



UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE

Ecole doctorale Cognition, Langage, Education, (ED 356)

Laboratoire ADEF, équipe d'accueil EA 4671

En cotutelle avec l'Université de Montréal

THESE DE DOCTORAT

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université d'Aix-Marseille
et
le grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) de la Faculté des études supérieures de
l'Université de Montréal

Discipline : Sciences de l'éducation

Spécialité : Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education

Célia DUCROS

**Travail des chefs d'établissement et pilotage des équipes
pédagogiques :
analyse de l'activité de chefs d'établissement en collège réseau
ambition réussite en France**

Soutenue le 27 juin 2014

Composition du jury :

René AMIGUES, Professeurs des universités, Aix-Marseille Université, co-directeur
Pierre LAPOINTE, Professeur agrégé, Université de Montréal, co-directeur
Jean-François MARCEL, Professeur des universités, ENFA de Toulouse, Rapporteur
Emmanuel POIREL, Professeur adjoint, Université de Montréal, Examineur
Frédéric SAUJAT, Professeurs des universités, Aix-Marseille Université, Examineur

*À ma famille, exceptionnelle, et à tous ceux qui m'ont soutenue en tout temps et en particulier
quand, par deux fois, le feu m'a consumée,
À celle que je deviens à travers ces reconstructions patientes et douloureuses,
« Every ending is a new beginning ».*

Table des matières

Table des matières.....	3
Introduction	12
Première partie – Analyse du prescrit et enjeux sociaux.....	21
1. Quelques présupposés d’ergonomie.....	23
1.1. L’écart prescrit / réel.....	23
1.2. La question de l’efficacité.....	24
1.3. Travail d’organisation et organisation du travail.....	27
1.4. Travail collectif et collectif de travail.....	29
2. Analyse du prescrit, évolution des politiques éducatives.....	31
2.1. Les politiques éducatives et la redéfinition du paysage éducatif.....	33
2.1.1. Échelle : décentraliser pour plus d’autonomie ?.....	33
2.1.1.1. Deux contextes pour étudier deux mouvements	34
2.1.1.2. Du partage à la coexistence en tensions	37
2.1.1.3. De l’établissement autonome à l’établissement comme lieu de la politique éducative : quelle place pour le travail réel ?	39
2.1.1.4. Faisons le point	42
2.1.2. Structure : du vertical à l’horizontal	43
2.1.2.1. L’établissement dans un réseau.....	44
2.1.2.2. De la conception mécaniste à la conception vivante.....	45
2.1.2.3. Les conséquences du réseau : une division du travail.....	46
2.1.2.4. Faisons le point	47
2.1.3. Fonctionnement : obligation de résultats et établissements « autonomes ».....	48
2.1.3.1. Qualité et efficacité : l’influence du New Public Management.....	49
2.1.3.2. La culture d’évaluation en éducation	54
2.1.3.3. Le paradoxe d’une autonomie encadrée : du contrôle des procédures à l’obligation de résultats	57
2.1.3.4. Etablissements autonomes et évaluation : le pilotage par les résultats	59
2.1.3.5. Faisons le point	61
2.1.4. Obligation de résultats : une controverse	61
2.1.4.1. Obligation de résultats et efficacité.....	62
2.1.4.2. Obligation de résultats et performance.....	64
2.1.4.3. Obligation ou incitation.....	65
2.1.4.4. Faisons le point	67

2.1.5.	L'éducation prioritaire comme laboratoire en France : un renforcement des trois changements.....	68
2.1.5.1.	Antécédents, construction du problème	69
2.1.5.2.	En 1980 : le local	70
2.1.5.3.	Les années 1990 : le réseau	72
2.1.5.4.	Relance de 1997.....	74
2.1.5.5.	Relance de 2006, le contexte de l'étude : changements historiques et inédits .	76
3.	L'évolution des fonctions des cadres.....	82
3.1.	Les inspecteurs : du contrôle à l'accompagnement ?	83
3.1.1.	Proximité et outils au niveau européen.....	85
3.1.1.1.	Rapprocher pour plus d'efficacité ? Un gap dans le cadrage	85
3.1.1.2.	Les outils de pilotage des inspecteurs en Europe.....	86
3.1.2.	Les commissions scolaires au Québec : entre reddition de comptes et soutien	88
3.1.2.1.	Adapter la politique au local.....	88
3.1.2.2.	Un nouveau rôle : soutenir.....	91
3.1.3.	En France : accompagner les équipes vs informer des résultats.....	93
3.1.3.1.	Une position intermédiaire	93
3.1.3.2.	Les effets du prescrit	95
3.1.4.	Faisons le point.....	97
3.2.	Le chef d'établissement : de l'administratif au pilotage pédagogique	98
3.2.1.	De l'administratif au pédagogique.....	99
3.2.1.1.	Analyse de la prescription des ChE	102
3.2.1.2.	Le caractère imprécis du prescrit	103
3.2.1.3.	Compétences requises supposées acquises.....	106
3.2.2.	Une évolution qui se poursuit au travers des textes.....	108
3.2.2.1.	Les tendances générales : constat et attentes	109
3.2.2.2.	En France : la direction comme « facteur crucial » pour l'efficacité.....	112
3.2.2.3.	Piloter, qu'est-ce que c'est ?.....	114
3.2.2.4.	La culture de l'évaluation en question	117
3.2.2.5.	La formation des ChE.....	120
3.2.3.	Des outils pour évaluer le résultat ou pour piloter l'action des professeurs ?.....	122
3.2.3.1.	Les ChE utilisateurs d'outils conçus pour évaluer l'efficacité : les IPES	122
3.2.3.2.	Autres outils dits de pilotage pédagogique.....	124
3.2.3.3.	Un exemple avec l'évaluation des établissements réseaux ambition réussite	126
3.2.4.	Faisons le point.....	128
Deuxième partie - Evolution des objets de recherche, état des connaissances et enjeux scientifiques.....		129
1.	Les courants de la <i>school effectiveness</i> et de la <i>school improvement</i>	131
1.1.	Les facteurs d'efficacité.....	131

1.2.	Une conception de l'efficacité technique.....	134
1.3.	Les facteurs d'amélioration : s'intéresser à l'humain ?.....	136
2.	La direction : entre travail enseignant éclaté et nouvelle logique organisationnelle	139
2.1.	L'évolution du travail enseignant	139
2.1.1.	Une mobilisation souhaitée ?.....	140
2.1.2.	Des obstacles	142
2.1.2.1.	Structure.....	142
2.1.2.2.	Temps de travail et évolution du travail	144
2.1.2.3.	Affinités et jeux de pouvoir	148
2.1.3.	L'éducation prioritaire comme laboratoire.....	149
2.1.4.	De la résistance ?	151
2.2.	Rôle attendu de la direction et travail en équipe	156
2.2.1.	La logique organisationnelle qui incombe au ChE	156
2.2.2.	Logique organisationnelle et collaboration	159
2.3.	Faisons le point.....	161
3.	Deux approches pour une revue de littérature sur les directions scolaires.....	162
3.1.	Les travaux en sociologie francophone	164
3.1.1.	Travail du ChE éclaté : multiplicité de tâches et temporalités plurielles.....	165
3.1.2.	Un acteur intermédiaire partagé.....	170
3.1.2.1.	Entre le local et le général	171
3.1.2.2.	Entre les professeurs et les prescripteurs.....	172
3.1.2.3.	Entre politiques et pratiques	174
3.1.2.4.	Entre un rôle de prescripteur et d'accompagnateur.....	175
3.1.2.5.	Faisons le point	177
3.1.3.	Deux principes organisateurs du travail des ChE	177
3.1.3.1.	La réactivité	177
3.1.3.2.	La visibilité	179
3.1.4.	Faisons le point.....	182
3.2.	Les travaux en administration de l'éducation : focus sur le leadership	185
3.2.1.	Du vertical à l'horizontal : des modèles d'un leader	186
3.2.2.	Un modèle en émergence : le leadership distribué	193
3.2.3.	Des recherches francophones sur le leadership	200
3.2.4.	Le ChE en France : leader et/ou manager ?.....	202
3.2.5.	La question des communautés professionnelles et leur zone d'ombre	204
3.2.6.	Faisons le point.....	208
	Question générale de recherche.....	210
	Troisième partie - Cadre conceptuel : de l'activité enseignante à l'activité de direction.....	214
1.	Elargir l'approche ergonomique de l'activité enseignante	215
1.1.	Distinguer travail d'enseignement et travail enseignant.....	215

1.2.	Resituer le travail du ChE dans les trois changements du système.....	216
2.	Une activité (ré)-adressée : relayer le prescrit	218
2.1.	Ergonomie de l'activité des ChE.....	219
2.1.1.	Le prescrit et l'activité de l'opérateur.....	219
2.1.2.	Le ChE : relais prescriptif, rapport de prescriptions et prescriptions faibles	222
2.2.	Travail organisé et organisant au local : une réactivation de la tension administratif / pédagogique	224
2.2.1.	Travail d'encadrement du ChE et rapport de prescriptions.....	225
2.2.1.1.	Les deux facettes du travail d'encadrement.....	225
2.2.1.2.	Dans l'encadrement localisé se rejoue le rapport autorité/prescriptions	228
2.2.2.	Travail d'organisation des professeurs : inventer pour compenser	230
2.3.	Une ré-organisation commune nécessaire dans une structure nouvelle	233
2.3.1.	La rencontre entre travail d'organisation des professeurs et travail d'encadrement du ChE.....	234
2.3.2.	Du rapport de prescriptions aux prescriptions réciproques.....	238
2.3.3.	Encadrement et travail d'organisation : des relais intermédiaires	240
2.4.	La question du fonctionnement : entre pilotage des professeurs et résultats attendus	243
2.4.1.	Le pilotage par les résultats.....	243
2.4.2.	Le travail collectif et le ChE : entre efficacité des professeurs (rapport sens- efficience) et efficacité attendue (résultats chiffrés)	246
2.5.	Faisons le point.....	252
3.	L'activité adressée instrumentée du ChE.....	255
3.1.	L'adressage médiatisé par des objets.....	256
3.1.1.	De l'artefact ou objet médiateur à l'instrument.....	259
3.1.2.	Les différentes vies de l'instrument	261
3.2.	Nature et origine des objets médiateurs.....	263
3.2.1.	L'origine de l'objet médiateur : donné ou créé.....	263
3.2.2.	La nature de l'objet médiateur : matérielle/immatérielle.....	265
3.3.	Les objets médiateurs et le travail d'encadrement du ChE pour une réorganisation commune.....	267
3.4.	Faisons le point.....	270
	Questions spécifiques de recherche	272
	Quatrième partie - Méthodologie.....	276
1.	Terrain d'étude et difficultés méthodologiques	278
1.1.	Terrain d'étude	278
1.2.	Une double difficulté méthodologique	281
1.2.1.	Travail des cadres	281
1.2.2.	Instabilité du terrain	282
2.	L'entretien au service de la confrontation.....	285
2.1.	L'entretien	285

2.2.	Une trame commune co-construite.....	287
2.3.	Des entretiens individuels longs d'une diversité d'acteurs : dépasser le prescrit et confronter à ses dires	288
2.4.	Des entretiens répétés dans le temps pour les pilotes : confronter aux propos antérieurs.....	289
2.5.	Des entretiens à confronter : croiser différents éclairages	290
3.	L'analyse : QDA miner comme « Stabilo électronique », le cadre conceptuel comme une paire de lunettes.....	291
3.1.	Le codage par le chercheur comme support.....	291
3.2.	L'arbre de codes.....	294
3.3.	Mise en forme des données	300
3.4.	Démarrer la confrontation.....	304
3.5.	Les avantages et les limites de QDA pour le codage.....	307
4.	Faisons le point	309
	Cinquième partie - Analyses et résultats	310
1.	Analyse de l'activité adressée et instrumentée de la ChE 1	312
1.1.	Présentation de l'établissement et des protagonistes.....	312
1.1.1.	L'établissement et la ChE.....	312
1.1.2.	La professeure référente.....	314
1.1.3.	Le conseiller principal d'éducation.....	314
1.1.4.	L'inspectrice pédagogique régionale	315
1.2.	La prise en main du RAR.....	318
1.2.1.	Les AP : de l'embarras (quoi en faire ?) à la marge de manœuvre.....	319
1.2.1.1.	Faire reconnaître les AP par des instruments immatériels pour les intégrer dans l'établissement	319
1.2.1.2.	Utiliser et faire utiliser des instruments matériels pour intégrer les AP dans les classes.....	321
1.2.2.	Les propos du conseiller principal d'éducation : aux prises avec le réel.....	322
1.2.2.1.	Travail de ré-organisation intermédiaire	322
1.2.2.2.	Coordination et rigueur.....	325
1.2.2.3.	Tensions et difficultés d'organisation.....	327
1.2.3.	Ecart sur la perception des moyens RAR.....	329
1.2.3.1.	Les heures supplémentaires : de l'objet à l'instrument, un passage difficile ..	329
1.2.3.2.	Les heures postes PR et AP : une question de conscience de l'efficacité potentielle ?	330
1.2.4.	Faisons le point.....	332
1.3.	Ecart entre ce qui remonte (et qui devrait servir à convaincre) et ce qui est vécu.....	333
1.3.1.	Pour la ChE : des indicateurs d'un bon fonctionnement.....	334
1.3.2.	L'exemple de la co-intervention : efficacité et double difficulté faute de conscience.....	338
1.3.2.1.	Du point de vue de la ChE.....	338

1.3.2.2.	Du point de vue de la PR : un dispositif impossible	342
1.3.3.	Des projets « autonomes » vs une organisation absente	345
1.3.3.1.	Du point de vue de la ChE.....	345
1.3.3.2.	Du point de vue de la PR : l'exemple du PPRE.....	347
1.3.4.	Faisons le point.....	355
1.4.	Réguler le travail réel ?.....	356
1.4.1.	Les instruments de la ChE.....	357
1.4.1.1.	Les lettres de missions des PR : des instruments matériels d'orientation	357
1.4.1.2.	Les instruments immatériels d'encadrement des personnels RAR : entre empêchements et relais.....	359
1.4.1.3.	Des relais intermédiaires	362
1.4.1.4.	Une remise en question source d'auto-prescription ?	365
1.4.2.	Des indicateurs de résultats qui masquent le travail réel	366
1.4.2.1.	Un investissement singulier pour un poste singulier.....	367
1.4.2.2.	Un public spécifique qui cacherait les résultats.....	368
1.4.2.3.	Le regard différent de l'IPR, impuissante malgré tout.....	371
1.4.2.4.	La PR « pour une direction forte ».....	372
1.4.3.	Faisons le point.....	376
1.5.	Synthèse générale	377
2.	Analyse de l'activité adressée et instrumentée du ChE 2.....	380
2.1.	Présentation des protagonistes	381
2.2.	« les pieds » : observer, anticiper, intervenir pour reprendre en main.....	383
2.2.1.	Réorganiser les moyens.....	384
2.2.1.1.	Remettre des personnels à leur place, un « acte pédagogique » (Entretien 1).....	384
2.2.1.2.	Répartir les moyens RAR (Entretien 1)	386
2.2.1.3.	Une fois chacun à sa place : la formation en prospective (Entretien 2).....	387
2.2.2.	Une activité également adressée aux professeurs : les perceptions propres et réciproques de la direction et des professeurs	389
2.2.2.1.	Perception du travail des professeurs par le ChE et positionnement (Entretiens 1 et 2).....	390
2.2.2.2.	Perception de la direction par les professeurs selon le ChE : un double dilemme	391
2.2.3.	Un adressage appuyé sur la légitimité d'ancien professeur	395
2.2.3.1.	Les mots dans le carnet (Entretien 1).....	396
2.2.3.2.	L'exclusion (Entretien 1).....	397
2.2.3.3.	Le dossier scolaire (Entretien 1)	398
2.2.3.4.	Les heures de colle (Entretien 2).....	399
2.2.4.	La légitimité de ChE à acquérir.....	400
2.2.4.1.	Pousser les idées, garder la distance (Entretien 2).....	400

2.2.4.2.	Des équipes disciplinaires comme objet médiateur envisagé (Entretien 1) ...	404
2.2.4.3.	Construire les équipes disciplinaires : un juste dosage (Entretien 2).....	405
2.2.4.4.	La volonté d'organiser un cadre (Entretien 2)	409
2.2.5.	L'organisation du travail collectif par l'adjointe	411
2.2.5.1.	La difficulté d'aligner les emplois du temps (Entretien 1 et 2)	411
2.2.5.2.	Des trous communs vs un travail « entre deux portes » (Entretien 1)	413
2.2.5.3.	Travail collectif : les résultats au service de la décision, l'exemple de la co-intervention (Entretien 1).....	418
2.2.5.4.	Des instruments renouvelés (Entretien 2).....	420
2.2.6.	Faisons le point.....	421
2.3.	Ne pas diriger seul.....	422
2.3.1.	« Donner aux autres » pour rompre avec la dimension pyramidale (Entretien 1)...	423
2.3.2.	Entre poids du pyramidal dans l'établissement et perte de repères verticaux dans la direction (Entretien 2).....	424
2.4.	Véhiculer la « parole de l'adulte »	426
2.4.1.	Jongler entre différentes facettes (Entretien 1).....	427
2.4.2.	Le principal / l'adulte : la confusion (Entretien 2)	428
2.5.	Impliquer les parents.....	429
2.5.1.	De la transparence et l'information... (Entretien 1)	430
2.5.1.1.	Via le web	430
2.5.1.2.	L'orientation des élèves	431
2.5.2.	... à l'implication (Entretien 2)	432
2.5.2.1.	L'usage d'un instrument pour construire la confiance	432
2.5.2.2.	La demande de conseil pour agir sur les parents	433
2.5.3.	Les indicateurs d'implication des parents (Entretien 1 et 2).....	434
2.5.4.	Convaincre pour attirer (Entretien 1).....	435
2.5.5.	Faisons le point.....	436
2.6.	Synthèse générale	438
3.	Analyse de l'activité adressée et instrumentée du ChE 3 (entretien 1).....	442
3.1.	Présentation de l'établissement et des protagonistes.....	443
3.1.1.	Le ChE	443
3.1.2.	L'inspecteur pédagogique régionale	445
3.1.3.	La secrétaire du comité exécutif.....	448
3.1.4.	Le directeur d'école	449
3.2.	« L'appétence » et la sollicitation comme moyens de compenser les trous et les effets de la prescription.....	451
3.2.1.	Appétence et instrument immatériel	451
3.2.1.1.	Les « axes fédérateurs »	452
3.2.1.2.	Le conseil d'enseignement comme instrument.....	456

3.2.1.3.	Le travail collectif en question.....	457
3.2.2.	Sollicitation et instrument matériel.....	458
3.2.2.1.	Le tableau de co-intervention	458
3.2.2.2.	Le tableau comme incitateur et indicateur.....	459
3.2.3.	Faisons le point.....	459
3.3.	Liaison école-collège : des écarts de perception	460
3.3.1.	Du point de vue du directeur d'école.....	462
3.3.2.	Du point de vue de la secrétaire du comité exécutif.....	465
3.3.2.1.	Temps, bénévolat et turn over.....	465
3.3.2.2.	Création d'instruments	467
3.3.2.3.	La secrétaire comme intermédiaire	469
3.3.3.	Point de vue du ChE et limites soulevées par la secrétaire.....	471
3.3.3.1.	Pour le ChE, la « fiche de liaison » rend acceptable et répond au prescrit	471
3.3.3.2.	Les conséquences d'un travail dans l'ombre pour la secrétaire.....	472
3.3.4.	Les encadrants en difficulté : entre continuité pour le ChE et « hiatus » pour l'IPR.....	475
3.3.4.1.	Pour le ChE : le choix de ne pas expérimenter.....	475
3.3.4.2.	Pour l'IPR : un « hiatus » entre encadrants	476
3.3.5.	Faisons le point.....	477
3.4.	Les indicateurs d'avancée du travail pour le ChE.....	478
3.4.1.	Indicateurs internes	478
3.4.2.	Indicateurs externes	480
3.4.3.	L'IPR : un accompagnement individuel.....	480
3.5.	Faisons le point.....	483
3.6.	Synthèse générale	483
4.	Analyse de l'activité adressée et instrumentée du ChE 3 (entretien 2).....	488
4.1.	Un nouveau changement.....	488
4.1.1.	Du RAR au CLAIR.....	488
4.1.2.	L'inspecteur pédagogique régional	489
4.2.	Le poids du prescrit : s'arranger pour compenser	490
4.2.1.	« Pour le moment on surfe entre les obstacles, on va pas s'en créer » (ChE, TP 93).....	490
4.2.2.	Convaincre au quotidien et organiser par le prescrit ?.....	493
4.2.2.1.	Convaincre.....	493
4.2.2.2.	Un ajustement technique pour le ChE, le « vrai travail » laissé aux professeurs	495
4.3.	La prescription comme pilote automatique du travail collectif ?.....	497
4.3.1.	Faire faire automatiquement.....	497
4.3.2.	Le bémol de l'IPR : une non conscience de l'efficacité.....	500

4.3.3. Des pilotes dans l'attente d'objets médiateurs partageables et des tentatives qui échouent	501
4.4. Incohérences et exigences du prescrit pour le pilotage	503
4.4.1. Un pilotage impensé	503
4.4.2. Résultats et pilotage : des pilotes sous pression	505
4.4.3. Effets anticipés des réformes : le pédagogique vs l'organisationnel	507
4.5. Synthèse générale	509
Sixième partie – Conclusion générale et discussion	513
Conclusion générale	514
Discussion	522
Bibliographie	526
Liste des tableaux et figures	550
Liste des sigles	551

Introduction

Obin (2007) remarquait qu'un recensement sur la base Sudoc (système universitaire de documentation), datant de décembre 2006, avait permis d'identifier seulement 4 thèses de doctorat sur le sujet des chefs d'établissement. En revanche, les travaux portant sur l'enseignement sont beaucoup plus nombreux.

L'équipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education), en distinguant le travail d'enseignement (restreint aux élèves) du travail enseignant (prenant pour objet l'activité des professeurs), occupe une place particulière quant aux travaux sur l'enseignement. En effet, elle vise à développer des connaissances sur le travail réel des enseignants tout en y resituant la question des prescriptions par leur analyse. Mais l'équipe a aussi ouvert la voie de l'étude du travail des chefs d'établissement (ChE), dès lors que le travail enseignant ainsi considéré ne se réduit pas à l'activité en classe et ouvre sur l'organisation du travail des professeurs. C'est cette voie encore inexplorée par l'équipe que nous avons choisi de développer.

La richesse de cette thèse réside également dans l'apport d'un questionnement éclairé par l'administration scolaire, rendu possible notamment grâce à la mise en œuvre d'une cotutelle entre Aix-Marseille Université et l'Université de Montréal.

A l'heure où la notion de leadership pénètre le domaine scolaire en France (Endrizzi & Thibert, 2012 ; Lorcerie, 2012 ; Normand, 2010), ce travail invite à étudier en profondeur un courant en évolution qui tente de trouver des réponses aux attentes d'efficacité grandissantes de par des systèmes éducatifs. Alors que le courant de la sociologie en France décrit un ChE manager dont le travail est fortement éclaté et partagé, le leadership apporte un éclairage complémentaire sur le lien d'influence entre le leader et les professeurs. A partir de ces éléments et de leurs zones d'ombre et suite à une analyse du prescrit, notre travail propose une analyse de l'activité des ChE à travers ses caractères adressé et instrumenté afin de ne pas dissocier le ChE, ses destinataires et ses instruments, au cœur de l'organisation du travail dans les établissements.

Le travail entrepris ici ne contribue pas seulement à élargir l'approche de l'équipe ERGAPE, mais fait également un pas en avant quant aux recherches sur le travail d'encadrement.

Cette thèse participe en effet au développement d'un sujet peu étudié (Bouffartigue & Bouteiller, 2006) dont l'on commence à reconnaître l'importance, en ergonomie ou en sociologie, du point de vue du lien entre le travail des cadres et celui des opérateurs : le lien doit être fait entre les conditions de travail des cadres et celles des opérateurs pour favoriser « l'amélioration des conditions du travail » (Hubault, 1998) ; le travail d'encadrement se fait dans un rapport social où chaque acteur est mobilisé et dont il ne peut se défaire (de Terssac & Cambon, 1998) ; pour analyser le travail des opérateurs, il faut analyser celui des cadres (Six & Forrierre, 2011).

Analyser le travail des ChE suppose de considérer le milieu dans lequel il évolue, soit l'Ecole en tant qu'organisation, d'une part, et, d'autre part, la spécificité d'un travail de et sur l'humain dans laquelle il s'inscrit.

L'Ecole entre dans l'évaluation des politiques d'action publique et l'amélioration de la qualité des services rendus aux usagers. Demailly et Dembinski (2001) conçoivent l'Ecole comme une organisation, de même que l'Hôpital. Qu'est-ce qu'une organisation ? En voici les cinq caractéristiques (Bernoux, 1985), que nous pouvons aisément retrouver à l'Ecole et à l'Hôpital :

- la division des tâches : dans l'organisation, chacun peut avoir sa propre liste de tâches. Par exemple, à l'Hôpital, la liste des patients et des soins précis à effectuer pour chacun. A l'Ecole, on pense à la lettre de missions individuelle que reçoit chaque professeur référent par exemple.

- la distribution des rôles : chaque personne qui peut avoir les mêmes tâches qu'une autre va les effectuer de manière différente et individuellement. Ainsi, c'est le caractère d'*acteur* du membre de l'organisation qui va s'exprimer. Par exemple, à l'Hôpital, une infirmière s'occupe des soins d'un patient, mais le lendemain ces mêmes soins sont effectués par une autre infirmière, et par conséquent d'une manière relativement différente et indépendante. A l'Ecole, deux lettres de missions adressées à deux professeurs distincts peuvent comporter la même tâche de l'« aide aux devoirs », laquelle sera alors effectuée de manière quelque peu différente et individuelle.

- un système d'autorité : il s'agit de s'assurer que les comportements des individus sont en adéquation avec les buts que l'organisation s'est fixés. On pense ici dans les deux types

d'organisations à la vérification par les supérieurs, l'évaluation, ou encore la régulation.

- un système de communication : il consiste à mettre en relation les individus les uns avec les autres. Dans les deux types d'organisations, l'Hôpital et l'Ecole, des réunions sont mises en place, des panneaux d'affichage indiquent diverses informations (planning...).

- un système de contribution-rétribution. Pour une organisation telle que l'Ecole, ce système prend un sens particulier. Selon Barrère (2007) le chef d'établissement, pour ne pas imposer, va mettre en place un système de contribution-rétribution avec les enseignants selon le principe du donnant-donnant. Par exemple, des dispositifs de soutien aux difficultés dans la classe seront proposés aux professeurs en échange de leur participation active à l'intérieur de l'établissement. On voit ainsi que la notion de contribution-rétribution à l'Ecole est centrée sur l'échange professeurs/direction, et qu'elle n'est pas neutre puisqu'elle contribue au fonctionnement même de l'établissement.

L'Ecole et l'Hôpital possèdent donc les caractéristiques des organisations telles que définies par Bernoux (1985). Plus précisément, l'Ecole et l'Hôpital appartiennent à une même catégorie selon Demailly et Dembinski (2001), celle des « organisations productives de biens et de services ».

Si l'école est considérée comme une organisation productive de biens et de services, l'enseignement qui s'y déroule est à envisager comme un travail. C'est une position avancée par l'équipe ERGAPE (Amigues, 2003) ainsi que par Tardif et Lessard (1999) dans une approche sociologique. Ces derniers définissent les composantes de l'enseignement comme travail : « l'enseignement se déroule dans un *espace déjà organisé* qu'il est nécessaire d'étudier ; il vise aussi des *buts* particuliers et met en œuvre des *connaissances* et *technologies* de travail propres à lui ; il porte également sur un *objet* de travail dont la nature même est, comme on le verra, grosse de conséquences pour les travailleurs ; enfin, il se déroule selon un certain *processus* duquel découle certains *résultats* » (Tardif & Lessard, 1999, p.26). Fort de ces composantes, l'enseignement est donc à concevoir comme un travail, malgré sa particularité d'être un « travail sur l'humain » à l'origine duquel se trouve nécessairement « l'interaction humaine ». Une idée que réaffirme Tardif (2005) plus récemment lorsqu'il met en garde sur la dimension pour partie incontrôlable de cette forme de travail. Si l'école repose sur une organisation de travail structurée par des tensions entre les « matériaux humains » (Tardif, 2005), alors dans la poursuite de buts généraux interviennent inévitablement des « dimensions ambiguës, indéterminées, variables de « l'humain », qui est au cœur du travail scolaire » (Tardif, 2005, p.205). Les travaux de l'équipe ERGAPE depuis 2003 soulèvent la

nécessité de considérer ce que ça demande aux opérateurs de faire ce qu'ils font pour répondre à la prescription scolaire et aux multiples autres sources de prescriptions. Il s'agit pour le professeur de parvenir à organiser le milieu pour faire agir les élèves ce qui suppose un effet sur les élèves mais aussi sur le professeur lui-même qui se trouve confronté aux conflits et tensions inhérents à l'activité (Amigues, 2003). A l'instar du professeur, le ChE doit organiser le milieu pour faire en sorte que les professeurs travaillent ensemble et répondent aux résultats attendus. Le travail enseignant ainsi considéré dans ses dimensions collectives et organisationnelles ne peut être déconnecté du travail du ChE.

Plus que cela, il est indispensable de s'intéresser au travail des ChE, qui devrait contribuer à celui des professeurs à travers une réorganisation du travail dans les établissements, attendue et impliquée par le prescrit.

Dès lors, nous voilà engagés dans un travail qui suppose de se plonger au cœur de notions indissociables bien qu'en tension, mais pourtant souvent traitées séparément. Il s'agit notamment de considérer les tensions entre le prescrit et le réel, les prescriptions et leur zone d'ombre, le changement, les logiques horizontale et verticale, l'innovation et l'histoire, l'autonomie et le contrôle, les résultats et le travail sur l'humain, l'efficacité économique et l'efficacité humaine, le bureaucratique et le post-bureaucratique, le management, le leadership, le pilotage, le pilotage par les résultats et le pilotage des équipes, la régulation par le contrôle et la régulation par les contradictions, l'autorité et la participation, le domaine pédagogique et le domaine administratif, le travail collectif et le collectif de travail, le travail d'organisation et l'organisation du travail.

De ce point de vue, nous retrouvons certains points d'intérêt soulevés par les quatre thèses soutenues jusqu'en 2007 :

- en 1984 : la thèse de Guy Delaire (sciences de l'éducation) « porte sur les perspectives d'une formation des chefs d'établissement à l'exercice de l'autorité » ;
- en 1996 : la thèse de Agnès Pelage (sociologie) « traite de la relation entre la fonction pédagogique des chefs d'établissement et l'idéologie managériale qui préside alors à la réorganisation du système éducatif français » ;
- en 1996 également : la thèse de Réjane Dupas (sciences de l'éducation) « examine le hiatus entre les responsabilités des chefs d'établissement et leur pouvoir de décision limité, et conclut sur la dimension principalement symbolique de leur fonction » ;

- en 1997 : la thèse de Yves Grellier (sciences de l'éducation) « dresse une typologie de la variété des modes d'investissement professionnel des chefs d'établissement. » (Obin, 2007, p.43).

Depuis, le système éducatif français a poursuivi son évolution selon les tendances internationales plus globales et les questions d'autorité, de pédagogie ou d'autonomie se posent d'autant plus fortement que l'établissement est devenu l'unité fonctionnelle du système éducatif. Les politiques éducatives le redéfinissent selon divers principes définis comme sources d'efficacité : la localisation, le réseau, l'obligation de résultats. Si les professeurs sont « en première ligne », c'est bien le ChE qui est désigné comme ayant une influence sur l'efficacité de l'établissement par sa direction. A ce titre, il devient responsable de la mise en œuvre des changements (et de l'efficacité) attendus. Mais si l'institution met en avant l'évaluation ayant pour but l'amélioration des pratiques des enseignants, elle ne tient pas compte de ces dernières, concentrant ses efforts sur le relevé de résultats chiffrés. Comment satisfaire une obligation qui ignore la dimension collective du travail ? Sa dimension organisationnelle ?

Dans le prolongement des travaux de l'équipe ERGAPE, notre thèse questionne le travail du ChE dans son rapport avec le travail des professeurs par une approche ergonomique de l'activité qui propose des objets peu pris en compte dans les sciences de l'éducation, tels que l'analyse du prescrit et la question des collectifs de travail, en lien avec l'organisation du travail (Amigues, 2003).

Plan de thèse

La démarche entreprise dans la première partie de la thèse vise à étudier les prescriptions ce qui nous permettra de situer l'activité du point de vue du changement organisationnel proposé et auquel le ChE participe. C'est un premier volet de l'analyse ergonomique.

Nous nous attacherons ici à analyser les politiques éducatives au niveau international mais également à travers deux contextes nationaux : le Québec et le contexte de la recherche, la France. Quels changements peut-on relever dans les politiques éducatives ?

Dans le cadre français sera également analysée la politique d'éducation prioritaire en œuvre depuis le début des années 1980. Après diverses relances, une nouvelle réforme a vu le jour en 2006, celle des réseaux ambition réussite (RAR), terrain de notre étude. Cette réforme a la particularité d'introduire des situations inédites dans les établissements : nouveaux dispositifs essentiellement tournés vers le hors la classe, mais surtout nouveaux personnels. Pourtant, la

nouvelle organisation du travail est laissée à la charge des acteurs. Du point de vue du travail du ChE se pose la question de la direction de ces établissements où le travail collectif doit être au cœur des pratiques (entre professeurs et autres personnels nouveaux) alors même que les uns et les autres ne se connaissent pas et occupent des postes nouveaux et peu définis.

Nous nous intéresserons alors précisément à l'évolution des fonctions des cadres. Le rôle des inspecteurs est renouvelé dans ce nouveau système qui les rapproche des professeurs par des missions d'accompagnement tout en attendant d'eux qu'ils puissent livrer des informations sur ce qui se passe dans les établissements. La question du pilotage par les résultats (informations) versus le pilotage des équipes de professeurs (accompagnement, régulation de leur travail) se pose alors aussi bien pour eux que pour les ChE. Ces derniers passent en effet d'un travail dominé par l'aspect administratif à un développement fort de l'aspect pédagogique. On attend d'eux un pilotage pédagogique capable d'influencer l'efficacité des établissements. Que demande précisément le prescrit aux ChE ? Qu'est-ce qui change ? Comment l'évolution se poursuit-elle à travers diverses sources prescriptives (les rapports du ministère par exemple) ? Quelles attentes peut-on identifier (ou non) derrière les « nouveaux » termes véhiculés (pilotage, management, leadership) ?

La culture de l'évaluation promue et devant être transmise par les ChE se retrouve dans les « outils de pilotage » proposés par le prescrit. Quels outils sont proposés ? Quelles questions posent-ils du point de vue du pilotage du ChE ?

Il ne s'agit pas de faire œuvre d'historien mais bien de retracer la fabrication de la prescription actuelle, porteuse de contradictions et tensions antérieures. Cette démarche est un moyen de comprendre comment les agents s'emparent du prescrit, ce qu'ils en font.

Après ce volet consacré à l'évolution du prescrit, nous nous intéresserons dans la partie suivante à l'évolution des objets de recherche, aux connaissances disponibles sur l'école, le travail enseignant et le travail des directions.

Nous verrons comment les différents courants sur l'école ont mis au premier plan les ChE comme l'un des facteurs d'efficacité et comment des tentatives d'amélioration (par le pilotage des équipes) se dessinent, butant toutefois sur l'efficacité immédiate attendue (par le pilotage par les résultats). Les ChE qui doivent influencer l'efficacité se trouvent face à un travail enseignant qui a lui aussi fortement évolué et qui, selon certains auteurs, perd les repères qui l'ont construit. Ce qui a notamment pour conséquence un engagement difficile dans la dynamique de changement devant être portée et impulsée par les ChE.

Nous nous intéresserons aux deux approches principales concernant le travail des ChE.

La sociologie, d'une part, qui a défini en France notamment les caractéristiques du travail des ChE (Barrère, 2006 ; Pélage, 2003) dans un contexte d'évolution du système éducatif.

L'administration de l'éducation et la notion de leadership qu'elle contribue à développer, d'autre part, qui présente en Amérique du Nord en particulier les caractéristiques des leaders scolaires qui permettraient d'influencer l'efficacité des établissements (Hallinger & Heck, 1996). Certains travaux francophones soulèvent cependant les difficultés et limites de sa mise en œuvre.

Tout en mettant en lumière les nombreux apports de ces deux approches, nous soulignerons également les points d'ombre que notre recherche tentera d'éclaircir.

Cette première partie aboutira à la question générale de recherche suivante : en quoi consiste le travail réel des ChE dans son rapport avec celui des professeurs, alors qu'on les considère comme des pilotes, managers, leaders ?

D'autres questions émergeront plus précisément : Quel lien y a-t-il entre travail des ChE et travail des enseignants ? Comment s'y prennent-ils pour contribuer à modifier le travail des enseignants ? Comment instaurer un travail collectif jugé efficace par les politiques si les collectifs de travail disparaissent ? En RAR, comment composer avec des personnels nouveaux et hétérogènes, n'ayant aucune histoire commune ni expérience de travail collectif ?

La troisième partie de la thèse est consacrée à l'activité, soit au deuxième volet de l'analyse ergonomique après l'étude du prescrit (complété par un état des lieux des connaissances sur les objets de recherche).

Après avoir situé notre travail au sein des travaux de l'équipe ERGAPE, nous nous intéresserons, notamment dans les pas de Clot (1999) et Rabardel (1995), à l'activité à travers ses deux caractéristiques indissociables : l'activité adressée et instrumentée. Cette approche est particulièrement pertinente dès lors que le travail des cadres est reconnu comme largement dominé par les relations intersubjectives.

Par une mise en dialogue avec les éléments tirés de l'analyse du prescrit, en particulier les trois changements majeurs du système éducatif, il s'agira de poser du point de vue de l'activité adressée les rapports entre le prescrit, le travail du ChE et le travail des professeurs.

Pour cela, nous travaillerons deux notions que nous mettrons en perspective à travers notre approche de l'activité. Nous nous appuierons sur le travail d'encadrement (de Terssac & Cambon, 1998) pour situer le travail du ChE et sur le travail d'organisation (de Terssac, 2003) pour situer le travail des professeurs. Partant d'une impossibilité de dissocier le travail des uns et des autres, des cadres et des opérateurs, des ChE et des professeurs, on se

demandera comment les ChE pourraient mettre en œuvre les changements attendus par le prescrit si ce n'est par une réorganisation collective à laquelle chacun participe, à la fois destinataire, relais, transformateur et concepteur de prescriptions ?

La question générale de recherche interroge le travail réel du ChE dans son rapport avec celui des professeurs. Les questions spécifiques de recherche, émergeant de cette troisième partie, porteront sur le rapport entre le prescrit, le travail d'encadrement du ChE et le travail d'organisation des professeurs, dans le cadre de la réorganisation des établissements RAR.

Nous nous demanderons notamment : Comment les ChE relaient-ils les prescriptions aux professeurs ? Quelles différences peut-on relever avec le ré-adressage des prescriptions aux élèves par les professeurs ? Comment les uns et les autres reçoivent-ils le prescrit et qu'en font-ils ? De quoi serait faite une réorganisation collective ? Quelles en sont les limites, y compris celles portées par le prescrit lui-même ? Entre prise en compte du travail des professeurs et réponse au prescrit, quelles sont les diverses tensions que le ChE devra faire tenir ensemble ?

Ces questions posées en termes d'adressage prendront une perspective nouvelle dans le titre développant l'activité adressée instrumentée. En effet, l'adressage des uns aux autres, ici des ChE aux professeurs par exemple, est médiatisé par des instruments. Nous nous attacherons à définir ce qu'est un instrument, les différentes vies qu'il peut connaître mais aussi les origines et natures qui peuvent les distinguer. Les questions de recherche spécifiques seront donc orientées par l'activité instrumentée : quels sont les instruments du ChE dans son activité adressée aux professeurs ? D'où viennent-ils ? Les professeurs s'en emparent-ils à leur tour ? Les professeurs produisent-ils eux-mêmes des instruments ? Qu'en fait le ChE en retour ?

Au terme de cette partie nous pourrions alors présenter la méthodologie utilisée pour tenter de répondre à ces questions. Ce sera l'objet de la quatrième partie de la thèse. Analyser le travail d'encadrement pose certaines difficultés méthodologiques qui nous ont poussés à choisir une autre méthode que l'observation du travail des ChE. Nous verrons que c'est à travers l'entretien de multiples acteurs que nous visons à tracer les instruments et les destinataires de l'activité du ChE. Ce traçage conjugué à une confrontation des propos des acteurs afin d'en faire émerger des objets conflictuels dont ils pourraient s'emparer pour les dépasser, prend pour support d'analyse le logiciel QDA miner que nous qualifions pour notre usage de « Stabilo électronique ». Nous développerons largement la manière dont nous avons construit

ce support d'analyse et dont nous l'avons utilisé, en référence notamment à la démarche d'analyse telle que proposée par Van der Maren (1996).

La cinquième partie s'attachera à analyser l'activité adressée et instrumentée de ChE telle que considérée dans la deuxième partie. Les analyses de trois ChE seront présentées chronologiquement (ChE de 2007 à 2011). Chacune débutera par une présentation (inhérente à l'analyse) de l'établissement et des protagonistes (ChE et autres acteurs interviewés, destinataires de son activité) et sera ensuite organisée selon un fil conducteur qui lui est propre.

La sixième et dernière partie présentera la conclusion générale de cette thèse ainsi que des éléments de discussion.

PREMIERE PARTIE – ANALYSE DU PRESCRIT ET ENJEUX SOCIAUX

Dans un premier temps (titre 1), nous présenterons quelques présupposés ergonomiques qu'il est nécessaire de poser pour comprendre l'analyse effectuée dans les parties suivantes et l'importance que nous accordons au prescrit. Dans un deuxième temps (titre 2), nous nous attacherons à analyser le prescrit au niveau macro (international) et micro (national) et enfin dans le cadre précis de l'éducation prioritaire en France, puisqu'il constitue notre terrain d'étude. Après avoir fait émerger les changements majeurs portés par les politiques, mais aussi les contradictions qu'elles véhiculent, cette analyse sera complétée par un troisième titre qui proposera une analyse de l'évolution des fonctions des cadres pédagogiques et en particulier des ChE et des inspecteurs, au sein de ces politiques éducatives qui modifient considérablement le système. Nous nous attacherons à analyser plus précisément la prescription à l'égard des ChE. Dans la lignée du deuxième titre, nous montrerons que d'un point de vue ergonomique, la prescription est un processus descendant qui ignore le travail réel des agents auxquels elle fixe des objectifs. En effet, nous verrons que le prescrit apporte des modifications majeures concernant les établissements et les fonctions des agents, par ailleurs considérés comme responsables des résultats à atteindre, sans pour autant prendre en compte les compétences à acquérir pour y répondre, ni les moyens à mettre en œuvre.

Cette partie se propose de répondre aux questions suivantes : dans une perspective historico-culturelle qui prend en compte l'évolution des politiques éducatives, comment ces dernières ont-elles transformé le paysage éducatif ? Quels en sont les grands principes ? De quelles

tensions sont-elles porteuses ? Comment redéfinissent-elles le cadre de travail des cadres pédagogiques ? Qu'en est-il de l'évolution du prescrit au sein de l'éducation prioritaire, cadre de notre étude ? En quoi les ChE se trouvent-ils alors face à des situations inédites ? Quel impact ces changements des politiques éducatives ont-ils eu sur le travail des inspecteurs et en particulier des ChE ? Comment leurs fonctions ont-elles évolué ? Que disent (ne disent pas) les prescriptions ? De quels outils disposent les cadres afin de répondre à la prescription ? En somme, que ressort-il de l'analyse que nous pouvons faire du prescrit quant au travail des ChE ?

1. Quelques présupposés d'ergonomie

Il nous faut poser ici les présupposés essentiels de l'ergonomie car ils détermineront le déroulement des parties suivantes. Nous reviendrons en détail sur cette approche dans une partie appropriée (troisième partie) mais nous verrons ici dans un premier temps que le fondement de l'ergonomie repose sur la distinction entre travail prescrit et travail réel et que le premier ignore le second. Nous nous arrêterons ensuite sur un deuxième présupposé autour de la question de l'efficacité. En effet, ce point constitue la toile de fond des politiques éducatives et s'inscrit également au cœur de l'ergonomie de l'activité. Il s'agit donc de bien comprendre d'emblée que selon le point de vue adopté (prescripteurs des politiques éducatives ou ergonomes) l'efficacité renvoie à des conceptions bien différentes. Alors que pour les uns, prescripteurs/politiques éducatives, elle est un objectif à atteindre et se pose en termes d'évaluation chiffrée de la performance, pour les autres, ergonomes, l'activité des opérateurs ne se réduit ni au réalisé ni à l'évaluation du résultat et l'efficacité se réfère à la dimension subjective et ne peut être appréhendée sans considérer la santé de l'opérateur. Si la question de l'efficacité est essentielle, elle tient aussi à la manière dont les opérateurs se saisissent du prescrit pour en faire quelque chose et pouvoir agir. De ce point de vue, nous présenterons rapidement notre troisième présupposé à travers les fondements du travail d'organisation (de Terssac, 2003). Si ce dernier suppose une reconception ou renormalisation (Schwartz, 1996) de la prescription pour organiser le milieu en fonction de nouvelles normes communes, il ne peut advenir sans les dimensions collectives de l'activité comme ressources pour organiser effectivement le milieu (Amigues, 2009). Nous serons ainsi amenés à poser notre dernier présupposé, la distinction entre travail collectif et collectif de travail.

1.1. L'écart prescrit / réel

L'ergonomie considère qu'il existe toujours un écart entre le travail prescrit et le travail réel (Leplat & Hoc, 1983 ; Wisner, 1995). De plus, ce dernier n'est pas réductible au travail réalisé. Si le travail réalisé est un résultat objectif et visible, le travail réel est celui qui est en train de se faire, il est invisible, il comprend tout ce que l'opérateur fait (ou non) pour répondre à la prescription, tout ce que ça lui demande de le faire et suppose ainsi un

engagement subjectif des opérateurs. L'ergonomie de l'activité montre que la prescription ne peut pas être totale et ignore le travail réel des opérateurs, ici les enseignants (Amigues, 2009). Pour l'ergonome il s'agit avant tout d'étudier la prescription afin de pouvoir ensuite analyser l'activité de l'opérateur, qui rend compte de l'écart prescrit/réel. C'est pourquoi nous analyserons la tâche par reconstruction du processus de son élaboration (Clot, 1995). Nous nous intéresserons d'abord au niveau macro (évolution du prescrit au travers des politiques éducatives à l'échelle internationale et nationale) puis au niveau micro (évolution des fonctions des ChE dans ce cadre). Nous resituerons également les fonctions des ChE au sein de l'évolution de l'éducation prioritaire qui constitue le terrain de notre étude.

En nous inscrivant dans une approche historico-culturelle qui prend en compte l'évolution du prescrit et afin d'étudier le travail réel des ChE, nous nous demanderons d'abord : comment les politiques éducatives ont-elles évolué ces trente dernières années ? Quelles prescriptions sont désormais faites aux établissements, aux ChE ? Qu'attend le système éducatif ? Qu'en est-il dans le cadre particulier de l'éducation prioritaire et de ses récentes réformes ?

Notre premier présupposé est donc celui de l'écart entre travail prescrit et travail réel et implique une analyse du prescrit avant tout. Un deuxième élément clé, non sans lien avec le précédent, porte sur la question de l'efficacité. C'est en considérant l'efficacité comme une donnée et non comme un construit social que le prescrit ignore le travail réel dont il évalue par ailleurs le résultat et dont il veut modifier les pratiques (pilotage par les résultats). Pour l'ergonome, l'efficacité est constitutive d'un rapport en tension avec la santé, ce rapport étant au cœur du travail.

1.2. La question de l'efficacité

La question de l'efficacité est primordiale dans notre objet de recherche. Elle est au cœur des politiques éducatives internationales en tant qu'objectif à atteindre, objectif qui repose sur les acteurs de l'éducation. A l'instar des entreprises dont les résultats produits sont fonction de la politique et de la gestion menée par les dirigeants, l'Ecole rend les acteurs responsables de l'efficacité. Pourtant, à la conception de l'efficacité véhiculée par les politiques éducatives, en référence au domaine de l'entreprise, et qui prône une efficacité à améliorer au regard des résultats chiffrés, nous souhaitons opposer une conception différente de l'efficacité, qui, d'un point de vue ergonomique, ne peut faire l'économie de la prise en compte de l'engagement des opérateurs et des performances humaines qui en résultent.

Il nous faut distinguer précisément le sens de l'efficacité qu'attribue l'approche gestionnaire à laquelle appartiennent les politiques éducatives, du sens que lui attribue l'ergonomie. Dans le domaine gestionnaire, la performance est évaluée par la mesure de trois dimensions (Bourgeois & Hubault, 2005 ; Hubault, 1996) :

- la pertinence : c'est le « degré de cohérence entre les objectifs et les ressources » (Bourgeois & Hubault, 2005, p.29) ;

- l'efficacité : c'est le « niveau des ressources engagées pour atteindre le résultat obtenu – c'est la mesure de l'effort consenti » ;

- l'efficacité : c'est le « degré de réalisation d'un objectif » (Hubault, 1996, p.110).

L'efficacité, en tant que comparaison entre l'objectif défini et le résultat obtenu, est donc une des trois dimensions qui permettra de définir si la performance attendue a été réalisée.

D'un point de vue ergonomique, la performance constitue l'enjeu d'un processus au cœur duquel réside l'activité de l'opérateur (Bourgeois & Hubault, 2005 ; Hubault, 1996), absent de la triple mesure telle que conçue par l'approche gestionnaire. L'ergonomie est fondée sur un principe de discontinuité entre ce qu'on demande à l'opérateur, ce qui se réfère à la logique technico-organisationnelle, et ce que ça lui demande de faire ce qu'on lui demande, ce qui se réfère à la logique du vivant. Ce conflit de logiques est à gérer par l'opérateur grâce aux compromis opératoires qu'il réalise. On voit donc que la performance ne dépend pas seulement du prescrit mais aussi de la dimension humaine et de l'engagement subjectif de l'opérateur. Au bout de ce processus, alors que l'approche gestionnaire évalue au regard notamment du degré de réalisation des objectifs, la performance est considérée ici comme la résultante (« ce que ça fait ») des compromis opératoires.

En outre, si un conflit de logiques à gérer par l'opérateur est à la source de la performance, cette dernière se mesure alors selon deux registres « discontinus, distincts et donc confrontables » (Hubault, 1996, p.106) :

- les performances économiques : « évaluée(able)s en termes d'efficacité dans l'ordre économique (rendement, productivité, qualité, fiabilité...) »
- les performances humaines : « évaluée(able)s en termes d'efficacité dans l'ordre humain (compétence acquise/dégradée, santé améliorée/détériorée...) ».

Il s'agit de prendre en compte l'engagement et la contribution humaine constitutifs du processus qui mène à la performance mais aussi de considérer ces dimensions lors de

l'évaluation de la performance en aval. Là où l'approche gestionnaire, inscrite dans une culture du programme, s'attache aux procédures et suppose que l'efficacité, fruit d'une essence, loge au cœur des choses, l'approche ergonomique, inscrite dans une culture de l'évènement, s'attache à la décision et suppose que l'efficacité, fruit d'un rapport, vient du travail (Hubault, 1996).

A noter que, nous y reviendrons (troisième partie, titre 2.4), l'efficacité telle que l'entend l'approche de l'ergonomie de l'activité dans laquelle nous nous situons, est constituée du rapport entre le sens et l'efficience (Clot, 2008). Le sens étant le rapport entre ce que fait l'opérateur (buts) et pourquoi il le fait (mobiles). L'efficience est le rapport entre ce que fait l'opérateur (buts) et comment il le fait (moyens). Les performances humaines évaluées en termes d'efficacité renvoient ainsi, pour le dire à la manière de Clot (2008), au pouvoir d'agir qui pourra être aussi bien développé qu'empêché, au risque d'affecter la santé de l'opérateur. Pour Charlot une question reste en suspens, « L'école doit être efficace, rentable, productive, comme l'est une entreprise. (...) Le tout est de savoir comment on va évaluer cette efficacité » (Charlot, 1994, p.16).

Plusieurs auteurs travaillent ainsi à proposer une « définition alternative à la notion d'efficacité » en éducation (Marcel & Piot, 2008). Dans ce cadre, des travaux menés par l'équipe ERGAPE permettent de redéfinir l'efficacité du point de vue des acteurs de terrain en éducation, ici les enseignants en particulier, en quête d'une double efficacité qui renvoie à la proposition de Hubault (1996). En effet, « ils sont en quête d'une *efficacité du travail réalisé* auprès des élèves, (...) également à la recherche d'une *efficacité dans la réalisation de leur travail*, orientée par un double souci d'efficience et d'attribution de sens et de valeur à ce qu'ils font » (Amigues *et al.*, 2008, p.15). Nous retiendrons qu'en l'espèce, les cadres pédagogiques dans les établissements scolaires et en particulier les chefs d'établissement, sont appelés à accroître l'efficacité des enseignants, entendue pour les politiques éducatives comme les résultats réalisés, laissant dans l'ombre les compromis effectués par les enseignants aux prises avec le réel au cours de la réalisation de leur travail, de même que les effets sur leur santé.

Alors que la prescription ignore le travail réel, l'engagement des enseignants est accru dès lors que pèse sur eux l'obligation de réussir. Pourtant, « en aucun moment les travaux sur l'efficacité ne se sont vraiment préoccupés du lien avec l'action des enseignants, pas plus en amont en lui attribuant sans beaucoup de précaution l'explication totale des performances des élèves, qu'en aval en ne se préoccupant pas de « l'impact » de cette information sur la dite

action » (Marcel & Asloum, 2008, p.64). Face à des politiques éducatives qui mesurent la performance en termes de résultats et la considèrent comme une donnée à atteindre, les opérateurs scolaires, ici les enseignants, se trouvent au cœur « d'un télescopage peu pensé entre évaluation des résultats et jugement sur le travail » (Lantheaume, 2008a, p.41).

Dans cette perspective, comment les ChE peuvent-ils répondre à une prescription qui ignore le travail réel des enseignants mais attend d'eux qu'ils réalisent les résultats attendus ? De la même manière, puisque nous supposons que le prescrit ignore le travail réel des ChE, nous pouvons nous demander comment les ChE peuvent-ils répondre à une prescription qui ignore leur propre travail réel mais attend d'eux qu'ils fassent réaliser les résultats attendus ? Comment le ChE peut-il faire en sorte que les professeurs s'emparent des prescriptions ? En d'autres termes, qu'en est-il du travail réel des ChE et de son rapport avec le pouvoir d'agir des professeurs ?

1.3. Travail d'organisation et organisation du travail

Les professionnels « travaillent à organiser l'activité des autres en construisant les cadres de leurs actions » (de Terssac, 2011, p.98). Dans ce sens, le travail est considéré comme une « action organisée et organisante, s'exerçant dans le cadre d'un rapport de subordination » (de Terssac, 2011, p.98). Il faut alors distinguer le travail d'organisation des collectifs, ici les professeurs, et l'organisation du travail par le ChE.

C'est à travers la notion de règles que l'auteur définit le travail d'organisation, et plus particulièrement en considérant que c'est grâce à son autonomie que le sujet est capable d'inventer des règles en réponse à des problèmes. Ces règles, une fois partagées par tous, leur permettront d'agir et d'interagir dans un cadre commun. Mais le travail d'organisation intervient dans un milieu déjà structuré, il est donc organisé. Le travail d'organisation s'inscrit donc dans un cadre organisé et vise à reconstruire ce cadre par la création de règles organisantes pour tous, destinées à régler un problème (qui a déclenché la production des règles) et à régler d'une manière nouvelle les interactions de tous. La création de règles provient par ailleurs du collectif qui se constitue au même moment que les règles sont créées, dans l'action, dès lors que le travail est entendu comme l'action de créer des règles.

Pour Clot et Faïta (2000), « Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif » (Clot & Faïta, 2000, p.9). On peut repérer dans le travail d'organisation ainsi défini, deux registres qui entrent en jeu :

d'une part le prescrit, soit les normes antécédentes (Schwartz, 1996) ou la « trame » (Daniellou, 1996), d'autre part l'activité, soit la renormalisation (Schwartz, 1996), ou la « chaîne » (Daniellou, 1996). Selon Schwartz (1996, 2010), les normes antécédentes précèdent l'individu qui procèdera alors à leur renormalisation pour en faire quelque chose dans son travail. Il devra ainsi parfois combler des « trous de normes » dès lors que tout n'est pas anticipable et que le prescrit diffuse de nombreux objectifs à atteindre tout en sous-prescrivant les moyens à mettre en œuvre pour les réaliser. Ainsi, l'écart entre le prescrit et le réel est le lieu où pourront se développer les renormalisations, dès lors qu'« il est convenu de dire qu'un dispositif n'est rien en soi, tout dépend de la "manière" » (Demailly, 2008, p.66).

Du point de vue de l'équipe ERGAPE et pour nous resituer dans le domaine du travail enseignant, Saujat, Amigues et Faïta (2007) parlent, à la manière de Daniellou, de l'activité de travail comme du « produit d'un tissage entre trame et chaîne » (Saujat, Amigues & Faïta, 2007, p. 196). La trame, « ce sont les fils qui relient les enseignants [...] à tout ce qui est codifié, énonçable dans un référentiel et qui peut faire norme avant que l'activité ne se déroule » (*ibid.*, p. 196). Dans son travail quotidien, l'enseignant, aux prises avec le réel, « se sert de cette « trame », mais il « fait classe » dans la « chaîne », c'est-à-dire dans une situation singulière, prise dans une histoire qui varie d'un établissement à l'autre » (*ibid.*, p. 196).

A l'instar des professeurs, les ChE sont amenés à composer avec le prescrit qui cadre leur travail et à recomposer avec lui pour agir au quotidien. Dans la perspective de l'organisation du travail, le ChE, à travers son travail d'encadrement (De Terssac & Cambon, 1998), devra procéder à la reconception nécessaire du prescrit pour faire en sorte que les professeurs s'en emparent. Il devra aussi veiller à réguler le travail des professeurs à partir des difficultés rencontrées par ces derniers afin de modifier en retour le travail d'encadrement.

L'OCDE (1999) pointait qu'il ne suffit pas d'imposer un fonctionnement et des dispositifs. Les deux domaines sont étroitement liés, et nécessitent d'une part de préserver une place centrale aux acteurs, « les enseignants ne peuvent pas être considérés comme de simples fantassins qui exécutent les ordres de la hiérarchie. Ils sont au cœur du processus. Les réformes qui réussissent ne sont pas celles qui sont mises en œuvre « malgré » les enseignants, mais celles qui font le plus largement appel à leur contribution » (OCDE, 1999, p.27) ; d'autre part, la présence d'un acteur intermédiaire, le directeur, soucieux de « préparer efficacement le terrain car ces réformes, pour être réussies, auront besoin de l'adhésion et de l'implication de personnels convaincus et motivés » (Bravo, 2008, p.154).

Dans le cadre du travail d'encadrement, la question se pose de savoir comment le ChE pourra procéder à la reconception du prescrit pour organiser son travail et celui des enseignants, alors qu'il est chargé à travers cette (ré)organisation de modifier les pratiques des enseignants. Il s'agira donc pour lui de parvenir à reconcevoir la trame, pour la mettre à disposition des professeurs afin qu'eux-mêmes puissent se saisir des prescriptions au travers de la chaîne qu'ils construisent dans leur travail réel.

Cependant, si la modification des pratiques des enseignants repose sur le ChE qui doit instaurer des conditions favorables au changement, c'est aussi la diffusion de la culture du résultat qui lui incombe, lui-même étant soumis à l'obligation de résultats. Si en amont le prescrit ignore le travail réel et le travail d'organisation des professeurs, l'évaluation en aval ne permet pas plus la reconnaissance du travail réel puisqu'elle se cantonne à rendre compte du travail réalisé, mesuré au regard des résultats chiffrés.

De la réception de la prescription à son application, qu'en est-il de la reconception effectuée par les ChE ? Comment parvenir à organiser le travail des autres pour faire en sorte qu'ils se saisissent des prescriptions efficacement ?

Alors que dans le domaine de l'entreprise la santé des salariés repose sur les managers (Rapport Lachmann, 2010), le rapport préconise entre autres de « restaurer des espaces de discussion et d'autonomie » (Rapport Lachmann, 2010, p.8) afin de favoriser la performance et l'innovation et de « ne pas réduire le collectif de travail à une collection d'individus » (Rapport Lachmann, 2010, p.12). En éducation, l'organisation du milieu et du travail passe par le ChE mais aussi par les collectifs de travail au travers desquels pourra être mis en œuvre un travail d'organisation par la renormalisation du prescrit par les professeurs. La question des collectifs sera notre quatrième point.

1.4. Travail collectif et collectif de travail

La prescription est considérée, au sein de l'équipe ERGAPE, comme un organisateur de l'activité collective des enseignants (Amigues, 2009). Nous avons vu que le travail réel est ignoré du prescrit. C'est par « le « travail invisible » de renormalisation du prescrit » (Amigues *et al.*, 2010, §23) que les collectifs visent alors à « organiser leur propre milieu de travail et pallier les insuffisances de l'organisation officielle » (Amigues *et al.*, 2010, §23). Dès lors que l'on considère que ce travail invisible s'inscrit dans les dimensions collectives de l'activité professorale individuelle, il s'agit de distinguer d'un côté le collectif de travail et de

l'autre le travail collectif. Nous reprendrons ici les définitions qui en sont données par les membres de l'équipe ERGAPE dans la lignée de l'ergonomie et de la psychologie du travail (Caroly & Barcellini, 2013 ; Caroly & Clot, 2004 ; Clot, 2005).

Le travail collectif désigne la constitution de groupes de travail à « géométrie variable » et éphémères dans le temps (Amigues, 2009). Ces groupes se créent généralement en réponse à des difficultés que la prescription n'a pas envisagées et ne permet pas de résoudre. Ils permettent ainsi de faire face à des contraintes. Le travail collectif vise efficacité (atteinte des buts) et efficience (diminution de l'effort consenti).

Le collectif de travail « désigne une manière de travailler ensemble, de faire, de penser et de dire, qui se tisse au cours d'une histoire commune aux gens de métier et qui se manifeste dans l'activité subjective » (Amigues *et al.*, 2010, §26). Il s'agit d'un système symbolique définissant les rapports aux autres et aux objets, dans une dimension historique et culturelle. A cet égard, le collectif de travail est porteur de règles communes, il devient une ressource pour l'activité individuelle notamment à travers le genre professionnel qui « organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier » (Clot & Faïta, 2000, p.14). Inscrit dans ces dimensions collectives de l'activité, le travail réel de reconception du prescrit permettra aux professeurs d'organiser leur milieu de travail pour pouvoir agir (Amigues, 2009). Le travail d'encadrement du ChE, dans ce sens, devrait favoriser le travail des collectifs et participer au travail de réorganisation soit à la création des nouvelles règles communes qui permettront à chacun d'agir et d'enrichir les collectifs. En effet, le collectif ne se décrète pas. Il est porteur d'une « histoire collective qui dessine la palette des gestes possibles ou impossibles fixe les frontières mouvantes du métier dans une sorte de clavier de sous-entendus sur lequel chacun peut jouer ; non seulement en choisissant tel geste mais aussi en élaguant tel autre. Elle a comme horizon le développement du pouvoir d'agir des sujets sur l'organisation du travail, au-delà de l'organisation du travail, sur l'institution, au-delà de l'institution. » (Clot, 2007, p.86). Le collectif, dont le genre définit les façons de se comporter et de travailler (Clot & Faïta, 2000), est indispensable à l'exercice du métier et au développement des individus et entretient une relation étroite avec l'organisation du travail, dès lors qu'il participe à la récréation de l'organisation du travail, comme nous l'avons vu au point précédent. Ainsi, pour Clot (2005), « le collectif de métier peut alors devenir une ressource pour l'organisation du travail mais une *ressource* « développée », en quelque sorte : pas seulement un moyen d'atteindre les objectifs fixés *par* cette organisation mais éventuellement un moyen *pour* elle de se fixer de nouveaux objectifs. Un tel type

d'organisation peut alors devenir, réciproquement, une *source* de développement du collectif de métier » (Clot, 2005, p.197).

La réforme des réseaux ambition réussite qui consiste à allouer des moyens supplémentaires à certains établissements, met les ChE face à des situations inédites en les instaurant pilotes d'un réseau constitué de personnels nouveaux et hétérogènes, et produit ainsi une explosion des collectifs de travail en désorganisant le milieu et détruisant les repères. Reste alors à organiser un travail collectif prescrit pour une plus grande efficacité du système éducatif.

Cette partie ne visait pas la présentation complète du cadre théorique de l'ergonomie de l'activité qui est le nôtre et qui fera l'objet d'une partie plus appropriée (troisième partie de cette thèse). Il s'agissait ici de présenter des présupposés essentiels constitutifs de l'ergonomie afin de comprendre selon quel cadre de référence nous allons aborder le travail des ChE. Il était question aussi de distinguer des termes utilisés aussi bien par l'approche ergonomique de l'activité que par les politiques éducatives inscrites dans une approche gestionnaire. Le point de vue ergonomique apporte une vision différente quant aux notions d'efficacité et de performance. En ce sens, il requestionne la place des acteurs dans un système piloté par une approche gestionnaire. Poser cette approche ergonomique renouvelle la question de l'efficacité et vient donner toute son importance à la partie qui suit, en tant que nécessaire reconstruction du prescrit (politiques éducatives). Nous verrons que l'analyse met à jour des changements majeurs qui redéfinissent le cadre de travail des ChE mais révèle aussi les tensions, contradictions, confusions et incohérences portées par ces changements face auxquels se trouvent confrontés les acteurs de l'éducation.

2. Analyse du prescrit, évolution des politiques éducatives

Alors que « Paradoxalement, les politiques éducatives, et plus particulièrement scolaires, ont désormais largement investi le débat public, elles suscitent encore un intérêt limité auprès des chercheurs français dont elles pourraient entrer dans le champ d'investigation » (Mons, 2007, p.5) nous ne pouvions nous intéresser au travail réel des chefs d'établissement scolaire sans étudier en profondeur cette évolution au cœur de laquelle ils se sont trouvés et qui continue de se dessiner.

Avoir pour objet le travail des chefs d'établissement nécessite de situer précisément le cadre dans lequel il s'inscrit, d'en faire ressortir les points saillants qui marqueront inévitablement ce travail. En effet, le ChE reçoit nécessairement les évolutions du système éducatif comme autant d'évolutions de son travail, qu'elles soient plus ou moins importantes, plus ou moins directes. Par ailleurs, ce sont bien sûr les prescriptions à l'égard même du ChE qu'il nous faut analyser. Cette partie, qui traite de l'évolution du prescrit, vise à montrer que le travail des ChE se situe au cœur d'attentes diverses et de tensions multiples dont la mise en œuvre ou la gestion sont ignorées par le prescrit lui-même, qui rend par ailleurs les ChE responsables des résultats.

D'où viennent ces « nouvelles politiques éducatives » ? Quels en sont les traits caractéristiques ? Comment se distinguent-elles de l'organisation et de la régulation « traditionnelles » ? Ce sera l'objet de ce titre.

A l'échelle de l'OCDE, l'étude des politiques éducatives fait ressortir l'existence de « 'nouvelles politiques éducatives' en ce sens où elles constituent une rupture avec l'organisation et la régulation traditionnelles de la fonction éducative » (Mons, 2007, p.9).

C'est à ce changement majeur, que nous pourrions même qualifier de rupture, que nous allons nous intéresser. Les principales tendances qui balisent les politiques éducatives récentes s'articulent autour des notions telles que « pluralité d'acteurs », « localisation » ou encore « résultats ». Un rapport Eurydice (2007) présente l'évolution des politiques éducatives de manière plus générale mais rend compte de la dimension historique en distinguant les réformes d'autonomisation selon la période et le mouvement idéologique sous-jacent. La première période, durant les années 1980, a pour visée de renforcer la démocratie participative en permettant aux établissements de s'ouvrir sur leur environnement. Lors de la deuxième période, dans les années 1990, c'est l'efficacité de la gestion administrative qui prime et les réformes de décentralisation aux collectivités territoriales puis aux établissements ont aussi pour but le contrôle financier et impliquent une reddition de comptes accrue de la part des établissements. Pour assurer une gestion optimale des ressources, la nécessité de l'adaptation au local est mise en avant. Enfin, lors de la troisième période, celle des années 2000, c'est la qualité de l'enseignement qui devient le maître-mot des politiques d'autonomisation. Avec le renforcement de l'autonomie, une adaptation au local est nécessaire afin d'assurer cette qualité aux usagers (Mons, 2007). Participation, localisation et qualité sont donc les marqueurs historiques des réformes éducatives.

2.1. Les politiques éducatives et la redéfinition du paysage éducatif

Il ressort de notre revue de la littérature trois changements majeurs en ce qui concerne les politiques éducatives. Nous développerons dans un premier point (2.1.1) le changement d'échelle, qui donne une importance accrue au local par la décentralisation identifiée à l'échelle internationale (Mons, 2007) et rend les établissements autonomes. Ils doivent se doter d'un projet d'établissement propre qui place l'élève au centre. Ensuite, nous présenterons dans un deuxième point (2.1.2) le changement de structure qui place les établissements au cœur d'un réseau. La dimension verticale tend à devenir horizontale, les acteurs se multiplient et par là-même les relations. Par ailleurs, ces politiques présentent partout le même paradoxe : plus d'autonomie et plus de contrôle (Barroso, 2000 ; Broadfoot, 2000 ; Eurydice, 2007 ; Hatcher, 2005 ; UNESCO, 2006). Localisation et horizontalité s'accompagnent d'une obligation de résultats, rendant les établissements autonomes responsables et sommés de piloter par les résultats. Ce sera notre troisième point (2.1.3). Cependant, l'obligation de résultats si prégnante en éducation au travers de la culture de l'évaluation n'en demeure pas moins controversée. C'est ce que nous verrons dans un quatrième point (2.1.4) au regard des notions de qualité, d'efficacité et de performance. Enfin, un cinquième point (2.1.5) nous permettra de situer les trois changements majeurs portés par les systèmes éducatifs dans le cadre de l'éducation prioritaire en France. Nous retracerons son évolution pour en venir à la présentation de la réforme des réseaux ambition réussite, terrain de notre étude, qui introduit des changements historiques inédits.

Dès lors que l'étude du travail réel suppose de reconstruire le prescrit et que ce dernier est conçu comme un organisateur du travail des enseignants (Amigues, 2009), nous considérons les diverses évolutions des politiques éducatives comme des organisateurs du travail des ChE puisque fournissant un cadre bien particulier dans lequel évoluer. Il est essentiel de se pencher en détail sur ces changements pour étudier le travail réel des chefs d'établissement scolaire.

Tout au long de cette partie nous veillerons à présenter en particulier les cadres nationaux que constituent la France et le Québec, afin de rendre compte de la dimension internationale des changements identifiés.

2.1.1.Échelle : décentraliser pour plus d'autonomie ?

Le rapport Eurydice (2007) avance que l'autonomie s'est construite selon trois vagues de réformes qui se sont succédées, poursuivant des objectifs distincts mais pris dans un élan

cumulatif. Leur mise en œuvre concrète s'est traduite tout d'abord par un changement que nous qualifions « d'échelle », à savoir un mouvement de décentralisation du central vers le local. En quoi consiste la décentralisation ? De quel rapprochement au local parlons-nous ? Nous allons voir que le terme de décentralisation est une notion générale qui chapeaute plusieurs variantes et c'est à travers sa déclinaison et une illustration par deux contextes nationaux que nous pourrions plus finement rendre compte des mouvements vers le local, de leur nature, de leur ampleur. Il ressort que la décentralisation est une politique nationale à laquelle doit contribuer l'instance locale (Charlot, 1994) qui devient « à la fois instrument d'une politique nationale (avec une part, variable, de négociation) et foyer d'initiative d'une politique locale. En principe, ces deux fonctions tiennent ensemble grâce à la contractualisation (projets, plans, contrats...). » (Charlot, 1997, p.6).

2.1.1.1. Deux contextes pour étudier deux mouvements

Nous identifions la décentralisation comme un des trois grands virages des systèmes éducatifs par le changement d'échelle qu'elle suppose : du central au local. La décentralisation visait deux objectifs selon Dutercq (2009) : d'une part un objectif gestionnaire ; d'autre part un objectif sociopolitique par la recherche de l'adaptation au local et d'une meilleure efficacité. Mons (2007, d'après Rondinelli, Nellis et Cheema, 1984) de même que Pelletier (2001, d'après la typologie d'organismes internationaux), font état de trois formes de décentralisation plus ou moins marquée au niveau international. La première, et la plus faible, est la déconcentration. Ce transfert de compétences est dirigé vers des représentants de l'État, qui sont directement sous son autorité. La déconcentration serait donc une forme « légère » de décentralisation. La deuxième forme est la délégation. Des compétences de gestion sont transférées à des organismes n'appartenant pas directement au Centre, mais malgré tout encadrés par lui. Enfin, la dévolution est la forme la plus marquée de décentralisation, puisqu'elle consiste en un transfert de responsabilités à des unités autonomes, par exemple les collectivités territoriales en France, les commissions scolaires au Québec. Notons toutefois le statut particulier des commissions scolaires considérées comme « hybrides » selon Pelletier (2001). D'une part, elles sont constituées de membres élus et ce sont elles qui gèrent les personnels directement (pas de contrat avec le ministère), ce qui renvoie à la dévolution ; d'autre part, elles sont encadrées par le centre, doivent veiller à l'application des objectifs nationaux, reçoivent le financement pour lequel elles doivent respecter certaines conventions (matériel, etc.), ce qui renvoie donc à la forme de délégation.

Il faut noter que, bien que la dévolution soit une déclinaison de la décentralisation, la littérature française a tendance à ramener la première à la deuxième. En d'autres termes, en France, on identifie deux mouvements, décentralisation (unités autonomes) et déconcentration (représentants de l'État). Le premier de nature plutôt politique à visée démocratique, le second de nature plutôt administrative à visée de fonctionnement optimisé (Dutercq, 2000). La forme de délégation est absente dans les textes concernant la France, probablement plus spécifique à certains pays dont les systèmes politiques et éducatifs sont découpés différemment.

La décentralisation, initiée en France au début des années 1980 est définie comme « le déplacement des compétences de l'administration centrale ou locale de l'Éducation nationale vers les collectivités territoriales » (Demailly, 2008, p.209), il s'agit donc « des transferts en faveur de centres de décisions en principe indépendants de l'État central, et jouissant pour le moins d'une certaine autonomie » (Lelièvre, 2008, p.48).

En 1983, la loi du 22 juillet article 14 stipule que « Le département a la charge des collèges. À ce titre, il en assure la construction, l'équipement, les dépenses d'entretien et de fonctionnement, à l'exception d'une part des dépenses pédagogiques à la charge de l'État, et d'autre part des dépenses de personnels ». Cette loi prévoit ainsi la décentralisation de l'État à la commune pour les écoles, au département en ce qui concerne les collèges et à la région pour les lycées. Au Québec, la décentralisation, selon Labelle et St Germain (2001), fait suite à diverses périodes marquées par des rivalités confessionnelles (protestant-catholique) ; linguistiques (français-anglais) ; juridiques (pouvoir central-pouvoir décentralisé). Elle répond alors à la modification des rapports de force entre acteurs de plus en plus nombreux.

Outre la conséquence de la modification des rapports de force, c'est précisément à la reconnaissance de deux problèmes qu'est attribuée la décentralisation (Brassard, 2009) : une centralisation trop forte d'une part, dominée par la standardisation et le contrôle ; une inefficacité du système d'autre part, avec des constats tels qu'un fort décrochage scolaire et un fort taux d'échec, que Lessard (2005) pointe également comme à l'origine des grands changements des années 1990. Les deux problèmes conjugués ont poussé à la nécessité d'un changement majeur. Au final, avec la publication de trois rapports en 1996 par le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), puis la Commission des États Généraux sur l'éducation, et enfin la Commission parlementaire de l'éducation, deux formulations du changement ont vu le jour sur la scène de la politique éducative : il fallait rapprocher les décisions des acteurs du terrain et doter les établissements de plus d'autonomie.

L'année 1997 marque alors un tournant dans les réformes éducatives du Québec (Labelle & St Germain, 2001 ; Levasseur, 2006). Un premier document, *L'école, tout un programme* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997) définit les missions et objectifs : de l'accès à l'école du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. Deux autres documents viennent préciser les moyens de mise en œuvre de cette réforme. D'une part, le rapport sur la réforme du curriculum (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997) qui définit les grands domaines d'apprentissage et leur répartition ; d'autre part, la loi 180 modifiant la Loi sur l'Instruction Publique (Loi qui établit les règles du système éducatif québécois, adoptée en 1988), qui redéfinit le partage des pouvoirs et responsabilités en accentuant le rôle de l'école (réponse aux besoins des élèves notamment).

Décentraliser signifie donc favoriser la démocratie participative dès lors que des compétences sont attribuées à des représentants des collectivités territoriales ou commissions scolaires, eux-mêmes élus par les citoyens. Comme le notent Lessard et Brassard (2006), « la décentralisation est un outil de prise en charge locale et d'élargissement d'un pouvoir démocratique proche des acteurs et de leurs préoccupations » (p.184).

En France, les deux mouvements ont été simultanés et même complémentaires, la décentralisation (degré le plus fort) ayant dû être accompagnée de la déconcentration (degré le plus faible) afin de faire face à ce qui a été identifié comme la crise du modèle Français caractérisée comme le rappelle Dutercq par quatre facteurs principaux : l'alternance politique ; l'ouverture vers l'extérieur (monde, Europe) ; la décentralisation et l'émergence des territoires (importance du local) ; et enfin la modernisation (avec concurrence et demande des usagers).

La décentralisation, selon la revue de littérature de Mons (2007), visait plusieurs objectifs, similaires à ceux du Québec et dans lesquels on retrouve les trois phases des réformes répertoriées par le rapport Eurydice. Tout d'abord, elle s'inscrivait dans un élan participatif et démocratique en impliquant davantage professeurs, parents et communauté (phase de participation Eurydice). Ensuite, il s'agissait de mettre en place une meilleure allocation des ressources (phase de localisation). Enfin, la décentralisation visait à proposer des services adaptés aux besoins locaux dans le but d'une amélioration des résultats (qualité et localisation) ainsi qu'un contrôle plus pertinent des acteurs locaux (localisation).

Avec elle, la déconcentration, significative en France en 1992 par la loi du 6 février, est un aménagement hiérarchique mis en place pour rapprocher l'État du terrain par l'intermédiaire de ses représentants (préfet, recteur, voire chef d'établissement). Elle est définie comme « le déplacement des compétences de l'État vers les échelons inférieurs de la hiérarchie

administrative de l'Éducation nationale, les rectorats et les établissements publics eux-mêmes » (Demailly, 2008, p.209), soit « le transfert de compétences aux agents locaux du pouvoir central, avec maintien de la subordination hiérarchique » (Lelièvre, 2008, p.48). N'oublions pas que le chef d'établissement est le représentant de l'État dans l'établissement (Bulletin Officiel de 2002). De même au Québec, les bureaux régionaux participent d'une déconcentration de nature administrative qui « vise à faciliter l'exercice local ou régional de pouvoirs qui continuent à relever de l'administration centrale » (Pelletier, 2001, p.154). Il s'agit donc d'un déplacement au local de compétences relevant toujours du centre. Ces transferts de compétences se traduisent tous deux par une importance donnée à la dimension du local. En effet, la déconcentration déplace les compétences au plus près des établissements pour un meilleur fonctionnement, on a donc une certaine autonomie de gestion administrative voire politique. La décentralisation quant à elle participe à une démocratisation et à une implication grandissante des citoyens par l'intermédiaire d'élus, relativement autonomes, puisque non dépendants de l'Etat.

Avec la mise en œuvre de ces deux mouvements, on parle de « tutelle partagée » (Dutercq, 2000) ou double tutelle (Derouet, 1992), et la loi d'orientation du 6 février 1992 précise que « L'administration territoriale de la République est assurée par les collectivités territoriales et par les services déconcentrés de l'Etat » (article 1^{er}). Alors que les attentes se modifient et que dans ce cadre l'autonomie des établissements vise à accroître l'efficacité du système éducatif, la tutelle partagée est aussi porteuse d'enjeux pour chacun des tuteurs, mettant ainsi l'établissement au cœur de tensions.

2.1.1.2. Du partage à la coexistence en tensions

L'établissement incarne le lieu de la coexistence complexe entre décentralisation (entendue à la fois comme un transfert d'attributions aux établissements et collectivités territoriales) et déconcentration (davantage d'encadrement de la part des représentants de l'Etat). Entre subordination à l'Etat, subordination aux collectivités et autonomie, le pilotage local de l'établissement est partagé. Ces diverses évolutions posent alors la question de la complémentarité des mouvements de décentralisation et déconcentration, visant à l'origine tous deux à accroître l'autonomie des établissements dans le but d'une adaptation aux besoins locaux pour une plus grande efficacité. En réalité, l'établissement autonome se trouve au cœur d'un étau dès lors que le système éducatif devient un véritable marché scolaire où les intérêts divergent parfois.

- **La déconcentration pour garder la main sur la gestion (tension avec pouvoir de gestion de décentralisation)**

La décentralisation va transformer le paysage éducatif dans la mesure où elle va offrir la possibilité à des élus locaux pouvant appartenir à une couleur politique différente du Gouvernement central de bénéficier de forts pouvoirs. Dutercq (2000) explique donc la complémentarité des mouvements non pas seulement par le fait d'un aménagement plus confortable, mais aussi par le fait que la déconcentration va permettre de contrôler la décentralisation. En d'autres termes, si l'Etat décentralise au nom de la participation locale, il initie un mouvement de déconcentration dans le même temps afin de garder la main sur le système éducatif. C'est ce qui amène Dutercq (2000) à qualifier cette dite complémentarité de « déconcentration ».

- **La déconcentration pour localiser les politiques (tension avec pouvoir d'intervention de décentralisation)**

Par ailleurs, le mouvement de déconcentration a quelque peu dépassé les frontières des définitions claires qui l'encadraient. Face aux collectivités territoriales qui veulent s'investir davantage et tendent à passer de partenaires à parties prenantes en intervenant dans le domaine pédagogique (Bouvier, 2009), l'Etat tente de garder le contrôle par l'intermédiaire de ses représentants, dont le rôle prend de l'importance. Si au départ les compétences transférées étaient de nature administrative, l'élargissement progressif a grandement modifié les missions de ces représentants de l'Etat : « Aux lourdes tâches de gestion liées aux premières vagues de déconcentration, s'ajoute aujourd'hui pour l'échelon académique, la mission toute politique d'adaptation des réformes nationales aux contingences locales » (Mons, 2007, p.34). On passe donc d'une gestion optimisée par le déplacement de compétences au plus près du terrain, à une figure d'intermédiaire qui adapte la politique nationale à ce terrain, autrement dit du fonctionnement à la 'réélaboration'. Ainsi selon Lelièvre (2008), depuis les années 1990, la déconcentration tend en réalité à adapter le service public « aux besoins différenciés des territoires » (Lelièvre, 2008, p.49). La déconcentration à visée administrative transforme finalement les échelons déconcentrés en des intermédiaires entre deux niveaux, national et local.

Le changement de missions des acteurs des services déconcentrés qui veillent à l'adaptation des réformes au local, conjugué au fort pouvoir donné aux élus locaux des collectivités, met les établissements face à un « nouveau mode de gouvernement local » (Dutercq, 2000). On

imagine l'ampleur de l'effort de conciliation de ces logiques pour les ChE, d'autant que, outre ces deux niveaux de tutelle, d'autres acteurs s'impliquent toujours plus dans l'établissement tels que les parents ou les divers partenaires, comme nous le verrons (au titre 2.1.2). Pourtant, les politiques d'autonomisation transforment les établissements sans tenir compte du travail réel des acteurs et en particulier des ChE, qui se trouvent face à des tensions multiples.

2.1.1.3. De l'établissement autonome à l'établissement comme lieu de la politique éducative : quelle place pour le travail réel ?

Après avoir défini plus clairement la décentralisation, nous allons resserrer notre champ de vision afin de nous intéresser à son impact sur les établissements scolaires. Dans quelle mesure la décentralisation engendre-t-elle une plus grande autonomie ? Les établissements autonomes ont-ils tous la même marge de manœuvre ?

D'après le rapport Eurydice (2007), l'autonomie s'est imposée par le haut (*top-down*) dans la grande majorité des pays européens. Cette imposition a cependant pris des formes diverses, à l'image du mouvement plus général de décentralisation. Le rapport distingue quatre degrés d'autonomie. L'autonomie est dite complète lorsque les décisions sont prises par l'établissement seul ; quand l'établissement prend des décisions dans le cadre d'une liste établie par la hiérarchie, elle est limitée ; les établissements sans autonomie, quant à eux, ne sont pas maîtres des décisions. Enfin, dans certains systèmes, les autorités peuvent déléguer ou non leur pouvoir décisionnel ; dans ce cas, le contenu et le degré du pouvoir décisionnel varient considérablement. Sans entrer ici dans les détails des deux domaines, ce que nous souhaitons mettre en avant est le caractère polysémique de certaines notions, que l'on parle de décentralisation ou d'autonomie. Ainsi, qu'ils prennent une décision dans le cadre d'une liste préétablie ou non, les établissements sont dits autonomes.

De la même manière Mons (2007), dans une démarche comparatiste (création d'une base de données pour 39 pays et communautés politiques/culturelles autour d'une soixantaine de variables touchant au triptyque réformateur) souligne des disparités entre les pays, selon le degré d'autonomie relativement au central ainsi que selon les domaines transférés. La plupart des pays sont encore fortement encadrés en ce qui concerne des points majeurs tels que la conception des programmes ou l'évaluation des élèves. La localisation de certaines attributions ne signifie donc pas pour autant une autonomie qui se voudrait totale. Avec une volonté affichée d'adaptation aux besoins locaux, ce constat peut paraître étonnant.

En France, qu'appelle-t-on un établissement autonome ?

Les nouvelles politiques ont un impact direct sur les établissements puisqu'on assiste à une « redéfinition progressive mais inévitable de ce qu'est un établissement scolaire » (Dutercq, 2000, p.157). Comme nous l'avons vu, le phénomène de l'autonomie, tel que décrit par les politiques éducatives, peut être lu selon les deux perspectives que sont la déconcentration et la décentralisation. Les établissements et leurs chefs pourraient relever de chacune des deux logiques : de « la logique de la « *déconcentration* » (si l'on privilégie le rôle des chefs d'établissement, soumis en principe au contrôle et à la subordination hiérarchique) ou (...) d'une logique de « *décentralisation fonctionnelle* » (...), si l'on croit à l'autonomie et aux projets des établissements ainsi qu'au rôle (réel ou possible) de leurs conseils d'administration » (Lelièvre, 2008, p.50). Si déconcentration et décentralisation paraissent assez contradictoires au niveau des établissements (autonomie versus subordination), l'autonomie est incarnée par la création des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) en 1983, modifiée par la loi du 25 janvier 1985, inscrite dans le Code de l'éducation, article L421-1, « Les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale sont des établissements publics locaux d'enseignement ». Dès lors, diverses décisions viseront à leur accorder une plus grande autonomie. Le décret du 30 août 1985 modifié définit le rôle de chaque organe d'un collège (exécutif, représenté par le chef d'établissement, et conseil d'administration), l'autonomie pédagogique et éducative des EPL (dotation globale horaire, organisation du temps scolaire, plan de formation, orientation), et précise le domaine financier (budget, comptable). Alors que traditionnellement l'établissement est le lieu de l'enseignement, il devient aussi celui de la politique éducative (Dutercq, 2000). La politique « fait le lien entre le général et le local, entre le monde d'en haut, celui des grandes idées et des grands objectifs nationaux, et le monde d'en bas, celui de la gestion au quotidien des lieux d'éducation et de formation » (Dutercq, 2000, p.157). C'est dans ce cadre qu'est née l'obligation faite aux établissements d'établir leur propre projet d'établissement en 1989. Le nouveau rôle des établissements semble donc consister en une conciliation de deux logiques plutôt contradictoires, autonomie et encadrement, afin de « devenir des lieux de coordination locale et de construction d'un projet éducatif, à la fois adossé au projet « national », mais simultanément propre à une équipe et à un environnement spécifiques » (Dupriez, 2010). Pour autant, on note un décalage important entre la redéfinition des établissements et le changement de statut des chefs d'établissement qui n'interviendra qu'en 1999. De ce point de vue, les prescriptions introduisent des changements majeurs et fixent des objectifs sans tenir compte du travail réel des agents qui sont censés satisfaire ces objectifs.

Au milieu des années 1990, le gouvernement québécois entame de son côté une réforme du système scolaire qui octroie beaucoup plus d'autonomie aux établissements scolaires (Pelletier, 2001). La loi modifiant la Loi sur l'Instruction Publique (1997), rend alors obligatoire l'élaboration d'un projet éducatif propre à chaque école, faisant état d'objectifs à atteindre dans le but d'améliorer la réussite des élèves.

Si, depuis la fin des années 1990, aucun événement de taille n'a ponctué les politiques éducatives en France, « La fin de la décennie 2000 pourrait cependant constituer une nouvelle étape dans ce mouvement décentralisateur » (Mons 2007 p.33). Pour autant, là encore, les fonctions du ChE, définies par le bulletin officiel (B.O.) de 2002 suite au changement de statut de 1999, resteront inchangées face aux diverses évolutions qui modifient considérablement le cadre de leur travail en prônant innovation, expérimentation ou encore reddition de comptes.

En 2004, une nouvelle vague de décentralisation, l'acte deux (Dutercq, 2009), implique un élargissement des compétences des collectivités territoriales dans les domaines de l'hébergement, la restauration, et les personnels TOS (techniciens, ouvriers et de service). La définition du secteur de recrutement passe de l'Education nationale à la collectivité territoriale, soit le département pour les collèges.

L'année 2005 est marquée par l'arrivée de nouveaux dispositifs qui accentuent l'importance accordée au local, entre autonomie et encadrement. Dans ce cadre, les décrets 2005-1145 et 2005-1178 sont venus appuyer l'autonomie des EPLE. Le premier reprend le décret de 1985 sur les éléments principaux tels que le projet d'établissement, les compétences du chef d'établissement ou encore le conseil d'administration. Le décret prévoit par ailleurs la mise en œuvre d'un contrat d'objectifs -qui s'inscrit dans les plans national, académique, et projet d'établissement- et par conséquent la création d' « indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs ». On voit ici une autre évolution marquée du système éducatif, il s'agit du changement que nous avons qualifié « de fonctionnement », qui met au premier plan l'obligation de résultats et sur lequel nous reviendrons largement au point 2.1.3. Le second décret (2005-1178) reprend les domaines d'autonomie pédagogique et éducative des EPLE auxquels il ajoute « La préparation de l'orientation ainsi que l'insertion sociale et professionnelle des élèves », ce qui rend compte de l'évolution du rôle de l'école dans la société, avec l'importance de l'adéquation au marché du travail en ligne de mire. Le B.O. du 6 octobre 2005 (MEN, 2005) mentionne également la possibilité de mettre en place des expérimentations pédagogiques, « pour une durée maximale de cinq ans, portant sur

l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec les établissements étrangers d'enseignement scolaire ». Cela souligne l'importance accordée au local, pas seulement par l'adaptation des objectifs nationaux mais par la volonté de faire émerger et d'institutionnaliser les initiatives locales.

Sans oublier, la même année, la Loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, qui, dans son titre III « promotion de l'égalité des chances » développe la question des « dispositifs de réussite éducative » qui consistent à mener des actions d'accompagnement des élèves en difficulté en particulier dans les établissements d'éducation prioritaire et qui sont mis en place par les EPLE. Des internats de réussite éducative sont aussi créés et 750 équipes de réussite éducative sont destinées à aider les « enfants en situation de fragilité ».

Enfin, la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances) du 1er août 2001 entrée en vigueur au 1er janvier 2006, insiste sur les « souplesses de gestion » dont disposent à présent les agents de l'Etat mais aussi sur la nécessité pour eux de rendre des comptes à partir d'indicateurs de mesure. Nous sommes bien dans un élargissement de l'autonomie en terme budgétaire ici, mais qui se traduit aussi par un lien fort entre gestion et performance contrôlée. Ainsi, les établissements bénéficient de davantage d'autonomie (pédagogique, éducative, budgétaire)... tout autant qu'ils deviennent des lieux de la politique éducative, une politique qui les place au cœur d'un étau qui se resserre à plusieurs niveaux : entre décentralisation, déconcentration, national, local, contrôle et incitation à l'innovation et l'expérimentation.

2.1.1.4. Faisons le point

Il ressort de cette partie que le système éducatif français prévoit une gestion localisée pour faciliter l'application de la prescription et apporter des réponses aux besoins spécifiques du local, mais vise tout autant à garder la main sur les établissements par l'intermédiaire des représentants de l'État notamment. L'autonomie ainsi octroyée dans un mouvement qui se voulait facilitateur (déconcentration) et participatif (décentralisation) revient à une double tutelle que devront gérer les ChE, entre attentes des uns et des autres d'une part, et nouvelles responsabilités (souplesse budgétaire par exemple) à assurer.

En effet, si les domaines de transfert étaient au départ bien définis et supposés complémentaires, on constate des glissements conséquents. L'établissement, plutôt qu'une jonction, se voit tiraillé entre deux logiques qui coexistent tant bien que mal, chacun des principaux acteurs (Etat et collectivités) ne voulant pas perdre la main sur les établissements, sur le local. Inscrits dans le cadre des directives nationales, ils doivent conjuguer leurs intérêts

propres, ceux de la hiérarchie proche représentante de la politique nationale, et ceux des collectivités. Avec qui plus est une politisation des uns (Mons, 2007) et une pédagogisation des autres (Bouvier, 2009). En conséquence, les glissements dans les objectifs (garder le contrôle pour les uns, intervenir dans le domaine pédagogique pour les autres) se traduisent aussi par un changement des missions des acteurs concernés, les acteurs de tutelle.

On peut donc dresser au terme de cette partie le constat de mesures qui s'empilent, face à une organisation dans les établissements qui reste intacte, avec des fonctions inchangées pour les ChE alors que l'établissement est redéfini au début des années 1980 (EPLE) et que son autonomie grandit (projet d'établissement en 1989). L'organisation officielle du travail se fait donc sans ceux qui la réalisent (de Terssac, 2013) et la prescription à ce titre prévoit des mesures à appliquer mais ignore le travail réel des acteurs qui devront gérer une autonomie imposée et sous tutelle.

Ce changement d'échelle s'accompagne d'un second changement, que nous qualifierons de structure. Ces évolutions ne sont pas sans rappeler les trois marqueurs des politiques éducatives (Eurydice, 2007) : participation, localisation et qualité. Pour nous y intéresser, nous présenterons, de même que nous l'avons fait pour la décentralisation, les deux contextes nationaux que sont la France et le Québec.

2.1.2. Structure : du vertical à l'horizontal

Le deuxième changement des systèmes éducatifs est un changement de structure. Avec un passage du vertical à l'horizontal, l'analyse des prescriptions ici montre qu'un de ses effets est de redéfinir les contours de l'action collective qui ne se limite plus aux seuls professeurs et au cadre de l'établissement. Il s'agit donc de considérer la question des dimensions collectives de l'activité et de resituer le ChE au cœur d'un cadre élargi dans lequel divers acteurs interviennent. Le changement de structure devient aussi source d'une nouvelle division du travail dont le ChE devra gérer les diverses sources de prescriptions ainsi que les tensions qui peuvent les accompagner.

Nous verrons tout d'abord que l'établissement s'inscrit dans un réseau et multiplie ainsi ses partenaires. Ce faisant, la conception mécaniste qui prédominait tend à disparaître au profit de la conception vivante où priment souplesse et adaptabilité. Pourtant, nous verrons que cette conception vivante et horizontale engendre aussi des conséquences en ce qu'elle en vient à diviser le travail dans et hors les établissements et pose alors la question des collectifs.

2.1.2.1. L'établissement dans un réseau

De nombreux rapports notent, à l'échelle internationale, une ouverture de l'école sur son environnement (Eurydice, 2007 ; UNESCO, 2006). Si les établissements, à un premier niveau nommé « bridging » (Mulford, 2010), sont incités à se constituer en réseaux entre eux -on peut citer pour la France la loi du 10 juillet 1989 (article 18), phénomène renforcé par la politique d'éducation prioritaire de 1981 à 2011- ils sont aussi appelés à créer des liens, « linking » (Mulford, 2010), avec la communauté (partenaires, parents...) prenant de plus en plus de poids dans les établissements. Le passage du central au local se conjugue à celui de l'établissement isolé au réseau, donc du vertical à l'horizontal, pour contribuer à lier l'établissement à son environnement économique et social, la mobilisation des uns et des autres visant un objectif, l'amélioration de la qualité de l'enseignement (OCDE, 2001).

D'après Lusignan et Pelletier (2009), le réseau s'inscrit dans une nouvelle logique, celle de la gouvernance, qui s'oppose au traditionnel système hiérarchique caractérisé par une séparation entre le « haut » et le « bas », les concepteurs et les exécutants. La gouvernance peut se définir comme un « réseau collaboratif d'acteurs à la recherche de meilleurs compromis » et « qui œuvrent collectivement à la réalisation d'une mission » (Lusignan & Pelletier, 2009, p.14). Le nouveau paysage éducatif du Canada, façonné par la gouvernance, repose sur « une structuration de la politique fondée sur des réseaux d'organisations et d'acteurs qui pénètrent divers lieux de pouvoir, locaux, intermédiaires ou centraux » (Lessard & Brassard, 2006, p.183). L'idée de gouvernance est reprise au niveau européen et a fait l'objet d'un colloque en France en 2008 (Poitiers).

Le réseau marque le passage « d'un service public à un service répondant aux besoins individuels des clientèles » (Levasseur, 2006), parmi lesquelles les élèves, les parents, mais aussi de multiples autres « clients » comme le constatent Quénet et Soudjian (2002) en France avec les académies, partenaires, associations, entreprises. Dutercq (2009) situe les établissements à l'intersection d'un conflit entre trois modèles, : le modèle managérial que doivent véhiculer les cadres, qui consiste à appliquer au domaine éducatif les grands principes des entreprises tels que la recherche d'efficacité ; le modèle bureaucratique qui partage la sphère pédagogique (autonomie des enseignants) et la sphère administrative (chefs d'établissement) ; et enfin le modèle marchand, incarné par l'implication de plus en plus forte des parents en particulier, qui participent à la concurrence entre établissements par le choix qu'ils exercent. Cette logique de marché entretenue par les parents est également soulevée par

Lusignan et Pelletier (2009) dans le contexte québécois. De plus, les parents accentuent le rôle joué par les collectivités territoriales en leur adressant des demandes, des suggestions, faisant d'elles « de véritables médiateurs entre les parents et les représentants de l'Etat » (Bouvier, 2009, p.86).

Au total, la question de la place des établissements et du rôle de chacun se complexifie par ce changement de structure qui inscrit l'établissement au cœur d'un réseau mouvant plutôt qu'à l'extrémité d'un axe linéaire descendant. Par là-même, le réseau introduit une multiplicité de prescripteurs, inscrivant les ChE entre le descendant -qui ignore le travail réel- et le remontant dont les attentes se multiplient.

2.1.2.2. De la conception mécaniste à la conception vivante

Les systèmes éducatifs se modifient considérablement et l'on assiste à « a move from the mechanistic to an organic, living system; from thin to deep democracy; from mass approaches to personalisation through participation; and from hierarchies to networks » (Mulford, 2010, p.192). La conception mécaniste suppose de séparer gestionnaires (décisions, vérifications) et exécutants (au service de la machine) en considérant que « La réalité ne peut être autre que ce que prescrit le modèle mécanique » (Brassard, 1996, p.102). En somme il s'agit d'appliquer un modèle unique idéal, reposant sur la bureaucratie et la prévisibilité, à l'image du *one best way* et de la *school effectiveness*. L'évolution des politiques éducatives laisse penser que cette conception de l'organisation, comme le suggère Mulford (2010), est révolue. On passerait alors à un système vivant, préoccupé par la participation de nombreux acteurs et prenant la forme du réseau. L'idée de mouvance que l'on retrouve chez Demailly « L'organisation solide laisse place à l'organisation liquide, autrement dit les organisations réseaux » (Demailly, 2008, p.133) marque également l'importance de l'adaptabilité au changement. A la manière de l'entreprise, l'établissement vivant doit pouvoir s'adapter à une réalité changeante et non pas figée comme le suggérait la conception mécaniste.

L'État a favorisé la localisation non seulement par le biais de la décentralisation mais aussi par l'impulsion d'une logique de réseaux, d'une part entre les établissements eux-mêmes, d'autre part entre les établissements et leur environnement, ce qui contribue à multiplier les acteurs dont les points de vue et intérêts divergent. Toutefois cette « souplesse » supposée être une caractéristique d'une démarche innovante dans un système éducatif en changement s'accompagne de rigidité organisationnelle.

2.1.2.3. Les conséquences du réseau : une division du travail

Tardif et Lessard (1999) distinguent dans le système scolaire québécois la création de groupes multiples dans et hors l'école traduisant ainsi une nouvelle division du travail encadrée. A l'aune de l'évolution du système scolaire, ils situent le travail enseignant comme inséré dans un système éducatif dont « Les espaces organisationnels intermédiaires se sont peuplés de groupes et de sous-groupes » (Tardif & Lessard, 1999, p.93). Dans l'école, le travail se divise et se spécialise de telle manière qu'à côté des enseignants œuvrent des professionnels (les conseillers pédagogiques ou les psychologues par exemple), mais aussi des techniciens (surveillants, techniciens en documentation, en audiovisuel...) ou encore des spécialistes de certaines disciplines. Par ailleurs, cette division a engendré un renforcement de la bureaucratisation et du contrôle, destiné à contrer un sentiment de confusion des rôles, chacun ne sachant plus qui est en charge de quoi, les missions se chevauchant parfois. Hors l'école, de multiples acteurs s'impliquent de plus en plus, parmi eux les parents, mais aussi les universitaires et les partenaires. De manière similaire en France l'établissement est au cœur d'un « réseau qui relie des intérêts et des groupes différents : une administration rectorale, des enseignants, des élèves, une municipalité, un département ou une région, des parents, des employeurs, des éducateurs, des psychologues, des médecins, etc. » (Derouet, 2000, p.106).

Avec le développement des politiques locales et au sein du réseau, l'établissement devient l'unité fonctionnelle du système éducatif, et c'est avant tout par l'élaboration d'une politique éducative propre que se traduisent les changements d'échelle et de structure. En effet, y participent non seulement le chef d'établissement mais aussi tous ceux qu'il réunit autour de lui. L'établissement autonome concepteur de sa politique verra ainsi la création d'un conseil d'administration en France en 1985 (décret du 30 août 1985 article 11 modifié et 16 modifié en 2008) qui réunit différents membres (représentants des professeurs, des parents d'élèves, de la collectivité, de la commune...). Présidé par le chef d'établissement, il prend des décisions concernant l'autonomie éducative et pédagogique (organisation de l'établissement), le projet d'établissement, le règlement intérieur, ou encore le budget. Au Québec, le conseil d'établissement possède des attributions similaires. Créé en 1998 par la loi 180, il est constitué d'un maximum de vingt membres, présidé par un parent, et approuve notamment le projet éducatif. Ce conseil est une forme de gestion participative (Levasseur, 2006). Ainsi, on retrouve un troisième niveau de mise en lien repéré par Mulford (2010) : en plus du lien avec la communauté (« linking ») et avec les autres établissements (« bridging »), des liens sont aussi établis directement à l'intérieur des établissements, il s'agit du « bonding ».

On peut parler de changement de structure dès lors que le changement d'échelle ne consiste pas en une reproduction du hiérarchique au local. Pour Labelle et St Germain, en effet, le système québécois « passe alors d'un espace vertical d'exercice de rapports de force à un espace horizontal, lieu des rapports de force de type collégial » (Labelle & St Germain, 2001, p.208), puisqu'il ne s'agit plus de confronter central et local mais davantage l'école et ses partenaires multiples. Tardif et Lessard (1999) parlent pour leur part de caractéristiques nouvelles du travail enseignant qui se déroule désormais dans un environnement où se multiplient les groupes. Ils soulignent notamment l'importance de la transaction et de la négociation.

De notre point de vue le changement de structure pose avant tout, plutôt que la question du pouvoir, celle des collectifs de travail. Comment définir un périmètre pour ces collectifs ? Comment se constituent-ils ? Peut-on parler de groupes, d'équipes, de collectifs ? Ce nouvel environnement pose une question fondamentale dont les éléments clés ont été brièvement présentés dans le titre 1 de cette partie. Nous reviendrons sur ce point dans la deuxième partie (titre 3.2.5) puis dans la troisième partie (titres 2.3 et 2.4).

2.1.2.4. Faisons le point

La structure du système en France et au Québec connaît une évolution de taille. Loin de l'isoler, la démarche de réponse aux besoins locaux et d'autonomisation s'inscrit dans une nouvelle conception de l'établissement, qui le sort de l'isolement dans une perspective linéaire verticale pour l'inscrire dans un réseau. Ce dernier engendre le passage à une conception vivante où prime la participation d'acteurs multiples dans une dimension horizontale privilégiant la souplesse, l'adaptabilité, plutôt que la réponse unique dans une vision mécaniste où l'organisation est un bloc immobile et solide séparant gestionnaires et exécutants.

Cependant, une telle conception est sujette à des tensions multiples dès lors que le réseau implique de concilier les attentes de chacun. En France, sous double tutelle de l'État et des collectivités, l'EPLÉ s'ouvre aussi à une diversité d'acteurs qui interviennent parfois directement en son sein, et devient ainsi l'unité fonctionnelle du système éducatif. Alors que les attentes se multiplient autant que les acteurs, la recherche de réponses adaptées, dans le but d'assurer la qualité et l'efficacité attendues, passe désormais par une division du travail qui pose la question de la construction et de la coordination de divers collectifs. En d'autres termes, c'est l'établissement qui doit se mobiliser et se réorganiser pour répondre à l'efficacité

recherchée par le système éducatif (Barrère & Sembel, 2005 ; Demailly & Dembinski, 2001 ; Derouet, 2000) qui prescrit un nouvel environnement (échelle, structure) sans se préoccuper des dimensions collectives et organisationnelles de ceux qui y travaillent.

En définitive, si l'établissement doit incarner une « unité dynamique capable de se mettre en projet, d'innover et de produire une activité pédagogique de qualité, adaptée aux spécificités d'un environnement » (Dupriez, 2002, p.79) et que l'autonomie se définit alors « comme la capacité d'un groupe à s'organiser et à s'administrer lui-même sous certaines conditions » (Combaz, 1996, p.46), la question de la nouvelle organisation du travail laissée à la charge des acteurs reste dans l'ombre. Comment se construisent ces nouveaux collectifs ? Qui coordonne ces divers collectifs ? Qui les articule ?

S'ajoute à ces difficultés un dernier changement, que nous avons qualifié de fonctionnement, et qui complexifie encore la position des établissements en les rendant responsables et par conséquent soumis à de multiples redevances de compte, envers la hiérarchie mais aussi envers les différents partenaires du réseau.

2.1.3.Fonctionnement : obligation de résultats et établissements « autonomes »

Si les organisations « mammoth » ont évolué vers des « organisations-réseaux » moins visibles, elles exercent cependant un plus grand contrôle (Demailly, 2008). Alors que se superposent diverses couches (académies, collectivités, réseaux), destinées à favoriser une meilleure gestion au local mais qui complexifient le découpage du système éducatif, « L'autonomie (...) se trouve sclérosée par la multiplication de ce qui ressemble au bout du compte à de nouvelles formes d'encadrement contraint » (Dutercq, 2000, p.153). Ce qui se traduit notamment, comme le pointe le rapport de l'OCDE (2001), par la mise en place d'objectifs mesurables dans les établissements.

Le but poursuivi est celui qui tire son origine dans le New Public Management : améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif. C'est par la mise en œuvre de la culture d'évaluation que s'infiltrèrent les nouveaux principes du système et notamment la nécessité de rendre des comptes pour répondre à une obligation de résultats.

Nous verrons tout d'abord comment se définissent qualité et efficacité en éducation à travers le New Public Management qui vise à réduire le budget des politiques publiques et rendre plus transparent leur fonctionnement à partir de l'évaluation de leurs performances. Nous ferons ensuite le point sur la culture d'évaluation en éducation avant de soulever le paradoxe auquel sont confrontés les établissements et leurs ChE : une autonomie fortement encadrée

par l'obligation de réussir. Ceci nous amènera à présenter la situation des établissements qui, entre autonomie et obligation et dans la lignée de la culture d'évaluation, sont incités à mettre en œuvre un pilotage par les résultats. Nous verrons enfin en quoi ce pilotage de proximité reste diffus.

Nous nous questionnerons ici sur la manière dont, pour reprendre un présupposé ergonomique, l'évaluation du résultat rend aveugle le travail réel et en particulier le travail d'organisation (de Terssac, 2003) auquel se livrent les collectifs. Nous verrons que cet impensé est entretenu par la « culture de l'évaluation ». Ce qui est prescrit, l'obligation de résultats ici, laisse à nouveau dans l'ombre l'activité des individus et des groupes engagés dans des actions pour atteindre les buts fixés. Alors que le système tend à plus d'efficacité, il ne tient pas compte du travail des acteurs sur lesquels il fait par ailleurs reposer cette efficacité et dont il évalue les résultats.

2.1.3.1. Qualité et efficacité : l'influence du New Public Management

Qualité et efficacité sont deux notions fortement véhiculées par les systèmes éducatifs qui en font leurs objectifs prioritaires. Mais entre efficacité et qualité, la discussion porte aussi bien sur la définition donnée à ces termes que sur la possibilité de leur transfert strict dans le domaine de l'éducation.

La centration sur les résultats prend place dans un système à la recherche d'efficacité, à travers le New Public Management (NPM) qui trouve son origine dans le monde de l'entreprise, passé d'un management par les moyens à un management par les objectifs (Cousin, 2009). Cela signifie que des objectifs sont fixés, puis les résultats sont évalués en termes de performance. Le NPM est guidé par le principe des « 3 E », « efficacité, efficience, économie » (Urio, 1998). S'inspirant du NPM, provenant du courant anglo-saxon, le système éducatif en a repris les grands principes, comme ceux de recherche d'efficacité, de qualité et de proximité et ce à l'échelle européenne (Eurydice, 2007). Au Canada, Pelletier (2001) situe l'inspiration effective du NPM au Québec par la loi 180 de 1997 qui crée le conseil d'établissement impliquant fortement les parents et place l'élève au centre. Obligation de résultats et reddition de comptes deviennent alors deux points centraux au début des années 2000 (Lessard, Henripin & Larochelle, 2007). Hood (1991) synthétise les sept principes fondamentaux du NPM en précisant les raisons de leur mise en œuvre. Pour mieux comprendre, nous avons reproduit le tableau de Hood (traduction libre) :

	Principe	Explication	Justification
1	Un management professionnel supervisé dans le secteur public	Un contrôle actif, visible, discrétionnaire des organisations, effectué par des personnes haut placées, « libres de manager »	La responsabilisation (<i>accountability</i>), une attribution claire des responsabilités d'agir, et non pas une diffusion du pouvoir
2	Des objectifs explicites et une mesure de la performance	Définir des buts, objectifs, indicateurs de réussite, de préférence exprimés en termes quantitatifs	La responsabilisation nécessite une définition claire des buts ; l' efficacité nécessite une attention permanente aux objectifs
3	Un accent mis sur le contrôle des résultats (<i>outputs</i>)	Les moyens alloués sont liés à la mesure de la performance ; il s'agit aussi d'en finir avec un management centralisé et bureaucraté	Nécessité de mettre l'accent sur les résultats plutôt que sur les procédures
4	Aller vers la segmentation des unités du secteur public	Casser les unités jusqu'à présent « monolithiques » pour en faire des unités regroupées autour des produits, qui fonctionnent sur des budgets décentralisés et sont indépendantes les unes des autres	Nécessité de créer des unités qui puissent être managées , distinguer moyens alloués et production, gagner en efficacité par l'intermédiaire de contrats ou franchises dans et hors le secteur public
5	Aller vers plus de concurrence dans le secteur public	Viser des contrats dont la durée est déterminée et des procédures publiques plus souples	La rivalité comme clé de coûts plus faibles et d'une qualité élevée
6	Mettre l'accent sur les pratiques de management du secteur privé	S'éloigner du style militaire, plus de flexibilité pour embaucher et accorder des primes, un meilleur usage des techniques du privé	Nécessité d'utiliser dans le secteur public des outils du secteur privé qui ont fait leurs preuves
7	Mettre l'accent sur la discipline et la parcimonie en matière d'utilisation des ressources	Couper les coûts, augmenter la discipline, résister aux demandes des syndicats, limiter les coûts non obligatoires	Nécessité de vérifier les demandes de ressources du secteur public et de « faire plus avec moins »

Tableau 1 : Les composantes du New Public Management. Tiré de Hood (1991).

Les mots-clés de chaque principe ainsi que de leur justification ont été accentués par nous.

On retrouve dans ce tableau les principes de décentralisation déjà évoqués, conjugués à un fonctionnement par contrats d'objectifs, une responsabilisation, une limitation des coûts et une mesure de la performance, sans oublier le lien par contrats avec des partenaires.

Si, selon le rapport de l'OCDE (2001), les principes de gestion du domaine privé sont difficilement applicables aux établissements scolaires, la tendance est fortement présente malgré tout. Dans ce sens, pour améliorer les services publics, assurer l'efficacité, les organismes publics doivent « modifier leur culture organisationnelle » (Lusignan & Pelletier, 2009, p.18), c'est-à-dire revoir la qualité des services, la souplesse, l'adaptabilité, la gestion axée sur les résultats plutôt que sur les moyens ou activités. En d'autres termes, ils doivent suivre les principes du NPM tels qu'énoncés dans le tableau et en particulier adopter une définition de l'efficacité qui consiste à mesurer l'atteinte des objectifs fixés.

A des fins d'efficacité, l'Ecole vise trois principaux objectifs (Demailly & Dembinski, 2001). En premier lieu, l'augmentation de la productivité du travail par la maîtrise des coûts, du budget, des protocoles et méthodes. En second lieu, l'individualisation des prestations et l'augmentation de leur qualité dans le but de satisfaire une demande plus informée, plus exigeante et plus diversifiée. Enfin, en troisième lieu, il s'agirait de répertorier et mettre à disposition les informations caractéristiques de l'organisation afin d'en évaluer l'efficacité. L'obligation de moyens s'est amoindrie (mais pas l'appel à la qualité) au profit de l'autonomie et l'insistance sur une obligation de résultats ne cesse de croître depuis les années 1980. En sciences économiques, on parle à propos de l'éducation d'un passage de la formule « obligation de moyens + confiance » à celle de « obligation de résultats + méfiance » (Vinokur, 2008, p.2-4). Auparavant, qualification, stabilité de l'emploi et autonomie pédagogique primaient, là où désormais ce sont les compétences, la concurrence et la « compétition mondiale des territoires et des capitaux » (Vinokur, 2008, p.3) qui importent, avec une autonomie de moyens soumise à la responsabilité des résultats en aval.

A noter, à ce titre, une évolution récente au Québec avec le projet de loi 88 de 2008 qui modifie la Loi sur l'Instruction Publique en renforçant le contrôle du « haut » au détriment de l'autonomie du « bas ». En effet, par l'instauration du fonctionnement par convention de partenariat, les objectifs ne sont plus fixés par les établissements avec un emboîtement dans le cadre des commissions scolaires et des objectifs nationaux, mais directement fixés par le Ministre, comme c'est le cas pour le taux de diplomation à atteindre par exemple. A charge pour les personnels scolaires de trouver les moyens de répondre à la commande.

D'une manière générale, la tendance à l' « orientation-client » implique donc la nécessité de porter une attention particulière à la manière dont « l'action publique répond de façon efficace à l'attente des usagers, par ailleurs non homogènes » (Dizambourg, 2008, p.17) en mesurant ses performances au vu des résultats. Pourtant, en éducation, « la distinction moyen-résultat n'est pas aussi évidente qu'elle peut l'être dans un autre secteur d'activités où le produit est le résultat d'un processus de fabrication mécanique, entièrement gouverné par la rationalité instrumentale » (Lessard, 2005, p.36). Par là-même il s'agit d'étudier en quoi l'obligation de résultats, dès lors qu'elle est prescrite en éducation, définit un changement profond porteur de tensions multiples dont les premiers concernés sont les ChE, responsables des résultats et de la qualité, qu'il nous faut définir.

La référence la plus connue quant à la définition de la qualité est celle retenue par l'ISO (Organisation internationale de standardisation) en 1994 : « Ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites ». En éducation, l'UNESCO définit la qualité par « les caractéristiques souhaitables des apprenants (des élèves sains et motivés), des processus (des enseignants compétents utilisant des pédagogies actives), des contenus (des programmes adaptés) et des systèmes (une bonne gouvernance et une allocation équitable des ressources) » (UNESCO, 2005, p.31).

Il s'agit ici également d'assurer « avant tout la satisfaction d'un besoin identifié » (Guillot, 2011, p.26).

Plus précisément, plusieurs principes de conformité sont attendus. L'ESEN (École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche), dans un document portant sur la qualité (INAS ESENb, 2007), conçoit cette dernière dans la perspective des neuf dimensions définies par Plante et Bouchard (1998). Ainsi, la « qualité globale » que les auteurs entendent comme « la caractéristique que possède un établissement lorsqu'il est conforme à un standard ou à une norme préalablement définis » (Plante & Bouchard, 1998, p.56) est composée de : la pertinence (conformité objectifs/besoins), la cohérence (conformité moyens matériels et humains), la synergie (conformité entre la coordination des actions), l'à-propos (conformité entre organisme et ses contraintes), l'efficacité (conformité entre objectifs fixés et résultats obtenus), l'efficience (conformité entre économie des ressources et degré d'atteinte des objectifs fixés), la durabilité (conformité entre objectifs et maintien des résultats obtenus dans le temps), l'impact (conformité entre résultats non voulus et exigences de l'environnement), la flexibilité (conformité entre capacités d'amélioration et lieux où cette amélioration s'impose). L'efficacité s'avère être ici une des composantes au service de la

qualité qui a pour finalité la satisfaction des besoins. On peut remarquer qu'à aucun moment il n'est question du travail des acteurs, ici des ChE à qui s'adresse ce document. La définition de la qualité se réduit à une caractéristique adéquate à une norme, et ne prend pas en compte le travail réel mais se cantonne à effectuer des mesures multiples.

Pourtant, la mise en avant de la qualité est telle que certains auteurs (Quénet & Soudjian, 2002) s'essayent à envisager un management de la qualité à l'échelle de l'établissement, à partir de la certification ISO 9000 des EPLE. Dans cette perspective ressort clairement la mise en œuvre d'un principe essentiel jusque-là évoqué à demi-mots, l'« orientation client ». Il faut comprendre par « clients » aussi bien l'Etat, que les collectivités territoriales, ou encore les usagers et les multiples partenaires. De la définition des besoins et attentes découle le principe de la réalisation des processus, soit l'enseignement conçu comme un « travail en commun d'une équipe d'enseignants et d'un groupe-classe » (Quénet & Soudjian, 2002, p.18) ; qui comprend aussi le soutien financier, en équipement ou entretien ; ainsi que le management, assuré par la direction pour « la bonne coordination des deux autres types de processus » soit enseignement et soutien matériel (Quénet & Soudjian, 2002, p.18). Alors que la satisfaction des besoins et attentes semble ici subordonnée à un travail en commun d'enseignants et à la coordination assurée par la direction, le principe de qualité, lié à celui d'efficacité, ne dit rien une fois de plus du travail des acteurs qui ont à l'assurer. Néanmoins, les auteurs soulignent que le management par la qualité reposerait sur le rôle des dirigeants dans une perspective de leadership, « pour créer, maintenir et approfondir un environnement interne dans lequel les acteurs peuvent s'impliquer pleinement dans la réalisation des objectifs » (Quénet & Soudjian, 2002, p.20). Cela supposerait communication, écoute, vision prospective, climat de confiance et évaluation. Nous reviendrons en détail sur l'approche du leadership et son évolution (deuxième partie, titre 3.2) mais pouvons d'ores et déjà soulever la confusion qui règne entre management et leadership, ainsi que l'absence de prise en compte du travail d'organisation des directeurs desquels on attend qu'ils favorisent la réalisation des objectifs par les professeurs.

Nous retiendrons ici que les documents officiels s'appuient sur la distinction entre qualité et efficacité telle qu'elle est entendue dans le domaine de l'entreprise : qualité en référence à une réponse adaptée à un besoin dans une orientation-client ; efficacité en référence à la mesure des résultats par rapport aux objectifs fixés.

Efficacité et qualité étant liées, le liant doit être assuré par la mise en œuvre de la culture d'évaluation. Cette dernière vise un objectif double (Pélage, 2003) : « rendre compte à l'opinion publique et aux usagers de l'école des « performances » du système éducatif en

général et de chaque établissement en particulier » (Pélage, 2003, p.29) ; s'en servir à l'interne par l'intermédiaire d'outils statistiques afin d'envisager des améliorations éventuelles voire une transformation des pratiques des enseignants comme le demande la prescription (innovation, travail en équipe). Mais la culture d'évaluation étant gouvernée par l'obligation de résultats : il ne s'agit pas simplement de rendre compte des résultats et de les améliorer, il s'agit de réussir, d'atteindre ce qui est attendu, en somme d'être efficace. Ce qui pose aussi la question du travail réel des acteurs soumis à cette obligation qui ignore par ailleurs ce qu'il faut faire pour l'atteindre et ce que ça leur demande.

2.1.3.2. La culture d'évaluation en éducation

Dans les années 1950, Tyler propose un modèle rationnel reposant sur la mesure d'objectifs. Il est décliné en quatre étapes : fixer les objectifs éducatifs que poursuit l'école ; définir les expériences éducatives susceptibles de réaliser ces objectifs ; les organiser ; déterminer si les objectifs sont atteints. Il s'agit de mettre au premier plan la notion d'objectifs, afin d'en mesurer la réalisation et de déterminer ainsi l'efficacité des programmes.

Alors que l'évaluation vise l'amélioration de l'efficacité, l'idée du développement professionnel est aussi mise en avant par exemple par le Holmes group en 1986. Il s'agit de créer des « *Professional Development Schools* ». Fondées sur une collaboration entre les universités et les écoles, ces *Professional Development Schools* doivent contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage grâce à une centration sur le développement professionnel, grâce à des recherches de terrain et grâce à l'implication des professeurs dans l'élaboration et l'évaluation de l'éducation.

C'est cependant la culture de l'évaluation dans la lignée de Tyler qui tend à s'imposer et les politiques éducatives visent à travers sa mise en œuvre à crédibiliser un discours politique fondé sur l'objectivité de la mesure. A l'instar de l'entreprise, la technologie des objectifs pour gérer les systèmes éducatifs (Pocztar, 1979) se développe depuis les années 70 en France. Les évaluations portent sur les acquis en français et en mathématiques des élèves de classe de 5^e (12 ans) mais aussi sur d'autres objets : des pratiques enseignantes, des établissements, des territoires, des organisations et des modes de pilotage, etc. L'évaluation vise à informer les décideurs de façon à ce qu'ils déterminent des priorités et contrôlent la qualité du système éducatif (Broadfoot, 2000), bien que certains considèrent qu'elle relève davantage du discours que de la réelle mise en œuvre dans les établissements et qu'elle est ainsi un objet difficilement saisissable (Pons, 2011).

Il nous faut distinguer deux notions qui se sont succédé avec l'évolution des politiques éducatives et la montée de la recherche d'efficacité. Le contrôle d'une part, qui prévalait jusqu'aux années 1980, l'évaluation d'autre part, qui imprègne désormais le système éducatif. Nous nous appuyerons ici sur les définitions de Thélot (2008), qui a travaillé sur les questions d'évaluation du système éducatif et conduit le rapport Thélot de 2004, « Pour la réussite de tous les élèves », destiné à préparer la nouvelle loi d'orientation de 2005.

Le contrôle qui « consiste en la vérification de la conformité à des fonctionnements prescrits » se distingue de l'évaluation qui « consiste à juger l'activité d'un acteur ou d'une organisation en fonction de ses résultats » (Thélot, 2008, p.97). Il ajoute que des préalables sont nécessaires à ces deux processus. En effet, doivent être établis « des objectifs pour l'évaluation (on n'évalue pas sans objectifs), des instructions ou des règles formalisées pour le contrôle (on ne contrôle pas sans prescriptions) » (Thélot, 2008, p.97).

On comprend donc que le contrôle se réfère aux procédures, aux règles, aux normes, là où l'évaluation s'intéresse aux résultats finaux, mesurés à partir d'objectifs définis au préalable. Thélot précise enfin que les couplages objectifs/évaluation et prescriptions/contrôle s'inscrivent dans un mouvement d'influences mutuelles. Si les objectifs sont préalables à l'évaluation, c'est aussi grâce à l'évaluation qu'ils sont en retour reformulés, précisés etc. Il en va de même pour les prescriptions, préalables au contrôle, mais retravaillées en retour, reprises par le haut pour apporter les modifications nécessaires. Dans une perspective d'amélioration, ce sont « des instruments au service de la politique, ou, si l'on veut être plus précis, de la conduite du système éducatif, d'un établissement, d'une action pédagogique, etc. » (Thélot, 2008, p.97).

Ainsi, évaluation et contrôle ne seraient effectifs que s'ils sont mis en œuvre selon trois étapes :

- « les conditions préalables à la réalisation concrète des opérations d'évaluation et de contrôles : objectifs, règles, etc., c'est-à-dire l' « amont » des opérations ;
- les réalisations concrètes d'évaluation et de contrôle *stricto sensu* : protocoles, procédures, modalités de diffusion, etc. : les opérations elles-mêmes ;
- l'utilisation des conclusions de l'évaluation ou du contrôle dans la conduite de la politique éducative, c'est-à-dire l' « aval » des opérations » (Thélot, 2008, p.98).

Avec les grands changements des politiques éducatives c'est l'évaluation qui est de mise dans un passage du contrôle des normes à la mesure des résultats atteints. On retiendra donc qu'il

s'agit de procéder à la définition d'objectifs comme étape préalable, puis à l'évaluation en tant que telle, et enfin à l'utilisation de ses conclusions.

Thélot conçoit l'évaluation comme un levier d'action indispensable afin de réaliser les objectifs, en rendre compte et les intégrer ensuite davantage dans les pratiques des enseignants par le biais des politiques éducatives. Bien loin de simplement s'inscrire dans le cadre de la conformité à des textes, l'École doit, pour réussir, prendre pour fondement les résultats produits. Il ne s'agit plus d'un mouvement du haut vers le bas avec l'exécution des règles, mais d'un mouvement du bas vers le haut. Mais il déplore que d'une manière générale, le dernier volet, celui de l'utilisation des conclusions, soit loin d'être systématique, aucune suite concrète n'étant donnée aux évaluations qui, elles-mêmes, sont parfois menées de manière incohérente (déconnectées du travail des professeurs par exemple). L'administration, dans le contexte français, n'utilise pas suffisamment les évaluations pour réguler et améliorer les pratiques pédagogiques.

Mons (2007) rejoint ces propos lorsqu'elle pointe l'incapacité de l'État à développer un système d'évaluation efficace, « Les évaluations locales, même quand elles sont menées par les inspections générales (Pons, 2004), n'ont également qu'un faible impact, puisqu'elles ne présentent aucun caractère contraignant, le système n'ayant pas souhaité aller au-delà de l'« effet miroir » (Thélot, 1998). » (Mons, 2007, p.49), qui consiste à renvoyer aux acteurs une image de leur action sans nécessairement chercher à définir des schémas explicatifs. Mons (2009) souligne ainsi la nécessité d'articuler l'évaluation à des plans de soutien adressés aux établissements.

En somme, pour Demailly (2001), la culture d'évaluation est « Claire sur le plan idéologico-pratique », « confuse sur le plan conceptuel », « elle promeut une technique de rationalisation de l'action organisée indépendamment du débat public sur les valeurs visées et les valeurs de celle-ci » (Demailly, 2001, p.18). Le prescrit, au travers de la diffusion de la culture d'évaluation, impose un fonctionnement nouveau qui privilégie information et résultats sans tenir compte du travail de ceux qu'il soumet à évaluation et sans leur apporter un retour sur leurs pratiques, qu'il vise pourtant à modifier. L'efficacité dans ce sens se réduit aux résultats et ignore le travail.

2.1.3.3. Le paradoxe d'une autonomie encadrée : du contrôle des procédures à l'obligation de résultats

Les établissements se retrouvent face à un paradoxe de taille : l'accent est largement mis sur l'autonomie et l'innovation, mais en parallèle ces établissements autonomes sont aussi l'objet d'un contrôle renforcé.

Objet de tensions dans une coexistence dominée par la volonté de maîtrise des uns et des autres, l'autonomie des établissements reste « corsetée » par des attentes exigeantes comme le souligne un rapport de l'inspection (IGEN, 2006). En France (Dubet & Duru-Bellat, 2000) comme au Québec (Brassard, 2009 ; Pelletier, 2001) ou ailleurs (OCDE, 2001), l'autonomie est dite relative, limitée. On peut observer partout le passage d'une obligation de moyens à une obligation de résultats (Mons, 2007 ; UNESCO, 2006 ; OCDE, 2001). Depuis les années 1980, les systèmes éducatifs passent en effet à un mode de gestion qualifié de post-bureaucratique (Maroy, 2005). L'auteur distingue au niveau européen deux modèles qui succèdent au modèle bureaucratique et professionnel, basé sur une régulation ayant pour objet le contrôle de la conformité aux normes. Le premier modèle est celui du quasi-marché, dans lequel l'Etat délègue certaines missions, mettant ainsi les établissements en concurrence (conséquence directe des mouvements de décentralisation et de déconcentration), au risque de « creuser les différences au sein des systèmes éducatifs » (Dupriez & Dumay, 2011, p.97) plutôt que d'améliorer les performances, comme le montre la recherche de Dupriez et Dumay (2011) à partir d'une base de données PISA de 2006. Avec le deuxième modèle, celui de l'Etat régulateur ou évaluateur (Broadfoot, 2000), les établissements s'inscrivent dans un système global de régulation, d'obligation de résultats. Les objectifs sont définis au niveau national et des contrats locaux visant à les atteindre sont conclus avec les établissements. Directement en lien avec la localisation, ces deux modèles nous paraissent imbriqués, il s'agit pour nous des changements que nous avons qualifiés d'échelle et de fonctionnement, avec la localisation et le passage « d'un contrôle de nature procédurale réalisé *a priori* à une régulation par les résultats qui s'élabore *a posteriori*. » (Eurydice, 2007, p.43). Au Québec on considère que « les gains réalisés au regard d'une plus grande autonomie pédagogique se paient par l'instauration d'une obligation de résultats » (Pelletier, 2001, p.160).

Symbole même de l'autonomie, le projet propre à chaque établissement obligatoire en 1989, est présenté comme un outil de régulation du système éducatif par l'Etat puisqu'il est à la base des contrats d'objectifs. Les projets sont imbriqués les uns dans les autres en cascade, à partir du central : le projet d'établissement s'inscrit dans le prolongement du plan annuel de

performance de l'établissement (PAP-Et), qui, lui-même, s'inscrit dans le prolongement du plan annuel de performance académique (PAPA) déclinaison du projet annuel de performance au niveau national (PAP) dont les principaux objectifs en 2011 étaient : l'introduction du socle commun ; l'insertion professionnelle ; l'enseignement supérieur court ou long ; la formation tout au long de la vie ; la citoyenneté. Pour l'académie d'Aix-Marseille, le PAPA pour la période 2007-2010 baptisé « la route haute vers la réussite scolaire » a pour objectifs de conduire le maximum d'élèves au niveau de compétences attendu et ainsi à l'obtention de diplômes, d'accroître la réussite scolaire des élèves en zone difficile ou à besoins éducatifs particuliers, de diversifier les modalités de la formation professionnelle, ou encore de favoriser la poursuite d'études ou l'insertion professionnelle à l'issue de la scolarité secondaire. Meuret (2007) dans une étude comparative de la France et des États-Unis, précise qu'en Amérique du Nord, les objectifs sont fixés aux écoles, et ne concernent que les compétences de base. Au contraire en France, les objectifs sont fixés au système éducatif et les établissements sont autonomes dans la réponse qu'ils vont apporter pour satisfaire les attentes nationales au local. Mais dans le cadre d'une autonomie « corsetée », cela implique une perpétuelle remise en question du chef d'établissement qui élabore un projet tout en se demandant s'il sera conforme aux objectifs du système. Une des dérives de cette autonomie encadrée peut donc se traduire par le fait de créer un projet dans le seul but de répondre à une attente du rectorat.

Pour Mulford (2010) la contradiction dans laquelle sont pris les établissements est d'autant plus forte que ceux qui voudraient dicter aux écoles quoi faire se défont de la responsabilité du résultat. Les établissements, avec les nouvelles politiques, sont en effet dits autonomes et responsables car soumis à l'obligation de résultats. Si la conciliation de diverses logiques et d'exigences parfois contradictoires est une première source de limitation de l'autonomie des établissements en aval, le fonctionnement par obligation de résultats en est une deuxième source en amont.

En réalité, au-delà du paradoxe autonomie/encadrement renforcé, soit de l'injonction à l'autonomie doublée de la prescription des objectifs à atteindre, c'est le principe de l'obligation de résultats qu'il faut saisir : l'encadrement de l'autonomie est aussi lié à la politique évaluative de l'efficacité du système éducatif. Ainsi, « Alors que l'on donne plus de liberté aux établissements, il semble qu'on ne cesse d'exiger de leur part toujours plus d'informations sur leurs performances véritables. Il y a là une véritable ambiguïté. » (de Rijcke, 2008, p.121). Au premier rang des demandeurs d'informations sur les résultats, l'État,

afin de garder la main sur les établissements, met en place des « formes de régulation » (Dutercq, 2000, p.146) destinées à déterminer l'efficacité du système.

En France, la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) créée en 1987 va jouer un rôle essentiel dans la production d'informations à destination de publics divers : élèves, parents d'élèves, chercheurs, décideurs, cadres administratifs, etc. Les évaluations pratiquées au début du CE2 et de la 6^e se veulent un outil de régulation pédagogique pour prendre en compte les acquis individuels des élèves et leurs capacités pour améliorer le travail pédagogique des professeurs.

Face à l'autonomie encadrée des établissements, certains soulignent que « Au fur et à mesure que les systèmes traditionnellement centralisés se décentralisent, le rôle joué par l'évaluation comme mécanisme de contrôle augmente en proportion » (Broadfoot, 2000, p.44). Un rapport de l'OCDE (2001), dans ce sens, envisage l'évaluation comme un moyen d'obliger les écoles à rendre compte des résultats. Dans cette perspective et à la manière des entreprises, « Les établissements scolaires, [sont] situés à la connexion du vertical et de l'horizontal » (Dutercq, 2000, p.158). Entre l'encadrement par le haut et l'autonomie ou adaptabilité à l'horizontal, la connexion doit se traduire au sein des établissements par le pilotage par les résultats.

2.1.3.4. Établissements autonomes et évaluation : le pilotage par les résultats

Peu à peu, les établissements ont glissé vers une autonomie « pilotée », qui « s'appuie de manière croissante sur la mesure des résultats » (IGEN-IGAENR, 2005, p.21). C'est ainsi que des rapports fleurissent, tentant de relever des facteurs de performance des EPLE en fonction d'objectifs nationaux. Afin d'assurer la mise en œuvre de ces objectifs au travers de l'évaluation, « les parlements et les gouvernements se dotent de moyens d'information et d'outils de régulation en nombre croissant » (Bouvier, 2009, p.75) en France comme au Québec où sont mises en place « de nouvelles formes de régulation, notamment par une reddition de comptes accrue et une évaluation systématique des établissements » (Pelletier, 2001, p.164). Cette obligation de résultats permet de vérifier si les écoles remplissent leurs missions, définies notamment par le projet d'établissement et le contrat d'objectifs en France ou par le projet éducatif au Québec, sans compter les comparaisons internationales qu'elle autorise. En France, la DEPP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance) créée en 2005, élargit sa production à des outils de gestion et de pilotage des établissements scolaires (indicateurs de valeur ajoutée des lycées, indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré sur lesquels nous reviendrons au titre 3.2.3).

La tension entre autonomie et encadrement traduite par un changement de fonctionnement, implique un nouveau mode de gouvernance : le pilotage par les résultats. L'UNESCO, dans un rapport publié un an après un rapport national de l'IGEN-IGAENR (2005) qui évoque la notion de pilotage, confirme le basculement, « Le contrôle est remplacé par un pilotage par lequel les autorités cherchent à conduire chaque établissement et l'ensemble du système scolaire dans des directions qu'elles ont définies » (UNESCO, 2006, p.19). On passe du contrôle au pilotage qui met en lumière la notion d'évaluation. Fonctionner sur le mode du pilotage par les résultats implique donc, de considérer les résultats à la fois comme points de départ et comme points d'arrivée, objectifs fixés en amont et reddition de comptes à effectuer en vue d'une analyse qui servira le pilotage à venir (bilan, améliorations à envisager...). En témoigne en France le rapport intitulé « L'état de l'école », que le gouvernement publie chaque année et qui renseigne sur les coûts, les activités et les résultats en 29 indicateurs statistiques (dépenses, réussite au baccalauréat, lecture, acquis en mathématiques...). Dans l'optique du management de la qualité, comme nous l'avons vu, les indicateurs qui permettent de rendre des comptes servent aussi à l'amélioration de l'efficacité et de la performance. De même au Québec, la gestion axée sur les résultats dans un but d'amélioration (principe général de fonctionnement appliqué également au domaine éducatif) est clairement définie en cinq points dans un document du Secrétariat du Conseil du trésor de 2002. Tout d'abord, il s'agit de mettre en adéquation attentes de la clientèle et ressources disponibles. Ensuite, les résultats passés au premier plan se substituent aux normes. De plus, moins de règles de gestion doivent favoriser plus de transparence. Il s'agit dans ce sens d'utiliser des indicateurs de mesure des résultats. Enfin, le cadre de gestion doit être clair. L'application de ces principes repose sur quatre phases, reliées par ce qui est appelé l' « axe des résultats ». Il s'agit de s'engager (orientations et objectifs), de réaliser (mise en œuvre effective), de rendre compte (mesure, évaluation), et enfin d'apprendre et de s'adapter (bilan, analyse, améliorations). Ces étapes rendent bien compte de la double posture départ/arrivée des résultats, qui s'inscrit par ailleurs dans un mouvement en boucle : objectifs fixés à partir des attentes de la clientèle (départ) puis reddition de comptes (arrivée) avec analyse afin d'envisager les changements à apporter avant de fixer de nouveaux objectifs (départ). Dans un mode de gouvernance plutôt que de gouvernement (Bouvier, 2009), la multiplicité des acteurs et partenaires, liés par des contrats d'objectifs, induit cependant une multiplicité de redditions de comptes dont l'administration a du mal à faire des synthèses.

Les pratiques évaluatives de l'institution présentent des « défauts » : incohérences (multiplicité de reddition de comptes), trous (travail des acteurs) voire des limites (des

résultats sur de l'humain, pas de retour sur les pratiques), que devront gérer les pilotes. Que doivent-ils faire remonter ? Comment ? Que retiennent les échelons supérieurs ? Quel feedback en font-ils aux pilotes ? Dans le système prescripteur, le dysfonctionnement n'est pas sans conséquence sur l'efficacité et l'analyse qui peut en être faite. Dans cette dernière le rôle de l'institution ne peut être écarté par le chercheur.

2.1.3.5. Faisons le point

Au terme de cette partie, nous avons pu prendre la mesure de la responsabilité qui pèse sur les établissements autonomes, inscrits dans un réseau aux acteurs multiples en attente de résultats. Non seulement l'autonomie est encadrée par les politiques à différents niveaux (académique, national), par les attentes des collectivités, des parents et des partenaires, mais elle est aussi déterminée à l'avance par des objectifs à atteindre, et par conséquent soumise à l'évaluation. Alors que cette dernière suppose en bout de course l'utilisation des résultats pour éventuellement fixer des objectifs nouveaux et modifier les moyens mis en œuvre pour les atteindre, il semble que le pilotage par les résultats attendu des établissements dans une culture de l'évaluation ne soit au service que de la mesure de l'efficacité du système éducatif en termes d'objectifs à atteindre.

Transposé du monde de l'entreprise, le NPM vient s'appliquer au domaine de l'éducation et importe avec lui dans le système scolaire les notions d'objectifs, indicateurs, résultats, baisse des coûts et performance. Alors que la qualité et l'efficacité priment, le travail des acteurs obligés de satisfaire ces principes est ignoré par le prescrit qui mesure des écarts *a posteriori*. La culture d'évaluation modifie considérablement le système éducatif et les établissements (transparence, obligations de résultats) mais elle place aussi les cadres pédagogiques et en particulier les ChE dans un environnement qui, avec un fonctionnement nouveau, les coince entre autonomie et encadrement (par fixation des objectifs et reddition de comptes) et attend d'eux des résultats performants et mesurables.

Sans compter que la prescription même est discutable : dans quelle mesure peut-on exiger une obligation de résultats ?

2.1.4. Obligation de résultats : une controverse

L'obligation de résultats en éducation pose plusieurs questions : celle de la réponse aux usagers dans le domaine éducatif, celle des limites de l'efficacité ou de la performance dans ce même domaine et par là-même celle de l'obligation à proprement parler.

Certains auteurs interrogent les fondements mêmes de l'existence d'une obligation de résultats, que ce soit en termes d'efficacité (Tardif, 2005) ou de performance (Lessard, 2005). Alors que l'efficacité renvoie à la production de l'effet attendu, la performance traduit l'excellence (ou non) du résultat. Ceci nuance déjà l'utilisation des deux termes de façon plutôt synonyme jusqu'à présent. Le premier auteur sera davantage tourné vers une controverse en termes d'impossibilité de prévoir un effet précis et d'y répondre, alors que le second mettra davantage en cause l'idée d'attendre des établissements des résultats qui soient excellents. Dans tous les cas nous verrons que l'obligation de résultats, que ce soit en termes d'attendu ou d'excellence, ne paraît pas pleinement envisageable dans un domaine tel que l'éducation et qu'elle est donc à questionner.

2.1.4.1. Obligation de résultats et efficacité

Selon Tardif (2005), deux aspects interviennent quant à l'atteinte d'un but souhaité. En amont, les moyens doivent être convoqués de manière efficace, puis en aval il s'agit de procéder à l'évaluation de ce qui a été mis en place. L'obligation de résultats avec la dimension du succès qui s'y rattache est une caractéristique propre au domaine de l'entreprise. Pourtant, ce principe est désormais fortement présent en éducation, nous l'avons vu. On peut se demander jusqu'à quel point ce transfert est possible ? En effet, comment un tel principe venu du domaine de la production peut-il être appliqué « aux sphères d'activités qui ont pour objet des êtres humains » (Tardif, 2005, p.191) ?

L'auteur a repéré divers obstacles qui soutiennent la thèse de la difficulté d'une application généralisée du principe d'obligation de résultats. Il en cite quatre, les plus importants selon lui, que nous présentons :

1. L'action scolaire est inscrite dans une dimension collective. Cette dernière est nécessairement constituée par « des négociations, des compromis, des arbitrages, des stratégies, des tensions, des discordes et parfois des conflits virulents » (Tardif, 2005, p.199), qui reposent eux-mêmes sur une grande diversité d'enjeux (économiques, symboliques, politiques). L'efficacité est par conséquent négociée, construite par les membres du collectif et elle est ensuite évaluée par lui. Elle ne sera donc qu'une « efficacité limitée », qui convient au mieux au collectif.
2. La scolarisation est donc une action collective et elle implique une diversité d'acteurs qui interviennent sur une masse d'individus et ce sur la durée. Dans ce cadre, chaque enseignant intervient dans un espace limité, sa classe, et pour une période limitée,

celle de l'année scolaire par exemple. La scolarité est donc prise entre une action collective s'inscrivant dans la durée et une action locale plus individuelle et plus limitée dans le temps. « Il en découle que chaque enseignant a une responsabilité limitée face aux résultats de l'action collective car ces résultats ne dépendent que partiellement de lui » (Tardif, 2005, p.201).

3. Un troisième obstacle à une obligation de résultats qui se voudrait totale est celui des objectifs mêmes de la scolarisation. Tardif pointe en effet le manque de clarté des objectifs qu'ont pu mettre à jour des années de recherche, ainsi que l'absence presque totale de moyens envisagés pour les atteindre. Il en résulte que ce sont les enseignants eux-mêmes qui effectuent un travail d'interprétation et d'adaptation pour les réaliser au mieux (ce qu'étudie par exemple le courant du sensemaking, sur lequel nous reviendrons dans la deuxième partie aux points 2.1.2 et 3.1.2). Nous parlerons pour notre part de la nécessité de reconcevoir le prescrit, en référence à un présupposé fort de l'ergonomie, l'écart entre travail prescrit et travail réel. Le prescrit ignorant les dimensions organisationnelles et collectives de l'activité, ainsi que les moyens nécessaires pour la réaliser, on voit mal par ailleurs comment les résultats dans ce contexte peuvent être envisagés sous l'angle d'une obligation.
4. Enfin, il est particulièrement important de garder en tête que l'objet de la scolarisation est un objet humain. D'une part, les êtres humains sont des objets complexes en eux-mêmes. D'autre part, la relation à ces objets repose sur des « rapports sociaux et éthiques » et par là même sur des tensions, négociations, etc. Enfin, ces objets du travail que sont les êtres humains appartiennent à différents mondes -la famille, le quartier, la culture, les médias- qui ont chacun une influence sur eux. Les enseignants ne peuvent donc pas avoir un contrôle total et exclusif de leurs élèves.

Pour ces quatre raisons essentielles, l'obligation de résultats ne peut être généralisée selon Tardif, qui oppose à l'obligation de résultats en éducation une responsabilité « limitée ». Cela signifie que les acteurs de l'éducation ne peuvent être tenus comme entièrement responsables des résultats produits. C'est ce que l'auteur explique, « Ma thèse est la suivante : les organisations éducatives et les activités des agents scolaires possèdent des caractéristiques particulières (...) nous sommes en bonne partie responsables de ce que nous faisons en tant qu'agents scolaires, mais nous ne pouvons pas être tenus responsables pour toutes les conséquences qui résultent des activités scolaires. » (Tardif, 2005, p.193).

Par conséquent, l'efficacité ne peut être que limitée (on ne peut exercer un contrôle total pour être assuré d'obtenir ce qui est attendu), et la responsabilité de l'enseignant l'est également.

Il en résulte que les établissements doivent savoir ce qu'ils font et pourquoi ils le font mais ils ne peuvent en contrôler tous les aspects et il s'agit de prendre en compte et d'accepter le fait qu'« il y a toujours quelque chose qui nous échappe » (Tardif, 2005, p.205). A l'échelle de l'établissement, « exiger que les agents scolaires répondent systématiquement à une obligation de résultats, c'est la plupart du temps exiger l'impossible. » (Tardif, 2005, p.205).

2.1.4.2. Obligation de résultats et performance

Selon Lessard (2005), l'obligation de résultats intervient comme une réponse à la situation alarmante du système éducatif (mauvaise maîtrise de la lecture et de l'écriture après l'enseignement obligatoire, taux de redoublement et d'abandons scolaires élevés). Elle « exprime une pression sociale forte en faveur d'un système éducatif plus « performant » » (Lessard, 2005, p.25), qui vise une amélioration de la qualité de la formation offerte aux usagers, en réponse à leurs attentes. L'État a donc fixé des seuils ou des cibles, il a créé des indicateurs, et les établissements (primaires et secondaires) ont dû élaborer un plan de réussite à partir de l'année 2002. Ce plan fait état de la situation à partir d'indicateurs et envisage les améliorations à apporter ; il est révisé annuellement. Le contexte éducatif québécois reflète des caractéristiques similaires à de nombreux pays. Pourtant, l'analyse de Lessard, centrée sur la performance et la reddition de comptes correspondante, précise la difficulté d'en cerner les contours, « Comme si une mutation du système était en cours, un nouveau modèle en voie de consolidation, sans que l'image du point d'arrivée soit, pour tous, claire, et sans que les effets d'interaction des multiples changements soient connus et intégrés. » (Lessard, 2005, p.34). Les acteurs de l'éducation paraissent contraints de naviguer à vue, sans savoir exactement où aller et encore moins comment s'y rendre.

Face à une obligation de réussir et un poids important de l'évaluation, les enseignants suivraient une tendance appelée « *teach to the test* » dans la littérature anglo-saxonne (Cuban & Tyack, 1995). Il s'agit d'enseigner aux élèves en ayant en ligne de mire les futures évaluations. On a donc là un « effet pervers » potentiel sur les pratiques des résultats envisagés selon une perspective d'obligation. L'enseignement n'est plus à l'œuvre pour lui-même mais pour l'évaluation qui sera subie, et ce afin d'être efficace, c'est-à-dire atteindre l'excellence. Ainsi, pour Lessard (2005), en obligeant les établissements scolaires à être performant, c'est l'enseignement lui-même que l'on risque de mettre en danger.

Dans ce cadre, une solution pour satisfaire la demande nationale de reddition de comptes sans sacrifier l'enseignement, serait d'après Lessard, l'utilisation de ce qu'il appelle la « ruse ». Cela consisterait à monter des projets visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement par l'intermédiaire des contrats de réussite (au Québec), c'est-à-dire en définissant les objectifs et actions à mener pour les atteindre. La reddition de comptes ne serait pas pour autant évacuée, puisqu'il s'agit bel et bien d'une obligation à satisfaire, mais elle ne serait pas l'objectif à atteindre à tout prix, au détriment de l'enseignement, et les acteurs sauraient à la fois où ils vont et comment s'y rendre. Il s'agit en quelque sorte de déplacer la performance pour en faire non plus une ligne de mire mais un objet à travailler au quotidien, « La ruse ici consiste à lire les contrats de réussite comme un cadre, certes structurant, mais relativement ouvert, et non pas comme des prêts-à-porter rigides et uniformes, et de s'en servir comme un outil de développement de son établissement, en partenariat avec les parents et les instances communautaires. » (Lessard, 2005, p.48). Il s'agirait donc de saisir une marge de manœuvre, en se centrant davantage sur ce qui relève de la qualité, et du développement, l'évaluation n'étant plus le but mais le moyen d'améliorer la qualité. Cependant, la prépondérance des résultats dans une institution qui, par ailleurs, les recycle peu à destination des acteurs, et s'inscrit dans une perspective de NPM avec réduction des coûts et rationalisation pose la question des initiatives possibles dans un cadre limité.

Comme nous l'avons vu en introduction, l'école suppose un travail de et sur l'humain. Elle repose sur deux aspects en tension : « L'école représente une organisation de travail structurée par des tensions centrales entre les « matériaux humains » à la base du procès de travail et les composantes instrumentales ou bureaucratiques qui interviennent forcément dans la gestion et le contrôle du travail scolaire » (Tardif & Lessard, 1999, p.108). Ainsi, l'obligation de résultats en éducation fait ressortir de manière plus saillante un paradoxe du domaine scolaire auquel sont directement confrontés les ChE.

2.1.4.3. Obligation ou incitation

Tout comme Tardif et Lessard relèvent un certain nombre d'obstacles à l'obligation de résultats, Demailly (2005) soulève la controverse en France à partir de la notion de norme. De quel type de norme l'obligation de résultats pourrait-elle relever ? Plutôt un impératif ? Plutôt une incitation ?

Tout d'abord, il nous faut définir rapidement la norme et ses deux modalités, telles qu'entendues par Demailly (2005). L'auteure distingue d'un côté la norme dite impérative, qui

fait référence à la règle, le règlement, la loi, tout ce qui relève du juridique et « dont le non-respect déclenche des sanctions matérielles institutionnalisées » (Demaillly, 2005, p.107). D'un autre côté, la norme incitative comprend les mœurs, usages, cadres moraux et si leur « transgression n'est pas sanctionnée au sens juridique du terme », elle engendre « des conséquences qui sont de l'ordre de la sanction symbolique (l'approbation de la conduite opérée par le sujet lui-même ou ses proches) ou de réactions institutionnelles qui ne peuvent être rangées dans la catégorie des sanctions. » (Demaillly, 2005, p.107).

Or, dans le cas qui nous intéresse, il paraît difficile selon l'auteure de discerner, à la lecture des textes officiels tout comme sur le terrain d'après ses observations, l'appartenance de l'obligation de résultats à l'un ou l'autre de ces deux types de normes. L'auteure envisage alors l'un et l'autre type de norme, en précisant les limites d'une telle catégorisation.

En supposant que l'obligation de résultats puisse être impérative, plusieurs limites sont à considérer. La première limite se pose en termes de légitimité, « au nom de quoi sanctionner les enseignants si les résultats à atteindre ne sont pas posés par une volonté générale légitime, qui a été formée selon des moyens légitimes et qui a un contenu légitime ? » (Demaillly, 2005, p.110) ; la deuxième limite, et on remarquera que cela rejoint la thèse de Tardif, consiste à considérer que l'enseignant ne peut être tenu pour totalement responsable ; il ne détient qu'une part de responsabilité en ce qui concerne l'éducation et donc les résultats des élèves. Pour Demaillly, la dernière limite tient au fait que des résultats non atteints ne peuvent en aucun cas engendrer un changement du corps enseignant. Elle considère les sanctions négatives comme marginales.

Ainsi, pour elle, si les discours présentent l'obligation de résultats comme impérative, ce serait simplement la traduction d'une stratégie visant à la faire appliquer et respecter, c'est-à-dire une « pression symbolique » laissant entendre que des sanctions seraient justifiées. Cependant, outre cette stratégie, l'obligation de résultats ne peut être que d'ordre incitatif, « soit comme ligne politique régissant une série de mesures concrètes d'incitation institutionnelle, soit comme norme morale exposant à des sanctions symboliques auprès de ses pairs, soit comme éthique personnelle qu'on pourrait appeler sens des responsabilités, refus de se défausser et de se défilier, recherche constante de la qualité, goût du travail bien fait. » (Demaillly, 2005, p.111).

Au-delà de souligner le caractère incitatif de l'obligation de résultats, Demaillly pose également une condition à son application. En effet, selon elle, l'obligation de résultats ne peut se passer de l'obligation de moyens, et réciproquement. Prises indépendamment, chacune des deux obligations comporte ses dérives. L'obligation de résultats, seule, peut facilement

engendrer une concurrence exacerbée entre les établissements. L'obligation de moyens peut, de son côté, mener à l'irresponsabilité, c'est-à-dire au report de la faute sur l'autre, comme par exemple l'idée que c'est l'élève qui n'y met pas du sien, ou le parent qui est négligent, ou encore le collègue qui est têtue, etc. La seule façon alors de tenter de neutraliser les dérives est de pratiquer ce que Demailly (2005) appelle un « couplage normatif », avec d'une part une obligation de résultats de type incitatif, et d'autre part une obligation de moyens de type impératif et par conséquent assortie de sanctions négatives en cas de non-respect. De même que Tardif (2005) ou Lessard (2005), Demailly remet en cause l'obligation de résultats en éducation et propose des conditions à partir desquelles une certaine obligation pourrait être attendue.

Malgré les diverses mises en garde face à une obligation de résultats qui paraît ne pas avoir lieu d'être en tant que telle en éducation, mais devrait être limitée, il n'en demeure pas moins que, comme nous l'avons dit, c'est l'un des principes essentiels qui régissent désormais le système éducatif.

2.1.4.4. Faisons le point

La question posée ici était celle de savoir si, dans le système éducatif, il est possible d'obliger les établissements à réussir ? Et par conséquent si l'on peut faire peser une telle obligation de résultats sur des acteurs de l'éducation ?

Si l'attente des usagers est en effet à satisfaire, il ressort de cette partie que la responsabilité des acteurs, du moins en France et au Québec, ne peut être que limitée et la culture de l'évaluation qui impose une obligation de résultats ne devrait porter que sur une incitation. Cela nous amène à réaffirmer un présupposé ergonomique posé dans la première partie de cette thèse : la question de l'efficacité est à envisager du point de vue des performances économiques mais pas seulement. Les performances humaines sont aussi primordiales et s'il s'agit de prendre en compte compétences et santé des acteurs notamment, il s'agit aussi selon nous de tenir compte avant tout du travail réel de ces acteurs (organisation, dimensions collectives, moyens à mettre en œuvre, nouvel environnement mais fonctions inchangées, tensions à gérer, etc.) ignoré par le prescrit qui oblige à réussir.

Quels sont les effets du prescrit sur les acteurs ? Qu'est-ce que ça leur demande de faire ce qu'on leur demande ? Comment s'en sortent-ils face à une institution qui dit évaluer pour améliorer les pratiques mais ne tient pas compte de ces dernières, concentrant ses efforts sur le relevé de résultats chiffrés (performances économiques) ? Comment satisfaire une obligation qui ignore la dimension collective du travail ? Sa dimension organisationnelle ?

Après une analyse du prescrit au niveau macro, nous avons pu faire émerger trois changements majeurs impulsés par les politiques éducatives : un changement d'échelle, un changement de structure et un changement de fonctionnement. Nous avons vu en quoi les tendances prises par les systèmes éducatifs étaient inspirées d'un NPM centré sur l'efficacité et la qualité. Nous avons mis en relief également les diverses tensions auxquelles étaient soumis les établissements et leurs personnels face à des changements parfois contradictoires (autonomie vs contrôle), et qui les place au cœur d'un environnement nouveau et multiple, le réseau. Si les modèles nationaux tendent à converger, un mouvement complémentaire indique une « différenciation interne des modèles scolaires » (Charlot, 2009). A ce titre, notre terrain d'étude en France est celui des politiques de l'éducation prioritaire. Nous allons voir, dans une perspective historique nécessaire pour reconstruire l'évolution de l'éducation prioritaire jusqu'aux réseaux ambition réussite, que ce terrain d'étude est voué au renforcement des trois changements identifiés au niveau international et multiplie par conséquent les tensions, contradictions et difficultés avec lesquelles les personnels des établissements scolaires et en particulier les ChE doivent composer. A la suite d'autres auteurs, nous parlerons de l'éducation prioritaire comme d'un laboratoire des politiques éducatives et nous verrons également que la réforme des réseaux ambition réussite met les ChE face à des situations inédites.

2.1.5. L'éducation prioritaire comme laboratoire en France : un renforcement des trois changements

L'éducation prioritaire, par la création des ZEP puis des REP et des RAR, accompagnés de la création de nombreux dispositifs d'aide aux élèves en difficulté, est une nouvelle source de défi. Le ChE entre encore davantage dans la dimension du « réseau » et son rôle est redéfini par cette réforme inédite qui crée de nouvelles catégories de personnels.

La politique d'éducation prioritaire (PEP) en France a selon nous clairement renforcé les changements d'échelle, de structure et de fonctionnement. A la manière de Rochex (2011) et Heurdière (2011), nous proposons de concevoir cette politique comme le « laboratoire des politiques d'éducation ». En effet, « les PEP n'ont pas fait que subir les évolutions qui ont affecté, durant ces dernières décennies, les politiques éducatives nationales et internationales, ni l'avènement de nouveaux modes de régulation des systèmes et des établissements scolaires ; elles y ont contribué pour une part importante en étant l'un des creusets ou des

laboratoires où se sont dessinés et expérimentés les changements politiques et idéologiques ainsi que les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives aujourd'hui affirmés » (Rochex, 2011, p.6). Afin d'appuyer notre point de vue, partagé avec Rochex, nous présenterons tout d'abord les antécédents à l'origine de l'émergence de la politique d'éducation prioritaire, puis l'évolution de cette politique à partir de son lancement et selon ses trois périodes de relance, 1990, 2000 et 2006. On remarquera que ces périodes sont marquées par les mêmes tendances que l'évolution des systèmes éducatifs (Eurydice, 2007), en se construisant autour de la localisation, la participation et la qualité.

2.1.5.1. Antécédents, construction du problème

Les travaux sociologiques bien connus de Bourdieu et Passeron, mettent à jour dans les années 1960 le concept de reproduction des inégalités sociales par l'école. En posant que les inégalités sont externes à l'école (hérédité, aptitudes individuelles, milieu familial), il résulte des analyses que les pédagogies ont peu d'effet sur ces facteurs et contribuent même à reproduire ces inégalités. Suite à ce constat, il s'avère donc nécessaire de prendre en compte les conditions initiales d'inégalité de la culture scolaire selon les milieux. C'est ainsi que naît l'idée d'une école unique, avec un même enseignement pour tous, dans le but de promouvoir une égalité des chances (Broccolichi & Ben Ayed, 1999).

Jusqu'alors, l'égalité des chances se concevait comme la possibilité pour tous d'accéder à un enseignement identique, quelle que soit son origine sociale. Selon Toulemonde (2004), la « passion pour l'égalité », conçue comme un besoin d'uniformité (mêmes programmes, mêmes horaires...) cache en réalité de lourdes inégalités. Derrière une uniformité « de façade », les écarts ne cessent de se creuser. Le problème ainsi construit est mis à l'agenda de la politique et se concrétisera par la création et la mise en œuvre des zones d'éducation prioritaire (ZEP) en 1981.

Pour Lorcerie (2010), il s'agit d'une double rupture avec la tradition républicaine. D'une part, une rupture qu'elle appelle symbolique. Le concept d'égalité des chances est renouvelé ; il prend dans une certaine mesure ses distances avec l'idée d'uniformité, qui ne permet pas de neutraliser les inégalités, pour adopter une interprétation « active » reposant sur un principe discriminatoire. Ainsi, « « l'échec scolaire » existe, et comme il est particulièrement élevé dans certains espaces, il ne relève pas seulement des individus qui en sont affectés, il a un caractère collectif et territorial » (Lorcerie, 2010). Cette rupture avec l'idée traditionnelle d'une uniformité d'accès est doublée d'une rupture conceptuelle. Lorcerie (2010) parle de

méthodologie incitative, qui se traduit par de nouveaux concepts tels que partenaires, usagers, besoins, diagnostic, indicateurs, adaptation, etc.

2.1.5.2. En 1980 : le local

Le lancement de la politique d'éducation prioritaire correspond à la période de décentralisation du début des années 1980. Il s'agit de procéder à un « traitement local adapté » (Senac, 2000, p.16), impliquant la responsabilisation des acteurs locaux. On assiste à une « localisation des phénomènes d'éducation » (Barrère & Sembel, 2005), une « territorialisation » des politiques éducatives (Charlot, 1997).

L'importance de la réponse aux besoins locaux se concrétise par la circulaire du 1er juillet 1981 qui crée les zones d'éducation prioritaires (ZEP), bien que leur dénomination n'apparaisse pas encore dans ce texte.

Extrait de la circulaire 81-238 du 1er juillet 1981 (accentué par nous) :

*« une politique de **lutte contre l'inégalité sociale**. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ».*

S'adressant aux recteurs et aux inspecteurs, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, M. Savary, leur demande de commencer à délimiter « des zones géographiques, rurales ou urbaines (centres ou banlieues de villes), où [...] des actions éducatives spécifiques se révèlent urgentes et nécessaires ». Le but ultime étant d'engager une « politique d'actions spécifiques dans les zones jugées prioritaires au niveau local » afin de lutter contre « l'inégalité sociale ».

La notion de « zone prioritaire » apparaît et est précisée dans une seconde circulaire, celle du 28 décembre 1981.

Extrait de la circulaire 81-536 du 28 décembre 1981 (accentué par nous) :

« les axes autour desquels vous devrez élaborer votre action en matière de zones prioritaires :

- 1. s'agissant de la détermination des zones prioritaires, vous devrez faire prévaloir une **approche large de ce concept** s'étendant à des domaines extérieurs à l'éducation ;*
- 2. une telle démarche aboutira à la définition d'un **projet éducatif propre** à chaque zone prioritaire, permettant de répondre aux besoins exprimés et mettant en œuvre des moyens de nature multiple ;*
- 3. l'ensemble de ces opérations sera facilité par la mise en place d'un **dispositif spécifique d'appui et d'impulsion**. ».*

▲ Il y avait 363 zones en 1982, soit 8 % des écoliers et 10 % des collégiens, moins d'un élève sur 10.

Les zones doivent être déterminées tout d'abord en fonction de critères d'ordre social et démographique, soit par exemple la catégorie socio-professionnelle du chef de famille, l'importance du chômage, la proportion de familles nombreuses, ou encore d'étrangers. Ensuite, les conditions d'accès et le taux de fréquentation des équipements et services collectifs seront pris en compte ainsi que les caractéristiques de l'habitat. De plus, chaque zone devra se doter d'un projet contenant les actions à mettre en place et les moyens nécessaires. Les zones seront définies à l'échelon académique, leurs projets seront élaborés et suivis au niveau départemental, et la mise en place des actions relèvera du niveau local.

Le projet de zone marque la volonté de constituer des partenariats (Chambon 2002 ; Toulemonde, 2004), de procéder ainsi au rapprochement d'institutions généralement éloignées, comme les organismes, associations, représentants élus, etc. Il s'agit aussi de penser le rapprochement entre l'élève, les parents et les associations. A la tête du projet de zone se trouve un coordonnateur de zone. Il est le garant de l'implication d'une diversité d'acteurs qui doit permettre de mieux identifier les multiples « facettes de l'enfant aux prises avec les savoirs scolaires et sociaux » (Chambon, 2002, p.62). Malgré tout, les ZEP sont soumises à une tendance internationale des systèmes éducatifs : l'obligation de résultats. Il s'agit en effet de « construire une dynamique propre en fonction de ses propres besoins, mais toujours en relation à l'obligation de résultats que se donne désormais le système » (Chambon, 2002, p.63). Le projet de zone doit donc répondre aux spécificités, il permet une adaptation au

territoire et incite à la mobilisation tout en incarnant un outil de responsabilisation des établissements et de leurs acteurs.

Donnons maintenant quelques éléments concernant le bilan de ce lancement. Les ZEP contribuent à une homogénéisation de la population dont les résultats sont faibles. Cette stigmatisation amène en conséquence les parents à mettre en place des stratégies d'évitement, ce qui contribue encore davantage à homogénéiser les zones. Alors que les projets et contrats devaient permettre une adaptation au territoire et favoriser la mobilisation, il s'avère qu'ils sont peu utilisés et perçus comme des éléments de contraintes. Ils sont aussi la source d'une certaine confusion au sein des missions des coordonnateurs. Ces derniers se retrouvent dans la délicate position d'intermédiaire entre « la logique incitative du projet et du contrat qu'ils sont censés coordonner et leur inscription dans un maillage institutionnel hiérarchisé » (Robert, 2009, p.82).

Par ailleurs, la politique de réduction des effectifs est incohérente (Robert, 2009). Avec les heures d'enseignement pour base de calcul du nombre de postes, aucune place n'est accordée aux dispositifs tels que la formation, l'accompagnement des enseignants, ou encore le travail en équipe, pourtant prôné par une politique largement fondée sur un outil devant favoriser la mobilisation, le projet de zone. On soulignera dans ce cadre le renforcement des incohérences déjà relevées au niveau des politiques au niveau macro. Alors que sont prescrites des pratiques précises (travail en équipe) leur traduction dans les faits est parfois absente car impossible à mettre en œuvre.

Lorcerie (2010) résume bien la situation telle qu'elle se présente suite au lancement de la politique des ZEP. Elle soulève l'absence « de traduction concrète dans l'impulsion », laissant inspecteurs et enseignants livrés à eux-mêmes face à cette réforme, et sans matérialiser un quelconque lien entre ces deux partis. Une des conséquences d'une politique qui a bénéficié de peu de temps de réflexion, a été conçue dans l'urgence, sans reposer sur des bases suffisamment solides (Robert, 2009).

2.1.5.3. Les années 1990 : le réseau

La relance de 1990 est motivée par une crise sociale, celle des quartiers. L'évolution de la politique d'éducation prioritaire a fortement été corrélée à l'évolution de la politique de la Ville (Kherroubi & Rochex, 2002 ; Chambon, 2002). Ce sont essentiellement les violences urbaines des années 1989 et 1990 qui sont à l'origine d'une refonte des deux politiques. Le développement de la politique de la Ville va se concrétiser par un rapprochement des

collectivités avec l'Etat au début des années 1990 afin de coordonner des structures diverses. Par l'intermédiaire de la politique de la ville, liée à la politique d'éducation prioritaire, l'Etat renforce l'articulation du local avec ses objectifs centraux ; il reprend la main sur la politique. De la même manière, l'Etat réaffirme son rôle d'après Robert (2009) en instaurant une « carte » de la politique d'éducation prioritaire. Des taux plafonds sont instaurés, l'Etat cherche à limiter la différenciation des espaces, en gérant les entrées et sorties de l'éducation prioritaire : il se réapproprie les espaces après leur avoir donné de l'autonomie.

Extrait de la circulaire 90-028 du 1er février 1990 :

- a) déterminer une carte des zones pour éviter de les multiplier
- b) élaborer un projet éducatif de zone (diagnostic, plan d'action, évaluation, calendrier)
- c) instauration d'un responsable de zone (relations avec les partenaires extérieurs), un coordonnateur (animation interne), d'un conseil de zone, et de groupes de pilotages académiques et départementaux (recteurs et inspecteurs)
- d) développer les relations avec les partenaires
- e) attribuer des moyens spécifiques (crédits ZEP) et assurer un suivi de la progression aux niveaux local et national.

Il y avait 557 zones en 1990.

Plusieurs auteurs qui tentent d'établir un bilan de la politique avisent les lecteurs de la difficulté d'évaluer un dispositif tel que celui des ZEP. Meuret (1994) rappelle que la question de la réussite est en elle-même complexe, et qu'à cela s'ajoute la difficulté de « disposer des données nécessaires pour y répondre » (Meuret, 1994, p.41). Une recherche sur deux ans, auprès de 100 collèges, dont 31 en ZEP, montre que les résultats des élèves de ZEP dans les principales disciplines que sont le français et les mathématiques sont plus faibles et l'écart s'est creusé après deux ans. D'après une analyse statistique (régression multiple) le principal facteur en cause est le niveau des compétences initiales. Meuret conclut que « la politique ZEP n'a pas réussi à combler ce handicap, mais on ne peut exclure qu'elle ne l'ait pas aggravé ou qu'elle l'ait réduit. » (Meuret, 1994, p.54).

De plus, c'est la nature même de la politique qui est remise en question et qui rend difficile son évaluation. Avec des principes fondateurs tels que le projet, l'innovation, les partenariats, l'ouverture sur l'environnement, on constate une diversité dans leur application, « Loin de correspondre toujours, comme le voudraient les textes officiels, à une dynamique d'élaboration collective d'un projet de zone, l'unité supposée du « label » ZEP relève dès lors plutôt de la fiction administrative et/ou du volontarisme politique. » (Kherroubi & Rochex, 2002, p.107). Ce qui nous intéresse ici tient au fait que d'après les auteurs, les ZEP n'ont plus

vraiment de mission spécifique mais deviennent des lieux d'expérimentation, des laboratoires (Heurdier, 2011 ; Rochex, 2011). Les principes ainsi testés sont par la suite appliqués au système éducatif de manière générale, de même qu'à la politique de tout le système public (acteurs locaux, mobilisation). Pourtant, la question de leur efficacité reste floue et difficilement mesurable.

Moisan et Simon (1997), par leur recherche, vont eux aussi discuter les ZEP, dans le but d'établir des recommandations. Le rapport de Moisan-Simon, tel qu'il est couramment nommé, reprend certaines des idées précédentes et jette les bases de la future relance de 1997. Leur étude, menée pendant un an sur le terrain par une trentaine d'inspecteurs, cherchait à faire émerger les facteurs de réussite des ZEP. Leur approche a comporté deux volets : un travail de niveau macro et statistique sur 410 ZEP ; puis un travail micro et qualitatif sur 36 ZEP. Ils ont effectué des entretiens avec divers acteurs ainsi que des observations en classe. Les auteurs se sont basés sur trois indicateurs : les indicateurs de résultats ; les indicateurs de facteurs externes ; les indicateurs d'efficacité interne.

L'analyse des facteurs de réussite des ZEP (état des locaux, pilotage académique et départemental, ou encore lien avec les autres établissements) amène les auteurs à élaborer une liste de recommandations en quinze points, en vue, ils l'affichent clairement, d'une relance de la politique d'éducation prioritaire. Parmi eux, le premier point nous semble très intéressant de par sa formulation : « un message politique fort : priorité et accompagnement, ambition et réussite scolaire ». Il s'agit de donner la priorité aux établissements en difficulté, de les soutenir, les accompagner, faire émerger l'ambition et se centrer sur les apprentissages scolaires. D'autres recommandations insistent sur la communication entre ZEP, les échanges, l'évaluation, le pilotage, l'importance de projets ciblés sur l'apprentissage, ou encore l'accompagnement des enseignants et la communication envers les familles.

2.1.5.4. Relance de 1997

En 1997 et 1998, la politique des ZEP est réaffirmée et le changement de structure s'affirme par la création des réseaux d'éducation prioritaire REP (MEN, 1997b, B.O. n°40 du 13 novembre 1997 et MEN, 1998, B.O. n°29 du 16 juillet 1998).

D'après les circulaires 97-233 du 31 octobre 1997 et 98-145 du 10 juillet 1998 :

Les deux principaux objectifs de la relance sont les suivants :

- « *de la carte au réseau* », mieux différencier les ZEP, créer des REP, réseau d'éducation prioritaire ;
- créer des contrats de réussite

Il y avait 869 zones ou REP en 1999 et 911 en 2003.

Moins centrée sur l'idée de zone que sur celle de réseau, cette relance vise à mettre l'accent sur les liens nécessaires entre tous les acteurs. La circulaire prévoit une révision de la carte des ZEP, pour se recentrer sur les établissements en difficulté, comme le préconise le rapport Moisan-Simon. Pour cela, elle prévoit également la mise en place de réseaux d'éducation prioritaire. Les réseaux ainsi constitués pourront donc couvrir des établissements classés ZEP ou non. Il est à noter que si ZEP et REP coexistent, la dimension du réseau se justifie par « la mise en commun de ressources afin d'éviter le cloisonnement de certaines ZEP et/ou l'isolement de certaines écoles et établissements » (MEN, 1998, B.O. n°29 du 16 juillet 1998) et l'accent est mis sur les partenariats, aussi bien avec les services de l'Etat (déconcentration), qu'avec les collectivités (décentralisation), mais aussi avec des associations. Le projet d'établissement n'est plus le seul document censé refléter le local, puisque ces réseaux fonctionnent sur la base de contrats de réussite définissant les objectifs à atteindre en termes de résultats des élèves ainsi que les actions et moyens à mettre en œuvre dans l'établissement pour y parvenir. Une nouvelle instance fait son apparition, le comité académique de pilotage, chargé du suivi des réseaux d'éducation prioritaire (recteur, inspecteurs d'académie, représentants des corps d'inspection et des organismes de formation, et représentants des personnels). Et avec elle les premières régulations intermédiaires.

Alors que le bilan est mitigé là encore (manque de suivi des inspecteurs par exemple), les années 2000 apportent une nouvelle mesure dans l'éducation prioritaire. Les pôles d'excellence ont été créés par le B.O. n°8 du 24 février 2000 (MEN, 2000) selon lequel « Il s'agit d'optimiser au bénéfice de l'éducation prioritaire des formules et des activités d'excellence qui existent dans le système scolaire mais sont insuffisamment présentes dans les quartiers populaires (implantation de classes ou d'écoles d'application, de sections sportives, de classes musicales à horaires aménagés, de sections européennes, bilingues ou

internationales voire de classes préparatoires...) ». Cette volonté peut se traduire par l'élaboration de partenariats (avec des institutions culturelles, sportives etc. Ces pôles appuient à la fois la tendance du réseau et à la fois la tendance de la localisation puisqu'on comprend que ces « formules scolaires variées et motivantes » vont aussi participer de la différenciation des établissements au local. Enfin, on voit apparaître une tendance supplémentaire, l'accent sur la qualité, déjà soulignée aux niveaux international et national. En effet, par les pôles excellence les établissements doivent viser à « donner le meilleur à leurs élèves » en assurant « la qualité et l'efficacité scolaire des activités réalisées » dans ce cadre. De 1980 à 2000, on retrouve bien en France, dans l'éducation prioritaire en particulier, les tendances observées à l'échelle internationale (Eurydice), et on assiste à une « localisation des politiques tant géographiquement, socialement que pédagogiquement » (Mons, 2007, p.9).

Mais c'est une situation sociale d'urgence qui va être à l'origine d'une nouvelle relance de la politique, « L'école s'est en effet retrouvée publiquement en position d'accusée » (Lorcerie, 2010).

2.1.5.5. Relance de 2006, le contexte de l'étude : changements historiques et inédits

Robert (2009) rappelle qu'en août 2005, le ministre souhaite mettre en place des expérimentations dans des collèges ciblés, autour de l'élaboration de projets pédagogiques innovants et construits collectivement. Il demande également un nouveau rapport à l'inspection (rapport Armand-Gille en 2006), le dernier en date étant le rapport Moisan-Simon de 1997. Cependant, c'est la crise de l'automne 2005 qui va considérablement accélérer la relance. Des écoles sont brûlées, les discriminations dénoncées, de même que le fort taux de chômage. Le rôle de l'éducation revient alors sur le devant de la scène, ces émeutes faisant ressortir l'importance des processus de formation, d'éducation et d'insertion. Ainsi, la relance préconise une « action ciblée autour de 249 réseaux 'ambition réussite' ». On notera les marques ici du rapport Moisan-Simon et de la relance précédente. En 1997, le rapport Moisan-Simon formulait sa première recommandation comme suit : « un message politique fort : priorité et accompagnement, ambition et réussite scolaire », et la relance créait des réseaux d'éducation prioritaire. Avec les réseaux ambition réussite (RAR), on rassemble ces idées sous un même terme.

En décembre 2005, le ministre de l'Éducation nationale M. de Robien présente ses quinze décisions concernant la relance de l'éducation prioritaire. Des REP deviennent RAR avec un contrat ambition réussite, d'autres REP sont rebaptisés réseaux de réussite scolaire RRS, avec

des contrats d'objectifs scolaires. ZEP et REP sont donc rayés, et avec eux la notion de « zone » qui connotait la présence de frontières, pour laisser la place entière au réseau, laissant deviner l'étendue possible de sa toile.

On voit clairement que les RAR renforcent les trois changements majeurs du système éducatif : « Le réseau structure la nouvelle organisation de l'éducation prioritaire. Piloté localement par un comité exécutif, il fédère les établissements scolaires et ses partenaires autour d'un projet formalisé par un contrat passé avec les autorités académiques, afin d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. » (MEN, 2006a, B.O. n°14 du 6 avril 2006).

D'après ce même bulletin officiel, le réseau « ambition réussite », vise « un même principe de réussite pour tous les élèves de l'éducation prioritaire et un même niveau d'exigence pour tous les élèves de l'École de la République ». Afin de parvenir à cet objectif, les RAR doivent se centrer sur la liaison école/collège, assurer les liaisons avec les partenaires extérieurs et renforcer le suivi des élèves notamment ceux qui bénéficient d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Le PPRE est défini par la prescription comme un programme « constitué **d'actions** qui ciblent des connaissances et des compétences précises. C'est un programme **adapté aux besoins de chaque élève, qui s'appuie sur les compétences acquises**. Il est en outre **modulable** : son contenu et son intensité évoluent en fonction de l'élève concerné. Il est enfin **temporaire** : sa durée est fonction de la difficulté rencontrée par l'élève, ainsi que de ses progrès. Le PPRE est fondé sur une **aide pédagogique d'équipe qui implique l'élève et associe sa famille** ». Les termes accentués le sont dans le texte officiel.

On peut voir que ce genre de dispositif se veut collectif et flexible mais dispose de peu d'informations concernant sa mise en œuvre, ses modalités, etc.

Avec le RAR, il s'agit précisément de mettre en place divers dispositifs, des projets d'excellence, une aide individualisée pour supprimer les redoublements, des études accompagnées quatre soirs par semaine et des classes de découverte professionnelle. Chaque établissement labellisé « ambition réussite » sur la base de critères sociaux et scolaires reçoit des moyens renforcés et bénéficie du suivi particulier d'un inspecteur académique-inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) référent. La composition de l'établissement change, son pilotage devient co-pilotage, l'établissement lui-même s'inscrivant dans un réseau. Si le co-pilotage est une première nouveauté, les établissements et leurs ChE ont fait face à des situations inédites. En témoigne l'extrait suivant des textes officiels :

Extrait du bulletin officiel n°14 du 6 avril 2006 (MEN, 2006a) :

« L'action ciblée autour de 249 réseaux "ambition réussite" dont les équipes éducatives seront renforcées par 1 000 enseignants supplémentaires et 3 000 assistants pédagogiques donnera une véritable réalité au principe d'égalité des chances »

Il y avait 249 réseaux ambition réussite en 2006, chaque réseau comprenant un collège et des écoles ; 254 réseaux ambition réussite en 2009 (MEN, 2009b, B.O. n°31 du 27 août 2009).

Cet extrait nous renseigne sur la tournure sans précédent que prend la politique d'éducation prioritaire. L'égalité des chances est toujours au premier plan, mais la discrimination positive, soit le principe de donner plus à ceux qui ont moins, se traduit ici par une attribution en termes de personnels, les professeurs référents d'une part, les assistants pédagogiques d'autre part. Cette dotation en personnel spécifique est donc une première.

Les établissements et leurs acteurs se trouvent face à une situation inédite : avec la mise en place de ce réseau, 1 000 enseignants expérimentés supplémentaires ainsi que 3 000 assistants pédagogiques (AP) sont recrutés en 2006. Les 1 000 professeurs référents (PR) sont déchargés d'un temps d'heures devant élèves afin d'assurer des tâches d'animation et de coordination de projets. Ils ont en charge en particulier l'accompagnement des élèves dans le cadre des PPRE ainsi que de la formation des jeunes enseignants. Les AP sont, d'après les textes, des personnes se destinant aux métiers de l'enseignement (MEN, 2006b, B.O. n°15 du 13 avril 2006) et qui assurent l'aide aux devoirs et le soutien scolaire dans les établissements RAR. Diplômés à deux années après le baccalauréat au minimum, ils sont censés co-intervenir, en classe, avec un professeur. Au départ recruté à mi-temps puis à temps plein en 2008, ce changement s'est accompagné par un élargissement des missions (aide aux devoirs, etc.). Avec le RAR sont créés des comités exécutifs qui regroupent le principal du collège, son adjoint, l'IA-IPR référent, les directeurs des écoles du réseau, l'Inspecteur de l'Éducation nationale du premier degré (IEN), des professeurs référents ainsi que le coordonnateur REP qui devient secrétaire du comité exécutif. On voit bien que les RAR font un pas de plus par rapport aux REP. Bien qu'incitant à la mise en réseau, ces derniers coexistaient avec les ZEP. Ils marquaient ainsi plutôt la volonté de rapprocher les établissements entre eux, là où les

RAR non seulement les rapprochent mais en plus préconisent la constitution de projets communs, de réunions communes entre les principaux membres du réseau.

Le texte officiel instaure donc des nouveautés sans précédent et présente de nouvelles instances (comité de pilotage) ou dispositifs (co-intervention, partenariat, programme personnalisé de réussite éducative) sans modifier la structure et l'organisation des établissements, sans préciser les conditions de son application, les moyens nécessaires, ni les compétences à acquérir pour les mettre en œuvre. Par ailleurs, il ne manque pas de préciser que « Les équipes des établissements scolaires devront avoir le souci constant de la mesure des effets de leur action en regard des objectifs visés » (MEN, 2006a B.O. n°14 du 6 avril 2006).

Ainsi, avec cette réforme qui introduit des situations inédites telles que la co-intervention avec des personnels non enseignants ou encore le pilotage d'un réseau et l'organisation de collectifs hétérogènes, rien n'est dit sur les compétences à acquérir pour les uns et les autres afin de travailler ensemble ; rien n'est dit sur le travail d'organisation nécessaire pour mettre en œuvre ce travail ensemble ; ni sur la constitution de collectifs nouveaux et hétérogènes (Professeurs, PR, AP, professeurs des écoles) dont le ChE devra piloter et organiser le travail. Les missions du ChE en RAR n'ont par ailleurs fait l'objet d'aucune prescription nouvelle.

Plusieurs questions se posent dès lors : Comment le ChE peut-il fédérer des équipes autour de projets ? Comment constituer des collectifs avec des personnels nouveaux et hétérogènes ? Comment organiser leur travail ? Comment ces personnels peuvent-ils travailler ensemble ? Où ? A quel moment ? Que signifie (co-)piloter un réseau ? Comment mettre en œuvre une réforme qui modifie considérablement l'établissement sans tenir compte des dimensions organisationnelles et collectives de l'activité ? Comment satisfaire ce qui est demandé alors que ni les uns ni les autres n'ont appris à le faire (travail ensemble) ?

Nous avons trouvé peu d'éléments de recherches sur la réforme des RAR, certainement par un manque de recul sur une réforme récente. Robert (2009) remarque que si des rapports ont dressé un bilan et présentent des recommandations, ces dernières ont relativement peu été prises en compte. Alors que des pôles d'excellence ont été créés afin de minimiser l'évitement de certains collèges par les parents, ces pôles ont été détournés de leurs objectifs. On a assisté à une réorientation vers les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) individuels, en fonction des besoins spécifiques de l'élève, qui restent cependant modestes. A la manière de l'Inspection, on peut dire que les RAR ont été confrontés à la difficulté du « millefeuille des dispositifs » (note de l'académie de Strasbourg, IGEN, 2009, p.15-16)

destinés aux élèves en difficulté. De plus, l'auteure déplore le peu de lien entre les évaluateurs du dispositif et constate de manière générale une « imperméabilité de la décision à l'évaluation » (Robert, 2009, p.49). Le suivi souhaité, l'évaluation devant permettre une amélioration pour la suite, est donc peu mis en place, et s'il l'est, il ne sert apparemment pas de base pour les décisions suivantes. Ce qui confirme la tendance générale soulignée par Thélot (2008) et Mons (2007).

Selon Lorcerie (2010), le problème du lancement des RAR est notamment son manque de légitimité d'une part, ainsi que le manque de légitimité de ses acteurs tels que les IA-IPR. Il y a un IA-IPR référent pour chacun des collèges têtes de réseaux. Or, la double posture évaluation-conseil s'avère bien difficile à assumer auprès des enseignants. Les IA-IPR, dans ce cas, doivent à la fois faire reconnaître leur statut de pair, d'expert (conseiller), tout en étant chargé d'évaluer ces mêmes enseignants. Comment les enseignants peuvent-ils confier leurs difficultés à un évaluateur ? Comment peuvent-ils se sentir aidés dans la mise en œuvre d'une politique qu'ils ont pour la plupart mal accueillie, alors que l'IPR est un représentant direct du « haut », et donc chargé de faire appliquer les réformes ?

De plus, la légitimité des professeurs référents ainsi que des AP est également difficile à conquérir. En effet, comme le note Robert (2009), la relance a été faite dans l'urgence et a privilégié l'aspect quantitatif (temps de travail, recrutement), laissant de côté le cœur de ces nouveaux postes, à savoir la définition de leurs missions. De notre point de vue, cet aspect met à nouveau en lumière l'absence de prise en compte du travail réel des acteurs par le prescrit, laissant par exemple ici à leurs soins la définition même de leurs missions. Alors que les dimensions organisationnelles et collectives ne sont pas prévues, les missions elles-mêmes sont floues.

Avec un contrat prévu sur quatre ans, les RAR ont d'abord existé sur la période 2006-2010. En 2010, une nouvelle réforme voit le jour, se voulant en continuité avec celle des RAR. Il s'agit du programme « Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » CLAIR, auquel les écoles seront rattachées dans l'année. Sur la base de critères sociaux, pédagogiques et de vie scolaires (MEN, 2010a, B.O. n°29 du 22 juillet 2010), mais aussi sur celle du volontariat, une liste de 105 établissements expérimentateurs est établie, dont 77 collèges, RAR pour la plupart. 253 collèges et 1690 écoles (MEN, 2010b, B.O. n°41 du 11 novembre 2010) sont encore RAR à la rentrée 2010. Deux programmes coexistaient donc, RAR et expérimentation CLAIR.

Dans la continuité du principe de contrat d'objectifs, le maître-mot du programme CLAIR est l'innovation, et ce dans trois domaines (MEN, 2010a) : pédagogique (expérimentations) ; vie

scolaire (projet commun et préfet des études : coordination et animation des équipes, aide au ChE) ; ressources humaines (« Le recrutement des personnels enseignants, d'éducation, administratifs, sociaux et de santé dans les établissements relevant du programme Clair sera effectué sur proposition des chefs d'établissement après publication de postes à profil pour l'ensemble des disciplines et des fonctions », postes à profil, formation).

Si l'accent est porté à nouveau sur l'innovation par les expérimentations, le principal changement concerne l'introduction des préfets des études. Ces derniers sont en effet désignés comme « membres de l'équipe de direction », ce qui indique une différence majeure avec les RAR où les PR étaient des professeurs supplémentaires, bien qu'ayant des missions spécifiques par rapport aux autres professeurs dans les établissements. Chaque ChE doit recruter un préfet par niveau, ce qui signifie quatre préfets des études (6^e, 5^e, 4^e et 3^e). Les missions principales des préfets des études sont au nombre de trois, d'après l'annexe du B.O. n°29 du 22 juillet 2010 (MEN, 2010a) :

- « Assister le chef d'établissement dans l'organisation et l'animation de la vie de l'établissement sur les champs éducatif et pédagogique pour le niveau pris en charge », ce qui est défini comme un travail en lien avec une diversité de personnels (professeurs principaux, enseignants documentalistes, personnels de santé et sociaux, etc.) ;
- « Coordonner et animer le travail pédagogique et éducatif des équipes » ce qui concerne la mise en place d'examens blancs, le suivi des élèves, les projets interdisciplinaires, etc. ;
- « Organiser la vie scolaire » soit veiller à la réflexion et au respect des règles et à la prévention de l'absentéisme notamment.

A la rentrée 2011, le programme CLAIR évolue pour devenir ECLAIR, « Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite », avec un élargissement à de nouveaux collèges et lycées mais surtout l'entrée des écoles dans le programme. Au total, la liste établie au 7 juillet 2011 (MEN, 2011c) comprend 2 116 écoles, 297 collèges et 28 lycées. Tous les collèges et leurs écoles RAR sont appelés à adopter le programme ECLAIR.

La réforme des RAR mise en œuvre à la hâte, place les cadres pédagogiques (ChE et inspecteurs) dans des situations inédites en les instituant pilotes de nouveaux collectifs hétérogènes à construire, dont ils doivent recruter une partie des membres qui ne disposent par ailleurs pas toujours de missions clairement définies. On attend, en RAR plus qu'ailleurs,

l'émergence de pratiques innovantes et l'avènement du travail en équipes déjà prôné depuis plusieurs années (MEN, 1997a, B.O. n°22 du 29 mai 1997). Pourtant, ni les uns ni les autres n'ont été préparés à travailler ensemble. D'une manière générale, on peut se demander ce qu'il en est du travail des cadres, nouveaux pilotes dans une politique nationale qui souhaiterait les voir piloter des équipes (conseil, accompagnement) en leur faisant appliquer un pilotage par les résultats qui veille à répondre aux objectifs fixés. En quoi consistent les nouvelles fonctions des cadres pédagogiques, inspecteurs et ChE ? Dès lors qu'« une réforme ne se décrète pas et (...) il faut un travail minutieux de suivi du terrain » (Behrens, 2011, p.86), comment les cadres pédagogiques se retrouvent-ils pris entre des politiques éducatives qui visent l'efficacité du point de vue des résultats et des attentes du terrain à leur égard qui se modifient au vu des nouvelles fonctions qui leur sont attribuées ?

3. L'évolution des fonctions des cadres

Après une analyse du prescrit au niveau macro puis au niveau national et situé de notre terrain d'étude, cette partie présente l'analyse de la prescription des fonctions des cadres intermédiaires. Du point de vue de l'ergonomie de l'activité telle que conçue par l'équipe ERGAPE, les politiques éducatives sont des constructions socio-historiques. Dans cette perspective historique (évolution) et « située » (France, RAR) qui considère le prescrit comme un construit socio-historique (Amigues, 2009), il ressort que l'évolution emprunte pour les cadres intermédiaires une double voie. Une voie évaluative en particulier centrée sur les résultats. Nous verrons le rôle qu'y jouent la « culture de l'évaluation » et les outils qui sont donnés par l'institution dans ce cadre. La deuxième voie est celle de la formation et de l'accompagnement des équipes éducatives à partir des résultats pour transformer les pratiques des enseignants. Les cadres devenant ici des agents du changement favorisant l'efficacité du système.

Quel qu'il soit, le pilotage, depuis les grands changements de politiques éducatives, est un pilotage par les résultats (Mons, 2007 ; Eurydice, 2007 ; UNESCO, 2006 ; Barrère, 2008) qui vise à leur atteinte ou à leur amélioration. Ce pilotage est assuré notamment par deux catégories de cadres au sein des établissements scolaires : les inspecteurs et les chefs d'établissements. En France comme dans d'autres pays, le pilotage national se décline en effet à un niveau intermédiaire, l'académie (les commissions scolaires au Québec, les pouvoirs

organisateurs en Belgique), ainsi qu'au niveau local de l'établissement (pilotage par la direction).

Nous verrons tout d'abord (3.1) au niveau européen que sur les inspecteurs repose aussi l'obligation de résultats, d'efficacité et de qualité. Nous verrons ensuite de quels outils ils disposent pour parvenir à satisfaire ces objectifs et dans quelles tensions ils se trouvent pris dès lors que l'on attend aussi d'eux qu'ils apportent soutien et accompagnement aux établissements. Nous illustrerons ces tensions par une recherche menée au Québec, où les commissions scolaires et leurs commissaires sont un équivalent des inspectorats.

Ensuite, nous nous intéresserons au pilotage mené par les chefs d'établissement (3.2). Une étude des prescriptions nous montrera que le volet pédagogique vient largement se greffer sur le volet administratif, sans pour autant tenir compte des nouvelles compétences à acquérir pour assurer ces nouvelles fonctions. Nous remonterons ensuite au niveau international et européen par lesquels ont continué d'évoluer récemment les missions des ChE. Bien que ne faisant pas l'objet de prescriptions nouvelles directement adressées aux ChE au niveau national, ces missions sont véhiculées à l'échelle internationale qui dresse un constat et réaffirme ses attentes à leur égard. Qu'attend-on des ChE ? Les nouvelles fonctions remplacent-elles les anciennes ? Quelles nouvelles questions pose alors l'évolution de ces fonctions ? Qu'en est-il des compétences à acquérir pour les exercer ?

Nous verrons dans les deux cas (inspecteurs et ChE) de quels outils ils disposent, dès lors que la « culture de l'évaluation » selon Demailly (2001) vise à instrumenter l'action des opérateurs scolaires.

Nous serons amenés à poser une question essentielle : entre l'injonction au pilotage par les résultats et celle au pilotage des équipes pédagogiques dans une perspective innovante, comment le prescrit ignore-t-il le travail réel, en modifiant considérablement les fonctions des cadres sans les y préparer et en fournissant des outils tournés vers les résultats mais en laissant les cadres démunis face au pilotage des équipes ?

3.1. Les inspecteurs : du contrôle à l'accompagnement ?

Le pilotage par les résultats s'inscrit dans le cadre d'une évolution caractérisée par la volonté de garder la main sur les organisations et de mesurer les résultats, « On exige des institutions et des organisations (qu'elles soient publiques ou privées) qu'elles fournissent de plus en plus de données, de preuves d'efficacité » (de Rijcke, p.119, 2008).

L'auteur reconnaît à l'école sa place centrale dans la société, une société tournée vers l'efficacité, ce qui oblige l'école à donner en retour des informations sur la manière dont elle effectue sa mission ainsi que sur la gestion de ses moyens. Il semblerait alors que les académies, en tant qu'intermédiaires assurant un lien entre gouvernement et établissements (Bouvier, 2009), soient chargées à partir d'indicateurs définis au niveau national de faire remonter les preuves d'efficacité, ce qui aboutit par ailleurs à la production de palmarès.

Un rapport de l'OCDE (2001) résume la situation ainsi : « L'inspection n'est pas une nouveauté, mais elle peut revêtir un rôle différent dans un système d'enseignement décentralisé comportant des normes nationales obligatoires –c'est une forme de contrôle de qualité extérieur, suivant lequel sont jugés les gestionnaires et leurs performances » (OCDE, 2001, p.27). Les changements concernant l'inspection sont communs aux pays européens qui s'inscrivent dans la recherche d'efficacité et de qualité à travers le NPM. Ainsi, la première phrase d'un article pose d'emblée la place des inspecteurs dans les systèmes éducatifs, « Les inspecteurs jouent un rôle important dans la préservation de la qualité de l'éducation » (de Rijcke, 2008, p.119). Cette fonction qui est la leur passe désormais par des rôles de conseil et d'accompagnement des professeurs.

Mais dans quelle mesure les inspecteurs trouvent-ils leur place entre soutien et reddition de comptes ? Quels outils utilisent-ils pour mener à bien leur mission ? Ces outils permettent-ils de piloter les équipes, tel que le demandent aussi les prescriptions ? En d'autres termes, le pilotage par les résultats autorise-t-il la mise en œuvre des deux volets que sont la reddition de comptes d'une part et le pilotage des équipes d'autre part (qui devrait se faire à partir des résultats rendus) ?

Nous avons choisi de construire cette partie selon la grille de lecture suivante pour les inspecteurs : un point de vue au niveau européen rendra compte d'un déficit d'encadrement et présentera les outils dont disposent les inspecteurs pour assurer leurs fonctions (3.1.1). Nous verrons que les inspecteurs sont tiraillés entre nécessité d'encadrer et de favoriser l'autonomie et l'innovation et que leur rôle évolue ainsi vers l'accompagnement des professeurs tout en restant des relais d'informations vers la hiérarchie pour rendre compte de ce qui se passe sur le terrain à l'heure de l'obligation de résultats. Nous rendrons compte de cette tension par la double position occupée par les responsables des commissions scolaires au Québec et les inspecteurs en France, en faisant ressortir pour ces derniers les effets du prescrit qui les placent entre le « haut » et le « bas » (3.1.2 et 3.1.3).

3.1.1. Proximité et outils au niveau européen

3.1.1.1. Rapprocher pour plus d'efficacité ? Un gap dans le cadrage

Désormais, le fonctionnement des systèmes éducatifs européens est le suivant, « le cadre d'exercice de [l']autonomie est donné par un contrat de prestation entre l'administration centrale et l'agent, qui définit les performances attendues, un budget calculé en conséquence, l'obligation d'un dispositif d'assurance de qualité garantissant le maintien des prestations et le devoir de rendre compte de manière scientifique des résultats obtenus » (Behrens, 2011, p.73). Dans cette perspective, des régulations intermédiaires se mettent en place afin d'assurer la qualité et d'améliorer la performance au local en vue d'atteindre les objectifs nationaux souhaités.

Ce rapport supposé causal entre régulations intermédiaires et efficacité est cependant interrogé par Mons (2007) qui a procédé à une analyse interprétée « à la lumière de la théorie du principal-agent » (Mons, 2007, p.71) à l'échelle des pays de l'OCDE. Cette théorie économique avance notamment que l'agent détient des informations que le principal, plus éloigné de l'action, n'a pas. Or, les décisions du principal dépendent de celles de l'agent. La présentation de l'hypothèse de Mons va nous éclairer : « nous devrions mettre en évidence que la décentralisation, (...) doit conduire à des performances scolaires meilleures, parce qu'elle rapproche le principal -le décideur- de ses agents. Autrement dit, plus on décentralise, meilleures seraient les performances des élèves tant en termes d'efficacité que d'égalité » (Mons, 2007, p.71).

Afin de vérifier cette hypothèse, Mons a utilisé les résultats des statistiques générées par les enquêtes PISA. Au final, l'auteure a abouti à la création d'une base de données d'une vingtaine de variables pour chaque pays (relative à l'organisation des pouvoirs en éducation, au degré de décentralisation et à l'organisation d'attributions étroites). C'est cette base de données qui a été mise en relation avec les performances des élèves, dans une démarche d'analyse corrélationnelle.

Si la recherche montre une relation entre les décisions politiques et les résultats des élèves, l'analyse de corrélations ne permet pas d'établir des liens de causalité entre le degré de décentralisation et les performances. La théorie du principal-agent ne se vérifie donc pas ici. L'autonomie des établissements entendue comme une modification de la structure des décisions, attribuant davantage de place à ces dernières au sein des établissements en élargissant leurs domaines d'attributions, apparaît associée, de manière positive, à donc une influence positive sur l'efficacité. En revanche, la décentralisation de certaines compétences,

que ce soit vers les collectivités territoriales ou vers les échelons étatiques déconcentrés, n'apparaît pas être un facteur d'amélioration de l'efficacité. En l'absence de corrélation significative on peut établir qu'il n'y a pas de relation de causalité entre les deux phénomènes. Nous retiendrons ici qu'« il semblerait que donner davantage d'initiative aux acteurs locaux est important mais qu'encadrer leur intervention pour que le système garde une cohérence globale soit également nécessaire » (Mons, 2007, p.77). Par conséquent, entre le cadrage par le haut et le cadrage de proximité à l'intérieur des établissements, on peut observer un gap, un déficit d'encadrement selon l'auteure. Il ne suffirait pas de rapprocher principal et agents, mais il faudrait aussi mettre en œuvre un encadrement plus marqué pour davantage de cohérence. On peut cependant se demander de quel encadrement concret il s'agit ? Comment encadrer davantage les établissements pour mettre en cohérence sans mettre en péril leur gain d'autonomie ?

L'évolution des politiques éducatives s'accompagne de l'évolution des fonctions des personnels. Entre le prescrit et l'établissement, les inspecteurs doivent se montrer actifs afin de pouvoir rendre compte d'une amélioration de l'efficacité. Alors que les travaux présentés soulèvent un manque d'encadrement de proximité, nous avons cherché à savoir de quels outils disposent les inspecteurs pour assurer leurs missions.

3.1.1.2. Les outils de pilotage des inspecteurs en Europe

Bien qu'il existe des différences au niveau européen (de la production de rapports par l'évaluation globale des établissements au rôle de consultant dans les écoles), on peut néanmoins relever des sujets communs dans les débats autour des activités d'inspection (de Rijcke, 2008). S'appuyant sur le constat du rapport Eurydice (2007) qui définit la période des années 2000 comme celle de la centration sur la qualité en éducation (après participation et localisation), de Rijcke (2008) s'intéresse dans ce cadre au rôle des inspecteurs au niveau européen. La question se pose en termes de juste milieu entre le relais vers le haut (reddition de comptes) et le relais vers le bas (favoriser l'autonomie) que doivent assurer les inspecteurs. Alors que la mission des inspecteurs est reconnue comme celle de rendre compte de la qualité des établissements et de leur correspondance avec le cadre national souhaité, il s'agit de se demander : « comment les inspectorats peuvent [effectuer cette mission] tout en n'étouffant pas la capacité d'initiative de ces mêmes établissements par des normes détaillées de performance appliquées sans discernement avec une vigilance tatillonne, ou par des demandes incessantes d'information en retour » ? (De Rijcke, 2008, p.121).

D'après de Rijcke, les inspecteurs sont dotés d'une « boîte à outils ». C'est tout d'abord la qualité de l'enseignement qui est évaluée, ainsi que les processus mis en œuvre pour y parvenir ou pour l'améliorer éventuellement. Les inspecteurs s'intéressent également à la politique d'établissement. En effet, ils doivent s'assurer que cette dernière est favorable à l'innovation -désormais au-devant de la scène comme nous l'avons vu - et permet de faire face aux nouvelles exigences qui s'imposent.

Paradoxalement, alors que les inspecteurs utilisent des outils afin d'évaluer plus spécifiquement les établissements au niveau local (actions mises en œuvre par exemple), la tendance est à la standardisation des critères selon de Rijcke. Ceux-ci permettraient aux inspecteurs d'appliquer une grille d'analyse pour évaluer les performances des établissements et la définition précise des critères faciliterait la rédaction des rapports d'inspection. Ces derniers jouent notamment un rôle dans la reddition de comptes aux usagers, c'est-à-dire qu'ils doivent montrer clairement au public qu'une qualité minimale est garantie par l'établissement. Un premier niveau d'analyse consiste ainsi à comparer ce qui est fait dans l'établissement avec les objectifs qu'il s'était fixés préalablement. Il s'agit de mesurer cet écart interne pour plus d'efficacité. Un second niveau d'analyse consiste à comparer ce qui est fait dans l'établissement avec les règles et normes de qualité fixées à l'échelle nationale. C'est cette analyse qui permet de repérer les établissements qui ne remplissent pas les exigences minimales. Il s'agit de la mesure de l'écart externe, hiérarchique, en référence au cadre. Notons par ailleurs que ceci confirme les idées d'autonomie relative ou « corsetée » et d'innovation encadrée. La démarche, loin de jeter la pierre aux établissements dont l'écart à la norme est plus grand, consiste à concentrer ensuite les efforts sur ces établissements en difficulté. La seule publication des résultats devrait par ailleurs inciter les établissements à améliorer leurs performances pour attirer les futurs élèves. Ce à quoi nombre d'auteurs opposent l'idée que plutôt qu'une incitation pour attirer, certains établissements subissent une fuite des usagers à cause de l'élaboration de ces palmarès (Dutercq, 2000 ; Bouvier, 2009).

Notons que parallèlement à l'évaluation externe (avec la double mesure de l'écart interne et externe), une évaluation interne peut être mise en place de manière complémentaire afin d'« utiliser ce processus comme point de départ d'une amélioration future. » (de Rijcke, 2008, p.124). En somme, De Rijcke conclut que les inspectorats se servent d'informations diverses : statistiques nationales, établissements, recherche universitaire, médias, Internet et produisent en retour de l'information : banque de données pour les analyses futures des inspecteurs. Malgré l'apparente prise en compte de sources multiples, l'évaluation ne semble pas dépasser la mesure de divers écarts, ce qui laisse entière la question de l'innovation et de son

accompagnement. Entre l'évaluation pour rendre compte des résultats et l'accompagnement des personnels dans une perspective innovante, c'est le premier aspect qui semble privilégié par l'institution à des fins de qualité. La tension entre pilotage par les résultats et accompagnement des équipes se pose également au Québec, où les commissions scolaires sont chargées de favoriser la mise en œuvre des projets éducatifs mais doivent aussi réaliser son évaluation.

3.1.2. Les commissions scolaires au Québec : entre reddition de comptes et soutien

Nous avons vu que les inspecteurs, en Europe, sont pris entre la nécessité de rendre compte d'un enseignement de qualité et la volonté de ne pas freiner les initiatives des établissements. En tant que cadres intermédiaires, ils sont aussi fortement appelés à soutenir et conseiller les établissements. A travers le contexte scolaire québécois, nous allons discuter le difficile partage entre la reddition de comptes et le rôle de soutien en particulier aux écoles défavorisées.

Les commissions scolaires s'occupent de la formation primaire, secondaire et professionnelle des jeunes dans les établissements d'enseignement, mais aussi de la formation des adultes, des entreprises ou organismes (culturels, sportifs, etc.). Nous nous centrerons ici sur leur rôle auprès des établissements d'enseignement ou « écoles » comme elles sont dénommées officiellement. Après avoir présenté les commissions scolaires qui illustrent bien cette tendance à l'autonomisation, nous nous arrêterons sur une étude réalisée par Dagenais *et al.* (2008) et qui a cherché à faire émerger les obstacles à l'exercice de leur rôle.

3.1.2.1. Adapter la politique au local

Le Québec s'inspire du modèle anglais de « l'Etat évaluateur » (Broadfoot, 2000 ; Demailly, 2001). Rappelons les caractéristiques d'un modèle que Maroy (2005) présente ainsi : « L'Etat évaluateur négocie avec les établissements scolaires des objectifs à atteindre et lui délègue des responsabilités et des moyens accrus pour réaliser ces objectifs, qui s'inscrivent dans les missions générales promues par les instances publiques de tutelle tout en tenant compte des publics ou du contexte local de l'école » (Maroy, 2005, p.11). La situation québécoise et celle des établissements européens se recoupe : des objectifs nationaux que les acteurs locaux doivent veiller à atteindre en tenant compte du contexte local auquel ils sont directement confrontés ; et un intermédiaire dont le rôle évolue aussi : la commission scolaire dans le cas du Québec.

Précisons les particularités des commissions scolaires, souvent comparées aux académies en France, mais au statut différent. « La commission scolaire est un gouvernement local possédant les attributs d'un gouvernement décentralisé » (Fédérations des commissions scolaires du Québec, 2007, p.6) ce qui suppose une vie politique propre et une élection des commissaires.

La commission scolaire est l'employeur de tous ses personnels, elle est en charge de la gestion des financements dédiés à son fonctionnement ainsi que de ceux destinés aux établissements. Quelques extraits de la Loi sur l'Instruction Publique du Québec nous permettront de cerner rapidement le fonctionnement de la localisation, par l'intermédiaire de projets qui s'imbriquent de manière à former un entonnoir : ministre (partenariat)-commission (plan stratégique) -école (plan de réussite-projet éducatif), de manière similaire aux divers projets en France (PAP, PAPA, PAP-Et). Les extraits suivant ont été accentués par nous. Les différents niveaux ont également été identifiés par nous, afin de montrer l'imbrication des projets.

37 « Elle [l'école] a pour **mission**, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire.

[niveau école]

Projet éducatif. Elle réalise cette mission dans le cadre d'un **projet éducatif** mis en œuvre par un plan de réussite ».

37.1 « Le **plan de réussite** de l'école est établi en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire et comporte:

- 1° les moyens à prendre (...);
- 2° les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite ».

[niveau commission scolaire]

209.1 Pour l'exercice de ses fonctions et de ses pouvoirs, **chaque commission scolaire établit un plan stratégique** couvrant une période maximale de cinq ans qui comporte:

- 1° le contexte (...) notamment les besoins (...) les caractéristiques et les attentes du milieu qu'elle dessert;
- 2° les principaux enjeux (...) qui tiennent compte des indicateurs nationaux (...)
- 3° les orientations stratégiques et les objectifs (...) [en fonction des objectifs généraux]
- 4° les axes d'intervention (...);
- 5° les résultats visés (...);
- 6° les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs.

[niveaux école et commission scolaire]

209.2 « La commission scolaire et le directeur de chacun de ses établissements conviennent annuellement, dans le cadre d'une **convention de gestion et de réussite éducative**, des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre ».

[niveaux Ministère et commission scolaire]

459.3 « Le ministre et la commission scolaire conviennent, dans le cadre d'une **convention de partenariat**, des mesures requises pour assurer la mise en œuvre du plan stratégique de la commission scolaire.

Contenu. La convention de partenariat porte notamment sur les éléments suivants:

1° les modalités de la contribution de la commission scolaire à l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par le ministre en application de l'article 459.2;

2° les moyens (...)

3° les mécanismes de suivi et de reddition de comptes mis en place par la commission scolaire. »

On le voit, tous les niveaux sont reliés par différents plans et projets, prenant généralement pour cadre le plan national, les objectifs du Ministère ou encore ses indicateurs. A tous les niveaux donc, nous retrouvons des objectifs à formuler, mais aussi une évaluation de leur atteinte. Lusignan et Pelletier (2009) rappellent que, auparavant, les cadres et fonctionnaires contrôlaient d'une manière générale le fonctionnement des établissements. Avec les nouvelles politiques éducatives ils sont davantage encadrés par les pouvoirs organisateurs (lois, règlements, politiques). D'autre part, là aussi, suite à la décentralisation, les élus locaux qui étaient auparavant peu impliqués dans le milieu scolaire, deviennent des acteurs d'une importance majeure et ce à un double niveau, dès lors qu'ils interviennent de manière directe à la fois dans « les grandes orientations » et dans les « décisions quotidiennes » (Lusignan & Pelletier, 2009, p.25). Ces deux changements contribuent par ailleurs à multiplier les redditions de comptes que les établissements doivent satisfaire, et dont les commissions scolaires s'assurent. Bien que Brassard (2009) note une faible transformation des rapports entre commissions scolaires et établissements suite à l'entrée en vigueur de la loi 180 de 1997 qui confère davantage d'autonomie aux établissements, il précise aussi que si l'application directe du projet national leur a été retirée au bénéfice des établissements, leur contrôle indirect à ce propos est, lui, bien présent. Les commissions scolaires se donnent en effet pour mission et responsabilité de « favoriser la réalisation du projet éducatif de chaque école » (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2007, p.10). De plus, elles conservent leurs

différents rôles, parfois précisés par la loi 180 : attribution des ressources aux établissements, soutien, employeur du personnel, nomination des gestionnaires, propriétaires des immeubles et enfin évaluation des programmes et du fonctionnement (en tant qu'intermédiaire entre le ministre et les établissements).

Ainsi, entre contrôle renforcé sur des établissements censés être plus autonomes, et soutien à leur apporter, que font les commissions scolaires, jouissant malgré tout d'une certaine autonomie par rapport au gouvernement ou au Ministère ?

Nous allons aborder la question avec la recherche de Dagenais *et al.* (2008) qui prend pour objet le nouveau fonctionnement des commissions scolaires du Québec à travers la mise en place d'un plan de réussite. Présenter les résultats de cette recherche nous paraît pertinent puisque le plan de réussite peut faire écho dans une certaine mesure à la politique d'éducation prioritaire en France, bien que n'existant pas en tant que telle au Québec.

3.1.2.2. Un nouveau rôle : soutenir

La Stratégie d'Intervention Agir Autrement, (SIAA) est une mesure créée en 2002, destinée à 196 écoles du secondaire défavorisées du Québec. En 2011, 778 écoles étaient concernées par cette mesure locale. Elle vise à instaurer une vision *bottom-up* plutôt que *top-down* où seul le Ministère détermine les objectifs et activités éducatives. Les écoles, après avoir procédé à leur auto-évaluation, doivent élaborer les objectifs et moyens à mettre en œuvre pour y répondre. Bénéficiant du soutien du Ministère, une grande flexibilité leur est accordée dans la prise en compte des besoins locaux et les réponses spécifiques apportées afin « d'améliorer le potentiel éducatif des écoles pour accroître la réussite des élèves » (Janosz *et al.*, 2010).

Pour ce faire, les écoles sont soutenues et suivies par les commissions scolaires (CS), qui ont trois missions principales dans le cadre de la mise en œuvre du plan de réussite :

« 1) collaborer au pilotage régional de la SIAA ; 2) mettre en place des mécanismes de pilotage de la SIAA au niveau de la CS et, s'il y a lieu, en collaboration avec les partenaires externes de la communauté et 3) dégager et contribuer à mettre en place, avec les partenaires concernés, les conditions favorisant la mise en œuvre de la stratégie au plan local. De plus, les CS ont la responsabilité de déposer la planification annuelle des écoles SIAA » (Dagenais *et al.*, 2008, p.87 et 88).

On voit bien à nouveau l'implication des différents niveaux et acteurs avec lesquels doit composer la CS lors de l'élaboration et de la mise en place de tels plans : le niveau régional, le niveau intermédiaire de la CS, mais aussi les partenaires externes, sans oublier le niveau local.

Derrière ces missions étiquetées par des termes et expressions tels que « pilotage », « partenariat » ou encore « conditions favorisant la mise en œuvre », le rôle des CS qui apparaît le plus important est celui du soutien et de l'accompagnement des écoles. Les CS sont considérés comme les « maîtres d'œuvre de l'initiative des écoles. Une enquête a été menée (Dagenais *et al.*, 2008) afin d'éclairer les problèmes et difficultés que rencontrent les CS et en particulier leurs responsables, les RCS, dans leur rôle de soutien aux écoles plus défavorisées dans un contexte général de décentralisation et d'autonomie. L'enquête a porté sur 54 responsables SIAA des CS au printemps et à l'été 2005 et s'est déroulée par entretiens téléphoniques et questionnaires d'une durée moyenne de 40 minutes. Les données qualitatives ont été traitées par un logiciel d'analyse des données qualitatives.

Les résultats montrent que les principaux facteurs facilitant l'exercice du rôle des responsables des CS sont plutôt de l'ordre relationnel (communication, soutien), alors que la majorité des facteurs considérés comme des obstacles renvoient à des notions en lien avec les nouvelles tendances des politiques éducatives. En effet, l'accroissement de la documentation peut être attribué aux partenariats (un principe des SIAA), aux directives qui se multiplient dès lors que les acteurs se multiplient ; la lourdeur des comptes à rendre est directement liée à la décentralisation ou plutôt au nouveau mode de fonctionnement qui l'a accompagnée, l'obligation de résultats. Le manque de temps évoqué renvoie à la définition de dates butoirs pas toujours cohérentes avec le temps nécessaire sur le terrain. Les RCS sont donc pris en tension entre la mission qui leur est dévolue de favoriser la mise en œuvre du plan SIAA avec toutes les modalités que cela inclut, et des éléments faisant obstacle à cette mission alors même qu'ils sont inévitables et comportent un caractère obligatoire (reddition de comptes, contrat pour une certaine durée, etc.). En d'autres termes, ils sont pris entre l'aide aux établissements et les résultats dont il faut rendre compte, et ce rapidement. Les RCS mettent en question le besoin d'une formation professionnelle plus rigoureuse, d'un encadrement plus strict ainsi que la nécessité de bénéficier de plus de temps afin de produire les résultats que les CS et le Ministère attendent. Il ressort ici une différence de temporalité : celle de l'administration et celle des activités dans les établissements.

Ainsi, « La décentralisation a entraîné une nouvelle dynamique qui amène les cadres des services, tantôt à exercer une certaine pression sur l'établissement, tantôt à davantage adopter une relation d'aide. » (Lusignan *et al.*, 2002, cité par Dagenais *et al.*, 2008, p.98). Nous

l'avions vu au niveau européen (de Rijcke), les inspecteurs revêtent la double casquette d'inspecteur et de conseiller, c'est aussi le cas au Québec. Brassard (2009) attribue ainsi les problèmes de gestion qui peuvent avoir lieu entre établissements et commissions scolaires, à leur double fonction, justement, de soutien et de contrôle. Finalement, « Ces conceptions et ces dynamiques, pour le moins contradictoires, montrent bien que la tension relation d'aide-contrôle, pression-soutien est au cœur de renouvellement du rapport du cadre intermédiaire à l'établissement et soulèvent une zone d'ombre qu'il faudrait tenter de clarifier. » (Dagenais et al., 2008, p.98).

L'enquête met à jour la tension entre des missions qui peuvent s'avérer contradictoires. Une tension que l'on retrouve en France et dont les effets sont multiples.

3.1.3. En France : accompagner les équipes vs informer des résultats

3.1.3.1. Une position intermédiaire

La diversité des situations des établissements et des élèves révèle l'importance d'une « réponse locale des établissements aux besoins des élèves à l'intérieur d'un cadre national nécessaire » (rapport IGEN-IGAENR, 2005, p.44). Plusieurs auteurs s'accordent dans ce sens. Pour Bouvier (2009), « L'enseignement est un service local rendu dans le cadre d'une politique publique nationale arrêtée par le Parlement et le gouvernement » (Bouvier, 2009, p77). De même pour Dutercq (2000) l'école ne peut se passer d'un cadre national, et « C'est parce que des adaptations locales sont souhaitables que des choix politiques globaux sont à affirmer d'autant plus clairement » (Dutercq, 2000, p.150). Là où nous pointions une contradiction entre autonomie des établissements et renforcement de leur encadrement, nous en venons à discuter le rôle d'une régulation intermédiaire qui assure une adaptation locale des objectifs nationaux et qui puisse en rendre compte.

L'autonomie des établissements telle que présentée par les politiques éducatives vise l'efficacité. Or, les établissements, en France, ne parviennent pas toujours à améliorer leurs résultats (IGEN-IGAENR, 2005). En 1997, en France, la politique des ZEP soulève déjà certaines difficultés. Le rapport Moisan et Simon (1997) soulignait que les responsables et enseignants demeuraient « en attente de signes venant du niveau académique, départemental, mais aussi national » (Moisan & Simon, 1997, p.22). On comprend avec l'exemple du projet de zones de quelle manière il faudrait parvenir à conjuguer autonomie et encadrement, « Il est nécessaire que les équipes aient la certitude que leur démarche s'inscrit dans un cadre général

(départemental, académique et national). Cette attitude ne saurait être assimilée à une démarche de type hiérarchique mais à une approche managériale. » (Moisan & Simon, 1997, p.31). Le projet est donc défini au niveau local et de manière horizontale, c'est-à-dire avec la participation des professeurs mais le lien avec « un cadre général » doit être apparent dans un emboîtement horizontal qualifié ici d' « approche managériale » sans précision, nous reviendrons sur ces termes au titre 3.2, consacré aux ChE, afin de tenter de les éclaircir.

C'est à l'échelon académique que nous allons nous intéresser ici, chargé de veiller à la mise en œuvre des projets notamment par le pilotage pédagogique effectué par les inspecteurs. Ces derniers deviendraient les relais des prescriptions nationales, assurant un cadre général académique de référence. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont aussi des relais vers le haut pour rendre compte de ce qui est fait.

Dans une perspective ergonomique, il s'agit tout d'abord de s'intéresser aux prescriptions. D'après les textes officiels (MEN, 2009a, B.O. n°22 du 28 mai 2009), les trois principales missions des inspecteurs (IA-IPR et IEN, Inspecteurs des premier et second degré) sont :

- Le pilotage pédagogique : il comprend l'évaluation des établissements scolaires ainsi que « l'évaluation d'équipes disciplinaires ou pédagogiques, l'évaluation de niveaux ou de cycles ». Il s'agit aussi d'assurer le suivi des évaluations nationales et l'analyse des résultats aux examens afin de dépasser les simples constats et de remplir leur « devoir de conseiller les professeurs, d'impulser et d'encourager les «bonnes pratiques» ».
- Le management : il s'agit de la gestion de la ressource humaine et éducative de l'académie (titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation). Cela comprend également des « formations d'adaptation à l'emploi des professeurs entrant dans le métier d'enseignant » ainsi qu'une attention particulière à la formation continue des enseignants, devant être conçue « en sorte de produire une amélioration de la qualité professionnelle des personnels concernés ».
- Le conseil : cette mission peut être assurée auprès des ChE, du recteur ou autres : « Il sera veillé à ce que ces aspects de la fonction des inspecteurs n'obèrent pas inutilement leurs missions essentielles de pilotage pédagogique ».

Selon les textes officiels, le terme de management est circonscrit pour les inspecteurs à ce qui touche à la gestion des ressources humaines en termes de poste. La mission de pilotage pédagogique, elle, s'applique pour l'évaluation et le conseil apporté aux professeurs. Cette dernière mission est particulièrement appuyée au niveau de l'éducation prioritaire dans les

RAR pour les IPR référents. Rappelons aussi que le travail des enseignants est noté par l'inspecteur à hauteur de 60 % (note pédagogique), note complétée par celle du ChE valant pour 40 % du total (note administrative), qui prend en compte assiduité, autorité et rayonnement selon les textes (MEN, 2002).

Le principal changement ne se situe pas dans l'inspection au service de la gestion des carrières des professeurs. S'ajoute à cette fonction antérieure celle d'« informateur » du fonctionnement du système éducatif. Ici, l'évaluation (par les résultats) va de pair avec l'accompagnement à la professionnalisation des enseignants par des fonctions de formation et d'accompagnement des professeurs débutants, des équipes de professeurs et une fonction de conseil orientée aussi bien vers le « haut » (recteur) que vers le « bas » (établissements, ChE). L'ensemble de ces fonctions converge vers le pilotage pédagogique.

Les inspecteurs tiennent alors leur spécificité de la double position qu'ils occupent : ils procurent à la fois un regard externe en tant que relais d'informations vers le haut (reddition de comptes), et adoptent une position de proximité avec le terrain en tant que relais vers le bas (application des prescriptions, soutien, professionnalisation). Leur expertise étant sollicitée directement dans le domaine pédagogique, il s'agit par ailleurs d'un « pilotage pédagogique partagé », entre l'inspecteur et le ChE (MEN, 2007), pilotage appuyé aussi bien sur les résultats que pour la professionnalisation. Dans les Réseaux Ambition Réussite, la position d'un IA-IPR référent d'un collègue RAR est particulière, puisqu'il est directement chargé du co-pilotage des équipes pédagogiques, de concert avec un ChE. La question de la proximité est donc renforcée, dès lors que les IA-IPR font figures de conseil, d'accompagnement de proximité et d'évaluation en tant que référents d'un réseau et donc d'un collègue.

3.1.3.2. Les effets du prescrit

Rendre compte de ce qui se passe dans les établissements en fonction de critères nationaux tout en préservant leur autonomie, en favorisant l'innovation et la professionnalisation soulève diverses questions pour les inspecteurs :

- les résultats d'une recherche sur les IEN en France montrent que ces derniers n'ont pas le choix quant à ce qu'ils doivent faire remonter à la hiérarchie, tout doit être lisse, « « On » attend implicitement d'eux que le système marche sans faire de vagues » (Starck, 2007, p.11).

Cette limite remet directement en cause l'idée d'amélioration ou d'innovation au travers du pilotage par les résultats car, comme le pointe Starck, « comment réguler une organisation, si

les résistances, consubstantielles à toute activité humaine, sont masquées » (p.10). Par conséquent, au-delà de ne pas freiner l'innovation par une inspection à l'artillerie trop lourde, une première question se pose quant à la transparence même des inspections, qui ne rendraient pas nécessairement compte de la réalité du terrain.

En outre, si l'on reprend l'idée des cadres intermédiaires comme relais vers le haut (faire remonter ce qui est fait) mais aussi vers le bas (faire appliquer et soutenir), trois autres points sont à soulever :

- Nous l'avons vu, dès lors qu'il ne s'agit plus désormais pour les académies d'assurer une simple gestion administrative des établissements, les inspecteurs sont chargés d'une « mission toute politique d'adaptation des réformes nationales aux contingences locales » (Mons, 2007, p.34). Or, il est à noter que les inspecteurs, représentants de l'Etat au niveau local, ne sont pas forcément en accord avec ce qu'ils doivent faire passer vers le bas (Starck, 2007).
- De plus, alors que l'intervention des inspecteurs au travers de l'application des réformes au local, se veut plus pédagogique qu'administrative, « la multiplicité des tâches tend à éloigner les corps d'inspection de leur mission première, au point que celle-ci est de moins en moins leur première mission » (IGEN-IGAENR, 2000, p.2). Au milieu des réunions, enquêtes, relations avec les partenaires, peu de place est laissée au domaine pédagogique et « Il en résulte un éparpillement de la fonction, une mise en miettes du travail d'inspection » (IGEN-IGAENR, 2000, p.3).
- Enfin, se pose la délicate question de la position des cadres intermédiaires auprès des professeurs comme c'est le cas des conseillers pédagogiques en Communauté française de Belgique, obligés à mettre en œuvre toute une stratégie afin de rallier les enseignants à leur cause (Draelants, 2007). Ces conseillers jonglent entre mise en avant de leur statut de pair et d'expert, un travail qui laisse par ailleurs là aussi de côté l'entrée dans un débat sur la légitimité même de la politique qu'ils doivent faire appliquer aux enseignants.

En somme, les inspecteurs sont tiraillés entre des injonctions contradictoires :

- une demande de reddition de comptes versus l'attente de remontées uniquement positives ;
- la responsabilité de la qualité versus le travail mis en miettes ;
- des fonctions d'évaluateur mais aussi d'accompagnement et de conseil versus des outils de mesure d'écarts.

Le pilotage pédagogique tel que conçu par le prescrit vise, dans les textes, à allier pilotage par les résultats et pilotage des équipes. Pourtant dans les faits il laisse les inspecteurs démunis dans une position d'entre-deux inconfortable. L'effet du prescrit se traduit par la désorganisation de l'existant, l'ajout de fonctions diverses, un travail qui se trouve émietté. Là encore, le prescrit ignore le travail réel, mettant les inspecteurs face à des injonctions contradictoires, parfois difficilement réalisables (manque de temps par exemple, lourdeur administrative) alors même qu'il les rend responsables des résultats, de la professionnalisation des professeurs et de l'avènement des bonnes pratiques pour une éducation de qualité.

3.1.4. Faisons le point

Le rôle des inspecteurs est fortement mis en avant quant à leur soutien aux professeurs au cœur d'une structure horizontale qui vise à les impliquer en tant que pilotes pédagogiques acteurs de la localisation et de l'innovation des établissements. Nous avons pu mettre en évidence dans cette partie les contradictions et difficultés que soulève le pilotage au niveau des régulations intermédiaires, incarnées ici par les inspecteurs.

Alors que certains travaux pointent un déficit d'encadrement intermédiaire au niveau européen, nous avons vu que les missions des inspecteurs ont largement évolué et leur diversité a conduit à un émiettement des tâches, un manque de temps pour les assurer ou encore peu de disponibilité pour assurer des tâches d'ordre pédagogique.

On soulève aussi au Québec comme en France une tension entre deux aspects essentiels des fonctions des inspecteurs : l'évaluation et l'accompagnement. Leur place auprès des enseignants est ainsi difficile à trouver. La fonction évaluative renouvelée (pilotage par les résultats) et un accompagnement pédagogique prescrit se rajoutent aux tâches précédentes et implique pour eux de faire plus dans le même temps. Leur rôle de cadre intermédiaire entre le haut et le bas souffre donc de tensions diverses.

A la lumière des divers résultats évoqués, nous pouvons avancer que si le rôle des inspecteurs est attendu à la fois comme relais vers le haut (évaluation) et relais vers le bas (transmission des prescriptions et pilotage des équipes), le pilotage pédagogique tend à se cantonner à l'évaluation en tant que mesure d'un écart externe ou interne dans le but de satisfaire une reddition de comptes et non pas à faire du pilotage par les résultats un moyen de piloter les équipes du point de vue de l'amélioration des pratiques.

A l'instar des inspecteurs, les ChE, bien qu'occupant des fonctions différentes, sont aussi des cadres intermédiaires sur lesquels pèse le prescrit source de contradictions, de flous, de tensions et avec lequel ils doivent composer.

3.2. Le chef d'établissement : de l'administratif au pilotage pédagogique

Avec la création en France des Établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ) en 1983 (première partie, 2.1.1.3), dits établissements autonomes, naît aussi l'idée de management des établissements scolaires (Demailly, 2001). De la même manière que pour les inspecteurs, nous analyserons en premier lieu les prescriptions adressées aux ChE en France tout en effectuant des parallèles réguliers avec la situation au Québec. Nous nous centrerons tout d'abord (3.2.1) sur le plan national dans une perspective historique, pour montrer que les fonctions du ChE ont largement évolué vers un pilotage devant assurer mobilisation et travail autour de projets. Nous verrons à travers certains travaux de sociologues comment les ChE passent d'une fonction essentiellement administrative à un rôle pédagogique affirmé auprès des professeurs. Une analyse fine de la prescription à leur égard nous informera des attendus du prescrit (qui date de 2002 en France) mais aussi des flous, incohérences, contradictions dont il est porteur et avec lequel les ChE devront se débrouiller. Nous verrons que, d'une part, malgré les changements sans précédents que connaissent le système éducatif et l'établissement, il existe un fort décalage entre les changements du système éducatif et l'actualisation de leurs fonctions nouvelles dans les textes et que, d'autre part, les compétences requises pour les ChE pilotes et responsables des résultats sont supposées acquises. De plus, après cette étude des textes officiels, nous montrerons (3.2.2) que les fonctions des ChE ont poursuivi leur évolution au travers de divers textes sans pour autant que cette évolution ne se soit traduite par l'élaboration de nouveaux référentiels par exemple. Nous présenterons rapidement les tendances internationales au travers d'organismes (Conseil de l'Union Européenne, 2009 ; UNESCO, 2006) qui ont récemment dressé le constat d'une évolution profonde des fonctions des ChE (tâches multiples, partenaires multiples) tout en réaffirmant les attentes à leur égard. Nous verrons qu'en France également les attentes qui pèsent sur les ChE sont lourdes, l'IGEN (2004) parlant de la direction comme d'un « facteur crucial » pour la performance. Nous nous arrêterons alors sur le pilotage attendu en France et tâcherons d'en cerner les contours au travers de rapports et documents prescripteurs qui entretiennent un flou important. Nous verrons ensuite comment les ChE se trouvent en tension

entre les attentes du haut et du bas, questionnant ainsi la culture de l'évaluation quant à sa contribution à l'amélioration de l'efficacité et à la transformation des pratiques enseignantes.

Enfin, nous nous intéresserons (3.2.3) aux outils dont les ChE disposent pour assurer le pilotage attendu et nous poserons ainsi la question du pilotage par les résultats censé servir le pilotage des équipes. Nous terminerons sur l'exemple du protocole d'évaluation des RAR, qui illustre la place et la diffusion de la culture de l'évaluation, en particulier en RAR.

Comment les fonctions de ChE ont-elles basculé avec l'évolution des politiques éducatives ? Qu'attend-on de lui ? Que comprendre des prescriptions ? Comment peut-il y répondre ? Quels outils lui sont fournis ? Quelles en sont les finalités ?

3.2.1. De l'administratif au pédagogique

Les directions d'établissement, en France comme au Québec, s'inscrivent dans un même contexte de changements et font l'objet d'injonctions similaires. Au Québec, d'après un document de formation édité par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2008, le but affiché est celui de la réussite et la politique pour y parvenir est à nouveau celle qui place l'élève au centre. Le rôle du directeur est « pédagogique et administratif » (Loi sur l'Instruction Publique, 96.12), notons l'ordre des termes.

En France, le but affiché est aussi celui de la réussite. La politique adoptée est celle qui place l'élève au centre, déplaçant le curseur au local, sur les besoins spécifiques. En 1988, alors que les établissements sont déjà autonomes depuis trois ans (EPLÉ créés en 1985), le décret n°88-343 du 11 avril fait des personnels de direction un corps, statut qui renforce leur position d'agents de l'Etat. Au-delà du statut, l'ensemble des changements portés par les politiques éducatives -autonomisation, localisation, efficacité, qualité, obligation de résultats...- n'est pas sans impact sur le rôle du chef d'établissement, objet d'une véritable « mutation professionnelle » (Pelage, 2000). Pourtant, il aura fallu attendre un rapport de 1999 pour que soit publié à sa suite un référentiel de compétences des ChE actualisé.

Le rapport Blanchet, Wiener et Isambert (1999) souligne trois facteurs essentiels qui traduisent un « mal-être » des personnels de direction : l'alourdissement des tâches (gestion des aides éducateurs, des bourses, des journées à thèmes, redditions de compte multiples), des moyens insuffisants (impossibilité de reconnaître l'engagement des personnels, d'encadrer leurs activités) et un lien insuffisant avec la hiérarchie (sentiment d'isolement, manque d'aide et de soutien). C'est suite à ce rapport et à ses recommandations que sera rédigé le protocole d'accord relatif aux personnels de direction, publié au B.O. spécial du 3 janvier 2002 (MEN, 2002), et auquel est annexé un référentiel destiné à clarifier les missions des ChE. Notons que,

comme nous le verrons à travers notre revue de la littérature (deuxième partie de cette thèse), le travail des ChE semble souffrir encore aujourd'hui des mêmes difficultés soulevées en 1999 par le rapport Blanchet, Wiener et Isambert, ce qui rend compte notamment de la tendance du prescrit à ignorer le travail réel.

Nous pouvons déjà souligner le changement dont le rôle des ChE fait l'objet. Alors que les textes du début des années 1980 (loi du 22 juillet 1983 et décret du 30 août 1985) considèrent le chef d'établissement comme un cadre administratif (règles, budget, gestion du panneau d'affichage, rapport sur le fonctionnement), il doit désormais conduire une « politique pédagogique et éducative » et « définir les principes d'organisation des services de l'ensemble des personnels » (MEN, 2002, B.O. du 3 janvier 2002). Les missions du ChE se sont élargies : il lui incombe une double responsabilité, administrative et pédagogique.

Nous allons ici présenter plus en détail les prescriptions adressées aux ChE en France avant de tenter d'éclaircir les termes de pilotage et de management.

Le chef d'établissement représente l'État et possède quatre fonctions principales (d'après le B.O. Spécial du 3 janvier 2002).

1) Il met en place une politique éducative et pédagogique

Il veille au bon déroulement des enseignements et des examens, et à la sécurité des biens et des personnes. Le chef d'établissement préside le conseil d'administration, constitué de un tiers de représentants des collectivités territoriales, de l'administration de l'établissement et de personnalités qualifiées, un tiers de représentants des personnels et un tiers de représentants des usagers (élèves, parents). C'est ce conseil qui entérine les décisions concernant le projet d'établissement, le règlement intérieur, l'organisation des enseignements et des emplois du temps, le budget. C'est aussi à ce moment-là que le chef d'établissement soumet ses propositions de répartition de la dotation globale horaire (DGH), soit le nombre d'heures d'enseignement, attribuée par le rectorat pour chaque département puis par l'inspecteur d'académie pour chaque établissement. En ce qui concerne les élèves, il doit assurer l'émergence de leur projet personnel, vérifier l'assiduité, la ponctualité, l'accueil en dehors des heures de cours, s'occuper du secteur médico-social et de l'éducation à la santé. Il doit également « établir, organiser et maintenir le dialogue avec les parents des élèves », notamment lors des décisions concernant l'orientation des élèves.

2) Il gère les ressources humaines

C'est lui qui met en place les services des différents personnels, qui gère ces personnels (difficultés, nouveaux arrivants...) et les relations internes à l'établissement.

3) Il assure les liens avec l'environnement

Il s'occupe des relations avec les partenaires associatifs ou économiques ainsi qu'avec le réseau formé par les autres établissements, la collectivité territoriale et les médias. Au niveau hiérarchique il doit collaborer avec les corps d'inspection. Notons que, d'après le site web du ministère de l'Éducation nationale, ce sont les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) qui ont pour mission d'impulser et d'évaluer les politiques éducatives ainsi que le fonctionnement des établissements scolaires.

4) Il administre l'établissement

Cela concerne le budget, la sécurité, le règlement intérieur, mais aussi l'analyse du fonctionnement de l'établissement, son compte-rendu et l'élaboration du bilan annuel.

La prescription est accompagnée d'un référentiel présenté en « domaines d'activités » (par exemple « Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines », décliné en « compétences requises » (par exemple ici « Pour mobiliser des individus et travailler en équipe, savoir : analyser, synthétiser, formaliser les éléments d'une politique, d'un projet (...)).

Dans le cadre de l'éducation prioritaire, puisque c'est ce qui nous intéresse en particulier, nous l'avons évoqué, aucune précision n'a été donnée aux ChE quant à leur rôle, malgré des transformations de taille comme nous l'avons vu avec les RAR (personnel supplémentaire, nouveaux dispositifs, multiplication des partenaires, etc.). Le B.O. n°14 du 6 avril 2006 (MEN, 2006a) sur les RAR indique seulement que les ChE adressent une lettre de missions aux professeurs référents et procèdent éventuellement à un entretien de recrutement. Pour les AP, il s'agit de recruter selon des profils, puis l'organisation des services est définie par le comité exécutif.

Le reste des préconisations consiste à rappeler diverses actions à mettre en œuvre telles que la présentation par le collège de son règlement aux parents, l'élaboration d'un partenariat avec une institution culturelle, sportive ou autre, la création de dispositifs hors temps scolaire pour les élèves les plus en difficultés (aide aux devoirs...) et la proposition d'une action « école ouverte » pendant les vacances.

Alors que le cadre de travail des ChE a évolué fortement ces dernières années (structure, échelle, fonctionnement), on note que le domaine pédagogique est la première des quatre missions principales du ChE, le domaine administratif se plaçant en dernière position. Par ailleurs, alors qu'il doit gérer les ressources humaines et les liens avec l'environnement, aucun texte ne spécifie ces missions dans les RAR où l'évolution est considérable du point de vue des personnels, dispositifs et partenariats. Sans même parler de la spécificité du travail en RAR, nous allons voir que le métier connaît des transformations importantes, qui ne sont pas reprises de manière précise dans les prescriptions et qui restent par conséquent énigmatiques. C'est ce décalage entre l'évolution significative du cadre de travail des ChE et l'apparente non modification des prescriptions en détails qui retiendra notre attention au travers d'abord d'une double revue de littérature (management, leadership), puis de notre propre analyse. C'est précisément dans ce décalage que les ChE tentent de se livrer à un travail d'organisation et d'encadrement pour lesquels seuls les objectifs sont prescrits (résultats, travail en équipe...) alors que les résultats sont relevés en aval.

En effet, le fonctionnement s'inscrit dans celui du système global : le ChE en France est soumis à une obligation de résultats (contrats de réussite) et évalué depuis 2002¹. Des objectifs à quatre ans sont fixés par les ChE eux-mêmes à l'établissement, puis soumis à l'inspection après un « diagnostic partagé », sorte d'audit interne de leur établissement. Ensuite, une lettre de mission élaborée par le recteur fixe les objectifs définitifs à atteindre.

3.2.1.1. Analyse de la prescription des ChE

Une analyse de l'activité ne peut se concevoir sans analyser au préalable les tâches auxquelles doit répondre l'opérateur. Ces tâches prescrites sont conçues par d'autres (gestionnaires et concepteurs), ici l'institution au sens large. Nous avons vu que les politiques éducatives avaient modifié le cadre de travail des ChE. Il est ressorti de l'analyse des politiques des tensions multiples qui tiraillent les ChE, desquels on attend désormais prise en compte du local, horizontalité et atteinte des objectifs fixés. Ces trois attendus viennent en surplomb des prescriptions spécifiquement adressées aux ChE dans les textes officiels comme le référentiel qui définit leurs missions.

A cet égard, la prescription dans le domaine éducatif est l'expression de choix politiques à un moment donné et se présente souvent « à la fois comme nouvelle et comme ancrée dans la tradition » (Amigues, 2009, p.16). Elle est donc le témoin historique d'un processus social, le

¹ Décret n°2001-1174 de décembre 2001, Chapitre V, article 21.

résultat actuel de réformes successives. Les prescriptions à l'égard du ChE sont inchangées depuis 2002, malgré les modifications qu'a connu le système éducatif, et en particulier la forte évolution de l'éducation prioritaire et le passage au RAR en 2006 (dispositifs et personnels supplémentaires), puis au programme ECLAIR en 2010. On peut se demander comment le ChE fera face à la relative absence de prescriptions quant à ces nouveaux programmes (les prescriptions sont d'ordre général mais ne définissent pas directement ses nouvelles fonctions).

Qu'en est-il du contenu des prescriptions de 2002 s'adressant à tous les ChE ?

D'après Leplat (2004), l'analyse interne d'un document prescripteur concerne principalement la préparation de son contenu. Ce dernier est supposé être élaboré pour « combler un décalage » (Leplat, 2004, p.199) perçu par le concepteur, « entre la compétence qu'il attribue aux futurs utilisateurs, d'une part, et les exigences de la tâche à exécuter, d'autre part. » (Leplat, 2004, p.198). Il vise soit la tâche par sa transformation, soit l'opérateur par l'amélioration de ses possibilités. Comblé ainsi le décalage suppose nécessairement de considérer ce que fait l'opérateur sur le terrain. Les prescriptions de 2002 viennent en l'espèce modifier les missions du ChE nouvellement considéré comme un personnel de direction dont les tâches devaient s'élargir au profit du domaine pédagogique, sans pour autant réduire celles se rapportant au domaine administratif (Barrère, 2006). En revanche, les missions du ChE restées inchangées avec la mise en place du RAR indiquent que les concepteurs n'ont pas perçu ici de décalage à combler, alors que, qui plus est, elle participait à l'introduction d'un changement sans précédent en mettant le ChE face à des situations inédites (organiser des collectifs nouveaux avec des personnels hétérogènes, et co-piloter un réseau avec un IPR et un IEN). L'absence de prescriptions à l'égard du ChE lui attribue une professionnalité supposée acquise.

3.2.1.2. Le caractère imprécis du prescrit

Nous nous référerons donc aux prescriptions de 2002 (MEN, B.O. spécial du 3 janvier 2002) qui définissent la mission de direction de l'établissement selon les quatre domaines d'activité évoqués au point précédent : mettre en place une politique éducative et pédagogique, gérer les ressources humaines, assurer les liens avec l'environnement et enfin administrer l'établissement. Voyons les prescriptions plus en détail, au travers d'un extrait qui nous intéresse particulièrement puisque touchant au rapport du travail du ChE avec celui des personnels (accentué par nous) :

« II - Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines

- assurer une **gestion** prévisionnelle des personnels ;
- assurer l'**accompagnement** des nouveaux personnels, ainsi que des personnels en difficulté (relations ad hoc avec les corps d'inspection et les autorités de rattachement) ;
- participer à l'élaboration et à l'évaluation du **plan de formation** des personnels (besoins du service vs besoins de l'agent) ;
- **valoriser** les initiatives et les réussites des personnels, détecter les potentialités ;
- faire de la notation annuelle une occasion d'échanges, d'aide et de valorisation ;
- **gérer et accompagner** les personnels non titulaires (CES/CEC, aides-éducateurs, vacataires...).

Définir les principes d'organisation des services de l'ensemble des personnels, dans le cadre de leur statut.

Utiliser au mieux le potentiel de remplacement à disposition de l'établissement.

Organiser la communication interne à l'établissement, s'assurer de sa qualité.

Organiser et maintenir le dialogue avec les représentants des personnels de l'établissement ».

En ergonomie, la tâche est définie comme un but dans des conditions données. La prescription devrait donc répertorier les buts et sous-buts. Ici, on peut repérer pour le ChE un but : « conduire et animer » et des sous-buts : « gérer, accompagner, etc. ».

Le texte de la prescription, d'après Leplat (2004), définit des unités d'action selon un certain degré de « granularité », c'est-à-dire qu'il définira plus ou moins précisément les actions. On remarquera aisément que les unités d'action listées dans ce domaine d'activités s'en tiennent à des injonctions peu définies : « assurer une gestion », « assurer l'accompagnement », « gérer », « accompagner », « organiser la communication ». On pourrait penser, à la manière de de Terssac (1992), que l'imprécision des prescriptions autorise au ChE l'exercice d'une certaine autonomie quant aux tâches à effectuer par exemple pour organiser la communication ou accompagner les personnels.

Mais il nous faut aussi poser deux notions :

- l'autonomie est définie comme : « la *capacité de produire ses propres règles*, donc la capacité de gérer ses propres processus d'action ; elle induit l'indépendance » (Maggi 2003, p.102). L'autonomie se rapporte donc au plan de la production des règles.
- la discrétion est définie comme : « des *espaces d'action prévus par un processus réglé*, où le sujet agissant peut/doit choisir entre des alternatives, dans un cadre de dépendance. » (Maggi, 2003, p.102). Il s'agit donc ici du plan de l'accomplissement de l'action.

En conséquence, il faut retenir que l'autonomie procède de la volonté d'initiative et de responsabilité là où la discrétion renvoie à une initiative et une responsabilité imposées

(Maggi, 2003). En l'espèce, les prescriptions du ChE lui imposent davantage initiative et responsabilité dans le cadre de l'accomplissement de l'action, qui doit aboutir aux résultats attendus. Avec un cadre de dépendance, mais sans possibilité de choisir entre des alternatives, le ChE peut devenir l'auteur de certaines des prescriptions qu'il se donne, ce qu'on appellera l'auto-prescription des tâches. Le manque de prescriptions devient source d'un engagement subjectif et d'une auto-prescription qui participe alors de la transformation des normes antécédentes (Schwartz, 1996). On parlera de « normes locales ».

L'imprécision est accompagnée par ailleurs ici d'une sous-prescription des moyens à mettre en œuvre pour les accomplir (Daniellou, 2002). Prenons par exemple l'injonction à « assurer l'accompagnement des nouveaux personnels ». Nous sommes amenés à nous poser les questions suivantes : Comment (réunions...) ? Autour de quoi, quel objet ? Un travail sur les pratiques ? La participation à des projets ? Les difficultés rencontrées ? Où ? Quel espace collectif ? Quand ? Ont-ils du temps en plus prévu à cet effet ? Des décharges horaires ?

Aussi, en plus de s'auto-prescrire des tâches, le ChE devra probablement créer les moyens permettant leur réalisation. Si le travail des enseignants est défini comme un « travail partagé » dès lors que les prescriptions obligent les professeurs à concevoir, essentiellement de manière collective, divers dispositifs ou moyens d'action pour pouvoir réaliser ces dernières » (Amigues & Lataillade, 2007, p.2), les prescriptions du ChE, à l'instar des professeurs laissent à la charge de celui-ci le soin de définir les moyens à mettre en œuvre pour y répondre.

On l'a vu, le travail des ChE s'inscrit notamment dans l'urgence et le principe premier qu'ils se donnent est celui de la réactivité (Barrère, 2006). A l'image d'autres métiers comme les chefs de chantier (Duc, 2002), leur action ne peut pas toujours être anticipée, puisqu'elle dépend aussi du terrain en temps réel. Il est, comme eux, davantage soumis à une obligation de résultats qu'à un degré de contrainte en termes d'actions à suivre. Comme de Terssac (1992), Leplat souligne que si le degré de contrainte est large, « On parle souvent de *mission* dans ce cas qui se rencontre notamment dans les tâches complexes s'effectuant dans un environnement variant de manière souvent imprévue, comme il arrive dans les environnements dynamiques » (Leplat, 2004, p.201). En ce qui concerne les ChE, l'imprécision des prescriptions lui permettrait-elle de bénéficier de marges de manœuvres pour gérer par exemple des situations en temps réel ? Peut-on parler de missions préservant une certaine latitude dans le choix de « la méthode qui permettra d'exécuter l'unité » (Leplat,

2004, p.201) ? En quoi l'imprécision des tâches et la sous-prescription des moyens seraient-elles un facteur favorisant l'exercice du métier ?

3.2.1.3. Compétences requises supposées acquises

D'une part, l'imprécision peut viser à permettre une meilleure gestion des imprévus, d'autre part les actions « seront, en moyenne d'autant plus larges que les opérateurs seront plus compétents pour la tâche considérée » (Leplat, 2004, p.200). La prescription du domaine éducatif et ici celle des ChE répond-elle à ce principe ? D'autant plus en RAR où les ChE n'ont bénéficié d'aucune formation particulière alors qu'ils doivent organiser le travail de collectifs hétérogènes et nouveaux. Ici, les actions relativement peu précises posent la question de compétences supposées acquises pour les accomplir. Cette question est en l'occurrence traitée par le texte officiel puisque la liste des tâches est suivie des « compétences requises » pour chaque domaine. Pour le domaine d'activités intitulé « conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines », et qui s'est développé ces dernières années avec la localisation et l'autonomisation des établissements, les compétences requises pour les actions présentées ci-dessus sont les suivantes :

« Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative »

Pour **gérer et développer** les ressources humaines de l'établissement, savoir :

- agir suivant la réglementation et la déontologie de la gestion de personnels ;
- **repérer** les forces et les difficultés chez les personnels ;
- **valoriser**, encourager, aider ;
- **évaluer** la manière d'exercer son métier, l'implication personnelle.

Pour **mobiliser** des individus et travailler en équipe, savoir :

- **analyser, synthétiser, formaliser** les éléments d'une politique, d'un projet ;
- **créer les conditions d'existence d'équipes**, notamment de l'équipe de direction, les animer, s'y impliquer ;
- **écouter**, prendre en compte les avis, négocier ;
- solliciter l'expertise ;
- **déléguer** (fixer des objectifs, demander un compte-rendu) ;
- **décider**.

Pour **piloter** un dispositif, savoir :

- **fixer** des objectifs ;
- **analyser** une situation, **mesurer** et formaliser les écarts ;
- **élaborer** et mettre en œuvre des stratégies ;
- **réguler** (reformuler les problèmes pour qu'ils deviennent traitables), évaluer ;
- **mesurer** le degré d'atteinte des objectifs, en rendre compte ;
- utiliser, de façon pertinente et en rapport avec le dispositif piloté, des **outils statistiques** simples.

Pour **communiquer**, savoir :

- **organiser** la concertation et les échanges d'information ;
- **explicitier** des politiques ;
- **valoriser** les actions, les réussites et les résultats d'équipes et d'individus ;
- **communiquer** en cas de crise.

Rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer.

Savoir écouter et entendre ce qui est dit de la fonction, et de la façon dont on l'exerce ».

Les compétences ainsi listées s'articulent autour de plusieurs actions : gérer et développer les ressources humaines, mobiliser des individus et travailler en équipe, piloter un dispositif et enfin communiquer. Savoir mesurer, évaluer, analyser se rapporte clairement au pilotage par

les résultats attendus et renvoie à une approche gestionnaire. Pour les autres compétences, il s'agit davantage du pilotage des personnels : savoir valoriser, écouter, communiquer, créer les conditions d'existence d'équipes, animer, organiser la concertation, etc. qui renvoie à une approche managériale. Ces prescriptions présentent une spécificité : la quasi-totalité des termes renvoie à des comportements envers les autres (mobiliser, accompagner, accueillir, communiquer, écouter, déléguer...) ce qui indique la forte prépondérance de l'adressage à des destinataires.

Ainsi, les prescriptions concernant le ChE sont relativement larges et dénuées des moyens à utiliser pour les réaliser, et les compétences pour satisfaire les buts et sous-butts sont listées et supposées acquises. Comment mobiliser les professeurs ? Comment procéder à une analyse de leur action ? Qu'entend-on par « conditions d'existence d'équipes » ? La question se pose tout particulièrement pour les ChE en RAR, dont les conditions sont inédites.

Il ressort de cette analyse que la prescription n'oriente pas l'activité du ChE vers la mise en œuvre immédiate de moyens pour réaliser un but fixé, mais vers l'organisation d'un milieu de travail qui doit associer les professeurs à la conception de buts et de moyens en vue de traiter la prescription. Si le rôle du ChE change et que l'accent est mis sur le pédagogique et la gestion des ressources humaines, les compétences requises pour remplir ce nouveau rôle sont supposées acquises par le prescrit qui attend du ChE qu'il soit d'une part l'initiateur d'un travail collectif et d'autre part le pilote des dispositifs et plus largement de l'établissement dans une visée évaluative.

Si ce texte de 2002, malgré les vides qu'il présente, intègre divers changements (évaluation, travail en équipe à organiser, animation, politique pédagogique...), il n'a pas été actualisé récemment. Pourtant, l'évolution des fonctions des ChE se poursuit au travers de divers textes à l'échelle internationale ainsi qu'au travers de rapports nationaux qui continuent de redéfinir les attentes à l'égard des ChE.

3.2.2. Une évolution qui se poursuit au travers des textes

Des documents internationaux et européens rendent compte de la modification profonde des fonctions du ChE et pointent certaines difficultés auxquelles il se trouve par conséquent confronté. Dans le même temps, ces textes réaffirment les attentes des systèmes éducatifs à l'égard du ChE, pilote responsable de la qualité du système par la mise en œuvre qu'il saura mener du travail en équipe des enseignants et sa contribution à leur « perfectionnement professionnel » (OCDE, 2008).

3.2.2.1. Les tendances générales : constat et attentes

Comme nous l'avons vu dans une première partie, l'évolution des politiques éducatives implique des changements au niveau des établissements scolaires. Les « 'nouvelles politiques éducatives' (...) constituent une rupture avec l'organisation et la régulation traditionnelles de la fonction éducative » (Mons, 2007, p.9). La place reconsidérée des établissements les inscrit au cœur du système, parfois même à la base des changements, remettant en question le traditionnel mouvement *top-down* du système. On parle de systèmes vivants par opposition aux systèmes mécanistes (Mulford, 2010), « invités à avoir des projets éducatifs ayant une 'couleur locale' » (Pelletier, 2001, p.158), créateurs d' « expériences originales » (Dutercq, 2000) ou « innovantes » (OCDE, 2001).

Mais cette évolution ne touche pas que le système, et en modifiant la place des établissements, elle modifie le rôle des ChE, « la fonction de direction d'établissement scolaire a connu une évolution spectaculaire dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Elle correspond maintenant de plus en plus à un ensemble d'attributions exigeantes portant, entre autres, sur l'administration et la gestion, les ressources humaines et financières, les relations publiques, l'assurance qualité et le pilotage au service d'une amélioration de l'enseignement et de l'acquisition de connaissances. » (OCDE, 2008, p.35). On questionnera volontiers la place des ChE : plutôt qu'une transformation des établissements par les politiques éducatives, il s'agirait davantage de faire porter aux ChE la charge de cette transformation, qu'ils doivent non pas appliquer mais faire advenir.

Nous nous appuyerons essentiellement ici sur un rapport de l'UNESCO (2006) qui dresse un état des lieux du métier de ChE au niveau international (à partir de recherches et analyses internationales) et qui nous permettra de cerner les grands traits de ce métier en changement partout dans le monde.

L'évolution que connaît le métier de ChE répond en premier lieu aux « impératifs de qualité » des établissements scolaires. La qualité serait en lien étroit avec la réussite des élèves et ne serait envisageable que grâce au rôle de la direction. L'objectif efficacité des années 1980 semble avoir glissé vers la recherche de la qualité avant tout qui, comme le soulignait le rapport Eurydice (2007), est la caractéristique des pays engagés dans la vague de décentralisation des années 2000. La même évolution est nettement appuyée par le Conseil de l'union européenne. Ses conclusions de novembre 2009 sur le perfectionnement des enseignants et des chefs d'établissement, établissent que « les qualifications, les compétences

et l'engagement des enseignants, ainsi que la qualité de la direction des écoles, sont les facteurs les plus importants pour obtenir une qualité élevée au niveau des acquis pédagogiques » (p.4). Cependant, derrière la qualité, l'efficacité reste d'après nous sous-entendue, recyclée dans l'injonction à l'« obligation de résultats ». Les nouvelles exigences du métier se traduisent de plusieurs manières et ont des conséquences diverses sur son exercice et sur le ChE lui-même. C'est ce que nous allons voir.

Le rapport de l'UNESCO pointe en premier lieu la difficulté de ce « nouveau » métier dans lequel les ChE sont sollicités en permanence par des acteurs de plus en plus diversifiés (hiérarchie, parents, partenaires sociaux, etc.) et font face à des charges administratives accrues, notamment pour répondre au contrôle des autorités qui exigent de plus en plus d'informations, de comptes à rendre. En second lieu, il souligne les nouvelles tâches que le ChE doit assurer. En effet, de par la décentralisation et l'autonomisation des établissements, la responsabilité des ChE s'étend, les domaines d'intervention sont plus nombreux. Ils doivent assurer la formation continue des enseignants, chercher des sources de financement, etc. En troisième lieu, le rapport fait ressortir le caractère parfois contradictoire du cumul des anciennes et nouvelles tâches. Ce cumul, puisqu'il s'agit bien là d'un ajout non pas d'un balayage d'anciennes fonctions pour les remplacer par de nouvelles, fait naître chez les ChE un sentiment « d'incapacité à faire face » (UNESCO, 2006, p.32) à la quantité de travail et surtout au caractère contradictoire des tâches anciennes et nouvelles. Le rapport souligne, « Le syndrome d'épuisement (*burn-out*) qui a fait son apparition récemment dans la littérature professionnelle en est une des manifestations. Lorsqu'elles sont insuffisamment expliquées et ne sont pas accompagnées des formations indispensables, les nouvelles pratiques qui sont préconisées peuvent apparaître comme contradictoires avec les principes ou des règles anciennes qui ne disparaissent pas pour autant » (UNESCO, 2006, p.32). On perçoit ici l'effet du prescrit qui cumule les tâches et entretient par ailleurs des imprécisions avec lesquelles les ChE auront à composer. En d'autres termes, ce rapport vient confirmer le fait que, d'un point de vue ergonomique, le prescrit vise l'efficacité du système mais ignore le travail réel des acteurs, ce qui n'est pas sans impact sur les performances humaines entendues selon Hubault (1996) et ainsi sur leur santé. En dernier lieu, les relations entre les ChE et les enseignants s'en trouvent modifiées, le ChE endossant davantage le rôle d'évaluateur dans le cadre d'une politique centrée sur l'obligation de résultats. A partir des résultats il peut/doit ainsi rendre des comptes à la hiérarchie mais aussi les comparer avec ceux d'autres pays afin de fixer de nouveaux objectifs au personnel enseignant. Le ChE se situe à l'interface entre professeurs et hiérarchie pour évaluer et rendre compte.

De plus, le ChE doit être à l'initiative d'un travail en équipe avec des enseignants présentés dans la littérature comme plus souvent habitués à un travail à caractère individuel (Tardif & Lessard, 1999), « La décentralisation et l'autonomisation croissante font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves avec des objectifs communs » (UNESCO, 2006, p.7). La tendance au travail en équipe est renforcée en France en RAR, on l'a vu, avec une multiplication des personnels et une fonction d'animation pédagogique, d'impulsion de projets/partenariats et de coordination pour le ChE. Les enseignants doivent mettre en place un enseignement différencié, adapté aux spécificités locales ; au-delà de la classe, ils doivent non seulement travailler en équipe dans l'établissement mais aussi dans un cadre plus large, celui du réseau. Ainsi, les politiques éducatives déployées à travers le monde se rejoignent en accordant une importance grandissante à l'établissement et surtout à son directeur, capable d'un « impact considérable (...) sur l'ensemble de l'environnement d'apprentissage, notamment la motivation, le moral et les prestations du personnel, les pratiques pédagogiques et les attitudes et aspirations des élèves comme des parents » (Conseil UE, 2009, p.7).

Les rôles des agents changent et si les professeurs ont toujours pour objectif, dans le face à face élèves, la réussite du plus grand nombre, c'est leur rôle d'enseignant au sein de l'établissement qui se modifie. Les relations professionnelles entre eux ou avec les autres agents ne sont plus les mêmes et la direction en est le chef d'orchestre. Le ChE doit être un pilote pour atteindre les résultats en agissant sur les pratiques pédagogiques.

Ces diverses exigences et attentes envers le ChE sont clairement exposées dans un rapport de l'OCDE (2008) consacré à l'amélioration des directions. Y sont listées les quatre « responsabilités fondamentales » de la direction d'établissement scolaire (au sens large en tant qu'équipe) « qui sont constamment associées à l'amélioration des résultats scolaires » (OCDE, 2008, p.48). Il s'agit de :

- mettre en œuvre la « volonté de soutenir, d'évaluer et d'améliorer le niveau de qualité des enseignants » (OCDE, 2008, p.48),
- « définir des objectifs éducatifs et mettre en œuvre des systèmes d'évaluation performants » (OCDE, 2008, p.48),
- utiliser de manière stratégique les ressources et les harmoniser avec des objectifs pédagogiques,
- être présent au-delà du périmètre de l'école.

On retrouve ici les principales tendances du pilotage par les résultats et du New Public Management dans lequel il s'inscrit (efficacité, efficience, économie) avec la nécessité d'améliorer la qualité, de définir des objectifs, d'utiliser les ressources de manière optimale et enfin d'inscrire l'établissement dans un réseau qui le sort de l'isolement et redéfinit son périmètre. Ce rapport établit donc un lien dit « constant » entre ces comportements de la part des directions et l'amélioration de l'efficacité des écoles. La responsabilité des directions est affirmée et l'on peut noter, au détail du premier point (« Favoriser, évaluer et développer la qualité des enseignants »), la mise en avant de deux éléments clés qui participent de l'efficacité et témoignent d'une bascule affirmée dans les fonctions du ChE (mis en gras par nous) : « les chefs d'établissement doivent être en mesure d'adapter les programmes d'enseignement aux besoins locaux, de **développer le travail en équipe** parmi les enseignants et de procéder au suivi, à l'évaluation et au **perfectionnement professionnel des enseignants** » (OCDE, 2008, p.48).

Mais au niveau national, comment se traduit ce pilotage dans les textes ? Comment est défini le rôle de pilote des ChE ? Si le pédagogique tend à se développer comme nous l'avons vu, qu'en est-il du pilotage de la vie pédagogique alors que l'objectif à atteindre est celui de la réussite ?

3.2.2.2. En France : la direction comme « facteur crucial » pour l'efficacité

La transformation des fonctions des ChE porte en elle les principales tendances du New Public Management centré sur la réduction des coûts et les partenariats notamment, « Demain plus encore qu'aujourd'hui, un responsable d'EPLE devra être capable d'impulser les choix pédagogiques de l'établissement, d'assurer une gestion financière affinée, pour se dégager des marges de manœuvre dans le cadre de la LOLF, de négocier des conventions locales équilibrées, voire avantageuses avec la collectivité territoriale de rattachement, d'animer des équipes dépendant de plusieurs employeurs... » (IGEN-IGAENR, 2005, p.39). En témoigne la composition des jurys de concours depuis 2006, composés « de personnalités extérieures, issues d'autres départements ministériels et du monde de l'entreprise » (Matringe, 2008, p.89). Le ChE, à l'instar du cadre, « est moins celui qui donne des ordres que celui à qui l'on demande d'être un chef d'orchestre, un coach, un animateur... On ne parle plus de chef, on parle de manager, d'encadrant, de façon plus souple et plus large » (Cousin, 2009, p.25).

En outre, les textes attribuent au directeur un rôle de gestion d'équipes de travail, dont il doit favoriser les conditions, « rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer »

(MEN, 2002), soulignant que « le facteur crucial qui fait la différence, à conditions égales, dans la performance est [...] l'existence d'une équipe de direction [...] capable de mobiliser largement une équipe pédagogique sur un projet » (IGEN-IGAENR, 2004, p.65). La tendance se confirme dans le cadre de l'éducation prioritaire, où les équipes doivent être « structurées en réseau et fédérées autour d'un même projet » (MEN, 2006).

Nous avons vu que le volet pédagogique prend une place grandissante dans le métier de ChE. C'est au travers de divers textes, publiés après le protocole d'accord et son référentiel de 2002, que ce domaine est précisé et que l'importance de la direction est réaffirmée. D'après les textes (ESEN, 2007), la responsabilité pédagogique du ChE revêt deux sens complémentaires :

- au sens juridique, le ChE est responsable de la politique pédagogique menée dans son établissement et doit rendre compte des résultats obtenus à la hiérarchie.
- au sens de l'action pédagogique, la responsabilité se décline en trois rôles :
 - rôle administratif : organisation, gestion, élaboration des emplois du temps, constitution des classes, etc.
 - rôle de pilote : définition de la politique pédagogique de l'établissement (objectifs, moyens, etc.)
 - rôle d'évaluateur : évaluation des enseignants avec les corps d'inspection.

On voit ici que l'évaluation est un des rôles que doit assurer le pilote et que la reddition de comptes relève clairement de la responsabilité du ChE au sens juridique. Le ChE est donc engagé dans un pilotage pédagogique avec définition des objectifs en amont, évaluation en aval et organisation pour passer de l'un à l'autre, comme en témoigne un rapport de l'inspection soulignant qu'il « n'administre pas seulement la vie pédagogique de son établissement mais il la pilote en lui donnant un sens et en l'organisant » (IGEN-IGAENR, 2006a, p.26-27).

Dans ce cadre, le Haut Conseil de l'Education (2010) prône une autonomie accrue des ChE de collège pour favoriser une organisation plus souple et souligne la responsabilité de ces derniers, réaffirmant le but visé, celui de l'amélioration « des performances médiocres et en baisse » (p.9) aux évaluations PISA (2006). Le rapport de l'IGEN-IGAENR précisait en effet que dans sa fonction de pilote, le chef d'établissement se doit de porter « une attention privilégiée [...] tout spécialement, aux élèves en difficulté » (IGEN-IGAENR, 2006a, p.27). C'est particulièrement le cas dans le cadre de l'éducation prioritaire qui appuie la volonté de

performance, de réussite, et dont les dispositifs sont dirigés en particulier aux élèves en difficulté.

Comment piloter un établissement autonome et responsable ?

3.2.2.3. Piloter, qu'est-ce que c'est ?

Il nous a paru nécessaire à ce stade de faire le point sur ce que le système éducatif attend des ChE et de préciser ainsi des termes qui deviennent courant dans le langage de l'éducation mais dont on ne sait pas toujours exactement de quoi ils relèvent : le pilotage et le management du point de vue de l'institution.

Notre analyse des prescriptions prend ici appui sur une série de fiches éditées en 2007 en Belgique par l'INAS (Institut d'administration scolaire) pour l'ESEN en France (École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) sous forme de notes de synthèse destinées à la formation des chefs d'établissement. Le thème général de la formation est le suivant : « Agir en situation complexe ». L'une des fiches porte sur le management (note de synthèse 2), deux autres sur le pilotage du système éducatif, d'une part (note de synthèse 6), et des établissements scolaires, d'autre part (note de synthèse 7). Nous avons donc cherché au travers des mots de l'institution à distinguer ces deux termes utilisés parfois indistinctement dans les textes officiels ou rapports.

Il se trouve qu'au premier abord rien ne s'éclaircit quant à la signification donnée au pilotage. En effet, le pilotage du système éducatif est clairement relié aux termes évaluation, indicateurs et régulation mais le pilotage des établissements scolaires est lui relié au terme de dirigeant, lui-même composé des deux termes de manager et leader ! Finalement, on trouve des définitions multiples concernant le ChE, pas toujours claires et éparpillées dans diverses fiches portant sur le pilotage mais aussi sur la qualité (renseignant alors davantage sur le pilotage que les autres fiches dont le pilotage est pourtant annoncé comme objet). La fiche consacrée au pilotage des établissements se reporte à la définition de Mintzberg des dix rôles des cadres (trois de contact, trois d'information, quatre de décision) sur lesquels nous reviendrons (deuxième partie de la thèse, titre 3.1.1) et rappelle l'importance de l'évaluation, sans pour autant éclairer le terme de pilotage.

Nous trouverons la définition du pilotage des établissements à laquelle se réfère l'institution dans la fiche concernant la qualité. Le pilotage y est ici défini comme constitué de quatre fonctions : connaître (informations) ; prévoir (objectifs) ; évaluer (forces et faiblesses) ; et communiquer (favoriser la transparence de l'évaluation pour provoquer le changement nécessaire). On peut remarquer ici que le pilotage de l'établissement (à l'image du pilotage du

système éducatif) est rattaché exclusivement aux résultats, de leur connaissance à leur amélioration en passant par leur évaluation. En revanche, rien n'est dit du pilotage des professeurs et équipes.

Deux fiches nous permettront de reconstituer la définition du management. Tout d'abord, le ChE, « Comme manager, détermine la stratégie de son établissement, à travers le projet d'établissement et organise l'opérationnalisation des ressources en vue de l'atteinte des objectifs fixés, en gérant tous les « incidents » de parcours et en régulant toutes les relations humaines qui en découlent. » (INAS ESENd, 2007, p.3). Le rôle semble ici être davantage lié aux actions à mettre en œuvre, malgré la prégnance des objectifs à atteindre, qui ne laissent par ailleurs aucune place à l'imprévu, ce dernier devant être réglé.

Ailleurs, de manière plus précise, le management est défini comme la « manière de conduire l'organisation » (INAS ESENa, 2007, p.7). La fonction managériale en référence cette fois à Thiétart (2004) est composée de : la planification (objectifs, budget, etc.) fondée sur la décision ; l'organisation (mesures d'opérationnalisation des objectifs) étroitement liée à la communication (participation, dimension horizontale) ; l'action (motivation, gestion des conflits, commandement) ; et enfin l'évaluation (indicateurs, informations, traitement, régulation, progression vers les objectifs).

Il faut remarquer que les deux notions sont liées. Cependant, ces définitions bien que réductrices (car elles évacuent une certaine complexité, l'importance de l'environnement, etc.) nous aident finalement à distinguer au moins globalement pilotage et management. Le premier paraît se rapporter assez spécifiquement au seul processus d'évaluation, là où le management semble comprendre les dimensions d'élaboration des objectifs et d'intervention quant à leur réalisation et à leur régulation.

A noter un rôle complémentaire très brièvement défini, celui du ChE qui, en tant que leader « suscite la cohésion et l'engagement des acteurs dans les stratégies fixées », il a « le regard tourné vers l'intérieur, vers la composante humaine de l'organisation qu'il doit savoir mobiliser grâce à l'adoption d'attitudes positives » (INAS ESENd, 2007, p.3).

Entre pilotage et management, les prescriptions sont floues et imprécises. Il ressort cependant de cette analyse que le pilotage semble assimilé à la définition des objectifs et la mesure des résultats, là où le management supposerait une implication des ChE plus marquée au niveau de la mise en œuvre et de la régulation. Nous pourrions distinguer facilement deux ensembles : efficacité/pilotage/mesure vs changement/management/régulation, amélioration.

En 2010, un dossier documentaire de l'inspection intitulé « Promouvoir une culture de l'évaluation et un pilotage pédagogique dans notre système éducatif » réaffirme la nécessité d'un pilotage des EPLE par les indicateurs et met en avant « L'implication personnelle du chef d'établissement » en tant qu' « élément déterminant » (IGEN-IGAENR-ESEN, 2010, p.87) pour la « mobilisation de ces données [indicateurs] » sur lesquelles s'appuie le pilotage. Et de préciser :

« Ainsi, les deux conditions suivantes semblent vraiment déterminantes :

- la volonté de pilotage par projet : une option qui doit être prise en premier lieu par le chef d'établissement, lui qui a la charge de convaincre la communauté éducative, et notamment les enseignants, de l'efficacité d'un tel choix ;
- l'animation interne : le rôle du chef d'établissement, là aussi, est essentiel dans l'utilisation par l'établissement d'indicateurs d'évaluation et de pilotage. De par sa position, il détient l'information, les moyens de la diffuser ainsi que l'initiative dans l'utilisation qu'il souhaite en faire. C'est à lui qu'il revient de présenter cette information aux membres de la communauté éducative, et notamment aux enseignants, de contribuer à l'analyse collective, d'orienter vers la définition d'objectifs évaluables, d'aider à l'élaboration puis à la mise en place de projets éducatifs et pédagogiques propres à favoriser l'atteinte des objectifs fixés. La phase d'évaluation, enfin, lui est dévolue qui permet à l'établissement d'infléchir, voire de modifier plus radicalement sa politique. » (IGEN-IGAENR-ESEN, 2010, p.87).

Il nous semble, à travers la promotion de cette « culture du résultat », que l'on retrouve clairement un pilotage par les indicateurs qui laisse peu de place au pilotage du travail des professeurs pour améliorer les résultats par la transformation de leurs pratiques. De plus, alors que l'autonomie a été imposée aux établissements, elle est aussi encadrée par le pilotage à différents niveaux (du système éducatif à l'établissement) et contrainte par les résultats. L'efficacité évoquée dans la première condition d'une part et la transparence sous-jacente dans la deuxième condition ne sont pas sans rappeler les principes directeurs du Nouveau Management Public. Au final, « Une figure nouvelle du chef d'établissement est en train de se constituer, elle dessine un organisateur pédagogique, converti à l'idéologie du changement et à la culture du management » (Baluteau, 2009a, §37).

En quoi le pilotage ainsi considéré place-t-il les ChE en tension avec les enseignants mais aussi dans la difficulté de satisfaire l'amélioration attendue qui repose sur eux ?

3.2.2.4. La culture de l'évaluation en question

Le pilotage par les résultats se réfère en premier lieu à l'évaluation partagée des professeurs, notés par l'inspecteur et le ChE. Ce rôle ne constitue qu'une petite partie de ses missions et nous pouvons noter qu'aucune référence dans les prescriptions officielles n'est faite à la note administrative des professeurs, si ce n'est dans un sous-titre concernant la gestion des ressources humaines, où il est indiqué qu'il doit « évaluer la manière d'exercer son métier » (MEN, 2002). Pourtant, ce rôle du ChE n'a pas échappé aux enseignants qui s'en méfient, voyant en lui un risque de sanction. Auprès des professeurs, les ChE se dotent alors d'instruments de mesure qu'ils fabriquent eux-mêmes de manière à exercer des contrôles indirects (au vu des notes des élèves, des cahiers de textes...) (Pélage, 2003). Le ChE se trouve néanmoins dans une position double à assurer auprès des professeurs : d'une part une position hiérarchique, d'autre part une position collégiale, ce qui n'est pas sans rappeler la position double des inspecteurs. Cela crée aussi une nouvelle attente chez les professeurs.

Il faut en effet ajouter à la méfiance des enseignants envers le rôle d'évaluateur du ChE des attentes multiples à son égard. Kherroubi et van Zanten (2001) ont mené une enquête de terrain entre 1994 et 1997 dans une école élémentaire, un collège et un lycée par l'intermédiaire d'entretiens approfondis avec les différents acteurs, et d'observations répétées de leurs activités et de leurs interactions. Les enseignants attendraient du « chef d'établissement pédagogue » un encadrement pédagogique, un accompagnement dans leurs expériences, voire même un soutien moral, effaçant ainsi la relation hiérarchique au profit d'une relation collégiale. Cependant, ils doivent rester initiateurs de projets et impulser le travail des équipes (Kherroubi & van Zanten, 2001). Outre un soutien, la collégialité « implique une redistribution du pouvoir dans l'établissement et suppose une implication des enseignants dans les prises de décisions relatives à une série de domaines » (Dupriez, 2002, p.86). Le rôle du chef d'établissement consiste donc aussi à la mise en cohérence du travail pédagogique des uns et des autres, « les personnels attendent de lui qu'il soit capable de redéfinir les missions de chacun et de tisser des liens entre elles » (Kherroubi & van Zanten, 2001, p.84). A l'interface entre l'institution et les individus, le ChE est un « acteur hybride » (Osty, 2003, p.227), un « pivot » chargé de réduire « la tension insurmontable » (p.226) « entre des logiques a priori irréconciliables » (p.227). Entre régulation de contrôle et régulation locale, le ChE s'avère être un « maillon précieux pour contrer le mouvement de désarticulation entre les deux formes de régulation » (Osty, 2003, p.230). C'est donc à travers cette interface que se jouent aussi les attentes des individus et de la hiérarchie.

Quoi qu'il en soit, on voit bien que le travail des professeurs, devant être évalué (doublement) pour envisager un changement de pratiques et une amélioration des résultats, ne fait pas plus l'objet véritable du ChE que de l'inspecteur, tous deux tirillés entre des attentes multiples et des positions à deux versants parfois contradictoires. En ce sens, Maulini (2010), dans le cadre d'un colloque consacré à la question, interroge la contribution du contrôle du travail des enseignants à la professionnalisation de leur métier. Comment envisager une quelconque amélioration des résultats, qui plus est en se lançant dans l'innovation, comme le préconisent les politiques éducatives, alors que le niveau attendu d'expertise de résultats censés être le fondement du pilotage de l'établissement est inexistant ?

Si l'évaluation individuelle des enseignants pose question et peut provoquer des tensions car il ne répond pas à leurs attentes, le ChE, en tant que directeur d'un établissement autonome responsable, se doit malgré tout de mesurer le travail global des enseignants, à travers l'évaluation de son établissement. Mais de quelle évaluation parle-t-on ? Et pour quelle finalité ?

Aux Etats-Unis, la question de l'amélioration passe notamment par l'utilisation des données au service de la décision, le Data Driven Decision Making (Datnow & Park, 2009). L'idée de la DDDM va dans le sens de la culture de l'évaluation : il s'agit d'améliorer la réussite des élèves par un travail des professeurs à partir de données, permettant de procéder à des comparaisons, d'évaluer les progrès, de juger de l'efficacité des pratiques et ainsi de les améliorer. Or, un problème se pose : il ne suffit pas d'avoir des données, encore faut-il pouvoir en faire quelque chose. Par conséquent, le rôle du district prend de l'importance dès lors qu'il consiste à fournir un cadre et faire en sorte que les données soient utilisables par les professeurs. Certains éditent des guides par exemple. Par ailleurs, la mise en œuvre de la DDDM suppose aussi, une fois les professeurs en capacité d'analyse, de procéder effectivement à cette analyse. Mais cela ne va pas de soi. Il faut prévoir des rencontres, mettre en lien des acteurs dans et entre écoles pour mettre en œuvre des stratégies d'amélioration, apporter les ressources, développer des outils pour agir, créer un climat de confiance, de collaboration... Analyse des données et changement des pratiques sont ici complémentaires et soumises à l'implication des directeurs (création des conditions) comme des enseignants, eux-mêmes analystes.

En France, si la perspective est la même, il s'avère que le changement des pratiques est conditionné au pilotage par les résultats dont seul le directeur a la charge dans son

établissement. Or, il se trouve que « faute de temps mais aussi de compétences propres » (Barrère, 2010a, p.146), les ChE ne peuvent produire des savoirs experts à partir des résultats qu'ils relèvent. C'est le constat soulevé par Barrère dans un collège d'éducation prioritaire. Les ChE s'attachent alors à une évaluation externe, comparant leur situation avec celle d'établissements voisins en termes de caractéristiques et qui obtiennent de meilleurs résultats. C'est ainsi qu'un ChE tourné vers des relations collégiales avec les professeurs en vient à remettre en question sa manière de faire. En effet, l'établissement voisin dont le ChE est réputé être très dur avec les professeurs obtient des indicateurs plus favorables.

Pour Barrère (2010a), la culture d'évaluation au local pose trois problèmes, dont celui du manque d'expertise et de réflexion sur les résultats :

1. Elle renforce le bureaucratique (remontées, transmissions, archivages, ligne hiérarchique traditionnelle).
2. Elle crée de nouvelles tâches (créations d'indicateurs internes, réflexion sur l'évolution et l'interprétation des chiffres), alors que l'urgence prime sur les tâches d'expertise.
3. Elle n'offre pas, au contraire du niveau national, ni l'appui d'experts ni le temps nécessaire à la réflexion. Ainsi, les indicateurs ne peuvent être réellement analysés, et lorsque qu'ils contredisent certaines actions jugées positives, ils sont alors abandonnés, pour ne pas perturber ces actions.

La situation des ChE ainsi décrite par Barrère donne l'impression d'un tiraillement entre des résultats chiffrés, révélateurs d'une efficacité plus ou moins forte, mais qui nécessiteraient une analyse dans le long terme pour « les faire parler », face à une volonté d'améliorer ces résultats par une action immédiate, qui s'inscrit par ailleurs dans l'univers élargi de l'établissement voire du réseau, et doit traiter avec des buts et des moyens changeants. Là encore, le pilotage par les résultats prôné par les politiques éducatives paraît difficilement s'accorder à un pilotage des équipes pédagogiques pour leur amélioration duquel il est déconnecté. Pour Demailly (1998), les ChE passent d'une professionnalité bureaucratique à une professionnalité entrepreneuriale, dans laquelle ils doivent faire preuve de leur capacité à se « positionner » sur un marché concurrentiel local, jouer pour cela de la publicité, de la transparence et entretenir des réseaux politiques et économiques locaux.

Le ChE, considéré comme responsable, doit répondre à une obligation de résultats, son établissement étant évalué et classé en fonction d'indicateurs et doit parallèlement agir sur les pratiques pour les transformer.

Quelle formation est dispensée aux nouveaux ChE au vu de ces changements sans précédent dans leurs fonctions ?

3.2.2.5. La formation des ChE

Le constat suivant, bien que très général, donne une vue d'ensemble assez révélatrice du métier et de son évolution d'après les premiers concernés. Il s'agit d'une enquête par questionnaire mis en ligne, réalisée par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2008) en février-mars 2005 auprès des nouveaux personnels de direction nommés au 1er septembre 2004. Sur 866 personnes interrogées, 95 % déclarent devoir interrompre fréquemment une tâche qu'elles sont en train de faire pour en faire une autre non prévue. Devant faire face à l'instabilité des situations et à la gestion des imprévus, 64 % disent manquer de temps pour un bilan ou une évaluation. Si, dans l'idéal, « conduire une vie pédagogique et éducative » est au cœur des préoccupations (82 %), dans la réalité seulement 18 % le citent en première place. A l'inverse, « administrer un établissement », peu cité dans l'idéal (7 %), se place premier dans la réalité (55 %). L'analyse statistique du discours recueilli par une question ouverte fait ressortir un étonnement particulier face à la charge de travail et la multiplicité des activités (40 %).

Cette étude relève ainsi des écarts entre idéal et réalité du terrain, à plusieurs niveaux, nature des tâches ainsi que charge et diversité. Constat que rejoint Mauny (2010), qui relève par ailleurs un décalage entre formation et quotidien. Les chefs d'établissement interrogés parlent de « juxtaposition des données plutôt que d'articulation » (Mauny, 2010, p.80) et au vu de « la singularité des contextes comme des situations professionnelles » (Mauny, 2010, p.84) le contenu de la formation est difficilement applicable tel quel. Pour l'auteur, c'est alors le travail quotidien qui devient formateur.

Qu'en est-il de la formation des ChE actuellement ?

La formation des personnels de direction d'établissement scolaire est dite statutaire. Elle a lieu après la réussite au concours, la titularisation intervenant au bout d'une année. La formation, régie par les textes de 2011 (décret 2011-202 et MEN, 2011b, B.O. n°24 du 16 juin 2011), est organisée autour de six pôles (INAS ESEN, 2007 ; ESEN, 2012) :

- pilotage et gestion des EPLE (animer des instances, conduire un projet,

préparer des examens, favoriser l'innovation, établir un diagnostic, un contrat d'objectifs, etc.).

- gestion des ressources humaines (accueil, accompagnement, recrutement, évaluation, travail en équipe de direction).
- communication professionnelle (informer, communiquer, rendre compte).
- pilotage pédagogique et personnalisation des parcours (permettre la différenciation pédagogique, veiller à l'orientation, à la mise en place de dispositifs d'accompagnement, valider le socle commun de compétences, etc.).
- mise en œuvre de la politique éducative (veiller au bien-être des élèves, établir un règlement, un voyage de fin d'année, etc.).
- assurer la sécurité des personnes et des biens (prévention de la violence, plan d'évacuation, etc.).

Ces pôles correspondent assez largement aux fonctions prescrites aux chefs d'établissement (mener une politique éducative et pédagogique, gérer les ressources humaines, assurer les liens avec l'environnement et administrer l'établissement). L'étude de ces pôles est répartie selon le plan de formation suivant :

- douze jours de positionnement institutionnel (entre mai et août) : dont un regroupement national de quatre jours portant sur le pilotage, les politiques éducatives et la communication, ainsi qu'un accueil et un premier contact dans l'académie d'affectation.
- trente-six jours de professionnalisation (entre septembre et août) : dont un regroupement national de quatre jours portant sur la responsabilité pédagogique abordant les pôles pilotage, personnalisation des parcours et communication professionnelle, cinq jours consacrés aux besoins spécifiques évoqués par le participant, et cinq jours de stage dans un autre EPLE. Enfin, le contenu des vingt-deux jours restant est laissé à la discrétion de chaque académie, dans le cadre toutefois des six pôles de professionnalisation de référence.
- enfin, quinze jours de formation continue obligatoire ont lieu les deux années suivant la titularisation. Deux regroupements inter-académiques de deux jours et demi sont fixés. Le personnel de direction nouvellement nommé doit aussi effectuer cinq jours

de formation en académie et un stage de cinq jours en France ou à l'étranger, dans une entreprise ou un autre EPLE.

Le document de formation met en avant à plusieurs reprises l'évaluation (des élèves, de l'établissement, de sa politique et des personnels) ainsi que l'encouragement de l'innovation. En revanche, peu d'éléments concernent le pilotage des équipes de professeurs, leur accompagnement, formation, etc.

De quels outils disposent les ChE pour piloter au quotidien leur établissement ?

3.2.3. Des outils pour évaluer le résultat ou pour piloter l'action des professeurs ?

Dans un système éducatif qui vise l'efficacité, les acteurs de l'éducation et en particulier les ChE sont appelés à mettre en œuvre la culture de l'évaluation afin notamment de réguler le travail des professeurs et modifier leurs pratiques, avec un accent porté sur le travail en équipe. Pour cela, l'institution dote les ChE d'outils destinés à mesurer l'efficacité. Quels sont ces outils ? Contribuent-ils à répondre aux deux voies attendues : celle de l'efficacité et celle du pilotage des professeurs ?

Nous verrons dans un premier temps en quoi consistent les indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires (IPES) devenus aide au pilotage et à l'auto-évaluation (APAE) en 2012 et les questions nouvelles qu'ils posent à un ChE évaluateur. Nous nous intéresserons ensuite aux autres outils dits de pilotage, diffusés au travers de divers textes officiels et dont la finalité quant à la régulation et au pilotage des professeurs reste à questionner. A ce propos, nous présenterons rapidement le protocole d'évaluation des RAR ainsi que les attentes du ministre de l'Education nationale de l'époque suite à une évaluation du programme à mi-parcours. C'est bien la « culture du résultat » qui est mise en avant une nouvelle fois.

3.2.3.1. Les ChE utilisateurs d'outils conçus pour évaluer l'efficacité : les IPES

La culture de l'évaluation implique l'introduction de nouveaux outils destinés aux ChE dans le but de modifier les pratiques des enseignants et améliorer l'efficacité. Il existe une multiplicité de rapports qui défendent tous la nécessité d'outiller les ChE pour un meilleur pilotage, un pilotage plus efficace. Un rapport de l'IGEN-IGAENR (2005) sur la performance des EPLE préconisait deux types de recommandations. D'une part le renforcement du « pilotage des établissements » par la formation au management et l'amélioration d'outils de

pilotage, d'autre part des pistes pour le pilotage national (liaison inter-degrés à renforcer, formation des enseignants...). Il s'agirait ici encore de former les directions à l'utilisation des outils et de favoriser leur partage au sein de l'établissement ; d'assurer un suivi des résultats des élèves après le collège ; et enfin d'élaborer des « tableaux de bord » qui exposeraient l'évolution des indicateurs dans le temps, sur les quatre années de collège par exemple.

Dans une perspective que nous pourrions qualifier d'auto-évaluation, des indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires (IPES ou InPES) sont destinés à aider les directeurs de collèges, lycées et lycées professionnels (Dutercq, 2000). Créés au début des années 1990, ils ont été révisés en 2010. Un « guide d'utilisateur » de 2008-2009 pour les directeurs de collège nous apporte quelques précisions. Ces indicateurs portent sur les caractéristiques des élèves (origine sociale et nationalité), le pourcentage d'élèves en retard (deux ans de plus que la normale) ou doublants, leur origine scolaire (niveau de l'année précédente) ou encore le pourcentage d'accès au niveau supérieur. D'autres indicateurs concernent les enseignants (âge, ancienneté, taux de départ...). Ils permettent le calcul automatique des taux et pourcentages et contribuent ainsi à alléger les « tâches longues et fastidieuses » du chef d'établissement d'après un document original de 1993 de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective. A partir des IPES, les ICOTEP, indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire ont été élaborés spécifiquement pour les établissements d'éducation prioritaire.

Pour certains auteurs tels que Dutercq (2000), les IPES représentent une première avancée, un contrepoids à un pilotage essentiellement encadré par les échelons supérieurs. Insuffisant nous dirait Barrère (2010a), puisque absence d'expertise locale qui permettrait de 'faire parler' les indicateurs ; nécessité déjà évoquée par l'OCDE rapportant que les chefs d'établissement des divers pays étudiés doivent mettre en œuvre « une capacité à exploiter les informations sur les performances de l'école » (OCDE, 2001, p.25). Nous remarquerons avec ces deux références, à neuf années d'intervalle, la faible évolution apparente (en France du moins) de la question de l'utilisation des résultats et des indicateurs au service d'une amélioration des pratiques dans les écoles par exemple.

Au vu de la difficulté de pouvoir faire quelque chose des données ou résultats, on peut avancer que les indicateurs tels que les IPES, s'ils ont été présentés comme des instruments de pilotage des établissements entendus comme instruments d'action auprès des professeurs (à partir des résultats, rechercher des améliorations), ne paraissent au final incarner que des outils pour estimer le résultat et mesurer la performance. Cette dernière permet ensuite d'établir un classement des établissements. Les chefs d'établissement sont donc pris

davantage dans la dimension de la mesure pour satisfaire la reddition de comptes que dans celle du pilotage des professeurs.

3.2.3.2. Autres outils dits de pilotage pédagogique

Un rapport de l'IGEN (2005) soulignait que la notion de pilotage « ne se réduit pas, loin de là à la connaissance et à l'usage des IPES. A notre sens, elle englobe plusieurs notions complémentaires : le management pratiqué par l'équipe de direction en lien avec les autorités académiques, les moyens d'enseignement affectés et l'implication de l'équipe enseignante, l'intensité de la vie scolaire, les moyens financiers octroyés et la qualité de la gestion. » (IGAENR, 2005, p.27). On remarquera ici encore l'évocation du terme « management » dont les contours sont peu dessinés.

Dans les textes officiels (MEN, 2006), on peut relever trois éléments destinés à l'amélioration du pilotage **pédagogique** des EPLE : le conseil pédagogique, le projet d'établissement et le contrat d'objectifs. Autant de dispositifs et d'outils conçus et proposés par l'administration. D'après le B.O. reprenant la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 qui rend le conseil pédagogique obligatoire, ce dernier « a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement » (MEN, 2006). En d'autres termes, le conseil est chargé du diagnostic, de l'évaluation des actions et de la formulation de propositions. Il est présidé par le ChE et composé généralement des professeurs principaux de chaque niveau, d'un professeur représentant de chaque discipline et du conseiller principal d'éducation. Dans les faits, d'après un rapport de l'IGEN-IGAENR (2007), si le conseil pédagogique permet de discuter des stratégies de l'établissement et de l'harmonisation des pratiques (autour des TICE par exemple), il s'avère que l'acte pédagogique est rarement au cœur des réflexions. Par ailleurs, « L'instauration du conseil pédagogique s'est heurtée parfois à une franche hostilité, souvent à des réticences, presque toujours à des inerties » (IGEN-IGAENR, 2007, p.59), par crainte d'une atteinte à la liberté pédagogique, ou encore par peur de la création d'une hiérarchie intermédiaire constituée de professeurs qui évalueraient les autres.

Cet outil, difficilement mis en œuvre, vient donc s'ajouter au projet d'établissement qui définit les objectifs pédagogiques et la politique d'établissement et peut prévoir la réalisation d'expérimentations pédagogiques dans le cadre de l'article 34. Ce dernier, inscrit dans le code de l'éducation (article L 401-1) stipule que « le projet d'école ou d'établissement peut prévoir

la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. ». Il faut souligner ici la marge de manœuvre éventuellement saisissable par les établissements pour envisager une réorganisation en réponse aux demandes d'innovation du prescrit. En revanche, cet outil s'inscrit malgré tout dans la tension autonomie-contrôle. La marge de manœuvre est assez réduite au regard de ce que les académies acceptent de contractualiser en tant qu'innovation (Pélage, 2003) et ce nouvel article tend à inquiéter les directions faisant déjà face à des changements importants à gérer (Reuter *et al.*, 2011).

Enfin, le contrat d'objectifs signé avec l'académie se rapporte notamment à la question budgétaire, la LOLF ayant accordé une autonomie plus grande aux établissements dans ce domaine. Il s'agit dans ce document prenant la forme d'un tableau de présenter dans les deux premières colonnes quelques objectifs phares, en cohérence avec les objectifs académiques et nationaux, puis de les décliner en actions. Les deux colonnes suivantes sont consacrées aux indicateurs (taux de réussite au brevet, taux d'absentéisme, etc.) et aux moyens mobilisés (heures supplémentaires par exemple).

Au total, les outils de pilotage préconisés par les textes officiels ne sont plus ici pensés directement en termes d'indicateurs de mesure mais plutôt en termes d'objectifs à élaborer ou d'instance à faire vivre. Cependant, ces outils, qui demandent la mobilisation des professeurs pour nourrir les indicateurs, apparaissent davantage centrés sur les résultats atteints ou à atteindre que sur l'amélioration de ces derniers par la modification des pratiques. Et même lorsque c'est le cas, l'outil peine à s'installer dans une structure traditionnelle persistante et défendue faute de percevoir l'intérêt de tels changements.

Un an après la publication de ces dispositions pour l'amélioration du pilotage, une charte des pratiques de pilotage a été rédigée et vient « renforcer les moyens du pilotage pédagogique » (MEN, 2007 B.O. n°8 du 22 février 2007). Cette charte cadre le pilotage autour de cinq principes qui vont de l'importance des missions d'enseignement et d'éducation (rôle du conseil pédagogique, reddition de comptes...), à l'amélioration de la communication, en passant par la simplification du fonctionnement administratif ou le renforcement de la qualité des relations avec la collectivité et l'environnement. Les précisions qu'on y trouve tiennent au rôle du Conseil d'Administration chargé de relier projet d'établissement et contrat d'objectifs, à l'élaboration d'un rapport annuel sur les progrès de l'établissement ainsi qu'au rôle du

ministère et des académies qui consiste à « propos[er] une aide méthodologique pour la réalisation d'outils et d'indicateurs de performance, globalis[er] les moyens accordés dans le respect de l'autonomie, privilégier la confiance et le contrôle a posteriori » (MEN, 2007). Nous n'y voyons par conséquent pas d'avancée significative concernant le pilotage de leurs établissements par les chefs d'établissement et les outils semblent à nouveau, avec cette charte, prendre la forme d'outils de mesure plutôt que d'instruments de pilotage au service de l'organisation du travail des professeurs, comme en témoigne l'insistance sur « le contrat d'objectifs », « le rapport annuel de progrès », ou encore « les indicateurs de performance » et « le contrôle *a posteriori* ». Chaque année le nombre de prescriptions augmente pour tenter de rendre plus opérationnelles les précédentes ce qui mobilise ChE et professeurs qui s'éloignent du cœur de métier (enseignement, apprentissage).

En somme, les outils de pilotage des uns et des autres (inspecteurs et ChE) pourraient bien se cantonner à une définition de l'efficacité comme mesure de l'atteinte des objectifs fixés, ce qui, en conséquence, évacuerait la question d'un pilotage des équipes qui toucherait aux pratiques pédagogiques. Pourtant, c'est bien en tension entre un pilotage de mesure et un pilotage des équipes que se trouvent les cadres, appelés à assurer qualité et efficacité, mais apparemment outillés seulement pour la deuxième exigence (rendue incontournable par l'obligation de résultats).

3.2.3.3. Un exemple avec l'évaluation des établissements réseaux ambition réussite

Le réseau ambition réussite et ses objectifs prévus sur quatre ans sont évalués à mi-parcours. On rejoint ici l'obligation de résultats à laquelle les chefs d'établissement doivent répondre. Sur un réseau mis en place pour la période 2006-2010, l'évaluation a eu lieu en 2008. Un dossier était à remplir et à remettre aux autorités académiques et départementales après discussion en comité exécutif.

D'après le site web de l'académie d'Aix-Marseille consacré à l'éducation prioritaire, il s'agit d'un « bilan d'étape » où sont récapitulés les moyens humains du réseau (professeurs référents, assistants pédagogiques, dispositifs de liens inter-degrés). Ensuite sont répertoriés les moyens mis en œuvre par le réseau (dispositifs de traitement de la difficulté scolaire, d'accompagnement à la scolarité). Les objectifs définis en 2006 sont alors analysés grâce à des indicateurs pour en mesurer le degré d'atteinte.

Enfin, une grille « d'auto-questionnement » doit être renseignée. Elle concerne le fonctionnement du réseau et ses améliorations envisagées pour la suite du contrat sur la

période 2008-2010. Cette grille de bilans et évolutions concerne le réseau dans son ensemble, c'est-à-dire le pilotage, le personnel ambition réussite (professeurs référents et assistants pédagogiques) mais aussi les dispositifs mis en place pour les élèves en difficulté (PPRE, groupes de compétences), la vie des élèves dans l'établissement (absentéisme, conflits), les dispositifs d'accompagnement à la scolarité (école ouverte, tutorat), le pôle d'excellence, les partenariats qui peuvent exister, le travail avec les familles, la formation. Pour finir, les points forts, les points à améliorer dans le fonctionnement du réseau ainsi que les éventuels ajustements des objectifs sont notés.

A la même période, en 2008, le ministre de l'Education nationale Xavier Darcos, à l'occasion de la clôture d'un séminaire national portant sur les RAR, annonce le « triple défi » auquel ces derniers doivent encore faire face. Tout d'abord, parvenir à la « nécessaire mobilisation de tous les acteurs du pilotage ». Le ministre vise ici les inspecteurs et les chefs d'établissement qui doivent impulser des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants en faveur d'une meilleure prise en compte des difficultés des élèves. Ensuite, Xavier Darcos regrette que les établissements s'emparent peu de l'article 34 de la loi de mai 2005 qui incite à l'innovation pédagogique et encourage les expérimentations. D'après une veille de l'IFE (2011), moins de 8 % des établissements (RAR ou non) s'en sont emparés. Enfin, le troisième défi à relever est celui de l'amélioration des résultats. La réussite des élèves est au cœur de la démarche et le ministre souhaite voir naître une « véritable culture du résultat ». Le triple défi repose donc sur les pilotes des RAR dont les ChE et tient finalement à rappeler la prescription (article 34) et à réaffirmer l'importance des résultats tout en appelant à un engagement subjectif et individuel encore plus grand des pilotes déjà aux prises avec des prescriptions nouvelles qui les laissent parfois démunis face à des situations inédites dont les dimensions organisationnelles et collectives n'ont pas été prévues. A ce titre, une recherche de Progin-Romanato et Gather-Thurler (2012) en Belgique pointe la difficulté de mise en œuvre de la nouveauté qui demande un investissement en temps et un engagement subjectif plus fort pour porter cette nouveauté tout en veillant à l'introduire en douceur auprès des professeurs. En effet, d'un côté, les ChE évoquent « non sans dérision, la manière dont ils entrent malgré eux dans le moule, plus souvent par peur d'affronter la complexité que par goût du confort, par manque de temps pour ouvrir un nouveau chantier que par légèreté. » (Progin-Romanato & Gather-Thurler, 2012, p.51). D'un autre côté, les ChE tâchent de réduire l'impact de ce qui est demandé par le haut sur le terrain pour éviter conflits avec les enseignants, mais du coup ils « ne saisissent pas suffisamment les occasions qui leur sont offertes pour marquer une véritable rupture avec les pratiques existantes, pour engager leurs collaborateurs dans une

démarche collective » (Progin-Romanato & Gather-Thurler, 2012, p.52) et favoriser l'organisation du travail en équipes. En tant qu'intermédiaire, les ChE sont donc coincés entre la mise en œuvre de la nouveauté par le changement des pratiques et l'impact de cette mise en œuvre, entre l'engagement qu'elle requiert et le temps disponible, entre le risque de l'inconnu et la nécessité de faire remonter des résultats attendus.

Mobilisation, innovation et culture du résultat sont autant de principes qui posent la question du tiraillement entre un pilotage au service du changement des pratiques pédagogiques ou de la culture du résultat.

3.2.4. Faisons le point

Il ressort de cette partie une multiplication de prescriptions qui portent sur la performance des établissements, les résultats et les outils pour en rendre compte et appellent parallèlement à l'engagement accru des cadres pour mobiliser des équipes pédagogiques en vue d'améliorer cette performance. Cependant, la multiplication des prescriptions est aussi source d'incohérences, d'imprécisions, de contradictions, dont la première est certainement l'injonction persistante à l'efficacité par le pilotage par les résultats alors qu'aucune étude ne montre son efficacité effective (Mons, 2007). Ainsi les outils de pilotage fournis par l'institution participent-ils davantage d'une mesure des résultats en fonction des objectifs fixés que d'un pilotage des équipes dans une perspective d'innovation et de professionnalisation.

D'après notre analyse, il se dégage du prescrit deux voies, l'une devant être au service de l'autre : le pilotage par les résultats (voie 1) vise à changer les pratiques (voie 2), il s'agit de mesurer l'efficacité pour améliorer et réguler. Cette complémentarité se trouve difficilement mise en œuvre dès lors que les outils fournis ne servent qu'une seule des deux voies, le pilotage pour la mesure de l'efficacité. Alors que les prescriptions ignorent le travail réel, les outils fournis évacuent aussi la voie du changement des pratiques et la régulation à mettre en œuvre par le ChE. Par ailleurs, cela contribue également à créer des attentes chez les professeurs à l'endroit des cadres pédagogiques dans l'aide qu'ils peuvent leur apporter dans leurs nouvelles pratiques, alors qu'ils ne sont par ailleurs dotés que d'outils de mesure de divers écarts. De notre point de vue, le travail prescrit et son injonction à l'évaluation s'oppose au travail réel et aux outils de régulation nécessaires aux cadres pour aboutir au changement des pratiques des enseignants.

DEUXIEME PARTIE - EVOLUTION DES OBJETS DE RECHERCHE, ETAT DES CONNAISSANCES ET ENJEUX SCIENTIFIQUES

Notre travail, inscrit dans une approche ergonomique, a consisté dans un premier temps à analyser le prescrit, objet préalable dans l'analyse du travail. S'intéresser au travail quotidien des ChE nécessitait d'abord d'analyser la prescription au niveau macro, celui des politiques éducatives, ainsi qu'au niveau micro au sujet de l'évolution des fonctions des cadres pédagogiques en mettant l'accent particulièrement sur les fonctions des ChE. Il en est ressorti des changements majeurs des politiques éducatives mais aussi des imprécisions, incohérences, contradictions, décalages temporels entre cette évolution et les prescriptions, autant d'indices de l'absence de prise en compte du travail réel des acteurs.

Il s'agit, dans cette deuxième partie, d'inventorier les connaissances disponibles sur notre objet de recherche. Nous montrerons (titre 1) comment l'école efficace des années 1970 évolue difficilement vers la volonté d'amélioration en s'intéressant davantage aux acteurs, se heurtant à des temps réduits du système éducatif (innovation ou solution immédiate et reddition de comptes rapide) qui maintient le cap de l'efficacité des résultats. Efficacité et amélioration se rejoignent cependant sur l'importance donnée à la direction des établissements pour atteindre les objectifs, notamment par leur contribution souhaitée à la mise en œuvre du travail en équipe, supposé source d'efficacité. Nous dresserons alors (titre 2) une rapide revue de la littérature sur l'évolution du travail enseignant (en particulier en France) au regard de la mission attribuée au ChE, celle de l'organisation du travail en équipe

des professeurs. Nous serons amenés ici à repérer les obstacles qui tiennent au système éducatif et qui limitent le travail en équipe. Ce dernier pose par ailleurs de nouvelles questions dans le cadre de l'éducation prioritaire où l'engagement subjectif des enseignants est exacerbé.

Nous procéderons ensuite (titre 3) à une revue de la littérature qui présentera les travaux essentiels portant sur le travail des chefs d'établissement selon deux approches, celle du management (sociologie en France) et celle du leadership (pays anglo-saxons outre Atlantique et quelques pays européens). Nous présenterons ici les traits saillants qui ressortent des deux approches tout en veillant à montrer comment l'ergonomie vise à apporter un éclairage différent en abordant le travail des ChE ainsi que d'autres objets comme les communautés professionnelles d'apprentissage de manière différente.

Cette partie se propose de répondre à diverses questions : si l'Ecole, en tant qu'objet de recherche, met sous la focale les directions d'établissement scolaire, que cela signifie-t-il pour les directions ? En quoi l'évolution du travail enseignant et la persistance d'une structure traditionnelle sont à prendre en compte si l'on étudie le travail des ChE et leur implication attendue pour mobiliser les enseignants ? Dans ce cadre où coexistent de nombreuses contraintes et tensions, comment organiser le travail collectif ? Que sait-on alors sur le travail des ChE ? De quelles connaissances dispose-t-on ? Que pouvons-nous en dire ?

Cela nous permettra de clarifier par la suite la position que nous adoptons dans nos recherches, à savoir le point de vue de l'ergonomie de l'activité.

1. Les courants de la *school effectiveness* et de la *school improvement*

La question de l'efficacité est centrale et discutable dans le domaine de l'éducation. Les systèmes éducatifs s'en sont saisis pour la placer comme un objectif à atteindre du point de vue des résultats et par une transformation des pratiques. Les courants de recherche ayant pour objet l'école mettent alors sous la focale les directions d'établissement quant à leur rôle du point de vue de l'efficacité de l'école. Au-delà d'un rôle à jouer, ils les désignent comme un facteur d'efficacité.

Nous présenterons dans un premier temps (1.1.) le courant de l'efficacité de l'école qui vise à mettre à jour des facteurs d'efficacité, ainsi que les vives critiques dont il a été l'objet. Nous nous arrêterons ensuite (1.2) sur le courant de l'amélioration, qui s'est développé de manière à approcher l'objet différemment, dans une perspective plus centrée sur l'humain. Enfin, nous verrons (1.3) que malgré les difficultés à conjuguer les deux courants qui gagneraient selon certains à profiter de leur complémentarité, l'évolution de l'école se traduit par un changement des objets en jeu en déplaçant la focale sur des leviers d'action différents : les directions d'établissements.

1.1. Les facteurs d'efficacité

Le premier rapport qui s'est intéressé aux facteurs influençant les résultats de l'école est le rapport Coleman de 1966 aux Etats-Unis. Il étudie le lien entre les résultats et l'origine des élèves, le contexte social mais aussi les facteurs attachés à l'école. Pour reprendre des termes économiques à la manière de Scheerens (2000), on parlera des *inputs* (élèves, ressources financières et matérielles) qui, par un processus de transformation (méthodes d'enseignement), produiront des *outputs* (résultats des élèves), puis à plus long terme des *outcomes* (dispersion sur le marché du travail). L'efficacité est entendue alors comme le degré d'atteinte des résultats attendus. Selon le rapport, les ressources ont peu d'influence sur les résultats, contrairement au contexte social. Plusieurs recherches sont aussi entreprises afin de mettre à jour des liens de cause à effet, entre facteurs et résultats. Cependant, ces études, en

s'en tenant au seul lien *inputs-outputs*, ne s'intéressent pas au processus intermédiaire, conçu comme une boîte noire, non influente.

Dans les années 1970 succèdera au courant *inputs-outputs* un courant en réaction contre l'idée selon laquelle l'école par ses processus intermédiaires n'a pas d'impact sur les résultats des élèves, et que le principal facteur agissant est le conditionnement par les caractéristiques socio-démographiques. Il s'agit du mouvement de la *school effectiveness* ou efficacité de l'école. Ce courant se développera relativement plus tard en France (Grisay, 1988), car le lien école et société est d'abord plus largement étudié par des sociologues comme Bourdieu et Passeron qui mettent à jour la théorie de la reproduction.

Dans le cadre de la *school effectiveness*, des études quantitatives et des monographies « d'établissements efficaces » sont effectuées, dans le but de repérer les facteurs scolaires favorables à la réussite des élèves. La démarche des recherches est basée sur la comparaison de données chiffrées (résultats des élèves en particulier) d'écoles similaires en termes de caractéristiques (population, milieu urbain/rural...). Ces comparaisons visent à répondre à la question suivante : pourquoi y a-t-il des différences de résultats entre des établissements pourtant similaires ? [« *why does school A do better than school B, if the differences are not due to differences in the student population of the two schools ?* » (Scheerens, 2000)]. Par conséquent, les analyses ont pour but de rechercher les facteurs favorisant de meilleurs résultats. Bien que s'intéressant aux facteurs internes à l'école, influence qu'ignorait le courant *inputs-outputs*, Scheerens (2000) note que la *school effectiveness* se réduit elle aussi, malgré tout, à établir un lien de causalité du type : tels facteurs produisent tels effets en termes de performance. Si le nombre de facteurs retenus peut varier, la majorité des recherches du courant de la *school effectiveness* pointent un « effet-école ».

Les principaux facteurs sont rassemblés dans des revues de la littérature. Scheerens et Creemers (1989) en ont relevé cinq, généralement présents dans toutes les études sur l'efficacité. Ces facteurs sont : un leadership affirmé ; un niveau élevé d'attentes à l'égard des élèves ; un accent porté sur les habiletés de base ; un climat sécuritaire et discipliné ; une évaluation régulière des progrès des élèves. Plus tard, Sammons, Hillman et Mortimore (1995) ont dégagé onze facteurs ayant une influence sur l'efficacité. Enfin, l'UNESCO (2006) a relevé neuf facteurs, similaires à ceux de Sammons *et al.* (1995).

En France, ce phénomène porte le nom bien connu d' « effet-établissement », mais semble nettement moins modélisé que dans le courant anglo-saxon. Cousin (1996) en vient par exemple à la conclusion de l'existence d'un effet-établissement dans l'orientation des élèves, après une recherche menée auprès de 1 516 élèves de douze collèges, suivis de la 5^e à la fin de

la 3^e. Cousin a procédé à l'analyse des mécanismes de sélection et d'orientation à partir d'une étude statistique fournissant des données relevées entre septembre 1990 et juin 1993 ainsi que par entretiens avec équipe de direction, enseignants, personnel d'encadrement éducatif. À population égale, les résultats montrent que sept des douze collèges ne pratiqueraient pas la même orientation. C'est pour l'auteur la traduction d'un effet établissement. Ce dernier est entendu comme « la capacité d'un établissement de construire une norme d'ensemble » (Cousin, 1996, p.71) qui repose sur une politique d'action dans les collèges, qui privilégie le rapport à l'environnement (image, réputation, attraction), le rôle de l'équipe de direction (légitimité de l'intervention pédagogique notamment), et la cohésion professionnelle (surtout autour de la discipline enseignée). Ainsi, si l'on peut observer une variation de la sélection ou de l'orientation des élèves d'un établissement à un autre, c'est aussi du fait des actions et des conduites des acteurs du collège, soit de l'équipe de direction, du personnel éducatif et des professeurs. Les établissements les moins sélectifs seraient alors ceux qui réussiraient à définir de manière collective leurs objectifs et à élaborer une politique propre à l'établissement dans le cadre du projet d'établissement destiné à remédier aux difficultés rencontrées.

Plus récemment, une recherche de Dumay et Dupriez (2004) s'est appuyée sur les études comparatives de PISA. Les auteurs concluent également sur l'effet établissement, puisque « Plus de quarante pour cent de la variance totale des scores en mathématiques des élèves de la Communauté française semble lié à l'établissement fréquenté » (Dumay & Dupriez, 2004, p.12).

D'autres auteurs, parallèlement aux partisans d'un effet-établissement, se sont intéressés plus spécifiquement à la classe. L'un des premiers fut Hanushek (1971) aux Etats-Unis, qui reste cependant prudent quant à des facteurs explicatifs et contrôlables par les politiques éducatives. Les recherches sur l'effet-classe en France ont fait leur apparition dans les années 1990, simultanément et parfois en réponse à l'effet-établissement. Bressoux (1995) a étudié les résultats aux épreuves standardisées de lecture de 59 écoles élémentaires entre 1989 et 1991 et les caractéristiques socio-démographiques et scolaires de ces élèves. Il ressort des résultats une absence d'effet-école mais un effet-classe important, notamment car, contrairement aux pays anglo-saxons où la définition des programmes tient en partie à l'école et suppose donc une élaboration commune pour une application davantage uniforme, ils sont définis a priori en France, imposés à l'école, chaque professeur effectuant ensuite ses propres choix. De plus, le directeur d'école a moins de pouvoir en France, donc moins d'influence sur le domaine pédagogique de l'école (recrutement, élaboration d'une vision commune de l'école). Bressoux, bien que mettant en garde contre une généralisation trop rapide de ces

résultats, conclut donc à une absence d'homogénéité des classes dans une école, d'où un effet-classe important, ce qui, selon lui, nécessite de « considérer les différents niveaux qui constituent le système scolaire » (Bressoux, 1995, p.291).

Les recherches en France sur l'effet-établissement sont plus tardives et moins nombreuses que celles du courant anglo-saxon et sont nuancées par l'existence d'un effet-classe. Quoi qu'il en soit, l'affirmation de l'existence d'une école ou d'un professeur « efficace en toutes circonstances » est à nuancer (Amigues, 2003, p.6).

1.2. Une conception de l'efficacité technique

De vives critiques à l'égard des modèles d'efficacité ne tardent pas à se faire entendre dans le courant anglo-saxon. La *school effectiveness* n'est pas sans rappeler la conception mécaniste de l'organisation décrite par Brassard (1996) et venue des théories de Taylor en particulier, fin 19^e début 20^e. Cette conception fait de l'organisation une « machine » fermée, qui ne se préoccupe pas des relations avec l'environnement et neutralise les facteurs externes sur le fonctionnement. Il faut noter ici qu'en assimilant l'organisation à une machine, elle conçoit l'existence d'un « *one best way* » absolu, idée que l'on retrouve dans la *school effectiveness*, qui, à partir de constats de différences de performance entre écoles par ailleurs similaires, cherche à identifier les facteurs de réussite afin d'établir un modèle à suivre. Scheerens (2000) insiste sur la remise en question du modèle de l'école en tant qu'unité de production déconnectée de son environnement. Au contraire, l'auteur conçoit l'école comme étant en relation avec son environnement, pouvant s'y adapter, voire agir sur lui. Sammons, Hillman et Mortimore (1995) émettent également des réserves quant à l'approche fermée utilisée par les recherches à savoir une entrée par les résultats chiffrés des élèves, sans prise en compte de résultats dans les domaines social ou affectif.

C'est ainsi que certains auteurs comme Scheerens et Creemers (1989) mettent par exemple en avant l'importance de s'intéresser au pourquoi du « *what works* », ce qui marche, par une analyse multi-niveaux. Dans leur revue de la littérature, ils repèrent certaines variables identiques à la fois au niveau de l'école et au niveau de la classe concernant la réussite des élèves (évaluation, feedback, mission claire orientée vers la réussite, quantité optimale d'enseignement pour une discipline importante). Ils proposent alors la prise en compte des relations par une analyse multi-niveaux, plutôt que de se restreindre à des analyses cloisonnées par niveau. Les différents niveaux proposés sont les suivants : l'école (par exemple la structure, le management qui peut jouer sur l'évaluation des élèves, la surveillance

de l'absentéisme, la cohésion entre les membres, le partage de buts communs) ; la classe (concernant l'enseignement : suivi, soutien, tâches structurées, etc.) ; les variables du contexte (nécessité de s'y adapter) ; et enfin le niveau individuel (l'élève, sa réussite). On voit donc la volonté d'élargir l'angle par lequel on s'intéresse à l'efficacité des écoles, en reliant diverses variables avec pour but ultime la tentative de comprendre pourquoi certaines écoles sont plus performantes et non pas seulement d'identifier les facteurs qui les rendent performantes.

D'autres auteurs soulignent cet aspect méthodologique et ajoutent la nécessité de revoir des dimensions conceptuelles et politiques. Synthétisant plusieurs arguments d'auteurs critiques envers le courant, Wyatt (1996) puis Thrupp (2001) relèvent des insuffisances et obstacles essentiels au bienfondé des recherches sur l'efficacité. Pour Wyatt (1996), il existe non seulement une surabondance de recherches uniquement centrées sur des analyses statistiques, mais surtout une diversité de modèles statistiques, qui, appliqués à un même échantillon, pourraient présenter des résultats tout autant divers et contradictoires, affirmant l'efficacité d'une école ou au contraire son inefficacité selon la technique utilisée. Thrupp (2001), pour sa part, formule trois critiques essentielles à la *school effectiveness*. Selon lui, malgré le poids reconnu et non négligeable du contexte (rapport Coleman), les recherches ont considéré ce facteur comme externe à l'école. En voulant voir plus loin que l'influence du contexte, les recherches ont négligé de le prendre en compte malgré tout. La deuxième critique relevée par Thrupp porte sur le manque de théorisation de ce courant, qui non seulement n'en produit pas, mais ne s'appuie pas non plus sur des théories pourtant directement liées à l'éducation, celles de la sociologie en particulier. En France également, les sociologues reprochent aux analystes du courant de l'efficacité d'aborder l'école en termes de fonctionnement et d'apporter des réponses techniques sans tenir compte d'aspects sociologiques (Duru-Bellat *et al.*, 2004). Enfin, l'auteur pointe l'impact des résultats de ces recherches sur l'élaboration de politiques éducatives, de réformes, qui s'attellent alors en grande partie à pointer du doigt et à sanctionner les écoles les moins efficaces. Pour Wyatt (1996), si tout n'est pas à écarter dans ce courant, il n'en demeure pas moins que « The challenge is to ensure that this work leads to a better understanding of school performance and how it can be improved » (Wyatt, 1996, p.103).

Il ressort ici que les premières études au niveau international avaient pour objet la recherche des facteurs d'efficacité des écoles à partir de comptes rendus comparatifs des performances de chacune. Les analyses du courant de la *school effectiveness* tendent ainsi davantage à faire ressortir des « effets-école » en identifiant des facteurs efficaces influençant positivement les

résultats des élèves. Cependant, l'application des résultats de ces recherches n'a pas permis d'atteindre une meilleure efficacité (UNESCO, 2006). Les modèles fondés sur les facteurs sont alors remis en cause et une nouvelle approche davantage centrée sur l'humain est envisagée.

1.3. Les facteurs d'amélioration : s'intéresser à l'humain ?

Objet de vives critiques, le courant de la *school effectiveness* a vu se développer, une dizaine d'années plus tard, mais sans le remplacer pour autant, le courant de la *school improvement*. Il s'agissait de prendre en compte d'autres éléments que ceux déterminés à partir de la comparaison des chiffres, et d'envisager une amélioration des résultats grâce à la compréhension des processus qui se jouent, et non pas par des réponses purement techniques. « Cette approche plus pragmatique répondait à la question "Qu'est ce qui marche bien pour améliorer la qualité et les performances" » (UNESCO, 2006, p.11). On peut ici retracer l'évolution de la question.

- Au départ, la question était : quels facteurs produisent des effets sur la performance (courant *inputs-outputs*) ? La réponse apportée était celle du contexte.
- Nous sommes passés ensuite à la question de l'effet des facteurs internes à l'école (*school effectiveness*) : quels facteurs sont sources d'efficacité dans les écoles ? La réponse s'est traduite sous forme de modèles divers mais souvent déconnectés du contexte par exemple.
- Enfin, le courant de la *school improvement* propose de s'intéresser au processus et d'aller voir ce qui marche bien dans un but d'amélioration de la performance.

Ainsi, les deux courants majeurs de la *school effectiveness* et de la *school improvement* ne répondent pas aux mêmes objectifs. Alors que la *school effectiveness* répond au « *what works* » dans un lien de cause à effet, en prenant pour point de départ des écoles efficaces afin de rechercher des facteurs explicatifs de cette efficacité, le courant de la *school improvement*, lui, répond à la question « comment » améliorer l'efficacité des écoles ?

Comme le notent Creemers et Reezigt (1997), il s'agissait de mettre un lien entre la recherche productrice de connaissances et la pratique, suivie de l'élaboration des politiques. Aux Etats-Unis, « c'est sur la base de ces recherches que les dirigeants américains appuient leur politique globale (NCLB), c'est-à-dire qu'ils enjoignent aux gestionnaires scolaires et aux

enseignants d'appuyer leurs pratiques sur des recherches « *evidence-based* » » (Lessard *et al.*, 2008, p.164). Si, pour Duru-Bellat *et al.* (2004), le courant de la *school effectiveness* est « une perspective tournée vers l'action, en l'occurrence vers le *school improvement* » (Duru-Bellat *et al.*, 2004, p.6), cette conception de l'une au service de l'autre ne paraît pas si évidente dans les faits. Creemers et Reezigt (1997) situent le principal obstacle à une alliance des courants dans les difficultés à relier la théorie (provenant des recherches de la *school effectiveness*) avec la pratique des acteurs (observée par la *school improvement*) et par conséquent la difficulté de leur reprise par les politiques éducatives. Ils donnent en sept points les raisons essentielles de cette difficile association des deux courants que l'on voudrait susceptibles de dégager une plus-value pour chacune :

1. La *school effectiveness* (SE, pour faciliter la lecture) se veut être un programme de recherche tandis que la *school improvement* (SI) œuvre pour l'innovation dans la pratique.
2. La SE n'a pas de limite dans le temps contrairement à la SI qui tend à une action immédiate.
3. La SE met au centre les théories et explications (l'aspect théorique est discuté comme nous l'avons vu mais il est reconnu que la SE se positionne dans les théories de l'organisation) là où la SI se centre sur le changement et la résolution de problèmes.
4. La SE recherche des causes et effets stables, la SI a affaire à des buts et moyens changeants.
5. La SE veut produire des connaissances objectives alors que la SI s'intéresse à des connaissances subjectives.
6. Rigueur méthodologique et analytique sont au cœur de la démarche de la SE ; la SI privilégie le développement à l'évaluation.
7. Enfin, l'objet de la SE est l'apprentissage des élèves et le niveau de la classe, tandis que la SI s'intéresse à une diversité de facteurs comme ceux du contexte et des participants (parents, communauté).

On pourrait donc résumer les différences entre les deux courants en ces termes : l'un constate des effets et en recherche les causes, dans une perspective de fonctionnement stable et souvent déconnecté de la dimension subjective des acteurs, par ailleurs réduits aux membres internes de l'établissement (direction et professeurs) ; l'autre cherche à améliorer en donnant des réponses immédiates à des problèmes en temps réel, dans la perspective du changement et

dans un cadre mouvant, et par la prise en compte de l'établissement mais aussi de son environnement plus large, qui n'est pas sans influence sur lui.

Cependant, les projets d'amélioration font ressortir des points saillants d'après Creemers et Reezigt (1997) qui permettraient d'envisager un lien entre les deux courants. Les acteurs de l'amélioration par l'innovation devraient agir dans l'immédiat en fonction des problèmes qu'ils rencontrent, dans un cadre défini en amont (résultats attendus) et en aval (évaluation et bilan) par la *school effectiveness*. Ce qui nous renvoie à la définition du pilotage par les résultats. Mais leurs efforts d'amélioration sont bien souvent expérimentaux, sujets au contexte, et les acteurs n'ont pas le temps d'attendre que les théoriciens de l'efficacité fournissent des solutions à leurs problèmes à partir de l'évaluation de l'innovation. A ce titre, la *school improvement* confirme les résultats de la *school effectiveness* en termes de facteur principal de la performance : outre l'effet déterminant de l'enseignement, il s'agit de la qualité de la direction des établissements (UNESCO, 2006). La même tendance est observée en France. L'étude des facteurs de performance des EPLE par l'IGAENR (2005) montre que le pilotage de l'équipe de direction reste un facteur important voire déterminant. La France, à l'image d'autres pays, pointe le lien entre la direction scolaire et l'efficacité des établissements.

Nous avons vu dans une première partie que les systèmes éducatifs avaient fortement évolué ces trente dernières années, se focalisant sur l'échelle locale, la structure en réseau, et le fonctionnement par obligation (et pilotage) de résultats. Autant de changements qui pesaient sur le ChE, modifiant son cadre de travail et les attentes du système envers lui (résultats, efficacité). Nous pouvons dire ici, au vu de l'évolution de l'école en tant qu'objet de recherche, que l'efficacité est le produit de divers facteurs au premier rang desquels se trouve la direction des établissements scolaires. Responsable des résultats du point de vue du prescrit, il est aussi identifié comme facteur de réussite du point de vue des recherches internationales prenant pour objet l'école.

2. La direction : entre travail enseignant éclaté et nouvelle logique organisationnelle

Si la direction est identifiée comme un facteur de performance, il faut rappeler que cette dernière est conditionnée à la mise en œuvre de deux éléments clés (OCDE, 2008) : le travail en équipe des enseignants et leur perfectionnement professionnel.

Dès lors pèse sur la direction une responsabilité dans le cadre de l'obligation de résultats qui ne cesse de se renforcer depuis les années 1980 et dont les conditions, en France également, tiennent à la mise en œuvre de changements dans les pratiques enseignantes (MEN, 2002). Mais soulignons que les politiques éducatives font du changement, imprédictible, une obligation dont le but et la nature sont fixés : travailler en équipe pour améliorer l'efficacité par exemple. Nous serons donc amenés (2.1) à questionner la volonté de mobilisation des enseignants face à un changement ainsi déterminé, ainsi les obstacles qui existent dès lors que la prescription impose une obligation sans l'accompagner des moyens nécessaires à sa mise en œuvre. Nous avons vu en effet que les prescriptions sont imprécises sur le pilotage des professeurs, favorisant par ailleurs le seul pilotage par les résultats au service d'une efficacité chiffrée. Nous verrons ici, au travers de recherches prenant pour objet le travail enseignant, que d'autres obstacles rendent difficile le travail en équipe et renvoient l'inertie quant au changement attendu à la déprofessionnalisation des enseignants (Maroy, 2006). Nous proposerons ensuite (2.2) la présentation de travaux qui mettent au jour l'importance de la direction quant à son implication dans une logique organisationnelle.

2.1. L'évolution du travail enseignant

Nous verrons tout d'abord que si les fonctions des ChE ont évolué, le travail enseignant a également fortement changé. L'établissement mobilisé est un idéal déjà véhiculé depuis les années 1990. Pourtant, il semble qu'il ait du mal à se concrétiser. Alors que l'on attend des enseignants qu'ils travaillent en équipe, plusieurs obstacles sont à souligner. Nous verrons qu'alors que la volonté même de travailler en équipe n'émane pas d'eux mais plutôt des politiques à la recherche d'efficacité, les conditions de sa mise en œuvre sont rendues difficiles par une persistance de la structure traditionnelle des établissements. De plus, il sera question dans cette partie du temps de travail et de l'évolution du travail des enseignants, caractérisée par une multiplication de leurs tâches et une intensification de leur travail. Nous

verrons en quoi l'éducation prioritaire peut à nouveau être considérée comme un laboratoire du changement qui renforce par ailleurs la dimension de l'engagement des professeurs.

Enfin, nous serons amenés à soulever la question de la résistance des enseignants, notion largement diffusée au regard de laquelle nous préférons introduire celle de leur déprofessionnalisation (Maroy, 2006).

2.1.1. Une mobilisation souhaitée ?

Il y a une vingtaine d'années, l'établissement mobilisé se définissait ainsi : « L'établissement mobilisé est celui qui, volontairement, cherche à se construire comme établissement, à ne plus être simplement défini comme une juxtaposition de classes et d'heures de cours indépendantes » (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989, p.235). On comprend que la mobilisation dépasse la hiérarchisation bureaucratique, et qu'elle est conçue comme la construction d'un espace nouveau. C'est cette idée de construction que l'on retrouve plus récemment, « le bon établissement est nécessairement un lieu où les personnes se concertent et où les enseignants, collectivement, se mobilisent autour des projets négociés et construits ensemble » (Dupriez, 2002, p.79).

Dupriez (2003) a comparé trois courants qui se sont intéressés à la question de l'établissement mobilisé dans les années 1980, au moment des grands virages des politiques éducatives. Le courant de la *school effectiveness* tout d'abord, que nous avons présenté au titre 1, selon lequel les établissements performants sont ceux où les enseignants coopèrent. Le courant du management participatif ensuite, qui soutient la nécessité du dynamisme et de la flexibilité afin de s'adapter au marché. Enfin, en France, bien que ces courants soient largement moins marqués, on prône une coopération à mettre en œuvre dans des établissements autonomes (Gather-Thurler dans les années 1990). Il ressort de la comparaison de Dupriez (2003) deux caractéristiques communes aux trois approches, qui jetteraient les bases de la notion d'établissement mobilisé : « 1) l'importance d'un directeur centré sur l'animation pédagogique de son équipe et 2) l'importance d'un travail en équipe entre les enseignants et de manière plus large une coopération entre les enseignants. » (Dupriez, 2003, p.9).

L'appel au travail ensemble n'a cessé de grandir et les textes sont clairs, « Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets » (MEN, 1997a, B.O. n°22 du 29 mai 1997). Cette incitation d'ordre général est renforcée dix ans plus tard puisqu'on la retrouve disséminée dans des prescriptions

plus spécifiques ayant trait aux programmes, contenus, ou encore dispositifs. C'est le cas par exemple pour un dispositif d'aide aux élèves en difficulté, « le PPRE est fondé sur une aide pédagogique d'équipe » (MEN, 2006c, B.O. n°31 du 31 août 2006).

D'après Meuret (2007), l'obligation de créer un projet d'établissement (1989) devait permettre d'amener les enseignants à travailler ensemble. Ce que confirme Mauny (2010) pour qui « Le projet de l'établissement s'impose alors comme l'outil essentiel pour mettre au débat et accorder les individus sur les axes stratégiques d'un projet pédagogique et éducatif » (Mauny, 2010, p.86). Cependant, suite à une enquête de la DEPP (2008) déjà évoquée (première partie, titre 3.2.2.5), l'auteur constate que le nombre d'heures de travail collectif chez les enseignants au cours d'un trimestre est infime. De même au Québec, Tardif et Lessard (1999) notaient que si la collaboration était fréquemment évoquée dans les entrevues des enseignants, elle restait souhaitée et non pas effective. Cela se confirme en France, et Barrère de titrer l'un de ses articles « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » (Barrère, 2002b). A la fin des années 1980 déjà, était mise en avant la difficulté de faire advenir la mobilisation, « les processus de mobilisation sont fragiles dans un univers qui mêle les ritualismes bureaucratiques et l'individualisme. Commandée par le « haut », la mobilisation se dilue, non soutenue, elle s'épuise » (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989, p.254). Barrère (2010b) notait récemment que la mobilisation était légitimée dans les textes par la recherche d'efficacité notamment, dans le cadre d'une prescription qui impose une obligation d'efficacité en en définissant la nature, le travail en équipe. Barrère avance alors trois hypothèses quant à la difficulté de mobilisation des enseignants en réponse à cette prescription : la fin des regroupements par affinités ; la diminution de l'autonomie ; le contenu du travail en équipe éloigné des difficultés que les enseignants rencontrent sur le terrain. Elle souligne ainsi une tension entre l'imposition de la mobilisation et sa réappropriation par les enseignants qui ne la perçoivent pas comme un moyen pour eux d'être plus efficaces. Se heurtent ici aussi deux conceptions de l'efficacité, la conception institutionnelle prônant une culture de l'évaluation qui ignore le travail d'organisation à mettre en œuvre pour y répondre, le travail réel des uns et des autres et leur conception de l'efficacité étant mise de côté.

Ainsi, la prescription au travail en équipe est imposée par le prescrit qui en fait une condition de l'amélioration de l'efficacité du système. Alors que cette mobilisation collective n'est pas forcément souhaitée ou en tous les cas pas sous la forme que l'entend l'institution, les obstacles rencontrés par les professeurs et leurs ChE vont nous éclairer sur les difficultés

quant à la mise en place d'une prescription qui ne prévoit pas les conditions de mise en œuvre de ce qu'elle impose. En effet, divers obstacles de taille sont à relever : structure traditionnelle de l'établissement persistante ou encore temps de travail inchangé et évolution parallèle des missions des enseignants. Nous en viendrons ensuite à discuter la place des affinités dans le travail en équipe et par conséquent le rôle des collectifs de travail. Nous verrons rapidement que le cadre de l'éducation prioritaire est à nouveau considéré comme un laboratoire pour cette question qui amplifie l'engagement subjectif des professeurs, ce qui nous amènera à interroger la notion de résistance souvent attribuée aux enseignants face par exemple à un changement des pratiques (travail en équipe) qui peine à s'installer.

2.1.2.Des obstacles

Comme le souligne Dupuis (2003) au Québec, le rôle des ChE concernant les enseignants est très fort puisque « Le directeur doit leur assurer toutes les ressources nécessaires à l'accomplissement de leur tâche [acte d'apprentissage] et les libérer de tout autre souci organisationnel » (Dupuis, 2003, p.295).

D'après les textes en France, le ChE doit organiser la communication et la concertation (MEN, 2002). Or, c'est l'organisation même de ce travail, au sens matériel, qui peut constituer un obstacle au travail ensemble.

2.1.2.1. Structure

La structure de l'établissement peut constituer un obstacle pour le travail ensemble. En effet, la structure traditionnellement découpée en classes, groupe d'âges, rôles définis pour chacun dans l'établissement, engendre un « isolement » des enseignants. C'est dans ce sens qu'une recherche de Corriveau, Boyer et Fernandez (2010) effectuée au Québec rend compte d'impossibilités matérielles auxquelles est confronté le directeur (école) désireux de faire travailler les enseignants ensemble. Parmi ces impossibilités se trouvent notamment la séparation de l'établissement en pavillons, ou encore les programmes et emplois du temps différents pour chaque professeur.

Pour Dupriez (2003), « il est peu probable que les rapports entre enseignants puissent évoluer si les structures scolaires demeurent globalement identiques » (Dupriez, 2003, p.13).

Tardif et Lessard (1999) définissaient précisément en cinq points les invariants de la structure de l'école, ayant persisté malgré les évolutions du système :

- Elle est « séparée des autres espaces sociaux » (p.53), elle reste un lieu relativement fermé, en tout cas unique à la socialisation et à l'instruction.
- On y trouve une « structure cellulaire du travail enseignant » (p.56), appelée aussi par Lortie (1975), « *egg-crate-like structure* » ou structure en « boîte à œufs ». La classe est fermée, chaque classe constitue alors une cellule ou compartiment, le travail des enseignants y est effectué de manière individuelle. Finalement, « Ce type d'isolement offre aux enseignants une sphère privée qui constitue une protection bienvenue, parfois vitale, contre les jugements et les interventions venant de l'extérieur » (Gather-Thurler, 1994, p.26), mais par conséquent, pour Barrère (2010b), cet « individualisme organisationnel » soulevé par Lortie est aussi source de défense et d'instabilité.
- L'enseignant est responsable de l'ordre dans la classe.
- Selon les auteurs, « *la classe relève à la fois d'un ordre social relativement stable imposé à travers des normes et des contrôles institutionnels et d'un ordre social construit au fur et à mesure de son déroulement par des interactions entre les enseignants et les élèves* » (p.64). Si l'on y voit ici le reflet de l'autonomie des enseignants dans leur classe, ces derniers doivent malgré tout composer avec d'autres puisque l'école s'est ouverte aux partenaires, collectivités, communauté, parents... Mais ils doivent aussi composer avec l'influence sur les élèves de plusieurs mondes (famille, quartier, activités...) sur lesquels les enseignants n'ont par ailleurs pas de contrôle direct.
- L'enseignant est face à des collectifs et pas dans un face à face. C'est donc un travailleur isolé mais qui se trouve devant un public d'élèves qui voient tout et qui interagissent entre eux. Par ailleurs, et malgré les évolutions du système vers le monde de l'entreprise, « un enseignant ne travaille pas *sur* des élèves mais *avec* et *pour* des élèves » (p.69), ce qui soulève des questions éthiques.

On voit bien que si la logique traditionnelle est remise en cause, ses fondements, ici synthétisés en cinq points largement caractérisés par l'individualisme, persistent malgré tout. Déjà Lortie (1975), Hargreaves (1994) ainsi que Tardif et Lessard (1999) avaient fait ressortir la difficulté d'un travail collectif qui n'était pas attribuable à l'individualisme des professeurs mais à la forme de l'organisation scolaire, dite « cellulaire ». Cette structure qui protège d'un côté empêche également reconnaissance et soutien d'un autre côté (Gather-Thurler, 1994) et

bloque tout travail commun. Ainsi, pour Tardif et Lessard (1999), si collaboration il y a, elle peut prendre au moins trois formes : la « planification de l'enseignement » entre enseignants de même degré et de même matière (un cadre commun mais une marge de manœuvre individuelle) ; le soutien d'un collègue d'expérience envers un jeune enseignant ou un enseignant confronté à une tâche nouvelle ; ou la collaboration entre novices (soutien). Mais aucune forme n'appelle un travail commun, sur un objet commun, avec une intervention commune en classe. C'est ce qui amène les auteurs à confirmer l'idée d'une force prépondérante de la structure organisationnelle, « le travail collectif épouse étroitement la structure cellulaire de l'organisation » (Tardif & Lessard, 1999, p.422), il n'y a pas de travail commun, en classe.

2.1.2.2. Temps de travail et évolution du travail

Pélage et Roger (1999) avaient étudié le recadrage du temps de travail des enseignants par l'institution, considéré comme un possible « levier de la recomposition du métier d'enseignant du secondaire ». Le temps de travail est fixé à 18 heures d'enseignement hebdomadaires depuis l'année 1950. Plusieurs enjeux justifiaient un recadrage, dont chaque directeur d'établissement devait par ailleurs assurer la mise en œuvre. Il s'agissait de favoriser l'inter et la transdisciplinarité ainsi que l'individualisation de l'aide aux élèves. Les auteurs notaient donc une diversification des tâches suite à la remise en question du temps de travail, mais qui restaient toutefois périphériques aux attentes des professeurs. Ainsi, le travail commun ne semblait pas favorisé, et le recadrage participait davantage à l'éclatement du travail des enseignants.

En 2004 à nouveau, le rapport Thélot remet sur la table la question du temps de travail et laissait entendre une volonté de modification des modalités de service. Le travail enseignant y est défini comme impliquant la « polyvalence » (Thélot, 2004, p.109), ce qui amène les auteurs du rapport à préconiser une reconnaissance officielle des nouvelles missions des enseignants (« diverses formes d'accompagnement des élèves (soutien, études encadrées, évaluation, etc.) ; temps consacré à la participation aux divers conseils, au travail en équipe de cycle et/ou disciplinaire, à la coordination de la personnalisation des apprentissages, à l'orientation, aux relations avec les familles, à la formation, au remplacement, etc. » (Thélot, 2004, p.109), qui serait concrétisée par l'allongement du temps de présence dans les établissements.

Trois ans plus tard, le bulletin officiel n°8 du 22 février 2007 (MEN, 2007) annonce une « Modification du décret n° 50-581 du 25 mai 1950 portant fixation des maximums de service

hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré ». Le temps de travail des enseignants reste défini par le temps d'enseignement, inchangé, à 18 heures hebdomadaires. De plus, les missions diversifiées des enseignants ne font pas l'objet de ce texte officiel, et restent non prises en compte concrètement dans le temps de travail. Le seul changement qui semble avoir laissé une trace officielle, est inscrit dans le code de l'éducation, suite à la loi du 23 avril 2005, « les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires » et ce « au sein d'équipes pédagogiques » (article L912-1). Cependant, des enquêtes montrent que la part du temps d'enseignement diminue en rapport aux autres tâches, pourtant non définies réglementairement. Seulement 47 % du temps de travail total se fait devant élèves en 2008 (DEPP, 2011). La Cour des comptes (2010) souligne un écart croissant entre le service règlementaire des enseignants et la multiplicité des tâches qu'ils doivent effectuer.

Intéressons-nous plus spécifiquement à cette évolution du métier, dont les tâches se multiplient au gré des politiques éducatives, sans pour autant que ces dernières en assurent clarté et reconnaissance horaire.

Dans une revue de la littérature francophone et anglophone, Maroy (2006) s'est intéressé au travail enseignant en Europe et en France dans le cadre du contexte que nous avons décrit jusqu'à présent, à savoir spécialement les points de changement majeurs que sont le pilotage, l'établissement mobilisé, le contrôle exercé par l'Etat. Maroy (2006) dresse en premier lieu le portrait du travail enseignant par l'entrée des « permanences » ou des invariants. On peut en citer quatre principaux. L'auteur relève tout d'abord la spécificité de la situation des enseignants, tiraillés entre des prescriptions fortes à appliquer (programmes, structure temporelle...) et une autonomie revendiquée. Certains auteurs qualifient alors l'enseignant d'« exécutant » doté d'une certaine autonomie » (Tardif & Lessard, 1999, p.77), ou encore d'« exécutants très autonomes » (Barrère, 2002a, p.46). Les enseignants doivent accomplir un travail à la fois codifié et flou, puisqu'il faut noter que « La première caractéristique, fort paradoxale, d'un programme d'enseignement, c'est qu'institutionnellement déterminé, il est avant tout ce qu'on ne fait jamais tout à fait » (Barrère, 2002a, p.45). En effet, les objectifs sont larges, les moyens pour les atteindre sont infinis, et encadré par des programmes et des horaires, le travail est aussi fait d'incertitudes et d'imprévus. Par conséquent, « enseigner c'est d'une certaine façon, toujours faire autre chose que ce qui était prévu par les règlements, le programme, le plan de cours, la leçon etc. Bref, c'est œuvrer au sein d'un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement » (Tardif & Lessard, 1999, p.31).

Le deuxième invariant n'est pas sans lien avec le précédent. Selon les mêmes auteurs (Maroy, 2006 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Tardif, 2005), il s'agit d'un métier reposant sur l'humain, qui, par conséquent laisse une grande place à l'incertitude avec laquelle composer. Une autre des caractéristiques stables du travail enseignant selon Maroy (2006) est sa double composante : une composante disciplinaire, puisque l'enseignant doit se positionner au regard du programme notamment, ainsi qu'une composante intellectuelle, puisque son métier est aussi constitué de toute une partie invisible ayant trait à la préparation des cours par exemple. Enfin, la dernière caractéristique se réfère à l'identité, qui est dite davantage professionnelle qu'organisationnelle, dans le sens où les enseignants la définissent plutôt en rapport aux élèves, à la discipline, etc., que par rapport à leur positionnement dans l'établissement ou le système scolaire en général.

Cependant, après avoir recensé ces invariants, l'auteur s'intéresse en second lieu aux changements qu'a connus récemment le travail enseignant. Recadrant la notion d'intensification du travail assez répandue, Maroy (2006) la conçoit comme la conséquence d'une diversification et d'une complexification des tâches des enseignants, et écarte l'idée d'un temps de travail allongé, puisque toutes les études à ce sujet, bien que le travail enseignant soit un objet difficilement visible en totalité, rendent compte d'une certaine stabilité. C'est aussi ce que montrent Tardif et Lessard (1999) qui pointent une diversité des tâches et la perception par les enseignants interrogés d'un alourdissement de leur travail, mais ne mettent pas pour autant en cause un allongement du temps de travail. L'intensification, se manifeste à deux niveaux pour Maroy (2006), que nous pouvons mettre en dialogue avec les facteurs de l'alourdissement du travail identifiés par Tardif et Lessard (1999).

Un premier niveau se situe dans la classe : suite à la massification, l'extension de la scolarité et la volonté d'instaurer un tronc commun, les enseignants se retrouvent face à un public moins homogène, et parfois moins attaché aux valeurs de l'école. Mais selon Maroy (2006) ce sont aussi les attentes de la société qui se sont transformées, soit les facteurs environnementaux ou sociaux pour Tardif et Lessard (1999) en référence au CSE (1984). Désormais, les élèves doivent pouvoir apprendre, mais aussi s'épanouir personnellement et trouver leur place sur le marché du travail. Cette dernière idée met par ailleurs les enseignants face à la contradiction de faire réussir tous les élèves tout en mettant en œuvre la sélection. On pourrait ajouter, dans ce niveau de la classe, la nécessité de gérer un des invariants du métier, la position délicate entre autonomie et contrôle. C'est bien un sentiment de fort contrôle qui pèse sur les enseignants avec une révision des heures de travail à la hausse qui provoque baisse de la motivation, désengagement dans des projets etc. Mais surtout, « ce resserrement

de l'encadrement révèle qu'ils ont perdu la confiance de l'employeur » (Tardif & Lessard, 1999, p.149).

D'autre part, les facteurs de l'intensification du travail des enseignants se situent au niveau de l'établissement. Tardif et Lessard (1999) relèvent des facteurs internes à l'école tels que le manque de moyens, l'inadéquation des programmes avec les politiques et les méthodes, ou encore une trop grande charge de travail comme le souligne le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec. Ils pointent ainsi massification et diversification du travail. Pour Maroy (2006), plus précisément, les tâches à l'intérieur de l'établissement se sont intensifiées, notamment avec l'apparition de tâches de coordination par exemple, entraînant elles-mêmes une augmentation de la charge administrative. Or, pour Lantheaume (2008b), « Les nouvelles tâches, pour les enseignants, ne font pas partie du cœur du métier » (Lantheaume, 2008b, p.54), et viennent pourtant détrôner des tâches considérées essentielles, comme « relevant du noyau dur du métier » (Lantheaume, 2008b, p.54). Tardif et Lessard (1999) relevaient déjà une diversité de tensions telles que des finalités qui s'avèrent ambitieuses mais des moyens imprécis pour les atteindre ; un travail avec des collectifs d'élèves mais une action à centrer sur l'individu ; des standards généraux mais un public constitué d'individus tous différents ; une socialisation à faire acquérir mais aussi une instruction qui est évaluée en termes de performance et qui tend à prendre le dessus ; un contrôle des élèves dans l'école et la classe mais des environnements des élèves qui sont incontrôlables ; et pour finir, nous l'avons vu, un tiraillement entre l'exécution d'injonctions et l'autonomie. Les auteurs qualifient alors le travail de « composite » car il « comporte une combinaison variable d'éléments, non seulement divers, mais souvent potentiellement contradictoires, hétérogènes, étrangers les uns aux autres » (Tardif & Lessard, 1999, p.33). Ainsi, ils identifient la source de la complexification du travail des enseignants non pas en termes d'allongement du temps de travail, mais à cause de la « détérioration de la qualité de l'activité professionnelle » (Tardif & Lessard, 1999, p.156), c'est-à-dire encadrement des enseignants, diversification, coupes budgétaires, etc.

Outre ces facteurs explicatifs d'une intensification du travail, Maroy (2006) par une référence aux travaux de Hargreaves (1994) à Toronto, souligne un facteur d'importance, « les enseignants tendent à surtravailler pour simultanément répondre aux exigences externes et réaliser au moins partiellement leurs conceptions propres du métier » (Maroy, 2006, p.126). On voit donc que les changements auxquels est confronté le métier agissent sur l'intensification du travail, mais que cette dernière vient également du fait que les enseignants

sont désireux malgré tout de préserver leurs conceptions du métier, implication et engagement autonome, ce qui les amène à « surtravailler » afin de concilier les « tensions internes au travail enseignant » (Tardif & Lessard, 1999, p.78), et par conséquent à « mettre toujours plus de soi pour faire tenir les situations » (Lantheaume, 2008b, p.50).

2.1.2.3. Affinités et jeux de pouvoir

Le travail en équipe s'avère peu répandu dans les faits (Barrère, 2002b ; Dupriez, 2003, 2010). En réalité, « la difficulté ne réside ainsi pas tellement dans le changement des représentations, mais davantage dans le changement des pratiques. » (Dupriez, 2003, p.11).

Le ChE qui tente de mobiliser autour de dispositifs afin de répondre aux attentes nationales et/ou académiques se heurte à des difficultés. Les enseignants sont en effet davantage enclins à travailler ensemble lorsqu'ils peuvent choisir deux paramètres (Barrère, 2002b) : leurs partenaires d'équipe (par affinités) ; l'objet du partenariat, proche de leurs préoccupations (difficultés rencontrées par exemple). Les dispositifs imposés leur conviennent rarement car ils ne répondent pas à leurs attentes, à leurs besoins quotidiens (Pélage, 2003). C'est pourquoi le travail de collaboration se fait la plupart du temps en toute clandestinité (Pélage, 2003) et de manière informelle (Barrère, 2002b).

C'est ce que confirme Dumay (2009), dans une recherche menée en Belgique dans un établissement primaire. Les fondements théoriques de l'auteur se situent dans l'approche dite du cadrage. Il s'agit d'identifier une difficulté ainsi que le travail commun destiné à y répondre. Cette théorie se rapproche de celle du *sensemaking*, développée dans le courant anglo-saxon, et dont Weick est à l'origine. Elle se définit comme la création de sens en situation, en fonction de problèmes rencontrés et à dépasser. La théorie du *sensemaking* repose sur la notion d'inclusion de nouveauté dans le schéma cognitif, pour faire sens, et met en avant l'importance des interactions et de l'histoire lors de ce processus. Coburn (2001) a développé ensuite les recherches en s'intéressant au travail enseignant, et en particulier au sens donné aux politiques éducatives. Nous y reviendrons à propos du rôle d'intermédiaire des ChE (titre 3.1.2).

Si Dumay (2009) fait référence au *sensemaking*, il précise que le cadrage se concentre davantage sur une étude longitudinale des « transformations des structures sociales et cognitives opérées au travers des processus de communication entre les acteurs » (Dumay, 2009, p.7), et tient davantage compte des enjeux de ces transformations. La recherche s'est déroulée sur deux années. Lors de la première année, un entretien semi-directif a été mené avec la direction, puis des questionnaires courts ont été distribués aux instituteurs et à la

direction. Des observations de séances de concertation (cinq) plénières ou par cycle ont ensuite été effectués, ainsi que des entretiens semi-directifs avec la direction et quatre instituteurs. La seconde année a consisté à renforcer le travail d'observation des temps de concertation, et trois entretiens semi-directifs avec des instituteurs ont ensuite été réalisés. L'analyse a été faite par repérage des processus de communication (selon un modèle de grille d'analyse), le but étant de faire émerger le lien entre les structures sociales, incarnées par les processus de communication, et l'évolution des structures cognitives des enseignants, réinvesties au niveau individuel.

Les résultats montrent que dans un travail collectif qui prend pour objet des objectifs communs, interviennent des jeux de pouvoir non négligeables. Ainsi, le processus de cadrage destiné à identifier un problème et à chercher collectivement une réponse s'avère être « davantage un processus social et de relation de pouvoir qu'un processus « neutre » de recherches collectives de solution » (Dumay, 2009, p.28). Les résultats ne s'arrêtent pas là. L'auteur situe aussi le cadrage « là où l'activité collective est la plus intense », « là où elle prend sens par rapport aux pratiques des enseignants » (Dumay, 2009, p.24). On rejoint les résultats avancés par Barrère (2002a) et Pélage (2003), mais un élément supplémentaire est apporté. En plus d'un accord sur la nécessité de travailler à partir d'objets directement en relation avec le travail quotidien des enseignants, Dumay (2009) précise que même dans ce cas de figure, où l'objet du travail est choisi, les réunions collectives à grande échelle sont directement remises en cause par les enseignants qui seraient plus enclins à travailler en petit comité, lors de discussions informelles et non pas lors de réunions plénières. Si les préférences des enseignants entrent en jeu, la forme proposée ou imposée par l'institution ne correspond pas forcément à leurs attentes.

2.1.3.L'éducation prioritaire comme laboratoire

Alors que nous évoquions l'éducation prioritaire comme un laboratoire des trois changements majeurs des politiques éducatives que nous avons identifiés, à savoir échelle, structure et fonctionnement, il semble que les changements évoqués à propos du métier enseignant suivent la même logique.

A l'heure où l'on appelle à travailler en équipe, les établissements où les difficultés scolaires et sociales sont les plus fortes seraient les terrains les plus « propices à la mise en projets, mais aussi à la construction d'une capacité de réaction collective à des situations déstabilisantes » (Barrère, 2008). En 1996 déjà, le rapport Moisan et Simon relevait la spécificité du travail en ZEP, pris au cœur d'un ensemble de paradoxes. Malgré la fatigue, la

lassitude, le sentiment de recommencer en permanence et d'être aux prises de l'urgence, les enseignants prennent leur travail comme un défi et sont d'autant plus fiers de la réussite de leurs élèves. Malgré la présence d'un certain fatalisme, d'une image négative de leur travail et d'une perte de repères, les enseignants font preuve d'exigence et de volontarisme. Malgré une crainte de la dilution de leur métier, les enseignants réaffirment leur identité professionnelle, et mettent en avant la place et l'utilité de l'école. Malgré un sentiment de solitude et des conflits qui peuvent éclater, les enseignants misent sur la solidarité et le rôle de l'équipe. Finalement, « Une constante se dégage : la fatigue, le *besoin de temps pour respirer* et l'impérieuse nécessité d'une reconnaissance et d'une écoute de la part des autorités hiérarchiques. Ceux qui réussissent le disent : l'investissement nécessaire est très coûteux en temps et en fatigue. » (Moisan & Simon, 1997, p.38). On soulignera l'importance de la direction ici, par la reconnaissance et l'écoute, qui font partie des conditions de maintien des enseignants au travail dans les ZEP en particulier.

La question de l'engagement personnel est exacerbée dans les établissements difficiles (Dubet & Duru-Bellat, 2000) et les termes de Barrère (2002a) sont éloquentes : « L'enseignement devient alors une aventure intellectuelle et sociale à forte valence personnelle. Dans des établissements où, sur fond de désinstitutionnalisation, les rapports sociaux basculent quotidiennement dans des rapports de force humains, avec leur méchanceté, leur tendresse et leurs coups de théâtre, ces enseignants se plaisent et s'épuisent à reconnaître, intellectuellement et affectivement, des élèves que la situation scolaire et sociale maltraite, écopant, jour après jour, la barque trouée de l'institution » (Barrère, 2002a, p.285).

C'est ainsi que, face à ces conditions, Barrère (2002a) et Maroy (2006) introduisent l'idée d'une différence de métier entre enseignants selon que l'établissement est plus ou moins difficile. Les enseignants seraient davantage tournés vers la gestion de classe et l'imprévisibilité dans les établissements difficiles, l'importance est portée aux relations et au climat plutôt qu'aux moyens et conditions matérielles, comme c'est le cas dans des établissements plus ordinaires. Finalement, selon Barrère (2002a), certaines mesures, comme l'augmentation du nombre d'adultes, « contribuent à façonner une spécificité du travail enseignant dans ce type d'établissement », et laisse émerger par conséquent « deux métiers d'enseignant » (Barrère, 2002a, p.237). Ainsi, là encore, il ne convient pas de parler de hausse du temps de travail mais bien plus « de la charge mentale qui pèse sur eux lorsqu'ils l'effectuent » (Barrère, 2002a, p.242). Ce constat d'une charge mentale supplémentaire pour

les enseignants en ZEP est d'autant plus valable pour le cas des RAR, comme l'expose très bien l'extrait suivant :

« Les préoccupations majeures des enseignants des RAR peuvent être ainsi résumées : comment être attentif aux besoins des élèves et respecter les attentes des programmes ? Comment enseigner pour tous en permettant la réussite de chacun ? Comment dépasser le simple constat de l'échec de certains face à certains des apprentissages proposés ? Comment faire de la co-intervention une modalité de prévention de la difficulté scolaire plutôt qu'une modalité de remédiation ? Comment travailler et évaluer des compétences (logique du socle commun) tout en continuant à travailler dans le cadre des enseignements disciplinaires et des évaluations traditionnelles ? Comment articuler l'enseignement dans la classe et les actions périscolaires, et articuler entre eux l'ensemble des dispositifs proposés aux élèves ? » (IGEN, 2009, p.15-16).

Comme nous l'avons vu, face à un travail codifié et flou, aux nécessités d'exécuter les programmes mais d'innover et de s'adapter à chacun, de sanctionner mais d'encourager et de faire réussir tous les élèves, de travailler en équipe mais sans détenir les moyens de le faire, « enseigner c'est d'une certaine façon, toujours faire autre chose que ce qui était prévu » (Tardif & Lessard, 1999, p.31), et le travail enseignant d'une manière générale est ainsi défini comme « un travail indissociablement routinier et incertain » (Barrère, 2002a, p.292). Dans ce cadre, le travail en équipe ne semble pas trouver sa place, « Rendu impossible dans le premier cas par le peu de consensus et de débat professionnel, dans le deuxième par le fonctionnement hiérarchique traditionnel de l'établissement, le travail en équipe est pour l'instant vide d'objets et de contenus institutionnellement définis, ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas, ponctuellement, au hasard des équipes qui marchent » (Barrère, 2002a, p.215-216).

Le Livre Vert (2008) rappelle que culturellement, le métier (dans l'enseignement secondaire) se rapporte à la discipline enseignée et à la liberté pédagogique. Pourtant, le métier se diversifie, s'intensifie, sort des murs de la classe pour s'inscrire dans l'établissement, voire dans le réseau (en éducation prioritaire en particulier). Ces changements ne vont pas de soi, et certains parlent de résistance.

2.1.4. De la résistance ?

Pour autant, peut-on parler de résistance au changement de la part des professeurs ?

L'OCDE regrettait que « Toute tentative pour donner plus de responsabilités au chef d'établissement dans l'évaluation de la qualité du travail des enseignants, ou pour donner plus de consistance aux critères d'évaluation, ou encore pour rendre moins formel le système afin

de permettre de mesurer les mérites individuels, est dénoncée par l'organisation syndicale majoritaire comme attentatoire à la liberté pédagogique, comme une atteinte à l'égalité de traitement, à la transparence des procédures et à l'indépendance de jugement des inspecteurs, et comme dissimulant une volonté d'arbitraire et de mise au pas par les « petits chefs », expression peu amène désignant les chefs d'établissement » (OCDE, 2008, p.36). Le problème relève-t-il de la dénonciation des nouvelles et potentielles tâches des ChE vers une évaluation accrue notamment, ou cette explication n'est-elle que la partie émergée de l'iceberg, qui ignore les difficultés des enseignants face à un métier objet de changements profonds, changements qui ont été décidés sans eux, sans tenir compte de leur travail aux prises avec le réel, et qui sont diffusés par ailleurs comme nous l'avons montré dans le cadre de prescriptions contradictoires et incohérentes qui laissent en l'état la structure traditionnelle des établissements ?

Là où certains parlent de résistance au changement de la part des professeurs, Maroy (2006) nous amène plus loin : il met en lumière un « mouvement de « déprofessionnalisation » du corps enseignant » (Maroy, 2006, p.135). L'idée est forte et revêt deux composantes : d'une part les enseignants sont progressivement dépossédés de leur autonomie par diverses obligations et injonctions ; d'autre part, ils se trouvent dans l'incapacité de la défendre. Différents facteurs sont attribués à ce phénomène, tels que la perte de la rareté des diplômes, l'implication grandissante des parents dans l'évaluation ou l'orientation diminuant corollairement la marge de manœuvre des enseignants, ou encore les outils d'évaluation qu'ils doivent utiliser afin d'être en mesure de rendre des comptes. On retrouve une idée que nous avons évoquée en ce qui concerne les établissements en général, et leurs chefs d'établissement en particulier. Les enseignants, eux aussi, se trouvent dans la situation paradoxale d'une incitation voire d'une « obligation » à l'autonomie comme le reflète la notion de praticien réflexif en particulier (Demailly, 2009), alors que dans le même temps, le cadrage et le contrôle de leur travail se renforcent profondément. Demailly et de la Broise (2009) s'accordent sur cette idée et ajoutent à la perte d'autonomie, qu'ils attribuent notamment à l'augmentation des régulations de contrôle et à la diminution des régulations autonomes ou conjointes, le fait que « Les tâches qui constituent le cœur de son métier ne prennent plus qu'une part réduite de son emploi du temps » (Demailly & de la Broise, 2009, §12), au regard des nouvelles tâches, qu'ils considèrent comme périphériques (Lantheaume, 2008b).

Maroy (2006) questionne ainsi la notion de résistance au regard de la notion de déprofessionnalisation. La résistance, attribuée jusqu'alors au caractère conservateur des enseignants, serait en réalité le fait d' «une perte d'autonomie dans les pratiques professionnelles individuelles, un cadrage organisationnel et managérial de leur agir par les chefs d'établissement, voire plus largement un alourdissement et une complexification de leurs tâches et charges de travail par des charges gestionnaires supplémentaires liées notamment aux impératifs d'évaluation et d'imputation des résultats qui tendent à se développer (Maroy & Cattonar, 2002 ; Maroy, 2002b) » (Maroy, 2006, p.136). D'autant que, nous l'avons évoqué, les enseignants perçoivent le contrôle renforcé de leur travail comme traduisant un manque de confiance de la hiérarchie à leur égard (Tardif & Lessard, 1999). On pourrait donc dire c'est davantage le changement qui leur résiste, que l'inverse.

Si, selon Cousin (1996), la mobilisation serait facteur de réduction du sentiment de crise et de malaise chez les enseignants, on voit mal comment elle pourrait advenir face à une telle déprofessionnalisation.

Il est intéressant de rapprocher ici mobilisation et résistance au sens de défense de l'autonomie, rendue impossible pour les enseignants. L'idée de résistance a été étudiée par Linhart (2009) dans les entreprises. Elle relève en effet le passage, avec la modernisation de l'entreprise, d'une résistance collective à une résistance personnalisée. Les années du taylorisme marquaient la résistance des salariés de manière collective et dans le but de défendre l'égalité, leurs propres valeurs et compétences. Avec la modification de l'entreprise, c'est aussi une modification de la résistance qui a vu le jour. Une enquête menée dans une usine d'embouteillage d'eau minérale montre que les salariés défendent désormais les intérêts de leur entreprise, au travers de la qualité à apporter au client par exemple, et contestent l'attitude des cadres faisant passer leur propre carrière avant ces intérêts. Le nouveau modèle du management, loin de la forme familiale, est remis en cause. Par conséquent, alors que la résistance des années 1980 était souvent la source de bénéfices pour l'entreprise, puisque les ouvriers désiraient faire valoir leurs savoir-faire, ici la résistance contre un management aux préoccupations personnelles nuit au cadre qui « n'a de cesse de tenter de convaincre ses salariés que sa méthode est la meilleure tant du point de vue de la qualité que de la productivité » (Linhart, 2009, p.77). D'autre part, la nouvelle forme de l'entreprise avec l'avènement du management a également un impact sur le salarié. Ce dernier est considéré comme responsable, ce qui se traduit par une individualisation de son rapport au travail (primes individuelles par exemple), mais aussi par la possibilité de ne compter que sur lui-même pour faire valoir ses compétences, ce qui engendre concurrence entre salariés et

sentiment d'abandon de la hiérarchie. Par conséquent, la résistance devient individuelle, « personnalisée » (Linhart, 2009). Les salariés ont le sentiment que leurs fonctions sont mal définies, qu'ils n'ont pas les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs fixés, qu'ils peuvent même considérer comme inaccessibles. Rappelons que dans les établissements scolaires, les enseignants attendent justement du chef d'établissement qu'il définisse et mette en lien leurs missions parfois floues (Kherroubi & van Zanten, 2001).

Dans les entreprises, la forme de résistance individuelle engendre consommation de médicaments, agressivité envers les clients, absentéisme, voire suicide au travail. En réalité, Linhart (2009) pointe la disparition des collectifs suite à la modernisation des entreprises, se traduisant par un impact considérable sur la résistance, qui s'individualise et ne peut plus être considérée par le salarié comme une ressource. Alors qu'auparavant, « résister et contester le travail collectivement, c'était aussi une manière de le rendre supportable, de développer une endurance physique et morale collective pour exister au travail sans souffrance excessive » (Linhart, 2009, p.80), le salarié est désormais seul pour mettre en œuvre une résistance qui, au contraire de rendre supportable le travail, l'amène à questionner « la solidité de ses compétences, son intelligence des situations, ses capacités à s'adapter, ses capacités de résistance » (Linhart, 2009, p.80), au risque d'avoir des conséquences graves sur sa vie. Pour l'auteure, c'est donc essentiellement le management, source d'individualisation, qui a provoqué l'éclatement des collectifs de résistance, à travers lesquels les valeurs des salariés étaient entretenues. Pourtant, Linhart (2009) ajoute que la résistance devenue individuelle ne remet apparemment pas en cause le management, mais elle joue sur la perception que le salarié a de lui-même, de ses capacités.

Alors que dans certaines entreprises le management est investi sous une forme qui, loin de viser la mobilisation, met en concurrence les salariés et contribue à une individualisation, c'est la nature du métier qui change pour les enseignants. S'ils sont incités à travailler collectivement, ils sont aussi enfermés dans une structure traditionnelle qui ne leur permet pas de le faire, voire qui fait naître chez eux un sentiment de déprofessionnalisation et les amène, eux aussi, vers l'individualisme. D'une certaine manière, à l'image des salariés, les enseignants en viennent aussi à questionner leurs capacités, ou du moins leur reconnaissance, face à des tâches qui se dispersent, des priorités de métier qui passent au second plan, une profession qui leur échappe. C'est bien le système qui est remis en cause ici et sa tendance à déprofessionnaliser leur métier, provoquant ainsi une résistance à cette perte de sens.

La dimension de l'engagement pose question dans le travail enseignant, bien que relativement différenciée selon le type d'établissement (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Là où Maroy (2006)

propose la notion de « surtravail » afin de concilier exigences externes et conceptions propres, Lantheaume (2008b) avance que « Le surinvestissement naît de la nécessité de créer des prises dans des situations instables » (Lantheaume, 2008b, p.53-54). L'auteure met en avant cette idée, complémentaire, d'un engagement excessif dû à la volonté de bien faire son travail, de prendre la main –à tout prix ?- sur les situations au risque d'être auteur et victime d'un « envahissement excessif », source d'épuisement professionnel. Pourtant, ce schéma se répète dans les établissements car il procure à l'enseignant qui s'investit le sentiment de « faire son travail au mieux » (Lantheaume, 2008b, p.53).

Si les politiques éducatives visent depuis les années 1980 à modifier directement l'activité des acteurs et impliquent un engagement subjectif toujours plus grand, la volonté des politiques de transformer les établissements en les inscrivant dans une logique horizontale peine à se traduire sur le terrain, « La forme de régulation héritée ne fonctionne plus sans être encore remplacée » (Lantheaume, 2008b, p.55), ce qui remet par ailleurs en cause la notion de résistance des professeurs. Ainsi, la résistance au changement, si elle existe, chez les enseignants, n'est que « faute de pouvoir suffisamment se le réapproprier ou l'orienter en fonction des enjeux qu'il [l'enseignant] juge prioritaires à partir de son activité, de son expérience et de son *ethos* professionnel. » (Maroy, 2006, p.139). Demailly (1998) soulève à ce propos l'impact du discours managérial qui, « glorifiant » l'organisation (identité d'entreprise) au détriment de la profession (identité de métier), implique pour les chefs d'établissement scolaire d'une part de passer d'une professionnalité bureaucratique à une professionnalité entrepreneuriale ; d'autre part de parvenir à faire passer les professeurs à une « professionnalité managérialisée » (capacité à s'inscrire dans des projets, des réseaux, réponse individualisée aux besoins, évaluation permanente et transparence) en vue d'atteindre un idéal efficace. S'il existe divers obstacles quant à la transformation des pratiques des enseignants, l'auteure soulève ici la mise à l'écart du métier porté par les collectifs de travail, supplanté par une nouvelle professionnalité, managérialisée par les cadres pédagogiques.

Alors que les professeurs ne se reconnaissent plus dans le travail qu'on leur demande désormais de faire, nous pouvons dire que la prescription tend à tourner le dos au métier, provoquant ainsi une explosion des collectifs de travail partageant des règles et une histoire commune, (présupposé ergonomique avancé dans la première partie, sur lequel nous reviendrons au titre 3.2 ainsi que dans la troisième partie au titre 2.2) au profit d'un travail collectif à géométrie variable supposé efficace, ce qui est d'autant plus renforcé en RAR où des personnels nouveaux et hétérogènes sont appelés à travailler ensemble pour plus d'efficacité. Reste que le ChE doit organiser ce travail collectif prescrit (travail en équipe).

2.2. Rôle attendu de la direction et travail en équipe

Le rôle de la direction est fortement mis en avant dans la possibilité d'un travail des enseignants qui se voudrait collectif. C'est le ChE qui doit mobiliser les professeurs autour de dispositifs, de projets. Dupriez (2003, 2010) faisait cependant remarquer que les ChE, bien que désireux de s'adonner à des tâches d'animation pédagogique sont peu disponibles pour ces dernières. L'enquête réalisée en Belgique, montre que « s'il consacre effectivement un temps significatif à des tâches d'administration ou d'organisation pédagogique (définition du projet d'établissement, attribution des classes aux professeurs, ouverture de cours et d'options, ...), il est par contre très peu disponible pour des tâches d'animation pédagogique, telles que l'animation pédagogique de l'équipe enseignante et le suivi du travail des enseignants » (Dupriez, 2010). Si le ChE se doit de jouer le rôle de mobilisateur et ce au nom de l'efficacité, de la qualité, mais aussi « de manière à créer un climat favorable » (Dutercq, 2000, p.160), est pointée « la difficulté à rendre opérationnel le modèle normatif de « l'établissement mobilisé » » (Dupriez, 2010).

Nous nous intéresserons ici à la logique organisationnelle dont le ChE a désormais la charge dans le cadre de l'évolution des établissements. Après une présentation de cette logique, nous verrons en quoi elle doit contribuer au travail en équipe sous forme de collaboration, qui, si elle est reconnue efficace, ne va pas de soi puisqu'elle est imposée comme une contrainte et ne répond pas aux besoins du métier tel que perçu par les professeurs. Cela laisse entendre la difficulté sous-jacente pour les ChE de mettre en œuvre une prescription dont les professeurs ne perçoivent pas l'efficacité.

2.2.1. La logique organisationnelle qui incombe au ChE

Le rôle du ChE est de parvenir à « mettre en place une nouvelle organisation du travail, propice à l'émergence de pratiques pédagogiques innovantes, fondées sur la mobilisation d'équipes, le partenariat, le décloisonnement disciplinaire, et la transversalité des compétences » (Pélage, 2003, p.23). Nous nous appuyerons ici sur les travaux de Letor (2010) menés en Belgique et qui attribuent ce nouveau rôle de la direction à une nouvelle logique des établissements. D'après les sociologues de l'école de la contingence, les organisations étaient partagées entre deux logiques (Bidwell, 1965) : bureaucratique (cadre institutionnel) et professionnelle (autonomie des enseignants), deux logiques directement applicables aux établissements scolaires.

Dans le cadre de cette injonction au travail collectif des enseignants, les deux logiques sont touchées. D'une part la logique bureaucratique ou institutionnelle, par l'obligation de travailler ensemble, les contrôles par la hiérarchie en Belgique etc. ; d'autre part la logique professionnelle, par la conciliation nécessaire entre travail ensemble et autonomie. Cependant, d'après Letor (2010) une troisième logique vient remettre en question la dichotomie entre logiques bureaucratique et professionnelle, il s'agit de la logique organisationnelle. Cette dernière vient directement à la charge du chef d'établissement, en lien avec le projet d'établissement qu'il porte, et reflète ainsi une modification du système dans le sens d'une entrée dans les établissements de la dimension « entrepreneuriale ». Rappelons que le ChE est appelé à devenir un manager (Barrère, 2006), en particulier suite aux évolutions des politiques éducatives (local, horizontal, résultats). On voit ici que l'injonction faite aux professeurs de travailler ensemble est en elle-même une des sources de ce nouveau rôle, puisqu'elle fait appel directement à la nécessité d'un travail organisationnel de la part du ChE qu'il faut comprendre comme visant à rattacher les élans collaboratifs des enseignants aux objectifs du projet d'établissement dont il pourra rendre compte aux autorités.

Plusieurs auteurs ont étudié les diverses formes de travail ensemble, ou travail collectif. Marcel (2011) parle de travail partagé de l'enseignant qu'il définit comme « l'ensemble de ses activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs) » (Marcel, 2011, p.64). Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud et Tardif (2007) distinguent précisément trois niveaux. Tout d'abord la coordination, dans laquelle les opérateurs ont un but commun et ajustent leurs actions en fonction. Ensuite la collaboration, dans laquelle les opérateurs partagent espace, temps et ressources et sont ainsi en interdépendance. Enfin, la coopération renvoie à une dépendance et un ajustement des activités de chacun. Maggi (2003) pour sa part définit la coopération comme l'« action de participer à une œuvre commune, action collective par laquelle les sujets contribuent à un même résultat » (Maggi, 2003, p.128) qu'il conditionne à l'établissement de règles qui permettront d'atteindre le résultat et but commun. La construction de ces règles est appelée coordination.

Il existe donc une diversité de termes et de définitions selon les auteurs et leurs références. Nous allons voir que Letor (2010) manipule également ces termes en distinguant ceux qui relèvent de l'échange (concertation et coopération) et celui qui relève d'une forme de travail (collaboration). Quoi qu'il en soit, nous retiendrons pour notre part que ces formes de travail commun renvoient pour nous au travail collectif en tant que constitution d'un groupe, tel que nous l'avons posé dans une première partie. Elles se distinguent donc des collectifs de travail

entendus comme porteurs d'une efficacité dynamique permettant aux opérateurs d'organiser leur travail en fonction de la création de règles communes par la reconception du prescrit (Amigues *et al.*, 2010).

Letor (2010) aborde le travail collectif des enseignants sous l'angle de la confrontation de différentes logiques. L'une d'entre elle renvoyant au rôle de la direction, il nous a paru intéressant de rendre compte de cette recherche. Cette dernière a été effectuée au niveau primaire, en Communauté française de Belgique dans 16 établissements par entretiens et observations (base de données secondaires). Letor situe les moments de travail commun des enseignants à la rencontre de trois logiques qui demandent aussi de distinguer trois « registres de travail collectif » :

- ♣ La logique institutionnelle (ce sont les normes et obligations, directement liées à la forme bureaucratique), avec les réunions et compte-rendu, qui renvoie au registre de la concertation (Letor, 2007).
- ♣ La logique professionnelle (c'est l'aide au travail), qui se réfère au registre de la coopération, une forme d'échanges pouvant intervenir dans n'importe quelle situation de la vie quotidienne.
- ♣ La logique organisationnelle enfin (c'est le rôle de la direction), qui renvoie au registre de la collaboration.

Les professeurs ne sont pas favorables aux réunions de concertation, qui, formelles et obligatoires dans une logique institutionnelle, renvoient au caractère bureaucratique et sont perçues comme inefficaces car elles ne consistent pas en prises de décisions, suivi des débats ou ressources pédagogiques (Letor, 2007). L'obligation n'est donc pas structurante d'un travail collectif ici. Par ailleurs, la seule coopération entre enseignants, relevant de la logique professionnelle, ne répond pas à l'injonction d'un travail collectif puisqu'elle ne consiste qu'en des échanges. Le registre qui relève d'une forme de travail collectif est donc celui de la collaboration, inscrite dans la logique organisationnelle.

Qu'en est-il de la collaboration, qui pour l'auteure renvoie à une forme de travail, celle souhaitée par les politiques éducatives, mais aussi celle dont a la charge le ChE dans une logique organisationnelle ?

2.2.2. Logique organisationnelle et collaboration

Letor (2007) a mené et coordonné une recherche sur trois ans autour des pratiques de collaboration des enseignants. Pour cela, elle a interviewé seize équipes enseignantes dans des écoles primaires de Belgique, repérées par certains (inspecteurs par exemple) comme mettant en œuvre de « bonnes pratiques » de concertation. Elle a également mené une observation ethnographique dans trois établissements « où les pratiques de collaboration semblaient effectives » (Letor, 2007, p.3), et distribué un questionnaire élaboré à partir des deux étapes précédentes à 204 enseignants et directions dans des établissements volontaires. Enfin, elle a procédé au développement d'outils pour enseignants et directions (pourcentages, corrélations...). Une partie de la recherche a consisté à décrire les objets et modalités de collaboration entre enseignants. Les chercheurs ont notamment identifié les objets plus ou les moins discutés.

Cette comparaison entre ce qui est effectif (questions personnelles, de vie quotidienne, relation aux parents) et ce qui est souhaité (projets pédagogiques, difficultés avec les élèves, référentiels communs) amène l'auteure à distinguer la préférence pour la collaboration autour des objets qui touchent directement le travail enseignant dans la classe. On voit donc que les pratiques de collaboration, bien qu'identifiées à l'origine (constitution de l'échantillon) comme des « bonnes pratiques », ne correspondent pas réellement aux attentes qu'en ont les professeurs. En ce qui concerne leur mise en œuvre, les modalités sont multiples. Le registre de la collaboration, nous l'avons vu, relève de la logique organisationnelle, à la charge du ChE. Or, les pratiques sont diverses : certains ChE appliquent une gestion verticale, soit un contrôle, là où d'autres mettent en place une gestion horizontale, laissant leur place aux initiatives des enseignants. Par ailleurs, les différences dans la logique organisationnelle dépendraient également du type de réunions. Les réunions d'école et du personnel seraient davantage prises en main par les directions, contrairement aux réunions d'année, de cycle ou inter-cycles, davantage coordonnées par les enseignants eux-mêmes.

Enfin, en ce qui concerne les finalités de la collaboration, elles divergent aussi. La collaboration peut aboutir soit à la répartition des pratiques (répartition de la matière entre professeurs des différents niveaux puis chacun met en œuvre comme il l'entend dans sa classe) ; soit, moins fréquemment, à une mise en commun des pratiques (référénts, préparations, méthodes...). Ces deux aspects ne sont pas pour autant incompatibles. Liberté de chacun en classe ne signifie pas absence d'une base commune entre les enseignants, même si la collaboration n'atteint pas forcément une mise en commun poussée.

La diversité qui concerne les pratiques de collaboration est donc marquée, et ce à plusieurs niveaux. Les attentes des professeurs ne sont pas toujours satisfaites étant donné la diversité des objets qui font rétrograder à des positions secondaires ceux qui les touchent plus directement. Les pratiques de collaboration tiennent aussi à la logique organisationnelle investie différemment selon les directions. La collaboration reste jugée la plus efficace, car elle dépasse les formes bureaucratique ou d'échanges occasionnels et touche ainsi à l'amélioration des pratiques. Mais elle est aussi le registre le plus difficile à développer dans les établissements. Pourquoi ?

La collaboration, dont les politiques encouragent la mise en œuvre, place en réalité les enseignants à la rencontre de deux logiques, là encore, ce qui montre la diversité des aspects qui entrent en jeu (logiques externes, internes, registres...). Letor (2010) situe la collaboration à la rencontre d'une logique d'efficacité, « extrinsèque aux enseignants », et une logique du « métier », « intrinsèque aux préoccupations des enseignants ». Les résultats de Letor révèlent que la collaboration est une obligation qui est vécue comme une contrainte qui pèse car elle ne répond pas aux attentes des professeurs. C'était déjà le cas pour la concertation, au caractère bureaucratique (Letor, 2007). A ce titre, nous pouvons souligner que les politiques éducatives imposent des formes de travail mais ignorent le métier au nom d'une efficacité extrinsèque à atteindre.

Les pratiques de coopération, quant à elles, restent davantage répandues car elles « répondent à un choix délibéré » (Letor, 2010). Ainsi, la collaboration, bien que supervisée par le ChE, ne produit pas les effets attendus car elle n'est pas source d'engagement des enseignants, contrairement aux moments de coopération, plus éloignés cependant des attentes des ChE. Une tension s'installe entre les attentes (et obligations) du ChE et celles (attentes et obligations également) des professeurs. Ces résultats confirment donc les recherches précédentes qui révélaient un travail commun soumis à certains paramètres (choix du contenu et des participants (Barrère, 2002a ; Pélage, 2003). Letor apporte un élément nouveau, celui d'un système ne confrontant pas seulement deux logiques, bureaucratique et professionnelle, mais dépassant à la fois la dichotomie et la référence aux professeurs pour introduire une troisième logique, organisationnelle, laquelle est directement à la charge du ChE. Or, cette logique est également sujette aux contradictions et tensions vécues par les enseignants entre obligation d'un travail collectif et volonté de coopérer afin de mettre au centre leurs propres préoccupations.

2.3. Faisons le point

Les principaux courants qui étudient l'école adoptent un point de vue tranché, celui de l'efficacité mesurable dont elle doit être à l'origine. Plus précisément, l'étude des facteurs de réussite place au premier plan les directions d'établissement scolaires. Ces derniers doivent donc répondre à l'obligation de résultats ainsi qu'au changement attendu par l'institution et qui porte essentiellement sur la mobilisation des professeurs et le travail commun. L'évolution du métier enseignant montre que divers obstacles viennent se heurter à ces attendus. De ce point de vue, le prescrit vise par certains aspects à modifier les pratiques des professeurs tout en poursuivant dans la voie de la tradition par d'autres aspects. Le cadre de l'éducation prioritaire rend compte de la difficulté des enseignants devant fournir un engagement toujours plus grand face à des prescriptions qui multiplient leurs tâches et qui les inscrivent au cœur de paradoxes non tranchés par le prescrit. Si le travail commun peine à s'installer, c'est probablement que les enseignants ne reconnaissent plus leur métier et ne parviennent pas à s'approprier les changements dont il est l'objet. Dans ce cadre, comment le ChE peut-il parvenir, en réponse aux prescriptions, à mettre en œuvre la collaboration, source potentielle d'amélioration des pratiques et nécessairement inscrite dans une logique organisationnelle, sans que les professeurs ne la perçoivent comme une contrainte ?

D'un point de vue ergonomique, les deux voies de l'efficacité, qui nécessitent la prise en compte des performances économiques et humaines, sont confrontables mais non solubles. L'institution met l'accent sur les premières sans les distinguer des secondes, dont elle se soucie peu. Il nous semble qu'il est nécessaire de questionner la place des collectifs de travail comme ressources face à une prescription qui impose un travail collectif qui par ailleurs tourne le dos au métier. Si les collectifs de travail sont cassés par la prescription (particulièrement en RAR où les établissements accueillent des personnels nouveaux et hétérogènes), comment les professeurs peuvent-ils renormaliser le prescrit afin de réorganiser leur milieu de travail et leur travail ? Alors que « les processus d'objectivation mis en jeu dans le travail collectif s'accompagnent forcément de processus de subjectivation au travers de divers objets dans une rencontre inévitable avec les autres membres d'un collectif de travail » (Amigues, 2009, p.15), qu'en est-il de la dimension subjective nécessaire pour s'approprier et faire vivre la prescription ?

Dans ce cadre, si la prescription appelle bel et bien à un engagement accru des ChE dans la mobilisation des équipes (nouveaux managers) à des fins de travail collectif, de quelles connaissances scientifiques disposons-nous sur le travail des ChE ?

3. Deux approches pour une revue de littérature sur les directions scolaires

Le métier des ChE a connu une évolution considérable et sans « période de transition » pour Pelletier (2001), à tel point que des chercheurs québécois résument la position des ChE ainsi, ce sont « Des agents de l'État livrés à eux-mêmes et obligés de réussir » (Van der Maren, 2009, intervention orale aux journées d'études ERGAPE à Marseille). Cela souligne d'une part l'absence de formation qui précéderait ou qui accompagnerait les changements prescrits, et d'autre part l'absence d'alternative quant à l'efficacité voulue : ils doivent réussir.

En effet, les grands changements du système éducatif, pour être mis en œuvre, requièrent des piliers forts qui s'en fassent le relais. Alors que l'école se tourne vers la recherche d'une efficacité maximale, les études du courant de la « *school effectiveness* » puis de la « *school improvement* » mettent en avant le rôle des directions (UNESCO, 2006). Partant, les directions d'établissement seront ces piliers, ces relais, ils seront des « agents du changement » (Barrère, 2008 ; Marks & Printy, 2003) et qu'ils soient leader ou manager, leur rôle est d'abord celui de transformer les pratiques pédagogiques (MEN, 2002 ; Pélage, 2003).

En France, le travail des chefs d'établissement scolaire est étudié en particulier à la lumière de la sociologie (3.1). Les recherches menées dans le cadre de cette approche nous renseignent d'une part sur le travail des directeurs d'établissement scolaire tel qu'il se caractérise, « leur professionnalité se calque sur le modèle du chef d'entreprise » (Albanel, 2005, p.101) et s'apparente au travail du manager, et font émerger d'autre part les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier.

Au Québec et dans les pays anglo-saxons, le travail des ChE fait l'objet d'un champ d'études spécifique, celui de l'administration de l'éducation ou administration scolaire (3.2). Comme le rappelle Brassard (2000), à l'image du modèle américain, ce champ a été institutionnalisé au Québec dans les années 1970 dans le domaine universitaire. L'administration de l'éducation est apparue aux Etats-Unis dans les années 1920 suite à des problèmes de gestion quant à l'augmentation du nombre d'élèves ainsi que la nécessité d'une utilisation optimale des fonds publics pour satisfaire au mieux les contribuables. Dans ce cadre, l'administration de l'éducation était conçue comme « une pratique sociale devant être régie par la norme d'efficacité (Brassard, 2000, p.15). Etant considérée comme un domaine d'application de l'administration, les fondements de la formation dispensée au départ portaient fortement l'accent sur la gestion en tant que moyens permettant d'atteindre les fins souhaitées et ne

ciblaient pas spécifiquement le domaine éducatif mais relevaient d'une formation générale à la gestion, la rationalité étant au premier plan. Les sciences humaines ont ensuite pris davantage de place en administration de l'éducation, à l'époque où elle s'est installée au Québec, et s'inscrivant dans une logique positiviste, il s'agissait de « donner au gestionnaire la maîtrise du fonctionnement organisationnel » (Brassard, 2000, p.26) par la diffusion d'un « ensemble de connaissances objectif et transférable » (Brassard, 2000, p.26). Le but visé étant la capacité d'agir efficacement, les diverses connaissances transmises tenaient à l'habileté à gérer un établissement (gestion des conflits, du changement, etc.). Ainsi, les départements d'administration de l'éducation dans les universités sont-ils en charge de l'enseignement et de la recherche dans ce domaine. A ce titre, « La compréhension du concept de leadership a été l'une des grandes préoccupations de recherche en administration scolaire » (Langlois, 2004, p.81). Au fondement de l'administration de l'éducation et dans la logique positiviste que nous venons de souligner, « Les modèles théoriques des organisations ont tous, implicitement ou explicitement, proposé une vision idéale du leadership » (Langlois, 2004, p.81). Dans une approche plus subjective dans les années 1970, il a été question de redéfinir le leadership et le champ de l'administration de l'éducation « ne met plus l'accent sur les qualités particulières d'une seule personne, mais plutôt comme un rôle partagé par tous ceux qui, dans l'école, sont appelés à prendre des responsabilités touchant l'organisation » (Langlois, 2004, p.81).

Alors qu'en France un tel champ d'études n'existe pas à proprement parler, le concept de leadership n'est pas plus développé et n'a fait son apparition que très récemment dans les recherches en éducation primaire (Baudrit & Rich, 2013) et secondaire (Albanet & Braisaz-Latille, 2013 ; Bastrenta, Normand & Nous, 2013 ; Normand, 2010).

Nous dresserons en premier lieu un portrait du travail des chefs d'établissement à partir des recherches menées majoritairement en France mais en nous appuyant aussi sur d'autres recherches francophones, et nous verrons en quoi ils sont considérés comme de nouveaux managers et surtout ce que cela implique pour eux, contraints à composer au cœur d'un travail fragmenté et partagé à de multiples égards. Nous présenterons ensuite les deux principes que disent se donner les ChE dans la réalisation de leur travail quotidien : la réactivité et la visibilité. Le champ de recherche portant sur les ChE étant relativement réduit en France d'une part, la tendance à introduire en France une nouvelle conception des ChE en tant que leaders étant très récente d'autre part, cela nous a conduits à établir une revue de la littérature sur le leadership à partir de travaux pour la plupart anglo-saxons. Nous verrons que, comme le montrait notre analyse du prescrit, le principe de mobilisation, lié à celui des ChE comme

agents du changement devant impulser une nouvelle dynamique, celle du travail en équipe, n'est pas sans rappeler l'approche anglo-saxonne du travail des directeurs d'établissement scolaire. Le leadership, notion clé mais aussi fortement hétérogène, comprend presque autant de déclinaisons que d'auteurs. Nous avons donc cherché, à travers une large revue de la littérature dans une perspective historique et une synthèse la plus claire possible, à cerner le leadership à travers son évolution. Nous en avons fait émerger les principaux modèles qui ont pu se succéder au fur et à mesure des changements des politiques éducatives au niveau international, dont nous avons mis à jour les principales tendances.

Cette investigation sur le leadership et ses modèles, qui commencent à diffuser en Europe (Letor & Garant, 2014 ; Progin-Romanato & Gather-Thurler, 2012) nous a conduit à questionner l'approche sociologique en France du management des chefs d'établissement scolaire.

3.1. Les travaux en sociologie francophone

Au-delà des prescriptions et de la formation, que font les ChE sur le terrain ? Dans ce nouveau cadre de travail, qu'implique de piloter un établissement ? Que sait-on sur les points soulevés par le rapport de l'UNESCO (2006) à savoir la diversification des acteurs, des tâches, la difficulté du passage des anciennes aux nouvelles tâches, l'incitation au travail ensemble et l'évaluation des enseignants ? Quelle place est accordée au domaine pédagogique, largement mis en avant dans les textes, relativement au domaine administratif ? En somme, au-delà d'une évolution des politiques éducatives, traduite dans divers textes prescripteurs (animation, mobilisation, organisation, pilotage...), comment a évolué le travail des ChE sur le terrain ?

Leur travail, caractérisé par une multiplicité de tâches et de temporalités (3.1.1), est aussi partagé (3.1.2) entre des interlocuteurs divers et se trouve à l'intermédiaire entre le local et le général, entre les professeurs et les prescripteurs, et dans l'établissement même entre un rôle de prescripteur et un rôle d'accompagnateur. C'est ce que nous montrerons dans un premier temps avant de nous intéresser (3.1.3), au travers des recherches, aux principes mis en œuvre par les ChE afin de travailler malgré tout dans un cadre fragmenté et partagé, entre anciennes et nouvelles tâches, entre le prescrit et le terrain, entre les attentes des uns et des autres, et bien sûr entre les difficultés que cela suppose et l'obligation de réussir malgré tout et d'en rendre compte. A ce titre, les ChE centrent leur travail autour de deux principes qu'ils évoquent : la réactivité et la visibilité.

3.1.1. Travail du ChE éclaté : multiplicité de tâches et temporalités plurielles

Face à des tâches et des temporalités multiples, le rôle du ChE se rapproche fortement de celui du dirigeant d'entreprise. C'est là un point fort qui guidera notre texte. Le ChE est considéré comme un « nouveau manager de la République » (Barrère, 2006). En effet, « l'institution attend d'eux qu'ils soient des managers » (Albanel, 2005, p.102).

Qu'est-ce qu'un manager ?

Les différents rôles du manager ont été définis par Mintzberg (1984/2006) qui fait figure de référence y compris pour le domaine scolaire (INAS ESEN, 2007). En atteste une note de bas de page, « Ces dix rôles sont tous à tenir sur le terrain en permanence. Ils s'imposent dans la vie quotidienne du dirigeant d'établissement scolaire et l'obligent à se remettre en cause en permanence » (Mintzberg, 1984/2006, p.4). Mintzberg a ainsi défini dix rôles des cadres managers, répartis en trois catégories. Nous les mettons ici en perspective avec les rôles des ChE définis jusqu'à présent.

Trois rôles de contact :

- représentant de l'établissement par rapport aux partenaires extérieurs (pour le ChE : multiplication des partenaires et reddition de comptes)
- accueillir, former, etc. (le ChE est chargé de l'accueil des professeurs d'après les textes et de leur formation)
- assurer un travail relationnel interne et externe à l'établissement (pour le ChE, assurer un bon climat avec les personnels enseignants ou non, les partenaires extérieurs, les parents, les tâches relationnelles repérées par Barrère (2008))

Trois rôles d'information et communication :

- s'informer sur ce qui se passe à l'interne comme à l'externe (le ChE relève des indicateurs à l'interne et par rapport aux autres établissements par exemple)
- faire circuler l'information à l'interne (rôle de circulation de l'information d'après les textes pour le ChE)
- assurer la communication à l'externe (avec les familles, les partenaires extérieurs sportifs, culturels, les collectivités, etc.)

Quatre rôles de décision :

- savoir engager l'établissement (impulser, piloter...) (rôle du ChE pilote)
- traiter les imprévus, réagir (grande imprévisibilité, « à gérer » d'après l'INAS ESEN(2007))

- élaborer une stratégie de laquelle découle la répartition de matériel, ressources humaines... (projet d'établissement, objectifs, DGH, etc.)
- négocier (ressources, évolutions, changements) (le ChE en tant que négociateur pour parvenir à modifier les pratiques, évoluer vers l'établissement autonome positionné sur un marché).

Plus récemment, le management est aussi entendu comme une professionnalisation de l'encadrement (Mispelblom Beyer, 1996, 2004), c'est-à-dire un ensemble de techniques, une méthodologie d'action qui guide le cadre sur la manière d'encadrer. C'est « la gestion des entreprises complétée par les sciences sociales et humaines » (Mispelblom Beyer, 1996, p.5), soit les théories de la communication, la psychologie, etc. Si, bien que les prescriptions soient floues, il en ressort que le ChE n'est plus un administratif déconnecté des professeurs, mais qu'il doit piloter en les impliquant et en s'impliquant dans la réalisation des objectifs (INAS ESEN, 2007), cela suppose aussi que le management s'apprend. Or, nous avons vu que le prescrit considère d'emblée les ChE comme de nouveaux managers dont les compétences sont supposées acquises.

Qu'en est-il effectivement des directeurs d'établissement scolaire sur le terrain ? En quoi leur rôle se rapproche-t-il de celui du manager ? Au-delà des similitudes très brièvement évoquées ci-dessus, dans quelle mesure retrouve-t-on des rôles de contact, de communication et de décision ? En somme, quel est le nouveau cadre de travail des ChE sur le terrain ? Comment la littérature décrit-elle ce travail de direction ? Quels en sont les traits caractéristiques ? Comment ont-ils été observés ?

Résultat d'une autonomie grandissante des établissements et d'une évolution des fonctions, le ChE est chargé du pilotage pédagogique de son établissement (INAS ESEN, 2007 ; MEN, 2006 ; MEN, 2007 ; OCDE, 2007). Là où se dessine la nouvelle figure d'un chef d'établissement pédagogue (Pélage, 1998), on observe dans les faits une réduction des tâches d'ordre pédagogique dans le travail quotidien des ChE car de multiples autres tâches les empêcheraient d'investir pleinement le domaine pédagogique (Dupriez, 2002 ; Barrère, 2010a). Quelles sont-elles ? Quelles transformations a connu le métier de ChE ?

Les fonctions du ChE se sont « épaissies », et son métier est redéfini à l'aune des nouvelles politiques éducatives (Albanel, 2005 ; Pélage, 2003). Si la multiplicité et la diversité des tâches est une caractéristique commune aux métiers de l'encadrement (Mintzberg,

1984/2006), le travail du chef d'établissement semble s'apparenter toujours plus à celui du cadre d'entreprise.

Du point de vue des organisations productrices de biens et de services (Demailly & Dembinski, 2001), les fonctions des dirigeants d'hôpitaux et des chefs d'établissements scolaires tendent à se rapprocher. Nous ferons référence ici à une recherche effectuée en 2007 sur l'activité des dirigeants d'hôpitaux (Tourmen & Mayen, 2007). La première caractéristique du travail du dirigeant est celle de la discontinuité, et nous verrons que les travaux sur les chefs d'établissement la mettent également en évidence. Le dirigeant rencontre de multiples interlocuteurs, et son travail est rythmé par les dossiers, qui représentent l'ensemble des actions en cours dans l'hôpital. Chaque nouveau dossier qui entre dans le système, selon un ordre de priorité, modifie ce dernier, de même que le système déjà existant modifie un dossier qui entre. L'activité du dirigeant est en constante recomposition. De même, le travail des ChE selon Barrère (2008) est éclaté, pluri-adressé et situé aussi bien dans que hors de l'établissement. Les ChE font face à une « hétérogénéité des tâches et logiques d'action » (Barrère, 2008). L'auteure a mené une recherche sur la base de deux matériaux : d'une part des entretiens de chefs d'établissement, 24 en collèges et 19 en lycées ; d'autre part une enquête monographique d'un an dans un collège d'éducation prioritaire, qui a consisté à suivre le chef d'établissement et son adjoint lors de journées spécifiquement passées dans les bureaux. Sans hypothèse préalable, Barrère a procédé à une analyse selon la *grounded theory*, soit la construction de catégories à partir des données.

Alors que Tourmen et Mayen (2007) répertorient trois types d'activité pour les dirigeants : les activités de bureau, de réunion et les activités externes (hors bureau, hors réunions), Barrère a repéré également trois types de tâches pour les ChE. Classées en fonction de leur nature et des supports utilisés, ces diverses tâches s'apparentent à celles du dirigeant :

- ♣ Les tâches administratives ayant pour support l'écrit ou l'ordinateur.
- ♣ Les tâches de travail relationnel en co-présence ou au téléphone.
- ♣ Les tâches de « résolutions de problèmes ou prise de décisions », qui s'avèrent centrales.

Suite à la décentralisation, les tâches administratives, toujours présentes, voire encore plus lourdes selon les ChE interviewés dans cette enquête, sont considérées comme inévitables mais vécues comme un fardeau, et les ChE affirment la centralité du travail relationnel et décisionnel. Pour autant, ces nouvelles tâches diversifient le travail de telle manière qu'elles laissent place à la discontinuité, « Les chefs d'établissement décrivent alors une suroccupation qui peut paradoxalement déboucher sur l'impression de « ne rien faire de spécial » » (Barrère,

2006, p.42). On rejoint ici le sentiment des dirigeants de PME, petites et moyennes entreprises. L'étude de Robin, Raveleau, et Prouteau (2007) vise à cerner « le sens que le dirigeant donne à son activité » (p.3). Les chercheurs veulent ici arriver à distinguer les différents types d'activités selon qu'elles sont pour le chef d'entreprise majeures ou mineures. L'étude a porté sur 7 dirigeants, de 42 à 62 ans, ayant de 20 à 3 200 salariés, dans différents domaines (vêtements, électricité, briocherie, etc.). Deux histoires ont été prises en compte : d'une part l'itinéraire éducatif (prépondérance de l'expérience qui forme plutôt que de longues études) et d'autre part l'histoire personnelle ou familiale (rôle important dans le processus de création ou de reprise de l'entreprise). Il en ressort notamment la multiplicité, la discontinuité et la confusion face auxquelles se trouvent les dirigeants, dont l'un rapporte, « *je ne fais rien mais je le fais tout le temps, en fait, je fais de tout et de rien* ». Cette idée de suroccupation et de multiplicité des tâches, mêlée à l'impression de ne rien faire de spécial, est à resituer dans le cadre suivant : les tâches multiples s'inscrivent dans des temporalités multiples elles aussi. Pour les ChE, la temporalité est triple (Barrère, 2006, 2008) :

- La première est la forme scolaire, largement associée au domaine de la bureaucratie. On peut y distinguer deux périodes : l'année scolaire -découpée en moments précis et orchestrée par la dotation globale horaire (DGH), les conseils de classe, conseils d'administration ou encore vacances scolaires- et la journée scolaire qui comprend les flux d'entrées et de sorties des élèves de l'établissement, le rythme des heures de cours mais aussi des récréations durant lesquelles certains chefs d'établissement circulent dans l'établissement.
- La deuxième temporalité, celle de l'urgence, se caractérise par des situations prévisibles ou non mais qui, dans tous les cas, demandent un traitement particulier et ne s'assimilent pas à des situations routinières.
- Enfin, la temporalité du projet a vu le jour avec la redéfinition des fonctions du chef d'établissement et se manifeste plus ou moins fortement selon les ChE. Quand le ChE investit cette temporalité (parallèlement aux autres), il doit alors « Susciter ou réguler les initiatives et la coopération, de manière plus ou moins contrainte, et construire l'établissement comme un nouvel espace d'action, dans le sens d'une amélioration de ses résultats, de son climat, ou de son fonctionnement » (Barrère, 2008). On peut voir que cette temporalité est qualifiée de « nouvel espace d'action », ce qui renvoie bien à l'évolution du paysage éducatif qui incite à un fonctionnement par projets, pour s'inscrire davantage dans l'action, l'horizontalité, et qui demande de reconsidérer l'établissement comme ce lieu d'action, cette « unité dynamique » devant répondre

aux besoins et à la qualité attendue (Dupriez, 2002). On assiste à une redéfinition de l'environnement du ChE, et dans le même temps, à une redéfinition du métier. On entend alors de lui, dans le cadre de la temporalité du projet tout particulièrement, qu'il soit capable de « donner une "âme" à ce qui est avant tout un conglomérat d'individus, de faire travailler en équipe autour de ce qui est perçu comme une responsabilité et une tâche individuelles, de garantir un suivi au travail collectif en l'absence de cadres intermédiaires et d'utiliser à des fins de travail collectif des espaces conçus pour un travail individuel, face à une classe » (Dupriez, 2002, p.89).

Du côté des dirigeants, à partir d'observations et du discours recueilli, Robin, Raveleau et Prouteau (2007) distinguent deux temporalités qui s'imposent à tous. La première est celle du *temps subi*. Il s'agit, comme pour les ChE, de la logique de l'urgence, dans laquelle la prévision n'est pas possible ou seulement à court ou moyen terme et par conséquent contraint le dirigeant à réagir en temps réel faute de pouvoir anticiper. La deuxième temporalité est celle du *temps choisi*, le temps de la réflexion sur l'entreprise, les stratégies possibles. Si cette temporalité semble ici dépasser celle du projet relevée par Barrère. En effet, le projet est rattaché à l'action et aux initiatives, là où la réflexion stratégique surplombe les actions, dans une vision sur le long terme. Elle représente aussi pour les dirigeants une « soupape de sécurité » lorsqu'il s'agit de prendre du temps ponctuellement pour s'éloigner de l'urgence quotidienne. On peut se poser la question de l'existence d'une telle soupape pour ce qui concerne les ChE ? Comment est envisagé ce temps de la réflexion sur les stratégies ? Les ChE étant incités à se projeter sur le long terme, pourrait-on parler de temps choisi, puisqu'il est prescrit ? Par ailleurs, s'en saisissent-ils ? Le peuvent-ils ?

Nous pouvons convoquer ici une recherche de Mauny (2010) sur les chefs d'établissements. Mauny, qui s'appuie fortement sur la littérature ainsi que sur douze entretiens semi-directifs de chefs d'établissement, reprend d'après l'idée de temporalités développée par Obin. Elles sont au nombre de deux et similaires à celles des dirigeants, à savoir le quotidien, et le temps à venir. Ces temporalités, chez les ChE, sont en fait selon l'auteur directement liées à deux domaines spécifiques, le pédagogique et le politique. D'une part, au quotidien et parfois dans l'urgence, les ChE ont à composer avec les enseignants centrés sur le pédagogique. D'autre part, on l'a vu avec Dutercq (2000), les établissements deviennent le lieu du politique depuis un certain nombre d'années, et les ChE sont les représentants des demandes institutionnelles, qu'ils doivent faire appliquer. Dans ce cadre, la temporalité du quotidien se rapporterait au pédagogique, associé au travail des enseignants, dont les effets ne sont pas nécessairement

immédiats, alors que la temporalité du temps à venir renverrait au politique, soit à la projection de la manière dont le local pourra répondre à la politique nationale, dans une visée d'efficacité mesurable. On voit bien en quoi le ChE est contraint dans une temporalité que l'on ne peut qualifier de choisie dès lors qu'elle est contrainte par les prescriptions. Face à ces temporalités, « Le chef d'établissement se positionne de fait à l'interface des deux. (...) Pour cela, il doit maîtriser les enjeux politiques, institutionnels et pédagogiques à la fois sur les plans national et local. Son rôle se rapproche alors davantage du négociateur pour que cohabite ce qui paraît dissocié (Thuderoz, 2000) » (Mauny, 2010, p.86). Le ChE doit composer entre le quotidien et le temps à venir, entre le pédagogique et le politique, entre le local et le national, et ce par la conciliation et la négociation, ce qui mérite de poser la question d'une « soupape de sécurité » telle que la conçoivent les dirigeants.

Le ChE, un nouveau manager au travail diversifié et éclaté, est aussi au cœur d'un travail partagé dès lors qu'il est multi-adressé, qui plus est à des destinataires de catégories variées. Il est alors à nouveau pris entre des logiques diverses, parfois contradictoires, des mondes qui se juxtaposent, des attentes multiples et parfois divergentes. En témoigne par exemple le « décalage existant entre ce qui est attendu au moment du recrutement, ce qui est souhaité lors de l'évaluation par le supérieur hiérarchique et ce qui est souhaitable au quotidien et qui forge la reconnaissance de sa compétence par les autres membres de la communauté éducative » (Mauny, 2010, p.82).

3.1.2. Un acteur intermédiaire partagé

Le ChE, comme souligné dans divers rapports (IGEN, 2006 ; OCDE, 2001 ; UNESCO, 2006), est un acteur principal du système, car il est l'un des seuls à être en contact avec tous les interlocuteurs qui interviennent de près ou de loin, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement. Mais cette position est aussi marquée par son caractère intermédiaire, qui ne va pas sans difficulté quand il s'agit de concilier les attentes et les demandes des uns et des autres.

Albanel (2005), qui a réalisé dix entretiens de proviseurs (lycées) et principaux (collèges) met à jour une position d'intermédiaire, entre des mondes divers. Sa recherche montre que par la multiplication des interlocuteurs du chef d'établissement, celui-ci devient « un acteur intermédiaire, qui a pour mission de faire tenir ensemble des cadres d'action qui apparaissent parfois complémentaires, parfois en concurrence » (Albanel, 2005, p.106). L'évolution des missions du chef d'établissement le positionne à l'interface de trois cadres d'action dont

chacune des faces a par ailleurs été évoquée dans notre analyse du prescrit : entre le plan administratif et le plan pédagogique, entre l'établissement et son environnement, et entre l'établissement et la hiérarchie. A l'intersection de ces différents niveaux, le chef d'établissement doit assurer efficacité et performance.

3.1.2.1. Entre le local et le général

En tant que représentant de l'Etat central, le ChE doit mettre en œuvre les objectifs définis tout en assurant leur déclinaison locale à travers le projet d'établissement. La décentralisation devant aider à cette localisation, il s'avère pourtant que du même coup volontés centrales et volontés locales d'y répondre s'entrechoquent davantage (Labelle & St Germain, 2001).

La question de la diversité des attentes et de leur priorisation a été étudiée par Draelants et Giraldo (2005) en Belgique francophone. D'un côté, l'ordre de demandes locales est fonction de l'environnement « scolaire, géographique, socio-économique et démographique précis » (Draelants & Giraldo, 2005, p.23) et des cultures et politique internes de l'établissement. D'un autre côté, l'ordre de demandes générales concerne tous les établissements de la même façon. Il s'agit alors pour le directeur de concilier demandes locales et générales. Trois cas sont envisageables. 1) Les demandes s'accordent, c'est la « situation idéale ». Ici, il n'y a pas de réorganisation nécessaire de la part du directeur, mais le cas est rare. 2) La demande locale passe avant la générale, c'est la « situation critique ». Ce cas est supposé fréquent dans une situation de concurrence entre établissements qui les oblige à se démarquer les uns des autres, et par conséquent à privilégier le local. 3) La demande générale passe avant la locale, c'est la « situation conditionnée ». Elle dépend alors d'une part des acteurs scolaires qui doivent être en phase avec les idées de la politique. Quand les dispositifs paraissent loin des préoccupations des enseignants, il doit alors entrer dans la négociation pour que les politiques soient appliquées malgré tout (Pélage, 2003). Elle dépend d'autre part, selon Draelants et Giraldo, de la place de l'établissement. En effet, un établissement au bas de la hiérarchie ne peut prendre le risque de mettre en place une politique qui va contre les idées des acteurs comme les parents par exemple et qui met ainsi en péril son image au risque d'une baisse de fréquentation. Si les demandes « sont médiatisées par la lecture, la perception, l'interprétation, la problématisation qu'en font les acteurs locaux » (Draelants & Giraldo, 2005, p.26), leur application dépend fortement des inégalités entre établissements, qui, soumis à la concurrence, doivent penser à entretenir leur image, au risque de ne pas appliquer la demande générale. Ils peuvent privilégier cette dernière en faisant passer leur image au second plan car déjà assez forte pour ne pas en être ternie outre mesure. Si, en Belgique du moins, les choix

d'application sont donc en grande partie dictés par les inégalités de classement (on retrouve par ailleurs ici l'impact de la concurrence entre établissements), il n'en demeure pas moins que la situation des directeurs en tant qu'intermédiaire est délicate. A la fois responsables des résultats, et responsables de l'application des politiques générales (bien que déclinées au local) qui doivent mener à ces résultats.

3.1.2.2. Entre les professeurs et les prescripteurs

Comme le montre la recherche de Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008), les politiques ont eu un double impact : modification de l'enseignement et du contexte de travail des opérateurs scolaires. Cela est vrai au Canada mais vaut également pour la France avec la mise en place de l'apprentissage par compétences par exemple et du travail des professeurs en équipe. Cet impact est perçu différemment selon les acteurs : d'un côté, les enseignants sont réticents, prônant leur autonomie ; de l'autre, les directions voient l'application des politiques « comme partie intégrante de leur identité professionnelle » (Lessard, Kamanzi & Larochelle 2008, p.113) et cherchent par conséquent à les faire appliquer. Il nous semble qu'ils incarnent alors pleinement un rôle de médiation lorsque, chargés de l'application des politiques, ils doivent les transmettre aux professeurs tant bien que mal. Mais dans cet effort, la recherche de Cloutier (2007) montre que les directeurs ne se préoccupent visiblement pas des besoins des professeurs suite aux changements. La situation est délicate. Des professeurs qui acceptent mal les changements qui augmentent leur charge de travail et son contrôle, perdant efficacité et marge de manœuvre ; des directeurs qui font appliquer ces changements sans paraître tenir compte des professeurs.

La thèse de Cloutier nuance l'idée de l'application malgré tout des politiques par les directeurs et rend compte d'une difficulté supplémentaire : parfois, les directeurs eux-mêmes doutent de ce qui leur est demandé. Cloutier s'est intéressée aux préoccupations des directeurs concernant le nouveau curriculum et le conseil d'établissement. Il ressort que l'un des objets de préoccupation concernant l'application du nouveau curriculum est le fait que les demandes ne sont pas claires. Les directions peinent par conséquent à les faire passer aux professeurs et par là même à en rendre compte aux divers partenaires. On peut faire un parallèle avec l'idée de Spillane *et al.* (2002) selon laquelle ambiguïté et incohérence des politiques peuvent influencer leur application et le processus de *sensemaking*.

En France, de la même manière, le travail du ChE est très fortement partagé entre les acteurs desquels il reçoit les prescriptions, sa hiérarchie au sens large ; et ceux à qui il doit faire

passer les prescriptions, les enseignants. Il est ainsi pris entre deux feux. D'une part les attentes des supérieurs hiérarchiques ; et d'autre part, celles des enseignants (Kherroubi & van Zanten, 2001). A l'interface entre hiérarchie et enseignants, le ChE doit concilier des attentes qui « s'opposent plus qu'elles ne s'accordent » et qui le mettent « dans un entre-deux particulièrement inconfortable » (Mauny, 2010, p.85). Cette sensation se renforce face à la succession intempestive des réformes à travers laquelle le ChE « a souvent l'impression d'être pris en tenaille. Du côté des enseignants, une partie des professeurs, las de ce qu'ils prennent pour de l'agitation, attend patiemment, sans changer ses pratiques, la nouvelle réforme qui annulera la précédente (...). Et de l'autre côté, sa hiérarchie paraît feindre de croire que ce qui a été décidé « en-haut » (...) est effectivement réalisé, alors que lui vit quotidiennement le décalage existant entre les directives reçues et ce qui est réellement fait ou reste à faire dans son établissement » (Bravo, 2008, p.154).

Cette difficulté de rôle intermédiaire est d'autant plus marquée dans les établissements difficiles. Nous avons mis l'accent sur les attentes des uns et des autres, parfois contradictoires, en les repérant en gras : « Plus qu'ailleurs, **les supérieurs hiérarchiques attendent d'eux** qu'ils impulsent des actions collectives de lutte contre l'échec scolaire, qu'ils jouent un rôle de régulation des pratiques des enseignants, **alors que les enseignants attendent** davantage de reconnaissance et d'appui à leur activité au quotidien. Plus qu'ailleurs, le chef d'établissement est aussi, et souvent surtout, perçu comme le premier responsable de la vie scolaire. **Si l'administration attend** de lui que l'établissement ne fasse pas de vagues, **les professionnels qui y travaillent souhaitent** qu'il incarne l'autorité au plan local et gère les conflits graves. Plus qu'ailleurs, les chefs d'établissements doivent lutter contre la dégradation de l'image de l'établissement et développer des partenariats avec différents acteurs extérieurs » (Kherroubi & van Zanten, 2001, p.80). On retrouve du côté des attentes de la hiérarchie le poids des divers changements du système éducatif qui tendent à privilégier désormais efficacité, image sur un marché concurrentiel et mise en réseau avec des partenaires. Autant d'aspects qui sont loin d'être prioritaires pour les enseignants davantage centrés sur leurs actions au quotidien avec les élèves. Comment alors concilier ces attentes ? Peut-on appliquer les prescriptions malgré tout ?

A ce sujet, nous nous permettons un détour rapide par le courant du *sensemaking*, peu développé en France, qui étudie la réception des politiques éducatives sur le terrain, et nous apportera quelques éléments de compréhensions sur la position des ChE entre les prescriptions à appliquer et les pratiques dans son établissement, sous l'angle de la

construction de sens plutôt que celui du choix de la négociation entre l'une ou l'autre demande.

3.1.2.3. Entre politiques et pratiques

Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne (2008) se sont intéressés au couplage entre politiques et pratiques. Ils présentent les avancées et limites de quatre approches à ce propos : alors que l'approche du fonctionnalisme, centré sur les courants de la *school effectiveness* (facteurs d'efficacité) et la *school improvement* (maintien de l'efficacité), ne prend pas en compte le local et que les approches critiques décrivent des dérives sans pour autant proposer de solutions, les auteurs mettent en avant deux autres approches, celle du *sensemaking*, qui prend en compte les acteurs, et celle des historiens et néo-institutionnalistes (qui donnent son importance au cadre institutionnel et organisationnel) prônant un aller-retour entre politique et pratiques.

Un concept clé qui entre en jeu dans le couplage implantation/pratiques est celui de médiation, défini ainsi : « La médiation concerne donc 1) deux partis distincts, aux orientations et intérêts divergents ; 2) une instance (ou un médiateur) de médiation ; 3) un ou des processus de médiation » (Lessard *et al.*, 2008, p.186). Il nous semble que c'est la place qu'ont donné les nouvelles politiques éducatives aux directeurs, suite à la redéfinition de leur espace de travail, vers le local et l'horizontal, avec de multiples partenaires, et en premier lieu la hiérarchie d'un côté et les professeurs de l'autre. Les auteurs passent alors en revue les quatre approches au regard de ce concept de médiation. L'approche du fonctionnalisme pose la médiation comme directe, effectuée par les intermédiaires qui font appliquer les politiques en suscitant adhésion et engagement. Les approches critiques considèrent les politiques comme imposées et ne donnent par conséquent aucune place à la médiation. Les deux approches qui se distinguaient déjà par leur manière d'appréhender le couplage politique/pratique vont également plus loin en ce qui concerne la médiation. L'approche des historiens et néo-institutionnalistes s'intéresse au concept d'hybridation ou « adaptation créatrice », qui dépasse « de simples ajustements pratiques à des contraintes imposées par les politiques » (Lessard *et al.*, 2008, p.186). La médiation serait ainsi traduite par le dialogue entre politiques et pratiques. Enfin, l'approche du *sensemaking* envisage la médiation par les dimensions cognitives, affectives et sociales des acteurs intermédiaires et locaux qui interprètent les politiques. La médiation est faite des croyances, du système en réseau, de la communauté etc., ce sont donc par tous ces filtres de médiation que passe le couplage politiques/pratiques.

Plus précisément, Spillane, Reiser et Reimer (2002) conçoivent le *sensemaking* comme la rencontre de trois éléments : l'individu (avec ses croyances, connaissances, valeurs, émotions) ; le contexte social (au niveau macro appartenance à de multiples groupes comme nation, ethnie, religion, classe sociale, professionnelle etc. et au niveau micro l'environnement immédiat, histoire et structure organisationnelle notamment) ; les 'signaux' des politiques, soit le message passé et les intentions. Ils proposent ainsi un cadre cognitif qui considère l'application des réformes comme située dans les réunions formelles, informelles mais aussi en classe ; comme constituée de l'interaction entre les administrateurs, les professeurs, les étudiants et leur situation ; situation qui inclut les aspects social, matériel, intellectuel, temporel, historique, et culturel. Les auteurs concluent que l'application située et constituée d'interactions peut permettre de dépasser l'idée selon laquelle le *sensemaking* est un intermédiaire entre politique et pratique en considérant que « Understanding can follow action » (Spillane *et al.*, 2002, p.421), c'est aussi en essayant de mettre en œuvre les politiques que le processus de *sensemaking* se poursuit. Mais ce processus est aussi, à l'origine, dépendant d'un déclencheur que doivent provoquer les politiques, avec la nécessité de “ lead implementing agents to recognize an existing model as problematic and, then, to focus resources and support on attempts to make sense of the novel idea, restructuring existing beliefs and knowledge” (Spillane *et al.*, 2002, p.418). Mais parfois le déclencheur n'y est pas et l'application des politiques bloque.

3.1.2.4. Entre un rôle de prescripteur et d'accompagnateur

Dans son entreprise, le dirigeant recourt à un élément clé : l'art de la rhétorique pour communiquer (Robin, Raveleau & Prouteau, 2007). Outil qui lui appartient et qu'il est le seul à pouvoir construire, le discours du dirigeant consiste en un savant mélange de sensibilité, de signification, de valeurs, et doit affirmer une direction. Ce constat est à rapprocher de l'étude de Baluteau (2009b) sur les ChE et en particulier sur leurs différents régimes d'action qui reposent tous plus ou moins sur cet art de la rhétorique.

Baluteau (2009b) s'est intéressé aux comportements des chefs d'établissement en tant que managers, plus précisément aux régimes d'action qu'ils convoquent, soit à leurs « façons d'être en relation au monde » (Baluteau, 2009b, p.172) et ici aux professeurs. Ce cadre théorique des régimes d'action est emprunté à Boltanski et Thévenot qui ont défini plusieurs formes d'engagement des individus dans l'action dont le plus étudié a été celui de la justification. Ayant repéré une norme déclarée par les chefs d'établissement, celle du management participatif décrit comme la participation de tous au changement de

l'organisation, l'auteur remet en cause l'unicité de cette forme de management et pose l'hypothèse d'une variabilité des régimes d'action.

Baluteau a procédé par entretiens de chefs d'établissements, afin, selon lui, de garder les trois éléments que sont pensée, action et environnement. Des entretiens semi-directifs d'environ cinquante minutes avec dix-sept principaux (collège) et quatorze proviseurs (lycée) ont été réalisés. L'auteur a ensuite procédé à une analyse par une grille thématique (dont modalités d'intervention auprès des enseignants et modalités de la décision par exemple). Il répertorie ainsi différents régimes d'action que nous allons présenter.

Les trois régimes d'action qui émergent de la recherche de Baluteau sont les suivants : régime d'incitation, régime d'imposition, et régime d'accompagnement. Le premier se rapporte au management participatif, car il repose essentiellement sur la recherche de l'adhésion pour non pas imposer mais faire advenir le changement souhaité. La problématisation de même que les décisions sont collectives malgré la nécessité d'obtenir l'aval du chef d'établissement. La prise d'informations participe à l'adhésion car le relevé des indicateurs et résultats permet ensuite leur diffusion dans le but de convaincre. Ainsi, la prise de décision ayant pour but de provoquer un changement reste dans les mains du ChE mais est conditionnée par l'adhésion des enseignants. Dans le deuxième régime, celui d'imposition, il s'agit par définition de commander, seul, en faisant valoir le pouvoir qui est donné au ChE par les textes officiels. Le changement est ici réalisé de manière arbitraire et on pourrait aller jusqu'à dire solitaire, ce qui engendre inévitablement l'apparition de conflits avec les enseignants qui vont résister au changement auquel ils n'ont pas participé. C'est alors la négociation qui va jouer un rôle d'issue de secours pour tempérer les conflits. Ainsi, contre l'engagement d'un professeur dans un dispositif, le ChE lui attribuera plus de moyens ou bien une offre de formation etc. On voit bien cependant que ce régime reste dans la décision « par le haut » et que même la négociation ne saurait dissiper entièrement les conflits car elle entretient une forme de contrepartie, de dette envers le ChE, pas toujours souhaitée par les professeurs. On pourrait nuancer les résultats de l'auteur en envisageant une situation intermédiaire entre les régimes participatif et d'imposition. Il nous semble que c'est le cas pour certains enseignants interviewés dans une étude de Tardif et Lessard (1999) et qui ont le sentiment que si leur directeur les consulte, ces avis ne sont pas pris en compte lors de la décision finale, qui reste entièrement la sienne. On peut y voir un régime qui se dit participatif, mais qui est démasqué comme étant autoritaire. Les conséquences ne sont pas anodines, puisque les enseignants, en réaction, vont refuser de s'impliquer au niveau de l'établissement et mettre ainsi en danger le travail collectif que cherche à impulser le directeur par exemple.

Enfin, le troisième régime, d'accompagnement, consiste principalement à soutenir les enseignants notamment dans leurs démarches innovatrices. Le changement vient « du bas », c'est-à-dire que ce sont les enseignants qui en sont à l'origine et le ChE qui soutient et met en œuvre ces initiatives. Dans ce dernier cas la direction de l'établissement ne provient plus qu'en partie du directeur et le changement est donc conditionné aux initiatives des professeurs. Les résultats de Baluteau confirment donc l'hypothèse d'une variabilité des régimes d'action avec toutefois une prépondérance du management participatif par l'incitation. Selon l'auteur, les ChE utilisent majoritairement l'un des régimes mais « basculent » d'un à l'autre selon les situations. L'article soutient l'hypothèse selon laquelle si les directions disent mettre en œuvre le management participatif, elles ne s'y inscrivent pas « totalement et continûment ».

3.1.2.5. Faisons le point

Cette première partie d'une revue de la littérature sur le travail du ChE nous montre que ce dernier est partagé entre des tâches multiples (Barrère, 2006, 2008), des temporalités diverses (Barrère, 2006, 2008 ; Mauny, 2010), des ordres de demandes différents (Draelants & Giraldo, 2005), une position double auprès des enseignants et des attentes divergentes de la hiérarchie et du personnel (Kherroubi & van Zanten, 2001), des cadres d'action parfois contradictoires (Albanel, 2005). Là où le prescrit introduit des changements d'échelle, de structure et de fonctionnement, ces mêmes changements sont sources de tensions multiples pour les ChE. Le local, le réseau et le souci des résultats impliquent pour lui des changements importants, un cumul de tâches et une position d'intermédiaire lourde d'enjeux entre réponse au prescrit et satisfaction des attentes des professeurs.

Les ChE seraient alors réactifs (Barrère, 2006, 2008), incités à et désireux de rendre visible (Barrère, 2006, 2008 ; Pélage, 2003). Dans plusieurs enquêtes, ces deux principes organisateurs sont issus des propos des cadres pour désigner le faire face à l'imprévu et la transparence qui leur est demandée.

3.1.3. Deux principes organisateurs du travail des ChE

3.1.3.1. La réactivité

Face à la discontinuité, des tâches multiples et un travail fragmenté, les chefs d'établissement se montrent tout d'abord « réactifs » (Barrère, 2006, 2008). Il est intéressant de voir qu'il s'agit là encore d'un principe que se donnent les dirigeants. Afin de gérer l'urgence, le dirigeant de PME doit faire preuve d'une « grande réactivité », soit la mise en œuvre d'actions

en temps réel, liée à la faculté d' « adaptabilité » (Robin, Raveleau & Prouteau, 2007). Cette réactivité traduit la seule solution pour le dirigeant de faire avec un environnement instable, source d'une « quasi-incapacité à définir des priorités ou des axes de développement. (...) il serait même possible d'évoquer un véritable déficit des anticipations » (Robin, Raveleau & Prouteau, 2007, p.16). La réactivité face à l'urgence est commune aux dirigeants et aux ChE. En effet, pour Barrère (2008), reprenant Mintzberg (2004), « Les chefs d'établissements redéfinissent leur travail par rapport à la préférence pour l'action, commune à l'ensemble des cadres ».

Mais la réactivité ne répond pas seulement à l'urgence chez les ChE. En effet, elle permet d'orchestrer le passage à un travail caractérisé par davantage de tâches administratives alors que parallèlement le domaine de l'action pédagogique (du relationnel, du décisionnel, des projets...) prend de l'ampleur. Barrère identifie même un langage propre, celui de *l'établissement réactif*. Sa mise en œuvre ouvre alors les temporalités dans lesquelles s'inscrivent les ChE sur de nouveaux enjeux selon Barrère :

- ⤴ Il s'agit de manier au mieux la forme scolaire en instaurant par exemple des réunions lorsque le climat est tendu.
- ⤴ La réactivité doit aussi permettre de gérer la temporalité de l'urgence caractérisée par une gestion en temps réel des problèmes ou imprévus.
- ⤴ Enfin, si le projet d'établissement doit être adapté aux besoins locaux, on observe « une re-bureaucratiation partielle de son fonctionnement dans la mesure où il se contente très souvent de décliner des axes académiques ou des priorités décidées de plus haut » (Barrère, 2008). Le projet semble donc être une temporalité sur laquelle la réactivité ne peut que faiblement jouer.

Si la réactivité tente de concilier administratif et pédagogique, et renouvelle la question des temporalités, cette « bonne réactivité » permet aussi aux ChE de faire tenir ensemble deux logiques contradictoires. On soulignera ici à nouveau le cadre de travail partagé du ChE. Il s'agit de concilier la logique bureaucratique à tendance verticale et linéaire, et celle du management local, à tendance horizontale et plutôt dynamique. En témoigne l'extrait suivant, « Le passage en salle des enseignants, (...) est à la fois destiné à les contrôler, dans une conception hiérarchique traditionnelle et à anticiper les problèmes en cours, à prendre la « température de l'établissement » afin d'y adapter son comportement » (Barrère, 2008). Climat et température sont alors des éléments constitutifs de cette nouvelle logique de la réactivité destinée à concilier un rôle hiérarchique et un rôle plus proche du terrain.

Alors que les chefs d'établissement disent vouloir « faire bouger » leur établissement et non plus simplement le « faire tourner », on peut déceler dans le principe organisateur de la réactivité un passage du vertical à l'horizontal qui n'est pas complètement tranché. Il s'agit davantage de faire tenir ensemble la nouvelle et l'ancienne logique que les nouvelles politiques éducatives n'ont pas totalement effacée, puisque le chef d'établissement, bien qu'il devienne manager et pédagogique reste aussi un supérieur hiérarchique et administratif. A noter qu'il ne faut pas négliger ici une grande différence avec la situation du Québec, où le rôle des directeurs était traditionnellement centré sur la vie pédagogique jusqu'aux années 1960 où le rôle administratif a non seulement vu le jour mais pris une place considérable (Tardif & Lessard, 1999). Quoi qu'il en soit, dans un sens ou dans l'autre, cette évolution entre pédagogique et administratif est considérée comme conflictuelle.

A la recherche de la « bonne réactivité », « ce sont les chefs d'établissement eux-mêmes qui construisent au quotidien des principes organisateurs et unificateurs d'un univers de travail toujours guetté par la fragmentation, alors même que les logiques de l'organisation échouent désormais à le faire » (Barrère, 2008). Le ChE doit inventer des principes organisateurs pour répondre au mieux aux tâches diverses qui se présentent à lui, dans des domaines variés et des logiques parfois contradictoires. Le but général visé étant de répondre à l'obligation de résultats à laquelle il est soumis, cet objectif appelle la mise en œuvre d'un second principe organisateur selon Barrère, celui de la visibilité.

3.1.3.2. La visibilité

A l'heure où les ChE doivent se comporter en managers et faire preuve d'efficacité, la visibilité de leur travail devient primordiale. D'après Barrère (2008), ce sont étonnamment les tâches de rénovation ou de construction de locaux qui satisfont directement cette préoccupation. Généralement objets de consensus dans l'établissement, les travaux de rénovation permettent de montrer que l'établissement évolue. D'autre part, la visibilité se traduit également par la présence d'un climat favorable dans l'établissement. Le travail relationnel à cet égard est dit « efficace » mais il est difficile d'en rendre compte réellement ainsi que de le quantifier. Enfin, la visibilité du travail des ChE doit pouvoir se traduire également par « le lien entre le travail des équipes de direction et l'amélioration des résultats ». Globalement, lorsque les résultats d'un établissement sont en hausse, ce lien est fortement mis en avant. Des résultats positifs sont attribués directement à diverses actions qui en seraient les causes (mise en place d'un nouveau dispositif, discipline plus stricte...). En

revanche, lorsque les résultats sont moins bons, la tendance est souvent à l'incompréhension. Bien que la cause soit attribuée aux actions et non pas au public, sa source est rarement identifiée. On peut évoquer ici un texte de Barrère (2010a) qui pose la question de l'expertise au local. Comment les chefs d'établissements peuvent-ils analyser les résultats afin de les améliorer ? Il apparaît qu'ils ne le peuvent pas, « faute de temps mais aussi de compétences propres » (Barrère, 2010a, p.146), ils ne sont pas des experts au local. Les enseignants produisent donc des résultats avec leurs élèves qui ne sont pas expertisables par les directions, et par conséquent difficilement améliorables, dès lors qu'ils ne révèlent rien du travail enseignant mené avec les élèves. Pourtant, les établissements autonomes sont dits responsables de leurs résultats. Ce principe organisateur de visibilité que se donnent les ChE face à un travail fragmenté est largement malmené quand il s'agit de rendre compte des résultats.

En réalité, le discours managérial qui tend à rompre avec la tradition (Demailly, 1998) met les chefs d'établissement « à l'épreuve » (Pélage, 2003). Pélage se base sur dix années de recherche ayant pour support divers matériaux, soit monographies, entretiens, observations de réunions et observation participante, analyse de dossiers professionnels, de la littérature syndicale, sources statistiques et historiques, animation de débats. Là où Barrère définit des types de tâches et des temporalités, Pélage (2003) voit des incitations faites aux ChE et de grandes difficultés pour y répondre. Les chefs d'établissement doivent mener de front trois incitations : rendre visible le dynamisme de l'établissement (on notera la notion de visibilité commune à la recherche de Barrère) ; encadrer et transformer les pratiques pédagogiques ; se faire reconnaître par la hiérarchie. Pélage rend compte alors des difficultés auxquelles sont confrontés les chefs d'établissements au regard de ces trois incitations.

Commençons par la troisième incitation, celle de se faire reconnaître de la hiérarchie, nous développerons plus longuement les deux autres. Cette incitation est relativement contradictoire pour les ChE. En effet, l'autonomie et les initiatives, auxquelles ils sont incités par ailleurs, ne sont pas toujours du goût de la hiérarchie, qui peut même parfois les sanctionner. Cet aspect révèle toute la difficulté pour les chefs d'établissement de se positionner dans un système éducatif qui a évolué vers un paradoxe mêlant renforcement de l'autonomie et renforcement du contrôle, et d'adopter la nouvelle logique managériale qui leur est dévolue.

Par ailleurs, alors qu'il faut –première incitation- rendre visible le dynamisme, non seulement à la hiérarchie mais aussi aux parents afin de préserver son image, sa réputation, sa

fréquentation, il se trouve qu'il est déjà difficile de seulement rendre effectif ce dynamisme. Mobiliser l'établissement quand les dispositifs proposés ne correspondent pas aux attentes des professeurs relève parfois de l'impossible. Une des conséquences des dispositifs locaux qui ne répondent pas aux besoins des enseignants est un travail de coopération dans l'ombre et par affinités, afin de constituer une ressource que les dispositifs officiels ne leur apportent pas. C'est aussi ce que relève Dupriez (2002) dans une recherche menée par questionnaires auprès de 125 chefs d'établissement et plus de 3 500 enseignants. Si le ChE doit gérer les personnes et les ressources et les fédérer autour d'un projet pédagogique commun, pour une mobilisation collective, les rapports entre enseignants reposent pourtant plus sur la convivialité que sur un réel travail d'équipe. L'auteur pointe également le peu de disponibilité du ChE pour des tâches qui relèvent de l'animation pédagogique. On retrouve la même idée en Belgique, où Letor (2010) relève des échanges basés sur « convivialité », « complicité » et « amitié ».

En ce qui concerne l'encadrement et la transformation des pratiques, cette deuxième incitation semble réduite ici à la dimension de l'évaluation des pratiques. Cette incitation, profondément liée à celle du dynamisme, met les ChE face à leur nouveau rôle : redéfinir les pratiques enseignantes « pour parvenir à une plus grande visibilité dans et hors de la classe à travers une mobilisation collective » (Pélage, 1998, p.9). Les acteurs incités à développer une « culture de l'évaluation » (Pélage, 2003) qui pénètre les établissements scolaires comme nous l'avons vu dans la première partie (2.1.3), doivent se préoccuper des résultats à l'externe (reddition de comptes aux usagers) et des effets de leurs actions à l'interne (amélioration et changement des pratiques). Plus précisément, la culture d'évaluation, dans son objectif interne, viserait à « doter les différents acteurs de l'école d'outils statistiques destinés à alimenter la réflexion sur les pratiques en vue de les infléchir (Rochex, 1998) » (Pélage, 2003, p.29). Ainsi, l'évaluation doit « transformer les pratiques des acteurs de base de l'éducation » (Barrère, 2010a, p.141). Mais alors que l'encadrement devrait servir la régulation des pratiques et même au-delà, leur transformation, la recherche de Pélage (2003) montre que les ChE s'attachent à relever des indicateurs permettant de vérifier que les professeurs répondent aux attentes de la hiérarchie, à savoir que les dispositifs sont appliqués et qu'ils marchent.

Par conséquent, le ChE va travailler en référence à des objectifs, à une norme à atteindre, ce que l'on appelle la modélisation. Cette dernière se renforce avec l'obligation de résultats. Le fait de fixer une norme de référence conduit à mesurer les écarts entre l'attendu et le réalisé. Plus les agents travaillent par modélisation plus ils se concentrent sur les résultats ; et plus les agents se concentrent sur les résultats plus ils s'inscrivent dans un travail guidé par la modélisation. Le but étant de réduire l'écart mesuré. Pris dans la dimension de la mesure, les

écarts par rapport à la norme dans les établissements sont par exemple calculés par des indicateurs nationaux et académiques de performance des élèves. Ces indicateurs sont des outils d'évaluation pour les acteurs du contrôle direct des enseignants et des établissements. Ils rendent possible « les comparaisons historiques et géographiques nationales et internationales de même que la comparaison avec un "état idéal" » (Demailly, 2008, p.200), et l'on peut rajouter les comparaisons que l'on qualifiera 'de proximité', avec les établissements voisins aux caractéristiques proches.

Ainsi, le fait même d'instaurer une culture de l'évaluation peut facilement amener à empêcher la réalisation d'une autre prescription, celle de l'incitation au changement des pratiques (Dutercq, 2000). Et par là même restreindre la marge de manœuvre des ChE : « On risque de recréer un modèle industriel taylorien, dans lequel chaque unité de production a recours à des processus reconnus pour se conformer à des normes, plutôt que de permettre aux directeurs d'école de définir leur mission de façon créative. » (OCDE, 2001, p.27).

3.1.4. Faisons le point

Il ressort de cette revue de littérature plusieurs caractéristiques du travail des ChE qui semble avoir considérablement changé depuis l'impulsion des différentes politiques éducatives dans les années 1980. En effet, le travail du ChE, auparavant à dominante administrative dans les textes officiels des années 1980, devient davantage pédagogique, et selon les sociologues, se caractérise par une multiplicité de tâches et de temporalités (Barrère, 2006, 2008 ; Albanel, 2005). Le ChE doit prendre en compte et faire tenir ensemble les attentes parfois contradictoires des divers interlocuteurs et en particulier les enseignants et la hiérarchie. Ce travail « multifacettes » est de plus soumis à une obligation de résultats envers de multiples acteurs (hiérarchie, parents, partenaires, collectivités) et qui vient 'corseter' l'autonomisation des établissements prônée par les politiques éducatives. Il est finalement décrit comme à l'interface entre divers mondes, le « haut », le « bas », le national, l'académique, le local, l'administratif, le pédagogique, l'incitation, l'imposition, le soutien...

Nous pouvons ainsi mettre en exergue le caractère fortement tiraillé du travail du ChE, nouveau manager, pris en tensions dans divers niveaux, mondes, domaines, acteurs.

Les recherches, qui ont recours à des questionnaires (Dupriez), entretiens (Albanel, Baluteau, Barrère, Pélage) et parfois observations (Pélage, Barrère) ne s'intéressent généralement pas au *travail concret* des ChE. En effet, souvent munis de catégories prédéfinies, les auteurs questionnent les ChE sur leurs pratiques pour reconstituer *a posteriori* des catégories de fonctions. Par exemple, Baluteau (2009b) prend pour point de départ les régimes d'action, il

interroge les ChE et classe par la suite les réponses dans les catégories en apportant quelques nuances (domination d'un régime sur l'autre par exemple). L'approche compréhensive de Barrère (2008) permet cependant de relever des catégories provenant du discours des acteurs. Ces recherches nous informent sur le caractère éclaté du travail du ChE en France, sur la tension entre de multiples dimensions, acteurs, temporalités, et sur le chevauchement de deux logiques : verticale et horizontale.

Dans ce cadre caractérisé par le local, l'horizontal et la reddition de comptes, et à la lumière des recherches présentées dans notre revue de la littérature, nous avons représenté de manière schématique (figure 1) le travail du ChE afin de rendre compte de son caractère éclaté, partagé et tiraillé entre des directions multiples.

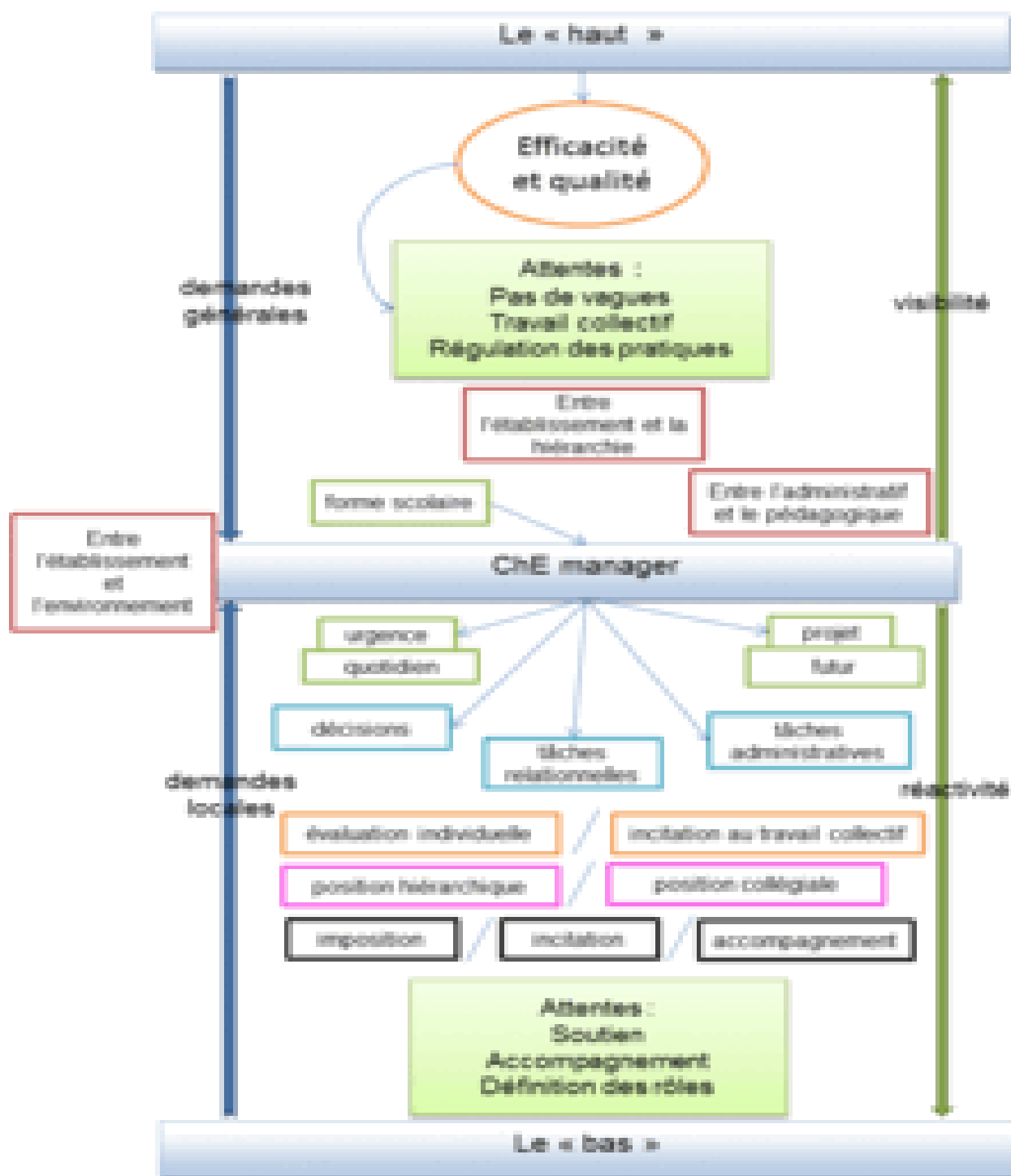


Figure 1 : Le travail éclaté des ChE

Nous avons ainsi synthétisé les divers résultats : le travail du ChE, nouveau manager, est un intermédiaire entre le « haut » et le « bas » (encadrés bleus) (Mispelblom Beyer, 2004). Le « haut » prône efficacité et qualité, et attend pour cela que les ChE ne fassent pas de vagues, qu'ils instaurent un travail collectif et régulent les pratiques des professeurs ; le « bas » attend

de son côté soutien, accompagnement et définition des rôles de chacun (Kherroubi & van Zanten, 2001) (encadrés vert).

Le travail des ChE est alors partagé entre des ordres de demandes différents, locales et générales (Draelants & Giraldo, 2005) (grandes flèches bleues). Intermédiaire entre l'établissement et la hiérarchie (cadres rouges), le ChE est aussi à l'interface de deux autres cadres d'action, entre l'établissement et son environnement, et entre l'administratif et le pédagogique (Albanel, 2005).

L'étude de son travail montre aussi que ce dernier est partagé entre des tâches multiples : administratives/relationnelles/décisionnelles (Barrère, 2006, 2008) (cadres bleus) ainsi que des temporalités diverses : forme scolaire/urgence au quotidien /projet qui s'inscrit dans le futur, la durée (Barrère, 2006, 2008 ; Mauny, 2010) (cadres verts).

Auprès des enseignants, il doit assurer une position double, hiérarchique et collégiale (Kherroubi & van Zanten, 2001) (cadres roses) et se trouve chargé à la fois de l'évaluation individuelle des professeurs et de l'incitation au travail collectif (Mauny, 2010) (cadres jaunes). Son comportement oscille alors entre incitation, imposition et accompagnement (Baluteau, 2009b) (cadres noirs).

Face à ces multiples logiques, cadres, positions et attentes, les ChE seraient réactifs, incités à et désireux de rendre visible leur travail (Barrère, 2006, 2008 ; Pélage, 2003) (grandes flèches vertes).

Si les changements des systèmes éducatifs sont communs à de nombreux pays, les termes et les conceptions auxquelles ils renvoient peuvent varier. Alors que l'approche du management est développé en France, l'idée du leadership semble doucement s'introduire quand il s'agit de définir aujourd'hui le travail des ChE (Bastrenta, Nouis & Normand, 2013) dont il est attendu qu'il instaure les changements souhaités par l'institution, notamment en transformant les pratiques enseignantes au travers de la mise en œuvre du travail en équipe. Nous nous sommes intéressés de près au leadership et aux recherches menées à son sujet.

3.2. Les travaux en administration de l'éducation : focus sur le leadership

La littérature sur le leadership anglo-saxon est plus abondante que celle du domaine sociologique. En effet, nous avons vu en introduction de cette partie que le leadership a été

étudié par le champ de l'administration scolaire, introduit dès les années 1920 en Amérique du Nord.

L'administration d'un établissement scolaire (Québec) suppose « la mise en place et l'organisation efficiente de toutes les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs d'un organisme » (Dupuis, 2003, p.294) ; elle s'inscrit dans le système de responsabilité quant aux résultats, « administrer c'est être imputable ici aux parents, aux commissaires, au Ministère » (Dupuis, 2003, p.294) ; enfin, l'administration suppose une évaluation des besoins des personnels ainsi qu'une qualité à provoquer leur motivation. Au-delà de l'organisation optimale et de la motivation, administrer ou gérer un établissement scolaire au Québec c'est bien, comme en témoigne le document de formation du MELS (2008), se positionner en leader pour dégager « une vision claire de la stratégie à adopter pour atteindre les objectifs poursuivis » (p.35), parvenir à « mobiliser les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre autour d'un projet commun » (p.30) et tout cela « en [les] influençant dans le choix de pratiques professionnelles efficaces » (p.43).

Ainsi, puisque « la direction ne peut diriger ses ressources en dictant les gestes professionnels à poser » (Boudreault, 2003, p.343), elle va devoir influencer par sa qualité de leader.

A travers une perspective historique, nous verrons (3.2.1) comment le leadership a évolué en écho aux transformations du système éducatif, déplaçant la focale du directeur comme référent direct du changement au rôle joué par lui pour impliquer les autres et les faire eux aussi acteurs du changement. Nous ferons ensuite le point (3.2.2) sur un modèle de leadership en émergence, le leadership distribué, dont quelques recherches francophones commencent à s'emparer en pointant notamment ses limites (3.2.3). A la lumière de ces divers travaux, nous questionnerons le rôle du ChE en France (3.2.4). Nous verrons ensuite (3.2.5) que si le leadership est centré sur le changement et vise à améliorer l'efficacité par l'implication et la collaboration des professeurs, il porte aussi comme condition de l'efficacité sa contribution au développement professionnel des enseignants par la création de communautés professionnelles d'apprentissage. Il s'agira donc de définir et discuter ces communautés au regard de notre approche ergonomique et de sa conception du travail collectif.

3.2.1. Du vertical à l'horizontal : des modèles d'un leader

Le leadership en éducation est considéré comme pouvant influencer directement ou indirectement l'efficacité de l'école et la réussite des élèves (Hallinger & Heck, 1996). Bien qu'il existe une diversité de modèles, on en distingue généralement deux, les plus répandus :

le leadership instructionnel ou pédagogique développé au cours des années 1980 et le leadership transformationnel, plus récent, certains auteurs préférant les combiner en un leadership intégré (Marks & Printy, 2003). Toutes les recherches présentées reflètent la tendance générale des travaux à s'intéresser au directeur d'établissement comme leader du personnel enseignant. En effet, les recherches qui tentent d'identifier le rôle de leader auprès des partenaires extérieurs ou des supérieurs hiérarchiques sont rares (Hooijberg, 1996). Pourtant, nous verrons que les rapports entre leader et personnel restent exprimés en termes de modèles à suivre.

Le leadership instructionnel est développé à partir du début des années 1980, simultanément avec le courant de la *school effectiveness* (Heck, 1992 ; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990). Nous avons vu (dans cette partie, titre 1.1) que Scheerens et Creemers (1989) relevaient cinq facteurs généralement présents dans toutes les études sur l'efficacité. Ces facteurs étaient : un leadership affirmé ; un niveau élevé d'attentes à l'égard des élèves ; un accent mis sur les habiletés de base ; un climat sécuritaire et discipliné ; une évaluation régulière des progrès des élèves.

L'importance du leadership ainsi posée, de nombreuses études ont consisté à rechercher les facteurs de son influence sur l'efficacité. Hallinger et Heck (1996), à partir d'une revue de la littérature, ont classé les études selon si elles voulaient montrer des effets directs entre leadership et résultats ou prenaient en compte des effets antécédents et/ou intermédiaires. Des effets directs sur l'efficacité ne se vérifient généralement pas. L'influence est davantage vérifiée en revanche lorsqu'elle est étudiée comme étant indirecte, jouant sur des intermédiaires. Cependant, selon les auteurs, il faudrait étudier la réciprocité, à savoir l'influence du leadership sur l'environnement et inversement, l'environnement pouvant modifier en retour le leadership. Malgré des progrès conceptuels, par l'appui sur des cadres théoriques (modèles) et l'amélioration des méthodologies en rapport, les auteurs regrettent l'absence d'études longitudinales par exemple.

Leithwood *et al.* (2004) ont établi une revue de la littérature à propos de l'influence du leadership sur l'apprentissage des élèves. Ils recensent des études prenant en compte diverses variables ayant une influence sur le leadership (les politiques et le leadership de l'Etat et du district, les partenaires (associations, entreprises, syndicats), le contexte familial) ainsi que diverses variables sur lesquelles le leadership a une influence (les conditions de l'école et de la classe qui elles-mêmes influencent les enseignants). Ces variables sont, selon les auteurs elles-mêmes « directly responsible for the learning of students » (Leithwood *et al.*, 2004,

p.19). Au terme de cette revue de littérature, les auteurs concluent que le leadership est second seulement en termes d'influence sur l'apprentissage des élèves (intermédiaire entre les politiques et les variables directes).

Le leadership paraît donc, au moins de manière indirecte, influencer l'efficacité des écoles. Plusieurs modèles ont été définis suite aux études sur l'efficacité de l'école qui reconnaissent un effet du leadership. Un de ces modèles est le leadership instructionnel. Hallinger (2003) en rappelle les caractéristiques, soit trois dimensions déclinées en dix fonctions. Premièrement, le leader instructionnel définit la mission de l'école. Pour cela, il a deux fonctions, cadrer les buts, s'assurer de leur clarté, et les diffuser à l'ensemble de l'école. Deuxièmement, le leader instructionnel gère curriculum et instruction. Trois fonctions y contribuent : le leader supervise, évalue, coordonne et suit les progrès des élèves. Troisièmement, le leader instructionnel doit s'assurer de faire régner un climat d'apprentissage positif grâce à cinq fonctions, « protecting instructional time, promoting professional development, maintaining high visibility, providing incentives for teachers, providing incentives for learning » (Hallinger, 2003, p.332). Comme le rappellent Marks et Printy (2003), le leadership instructionnel est donc centré sur l'enseignement et l'apprentissage, le leader en est le référent. Hallinger a développé en 1985 le questionnaire nommé Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), comportant 71 énoncés à l'origine et visant à rendre compte des pratiques des directeurs à travers des comportements observables portant sur la définition de la mission de l'école, la gestion du curriculum et le climat d'apprentissage.

A partir de modèles, les recherches ont ainsi consisté à faire passer des questionnaires ouverts aux professeurs afin de pouvoir confirmer ou affiner ces modèles. On peut citer, à titre d'exemple, une des questions distribuées à 809 professeurs : « Describe and give a detailed example of a positive characteristic (...) that your instructional supervisor uses frequently to influence what you think or do that directly improves something about your classroom teaching » (Blase & Blase, 1999, p.357). Il en ressort un modèle de leadership instructionnel, baptisé Reflection-Growth model, et basé sur deux thèmes, « talking with teachers to promote reflection and promoting professional growth », eux-mêmes déclinés en onze stratégies. De la même manière, Hallinger et Murphy (1985) ont questionné dix directeurs d'écoles primaires à partir d'échelles de fréquence qui portaient sur onze comportements déclinés en 71 propositions. Leur recherche montre que, malgré des différences dans les comportements des leaders instructionnels, il existe des similarités (implication dans curriculum et instruction, évaluation, pas d'encouragement collectif...).

Ainsi, les différents modèles cherchent à définir les caractéristiques d'un leader efficace. Cependant, Hallinger (2003) fait ressortir plusieurs points saillants d'une revue de la littérature sur les effets du leadership instructionnel et dira que, par son influence sur l'école et les classes, il joue de manière indirecte sur l'efficacité de l'école et la réussite des élèves. Le rôle ayant le plus d'effet est par ailleurs celui qui consiste à cadrer les missions de l'école. Certaines limites sont alors envisagées telles que le fait de ne pas prendre en compte les différents rôles du leader (pas uniquement instructionnel mais aussi politique, institutionnel...) ou encore l'importance du contexte. Les études étant descriptives des pratiques de leadership (Blase & Blase, 1999 ; Hallinger & Murphy, 1985), certains leur reprochent d'isoler généralement les fonctions du contexte de l'école ou de son environnement (Murphy, 1988).

Avec l'évolution du système éducatif (décentralisation notamment), ce type de leadership *top-down* accusé parfois de modéliser un directeur tel un « superhero » (Leithwood, 2007), a souvent laissé la place à un leadership se voulant participatif et démocratique (Hallinger, 2003 ; Hatcher, 2005 ; Marks & Printy, 2003). En effet, les auteurs s'accordent à dire qu'un leadership qui rencontre du succès doit impliquer des acteurs de l'école (Hopkins, 2003 ; Leithwood, 2005 ; Spillane, Camburn & Pareja, 2007 ; Spillane, Halverson & Diamond, 2004).

Le modèle le plus répandu qui répond à une vision davantage *bottom-up* est le leadership transformationnel, dont les caractéristiques sont d'abord décrites par Bass (1990) dans le domaine de l'entreprise. Il relève précisément quatre comportements typiques d'un leader transformationnel. Tout d'abord le charisme, qui renvoie à un leader modèle, privilégiant ce qui est bien pour l'organisation et non pas ce qui 'rapporte'. Ensuite, la motivation stimulante, qui invite les autres à se dépasser. Fixer des objectifs élevés tout en les convaincant qu'il est possible d'aller plus loin qu'ils ne le pensent et donc de les atteindre. Le troisième comportement est celui de la stimulation intellectuelle, soit l'idée que chacun peut être leader et contribuer à réfléchir aux problèmes et à trouver des solutions en concertation avec le leader. Enfin, l'appréciation individualisée, comme son nom l'indique, est le comportement du leader qui encourage, félicite et aide les autres de manière individuelle.

Les recherches vont donc contribuer à développer un nouveau modèle, celui d'un leader efficace à nouveau, mais cette fois-ci à partir des caractéristiques définies par Bass hors contexte scolaire. De la même manière que pour le leadership instructionnel, les recherches

consistent alors à établir des questionnaires à grande échelle sur les caractéristiques du leader transformationnel. Bass avait par exemple créé le questionnaire multifactoriel sur le leadership afin de déterminer dans quelle mesure un leader est transformationnel.

A sa suite, plusieurs auteurs ont défini des caractéristiques du leadership transformationnel en éducation comme par exemple Mulford (2003) en Australie à partir d'une recherche auprès de 3 500 élèves et 2 500 professeurs par questionnaires et analyses statistiques, ou encore Lucas et Valentine (2002) aux Etats-Unis dans douze écoles, auprès de 475 membres du personnel et 47 leaders (principaux et professeurs leaders) avec comme principal instrument le Principal Leadership Questionnaire (échelles sur environ 25 propositions). Un tour d'horizon de la littérature nous permet de définir les caractéristiques générales de ce leadership. Il vise à transformer le comportement des professeurs en les invitant à se dépasser dans l'intérêt de l'organisation, (Hallinger, 2003 ; Marks & Printy, 2003 ; Mulford, 2003) ; il repose sur l'écoute et l'aide individualisées (Leithwood, 2005), l'élaboration de buts communs, la collaboration des professeurs (Lucas & Valentine, 2002) et leur participation aux décisions, l'incitation à l'innovation (Hallinger, 2003).

A partir du leadership transformationnel, Leithwood (2005) va même définir une sorte de référentiel général, posant les pratiques de base du leadership en éducation. De même que pour le leadership instructionnel, trois dimensions sont identifiées, elles-mêmes déclinées en plusieurs fonctions. Il s'agit de : 1) « setting directions », ou définir une vision de l'école, des buts communs, des priorités, et avoir des attentes élevées. 2) « Developing people », ou contribuer au développement par l'attention personnelle et le soutien accordés aux différents individus, pour parvenir à susciter optimisme et motivation. 3) « Redesigning the organization », ou redéfinir l'organisation, c'est-à-dire renforcer la culture d'école, modifier les structures organisationnelles pour favoriser la construction de cette culture et la collaboration par la participation aux prises de décisions. Les modalités administratives entrent également en jeu ici, cela comprend les plannings, le recrutement, le budget. A ce modèle sera ajoutée une quatrième dimension, « managing the instructional program », ou la gestion du programme éducatif qui comprend suivi des élèves et allocation optimale des ressources notamment (Leithwood *et al.*, 2007).

D'autres auteurs comme Brunet et Boudreault (2001) se sont intéressés non pas à diverses fonctions du leader mais plus spécifiquement à l'influence du leader sur les professeurs, à partir du concept d'*empowerment*, dans le cadre du leadership transformationnel. Pour Brunet et Boudreault (2001) la caractéristique première du leadership est bien l'influence, « c'est un

processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation ; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs ; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation » (Brunet & Boudreault, 2001, p.286). Cette recherche fait un pas en avant en concevant le rôle d'influence du leader comme destiné à activer un processus *d'empowerment*, défini comme la motivation intrinsèque des professeurs qui va les amener à donner le meilleur dans leur travail. Après analyse de 183 questionnaires retournés (sur les 510 distribués) dans 19 écoles primaires de Montréal, les auteurs établissent un lien de renforcement mutuel entre empowerment des enseignants et leadership d'empowerment. Plus les enseignants perçoivent de l'empowerment, plus ils ont une perception positive du leadership ; inversement, plus le leader relève les effets positifs de l'empowerment des enseignants, plus il pratique un leadership d'empowerment. Les auteurs identifient donc des caractéristiques du leadership d'empowerment construites *a priori* (Burke & Coruzzi, 1990 cités par Brunet & Boudreault), soit encourager, communiquer, répondre et déléguer, et qui contribueraient à l'efficacité de l'école. Quoi qu'il en soit, le leadership transformationnel prend invariablement une tournure davantage collective, comparativement à l'instructionnel.

Afin de situer les deux types de leadership présentés, on peut se référer à Hallinger (2003), qui, à partir d'une revue de la littérature dénombre trois différences majeures. Tout d'abord, à l'inverse du leadership pédagogique, qui suivait une logique du haut vers le bas, le leadership transformationnel suppose une logique du bas vers le haut. Ensuite, l'instructionnel était centré sur le contrôle en fonction de buts prédéterminés alors que le transformationnel incite au changement. Enfin, le premier cherche à avoir un effet direct sur l'amélioration des résultats, l'efficacité, tandis que le second cherche à agir sur des acteurs intermédiaires comme les enseignants afin qu'eux-mêmes aient une influence sur l'amélioration de l'école. Le leader y parvient en établissant des conditions favorables à l'apprentissage et à l'enseignement comme la construction de buts communs, l'organisation plutôt que l'individu, l'échange entre enseignants, etc.

L'un ne remplace pourtant pas l'autre et certains auteurs comme Marks et Printy (2003) ont proposé un modèle combinant les deux formes, le leadership intégré. Leur recherche a porté sur 24 écoles et a consisté en questionnaires et entretiens, pour une analyse statistique utilisant le modèle hiérarchique linéaire. Pour ces auteurs, chacun des modèles contribue de manière différente à la performance de l'école, « transformational leadership builds organizational

capacity whereas instructional leadership builds individual and collective competence » (Marks & Printy, 2003, p.377). Dans un modèle intégré, le directeur impulse la transformation tout en collaborant avec les professeurs sur les questions d'apprentissage et d'enseignement. Si Marks et Printy, comme la majorité des auteurs, reconnaissent la nécessité du leadership transformationnel pour mettre en œuvre les réformes du système éducatif, ils n'en évacuent pas moins le rôle prépondérant du leadership instructionnel « to achieve high-quality teaching and learning » (Marks & Printy, 2003, p.377). Les auteurs précisent par ailleurs qu'ils se réfèrent à un modèle quelque peu éloigné du traditionnel leadership instructionnel puisqu'ils ne retiennent pas la dimension hiérarchique mais préconisent l'aspect collaboratif avec les professeurs, pour un « shared instructional leadership ». Grâce à un leadership intégré, si l'on en croit Marks et Printy, les établissements sont des “organizations that learn and perform at high levels” (Marks & Printy, 2003, p.393). On remarquera ici à nouveau l'élément qui assoie la recherche, celui de l'influence du leadership sur la performance de l'école.

Ce point sur le leadership nous montre que l'approche est marquée par la diversité, malgré certains fondements, comme par exemple un leadership instructionnel où le leader est référent et un leadership transformationnel où une dimension plus collective apparaît. Toutes les recherches, menées à grande échelle et essentiellement à partir de questionnaires, visent à décrire les caractéristiques d'un leader efficace. On identifie donc un fil directeur dans ces études, celui de l'efficacité, sur laquelle le leader pourrait jouer, en mettant en œuvre différents comportements visant à influencer des intermédiaires tels que les professeurs.

Ce tour d'horizon nous permet de dire que toutes ces recherches dépeignent des modèles d'un leadership idéal, sans pour autant trancher sur cet idéal, pourvu qu'il existe. Elles adoptent, selon nous, un double positionnement, proposant à la fois un modèle à suivre et se servant de ce modèle comme d'un outil afin de vérifier s'il est suivi.

En d'autres termes, « types of leadership tend to be differentiated conceptually by their proponents who assemble unique combinations of ideal characteristics. These characteristics are the source of the types' normative (or prescriptive) appeal. That is, they offer (in effect) designs or blueprints for desired ways of behaving. » (Gronn, 2006, p.4).

Bien que rares ou surtout non relayées par le domaine politique qui construit les modèles à prescrire, certaines recherches, notamment en Angleterre (Gunter, 2001), dénoncent un manque de lien du leadership avec la réalité des pratiques des acteurs scolaires. Ce n'est pas sans rappeler la critique adressée au courant de la *school effectiveness* (Thrupp, 2001). L'un et l'autre sont en effet liés comme nous l'avons présenté au début de cette partie (titre 1), et en

Angleterre est remis en question le lien étroit entre le parti politique au pouvoir (New Labour) et sa volonté de véhiculer un modèle unique à appliquer, « research cannot just be ‘cherry picked’ in ways to support a particular policy imperative » (Gunter, 2001, p.104). Plutôt que de trier sur le volet les recherches en ne conservant que celles qui correspondent aux idées politiques et à leur conception de l’efficacité, l’auteure souligne la nécessité de considérer les recherches auprès d’acteurs scolaires qui questionnent le leadership ouvrant du même coup des visions et pratiques différentes contribuant à l’évolution du leadership.

La remise en question du leadership que suggèrent ces critiques n’est ainsi pas prise en compte puisque déstabilisant le modèle éducatif porté par le discours politique. Ainsi, bien que le principe de l’élaboration de modèles soit reconnu comme présentant des limites, « A one-size-fits-all, adjectival style or approach to leadership, or checklists of leadership attributes, may seem superficially attractive but can often limit, restrict and distort leadership behaviour in ways that are not always conducive to school development and improvement » (Mulford, 2010, p.200), c’est bien un nouveau modèle qui se construit et qui sera lui aussi relayé par les politiques auxquelles, en réalité, il répond (Gunter & Forrester, 2008). Se définissant comme en rupture avec les caractéristiques idéales constitutives de modèles prescriptifs, l’émergence récente du leadership distribué vise à se démarquer par sa nature moins modélisée.

3.2.2. Un modèle en émergence : le leadership distribué

A priori ayant pour objet de dépasser les modèles existants, le leadership distribué nous intéresse par son approche moins prescriptive, davantage centrée sur la manière de mener le leadership.

Hartley (2007), à partir d’une revue de la littérature, identifie plusieurs raisons quant à l’émergence du leadership distribué, bien qu’elle précise que rien ne prouve son effet positif sur les résultats. L’une de ces raisons, pour Hartley (2007) comme Harris (2007), tient à la multiplicité des tâches des leaders, qui les amènent à distribuer leur leadership, nous verrons que cette idée est discutée. Avant tout, pour Hartley (2007), l’émergence du leadership distribué est due à l’échec du héros charismatique transformationnel (s’appuie sur Ingvarson et al 2006). Notons que cette critique est similaire à celle formulée à l’égard du leadership instructionnel par les tenants du transformationnel. On peut relever dans les recherches un but attribué au leadership distribué, celui de rompre avec l’idée d’un “superhero”, d’un “focused

leadership” (Grönn, 2002 ; Hartley, 2007 ; Leithwood, 2007 ; Leithwood *et al.*, 2007), comme l’indique clairement Spillane, “Distributed leadership is a recent antidote, or more correctly a series of antidotes, to the work in the heroics of leadership” (Spillane, 2005, p.143). Il nous semble nécessaire de poser une des approches théoriques du leadership distribué dont Spillane est à l’origine, avant d’aller voir l’approche de Grönn, autre référence de ce courant, ainsi que les diverses recherches à ce propos.

Alors que certains constataient à la fin des années 1990 que les diverses théories sur le leadership laissaient dans l’ombre la réalité du leadership et de ses comportements (Yukl, 1999), Spillane, Halverson et Diamond (2004) se sont intéressés précisément à cette question, rappelant que “We know relatively little about the *how* of school leadership” (Spillane *et al.*, 2004, p.4). Leur intention est alors celle de construire un cadre théorique particulier qui permette de dépasser le ‘quoi’ du travail des leaders pour atteindre le ‘comment’, « it is insufficient to generate thick descriptions based on observations of what school leaders do. *We need to observe from within a conceptual framework if we are to understand the internal dynamics of leadership practice* » (Spillane *et al.*, 2004, p.4). Cette approche nous intéresse particulièrement car elle paraît mettre de côté les modèles pour aller voir concrètement ce qui se fait et comment.

Le cadre proposé pour étudier le leadership est celui de la théorie de la cognition située de Hutchins. Il se compose de plusieurs fondements. Le leadership y est défini comme :

« the identification, acquisition, allocation, co-ordination, and use of the social, material, and cultural resources necessary to establish the conditions for the possibility of teaching and learning. Leadership involves mobilizing school personnel and clients to notice, face, and take on the tasks of changing instruction as well as harnessing and mobilizing the resources needed to support the transformation of teaching and learning » (Spillane *et al.*, 2004, p.11-12).

De plus, étudier ce leadership consiste à reconstruire les liens entre macro-fonctions dévolues aux directeurs et micro-tâches qu’ils effectuent dans ce cadre. Pour cela, il ne faut pas s’en tenir à la théorie mais aller voir l’exécution des tâches, la situation. Cette exécution est socialement distribuée, dans les interdépendances entre le leader, les suiveurs et la situation et la distribution en situation comprend également des artefacts et aspects organisationnels. Ces artefacts définissent et sont définis en retour par l’activité de leadership. Enfin, la structure organisationnelle est constitutive de l’activité, et elle est constamment recréée par les actions des leaders et des autres.

Le point le plus important, comparativement aux autres types de leadership, est donc la conception du leadership comme « a product of the interactions of school leaders, followers, and their situation » (Spillane, 2005, p.144). L'approche prend alors comme unité d'analyse « actors in situations working with artifacts » (Spillane *et al.*, 2004, p.9). Ce cadre est présenté comme un outil aux fondements théoriques permettant d'approcher les pratiques quotidiennes des leaders et d'y réfléchir, non pas comme un modèle ou une prescription (Spillane, 2005).

A l'image des modèles de leadership présentés plus haut, il existe presque autant d'approches du leadership distribué que d'auteurs, chacune le déclinant de différentes manières. Nous présenterons les principales approches en veillant à faire le point à chaque passage de l'une à l'autre.

Le cadre théorique de Spillane est fondé sur le principe du « leader-plus aspect », selon lequel le leadership implique une multiplicité d'individus, et non pas seulement les leaders formels (Spillane, Camburn & Pareja, 2007). De la même manière Gronn (2002, 2006) appuie l'idée d'un leadership distribué qui rompt avec le « focused leadership » et souhaite casser la vision binaire, toujours présente dans le leadership transformationnel, selon laquelle il y aurait un leader et des suiveurs. Le leadership distribué cherche donc une alternative au leadership considéré comme un « hero paradigm » (Gronn, 2002, p.3). Gronn (2002) présente deux formes de leadership distribué qui supposent une multiplicité d'individus, de manière similaire au « leader-plus aspect » de Spillane. La première est une approche par addition, soit un agrégat d'individus. La seconde est une approche holistique, qui repose davantage sur la synergie et se décline en trois formes : la collaboration spontanée (interactions régulières pas nécessairement anticipées) ; les relations de travail intuitives (proximité et régularité) ; les pratiques institutionnalisées (formaliser l'existant). Ces trois formes impliquent nécessairement une « conjoint agency », ou synchronisation des actions, dont les éléments fondateurs sont la synergie, caractéristique première de l'approche holistique, et l'influence réciproque. La « conjoint agency » sera traduite soit par le « co-performed work » que l'on pourrait traduire par co-exécution du travail, soit par le « collectively performed work », ou exécution collective du travail. Dans le premier cas, les individus se situent dans un même espace-temps ; dans le second, ils sont dispersés sur le site, voire sur des sites différents. L'élément essentiel de l'approche de Gronn est de considérer le leadership distribué comme unité d'analyse, « less the property of individuals and more as the contextualised outcome of interactive (...) processes » (Gronn, 2002, p.444). Cela signifie que, plutôt que de s'en tenir à une distribution formelle ou reconnue *a priori* par les acteurs, il s'agit d'aller voir ce qu'il en est dans le milieu de travail, les pratiques effectives. Gronn (2008) a ouvert récemment une

autre piste quant au leadership distribué, à savoir sa position entre deux notions, démocratie et pouvoir. Hartley (2007) note aussi que malgré une volonté marquée d'une structure en réseau, les organisations sont encore relativement ancrées dans la bureaucratie, ce qui remet en question l'idée même d'un leadership qui serait distribué. Dans le même sens, Louis *et al.* (2010) face à deux rôles qui se percutent, à savoir l'administratif, prédominant avant les grands changements des politiques éducatives, et le pédagogique, désormais mis en avant, préconisent de nouvelles transformations qui permettraient au directeur de se centrer sur le pédagogique tel que cela lui est demandé, et ainsi d'alléger pour lui la charge administrative. On voit que le leadership distribué, fondé sur une notion en plein essor, « whose time has come » (Gronn, 2008, p.143), celle de la distribution, « se cherche » encore, à l'intersection entre diverses logiques.

En résumé, pour Gronn le leadership distribué peut être additionnel ou holistique et alors prendre trois formes (spontanée, intuitive, institutionnelle), et deux modalités d'exécution (co-exécuté ou exécuté collectivement). On retrouve les idées d'interactions et de contexte déjà évoquées par Spillane. Cependant, ce dernier pose comme unité d'analyse la situation, soit plus précisément les acteurs en situation qui travaillent avec des artefacts. Pour Gronn, l'unité d'analyse est le leadership distribué. L'un est davantage centré sur une distribution répartie entre les acteurs (leader et suiveurs) et les artefacts en situation ; l'autre est davantage centré sur les formes de la distribution (formelle ou non, spontanée etc.). Distribution qu'il faut par conséquent dans les deux cas aller observer.

D'autres auteurs comme Leithwood *et al.* (2007), étudient le leadership distribué dans le prolongement du cadre théorique de Gronn, en établissant de nouvelles catégories. Leur recherche prenant pour repère la notion d'alignement en traduction littérale, ils reprennent par exemple deux des trois formes de leadership holistique de Gronn, spontanée –qu'ils nomment « spontaneous alignment »- et institutionnalisée – ou « planful alignment »- auxquelles ils en ajoutent deux, le « misalignment » spontané et le « misalignment » anarchique, soit dans les deux cas la non-coopération, involontaire ou bien choisie et basée alors sur la concurrence entre membres.

Leithwood *et al.* (2007) n'en sont pas restés à ces formes pour étudier le leadership distribué mais se sont intéressés à trois autres domaines : les fonctions de base du leadership que nous avons déjà mentionnées (à savoir « setting directions », « developing people », « redesigning the organization » et « managing the instructional program ») ; les caractéristiques des leaders

informels ; et les influences contribuant au développement du leadership distribué. Ils ont alors formulé treize hypothèses dont certaines sont confirmées par une étude empirique menée auprès de huit écoles (quatre primaires et quatre secondaires) en Ontario, pour un total de 67 entretiens (personnel du district, administrateurs de l'école, leaders informels, professeurs), analysés à partir des catégories prédéfinies (formes de distribution, fonctions, leaders informels, développement du leadership distribué). Leur recherche montre que, malgré une distribution du leadership à des leaders informels (désignés par les professeurs lors d'un questionnaire préalable), la présence et l'action de leaders formels tels que le principal reste un élément clé, même là où la distribution est institutionnelle (nécessité d'un suivi). De plus, les leaders informels présentent les mêmes caractéristiques que les leaders formels (ouverts, extravertis, engagés...) mais les fonctions sont exécutées selon les rôles de chacun (les leaders informels apportent davantage de soutien dans la fonction dédiée au développement des individus). Enfin, ce sont surtout les structures collaboratives, l'expertise, mais aussi le soutien qui contribuent au développement du leadership distribué chez les professeurs.

En résumé, à partir de quatre aspects, les auteurs concluent que les leaders formels ont une place essentielle quant à la mise en œuvre du leadership distribué et, loin d'être déchargés de certaines tâches, ils en endossent encore davantage (coordination, communication...). Ce qui contredit par ailleurs l'idée selon laquelle distribuer le leadership revient à évacuer une certaine charge de travail. Cette recherche, fondée notamment sur le cadre théorique de Grönn, a été menée seulement par entretiens, il ne nous semble pas par conséquent qu'elle suive l'idée du leadership distribué comme unité d'analyse.

Il nous a paru intéressant de convoquer une recherche de Spillane *et al.* (2007), puisque conduite à partir du cadre théorique du leadership distribué défini par Spillane. Les auteurs se sont intéressés à la distribution du leadership, à savoir qui est leader à quel moment, si les leaders sont formels ou informels, quelles tâches ils exécutent. On paraît donc faire un pas de plus dans la recherche sur la distribution, en témoigne en premier lieu la méthodologie utilisée. L'article rend compte de résultats tirés d'un suivi de cinq directeurs bipés quinze fois par jour pendant six jours, et auxquels il est demandé, à ces moments-là, de remplir un questionnaire portant sur le lieu où ils se trouvent, les individus avec qui ils travaillent, le type d'activité, et leur statut, leader, co-leader ou suiveur. Dans le même temps, un chercheur incarne le rôle de « shadow » et répond aux mêmes questions au même moment en fonction de ce qu'il voit. L'analyse est faite de calculs statistiques, pourcentages essentiellement.

Il ressort de cette recherche que le directeur suit dans environ 31 % des activités de leadership, il est donc leader dans 69 % du temps, mais avec un partage presque égal entre le leading et le co-leading. Ses co-leaders sont majoritairement des leaders informels, en particulier des professeurs. De plus, selon Spillane et al. (2007), les directeurs tendent à être leaders dans certains types d'activités comme l'administratif et plutôt suiveurs dans d'autres comme l'instruction et le curriculum. D'autre part, les types d'activités définissent aussi qui est co-leader avec le directeur (dans le domaine administratif, il s'agit surtout de l'adjoint par exemple).

En résumé, on note des tendances quant au leadership des directeurs, à sa distribution, selon les individus, selon les types d'activités, selon le rôle que prend le principal dans la tâche de leadership à laquelle il participe (leader, co-leader ou suiveur). Cette recherche a permis de faire émerger *a posteriori* le rôle important des co-leaders informels, souvent des professeurs, là où d'autres études les désignaient *a priori* sans intervention sur le milieu de travail.

Une autre recherche s'est intéressée au travail par différentes méthodes, dont le « shadowing », sur le terrain. MacBeath, Oduro et Waterhouse (2004) ont en effet procédé par questionnaires des professeurs, interviews des professeurs et des principaux et « shadowing » des principaux dans onze écoles en se centrant sur l'observation des interactions. Ils ont relevé une multiplicité d'interlocuteurs (enseignants, personnel non enseignant, supérieur, élèves ou encore visiteurs) ainsi qu'une multiplicité de tâches (réunions, appels téléphoniques, aide aux élèves, paperasserie administrative, etc.). Cette diversité fait par ailleurs écho aux résultats des recherches menées par les sociologues sur les ChE en France. Les interviews individuelles ou collectives de MacBeath, Oduro et Waterhouse (2004) visaient ici plus spécifiquement à répertorier les manières de distribuer le leadership, notamment en leur présentant les résultats sur la diversité de leurs activités et en les invitant à les reconsidérer dans un cadre davantage distributif ou en les questionnant sur leur conception et leur expérience du leadership distribué. De ces commentaires et discussions sur la distribution ont émergé six formes de distribution du leadership : formelle (rôle défini hiérarchiquement) ; pragmatique (en fonction d'un événement externe) ; stratégique (sur le long-terme à la différence du pragmatique) ; supplémentaire (de nouvelles tâches attribuées car l'habileté à les mener a été prouvée antérieurement) ; opportuniste (tâches non attribuées formellement mais saisies par ceux qui s'en sentent capables) ; culturelle (devient une culture d'école, traditions partagées). Les auteurs ont donc établi une taxonomie de la distribution et relevé des facteurs qui y sont

favorables (confiance) ou défavorables (définis comme l'absence des facteurs favorables). Plus que cela, ils rapportent que ces six manières s'inscrivent dans trois phases de développement. La délégation d'abord, puis une phase appelée « développementale » lors de laquelle il y a création de culture commune, de collaboration, puis la dernière phase, celle du maintien de cette dynamique.

En résumé, cette recherche nous renseigne sur le leadership distribué à travers les manières de le développer, ce que l'on ne trouvait pas dans d'autres recherches. Bien que la recherche souligne aussi une diversité des interlocuteurs et des types de tâches, nous en restons à des manières de distribuer mais n'accédons pas à sa mise en œuvre effective, à ses objets concrets.

Les recherches sur le leadership distribué se distinguent de celles concernant les types de leadership instructionnel et transformationnel. En réponse aux appels/critiques de certains (Yukl, 1999), leurs méthodologies ne consistent plus exclusivement en questionnaires à grande échelle mais utilisent des entretiens voire des modes de collecte de données sur le terrain comme le *shadowing*. Toutes les recherches s'en tiennent à des classements en considérant les caractéristiques des formes de collaboration et les rapports entre leaders (spontanée, anarchique...), la nature des fonctions (fonctions de base du leadership), les types d'activités (administratif, instruction...), la nature de leur exécution (ensemble ou collectivement) ou la manière dont le leadership distribué se développe (structures collaboratives).

Cependant, le modèle poursuit son développement, puisque le leadership efficace répond à des stratégies politiques qui visent à faire bloc avec la recherche, de manière à ce que cette dernière soutienne les réformes implantées (Gunter & Fitzgerald, 2008). Alors que ces auteurs préconisent un questionnement du leadership et le développement d'alternatives, en lien avec les acteurs scolaires, pour répondre au mieux aux besoins des acteurs et des élèves, le fonctionnement par modèle de leadership continue, « la politique reste ancrée dans des systèmes de croyances personnelles (c'est-à-dire l'idée forte et non remise en question que le chef d'établissement fait la différence et qu'il est important pour son établissement) et plus largement dans des traditions culturelles de l'Angleterre conçue comme une société centrée sur les leaders. » (Gunter, 2012, §22) et « l'existence et la qualité de la production des savoirs des professionnels sont habituellement ignorés et non directement contrôlés par le gouvernement » (Gunter, 2012, §22).

D'autres recherches, francophones, ont étudié le leadership des directions d'établissement scolaires et apportent ainsi d'autres éléments dans ce sens, questionnant un modèle efficace de leadership.

3.2.3.Des recherches francophones sur le leadership

Les recherches francophones sur le leadership distribué ou non sont très récentes. A travers les sciences de l'éducation et la psychologie, elles portent sur les directeurs du primaire et du secondaire et il est intéressant de voir que certaines questionnent ce modèle plutôt que de chercher à affiner ses caractéristiques. En France, certaines recherches portent sur le premier degré (Baudrit & Rich, 2013) mais sont seulement exploratoires, d'autres sont en émergence dans le second degré (Albanet & Braisaz-Latille, 2013). Le leadership tend aussi à se diffuser dans le domaine professionnel (Bastrenta, Normand & Nouis, 2013).

En Belgique Letor et Garant (2014) ont étudié le leadership distribué des cadres intermédiaires que sont les directeurs de catégorie dans les Hautes Ecoles à partir notamment de la taxonomie de MacBeath, Oduro et Waterhouse (2004). Elles ont procédé par entretiens semi-directifs, desquels il est ressorti un leadership distribué plutôt de manière formelle. Une seconde partie de la recherche a consisté à étudier les données à la lumière du cadre théorique de Spillane qui met l'accent sur les artefacts. Il s'agissait donc de distinguer :

- « des objets concrets (mémos, agendas, calendrier annuel, logiciels, technologies...)
- des objets plus abstraits (organisation du temps de travail, dispositifs de concertation, règles de fonctionnement)
- des symboles (systèmes de langage, stratégies de rhétorique, vocabulaire...). » (p.14).

Les résultats de Letor et Garant montrent la prédominance des objets dits abstraits. Il s'agit par exemple d'entretiens liés à l'année scolaire et à son fonctionnement (des entretiens de fin d'année par exemple), ou d'outils utilisés « comme guides d'évaluation des actions (*tableau de bord*), du développement professionnel - *procédure et documents d'accueil des nouveaux* -, des acquis des étudiants - *référentiels de compétence* -, des chartes, l'envoi de lettre, des cérémonies ainsi que des dispositifs et des méthodes avec des étapes, des procédures fixées » (p.14). En somme, ce sont ici des outils qui permettent de garder un certain contrôle face à l'éclatement des tâches et de répondre également à la reddition de comptes. Cependant, cette volonté et obligation de garder le contrôle peut privilégier l'aspect administratif au détriment du pédagogique.

C'est ce que soulignent d'autres recherches francophones en Suisse menées par Progin-Romanato et Gather-Thurler (2012). Ces dernières, à partir d'entretiens semi-directifs et compréhensifs de 93 directeurs du primaire et 40 du secondaire, montrent un écart entre la volonté des directeurs de s'investir dans le domaine pédagogique et leur investissement effectif. La prépondérance des tâches administratives les empêche d'intervenir directement sur ce domaine (2010) et les auteures (2012) parlent alors d'un leadership transversal, où le ChE se saisit des occasions qui se présentent afin d'exercer son leadership pédagogique « à la marge ». Ainsi, beaucoup « se contentent d'une évaluation globale du climat de la classe et préfèrent déléguer la responsabilité du contrôle de la qualité des processus d'enseignement/apprentissage disciplinaires aux collaborateurs (doyens, représentants de disciplines) qu'ils jugent plus compétents » (Progin-Romanato & Gather-Thurler, 2012, p.46), préférant un leadership pédagogique quotidien profitant de la gestion des conflits par exemple pour tenter d'apporter son influence pédagogique.

Une recherche menée au Québec (Lapointe, Brassard, Garon, Girard & Ramdé, 2011) a tenté de rendre compte du travail quotidien des directions d'écoles (primaires ici) concernant la gestion éducative, soit le domaine pédagogique en particulier. La recherche est fondée sur des questionnaires (421 enseignants et 138 directions) s'inspirant du PIMRS de Hallinger que nous avons évoqué, soit l'échelle de mesure des pratiques du leader instructionnel. Il en ressort que sur les cinq domaines étudiés (accent sur l'apprentissage et le rendement, supervision de l'enseignement, collaboration avec les parents, soutien aux élèves à risque, promotion des orientations de l'école), l'accent sur l'apprentissage et le rendement ainsi que la supervision de l'enseignement restent, selon les enseignants aussi bien que selon les directeurs, les deux domaines les moins investis par les directions d'école. L'accent sur l'apprentissage et le rendement est entendu comme la vérification de l'adéquation entre enseignement et objectifs pédagogiques ou encore l'assurance qu'un nombre élevé d'élèves atteint les objectifs principaux. La supervision de l'enseignement est ici entendue comme le soutien offert aux enseignants, le travail avec eux à l'amélioration de l'enseignement ou encore le suivi apporté à l'évaluation de l'enseignement.

Lapointe & Archambault (2014) soulèvent les hypothèses d'un manque de temps lié à une multiplication de tâches, mais aussi d'une crainte d'empiéter sur l'autonomie professionnelle des enseignants. On rejoindrait ici, de même qu'avec les résultats de Progin-Romanato et Gather-Thurler (2012), une des questions déjà soulevées par le management en éducation en France qui reste centré sur l'administratif, les enseignants n'attribuant que peu de légitimité à l'intervention des directeurs dans le domaine pédagogique (IGEN-IGAENR, 2007). Il semble

selon nous et en référence au travail d'organisation (de Terssac, 2011) présenté préalablement dans la première partie de cette thèse et sur lequel nous reviendrons dans la partie suivante, qu'il serait judicieux de distinguer une intervention des ChE qui amenuiserait la liberté pédagogique d'une intervention qui favoriserait une organisation permettant aux professeurs de penser le travail.

Par ailleurs et a contrario, il faut souligner aussi la difficulté qu'ont les ChE leaders à déléguer leurs tâches dans le cadre d'un leadership distribué, d'une part car ils restent responsables de la prise de décision, et d'autre part car il est difficile pour eux de déléguer à des personnes dont la légitimité n'est pas nécessairement reconnue (Progin-Romanato & Gather-Thurler, 2012). Ainsi, le leadership quand il est distribué, l'est plutôt de manière aléatoire et non institutionnelle, sans prêter cas à ses effets sur les personnes ou les résultats (Progin-Romanato & Gather-Thurler, 2011). A cet égard, Poirel et Yvon (2012) montrent comment une réforme devant favoriser le leadership distribué dans les établissements scolaires au Québec paraît avoir un effet inverse sur le terrain. Les nouveaux programmes demeurant flous, directions et enseignants se trouvent non pas dans une coopération mais plutôt dans une situation de confrontation dès lors que les premiers doivent faire appliquer des directives dont les seconds ne saisissent pas forcément l'intérêt. De plus, si la reddition de comptes renforce la responsabilité du ChE elle réduit aussi son autonomie, ce qui constitue un obstacle à la distribution du leadership et par voie de conséquence aux transformations attendues sur les pratiques des enseignants.

3.2.4. Le ChE en France : leader et/ou manager ?

Il s'agira ici, à la lumière de la revue de littérature présentée, de questionner les deux approches que sont celle du management par la sociologie et celle du leadership.

On peut distinguer les deux approches par les termes qu'elles utilisent et qui sont révélateurs de deux conceptions de ces « agents du changement ». Alors que chez l'une le leadership vient non pas remplacer mais compléter le management pour une pratique « in tandem », « intertwined » (Spillane, Camburn & Pareja, 2007, p.105), comme il ressort clairement d'un texte de Hooijberg (1996), il est quasi absent chez l'autre. Pourtant, à y regarder de plus près, les deux approches ne seraient-elles pas aussi complémentaires en France ?

Nous avons vu que l'influence du new public management se traduisait dans les établissements scolaires par une obligation de résultats accrue, une visée d'efficacité et de

qualité dont les acteurs, et les ChE en particulier, étaient rendus responsables. Ces derniers, en tant que manager, sont confrontés à des acteurs, des tâches, des temporalités multiples. Mais si l'on s'en tient au rôle principal du manager, le ChE doit organiser les conditions optimales pour que l'établissement fonctionne. Or, il est clair à travers les textes que l'on attend du ChE qu'il redéfinisse les pratiques des enseignants, par le travail en équipes, l'investissement de l'espace établissement, la mobilisation, l'innovation. C'est donc bien aussi sur la vague du leadership que doit surfer le ChE en France, pour incarner cet agent du changement (Conseil National pour l'Innovation, 2002) qui ne fait pas simplement tourner l'établissement mais qui le fait changer. Selon nous, l'appel au management est donc indissociable d'un leadership qui veille à la transformation par l'influence. Si l'on lit certains textes à travers cette grille de lecture, on remarque bien l'évocation du leadership, bien que non explicite. Par exemple, Pélage (1998) souligne la tendance à « faire appel à la personnalité « exceptionnelle » ou de circonstance des chefs d'établissement pour conduire les changements attendus par l'institution, référés à une culture de la performance » (Pélage, 1998, p.12).

L'approche anglo-saxonne du leadership, inscrite entre les lignes en France et qui commence à être mise à jour par certains perçoit donc les directeurs comme des initiateurs du changement, "leadership became associated with the ideas of change and innovation" (Grönn, 2006, p.3). Plus précisément, « Managing refers to efforts to maintain current arrangements whereas leading refers to moving to new arrangements » (Spillane, Camburn & Pareja, 2007, p.104). Idée renforcée par Grönn (2006) « leadership (...) was elevated in status above management, which became residualised as inherently conservative and status-quo oriented" (Grönn, 2006, p.3).

Le leadership, qui allie changement et influence, est aussi lié à l'horizontalité. Cette dernière dépasse d'une part l'établissement, comme le montrent des recherches en Nouvelle-Ecosse selon lesquelles « le rôle de directrice ou directeur devient celui d'un leader de la collectivité, dont les obligations ne sont pas confinées aux besoins des écoles mais s'étendent à ceux de la collectivité » (Macmillan, Meyer & Sherman, 2001, p.13). On retrouve bien ici la dimension de localisation des établissements en France, le changement d'échelle et la double tutelle dont ils sont l'objet. Mais l'horizontalité se traduit aussi dans le leadership par la nécessaire mobilisation de tous les personnels afin d'atteindre le changement souhaité et plutôt que de maintenir ce qui existe. On retrouve ici le changement de structure identifié en France. C'est le cas tout particulièrement en éducation prioritaire, comme le soulevait déjà le rapport de 1997, « La ZEP ne peut fonctionner sur des bases étroitement hiérarchiques, (...) d'où

l'importance du rôle des leaders. Il faut donc sélectionner de véritables « managers éducatifs », sinon les former à la conduite de projet, et aussi à la conduite d'hommes qui sont par nature rétifs à toute forme de hiérarchie mais prêts à se passionner pour des sujets qui sont présentés clairement et avec des objectifs exigeants. Modestes et déterminés, les leaders doivent avoir la capacité de fédérer les actions qui souvent existent d'une façon dispersée » (Moisan & Simon, 1997, p.35). On voit bien ici le mélange et la confusion des textes à propos des notions de manager et de leader et on notera également la prégnance de la dimension horizontale. Cette caractéristique du leadership est donc fortement liée à la notion de mobilisation étudiée par la littérature française, et qui n'est pas sans poser problème aux ChE. Sans compter la difficulté à incarner la figure d'agent du changement, dès lors que les ChE « sont tiraillés entre des injonctions à l'innovation, [et] le formalisme qu'elles commandent » (Pélage, 2003, p.29). C'est donc à l'intersection de l'ancienne et de la nouvelle forme d'organisation, de l'établissement au réseau, que se révèle la difficulté du chef d'établissement à se faire initiateur du changement. Ainsi, le changement s'avère difficile car coincé parfois par les prescriptions, et l'influence souhaitée sur les professeurs se traduirait davantage par un rôle de « prescripteurs au local » (Barrère, 2008), cette position ne paraissant pas pour autant porter ses fruits, vu « le constat quotidien que l'innovation ne se déclare pas » (Pélage, 2003, p.30). Une des réponses quant à l'efficacité recherchée par le système consiste, dans le courant anglo-saxon en particulier, à favoriser la création des communautés professionnelles d'apprentissage.

3.2.5. La question des communautés professionnelles et leur zone d'ombre

Pour répondre aux évolutions et aux nouvelles attentes de la société (l'élève au centre, la réussite et l'efficacité), les politiques éducatives à l'échelle internationale visent à modifier les pratiques des enseignants dans les établissements. Un des moyens envisagé afin de renforcer l'efficacité des professeurs est de jouer sur leur qualification, ou plus justement de favoriser leur développement professionnel. A ce titre, les communautés professionnelles d'apprentissage constituent l'une des conditions du développement professionnel. Développé aux Etats-Unis dans les années 1990, le développement professionnel repose sur sept principes, définis par des membres du *National Institute for Science Education* (Loucks-Horsley, Stiles & Hewson, 1996) pour les mathématiques ici : une image bien définie de l'enseignement (prise en compte des différences de chacun par exemple) ; la possibilité de se former ; la formation doit reposer sur les mêmes principes d'apprentissage que les élèves

auxquels ils enseigneront (travailler à plusieurs, chercher par soi-même plutôt qu'apprendre selon un cours magistral) ; il faut favoriser la construction de communautés d'apprentissage ; les enseignants doivent apprendre à assumer des rôles de leaders ; ils doivent être en lien avec le réseau (autres établissements, etc.) ; il faut évaluer les programmes destinés au développement professionnel afin de les ajuster au besoin. Parmi ces principes, on retrouve notamment la question du leadership distribué ou encore l'importance du réseau, qui font donc pleinement partie du travail des enseignants ici. Par ailleurs, le principe qui nous intéresse particulièrement est celui de s'inscrire dans une communauté professionnelle d'apprenants. Le rapport précise que « Too often, teaching is a lonely and insulated profession » (Loucks-Horsley, Stiles & Hewson, 1996, p.2). L'accent est donc mis sur la nécessité de travailler de manière collaborative, en s'observant les uns les autres, en partageant des documents, comptes rendus de conférences, etc. Les moyens mis en œuvre consistent par exemple à favoriser l'apprentissage de nouvelles méthodes par des ateliers, des séminaires. Certains facteurs seraient favorables au développement professionnel, comme des activités longues, collectives, centrées sur les besoins des professeurs (Garet *et al.*, 2001). Le but ultime restant l'amélioration des pratiques pour une meilleure efficacité du système.

Il nous faut revenir à une distinction fondamentale entre le travail collectif et le collectif de travail (distinction posée dans le titre 1 de la première partie de cette thèse) ainsi qu'à notre analyse du prescrit pour discuter les communautés professionnelles à la lumière de l'ergonomie de l'activité.

Nous nous appuyerons ici sur les travaux de Savoie-Zajc (2013) qui distinguent à partir d'une revue de la littérature des types de communautés : communauté de pratiques ; communauté d'apprentissage ; communauté professionnelle d'apprentissage. Il s'agit de nous appuyer sur des présupposés ergonomiques qui apportent un éclairage différent à ces notions.

- La communauté de pratiques : chacun participe légitimement dans sa communauté professionnelle, partage une base de connaissances dans un champ spécifique, les membres de la communauté ne travaillant pas directement ensemble. On retrouve ici ce que nous désignons le genre qui « organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier » (Clot & Faïta, 2000, p.14).
- La communauté d'apprentissage : fondée sur la volonté de co-formation, elle vise le développement professionnel, s'appuie sur un engagement mutuel au sein d'un groupe d'affinité. Elle est appuyée sur le genre mais formée dans un lieu comme

l'établissement, située. Elle s'apparente au collectif tel que nous le définissons, comme l'ensemble des manières de faire, de dire et de penser, d'être en relations aux objets et aux autres, inscrites dans une histoire commune (Amigues *et al.*, 2010).

- La communauté professionnelle d'apprentissage : considère l'école comme un milieu de vie et d'apprentissage, l'établissement, lieu de travail des professeurs devient aussi lieu de formation pour améliorer les apprentissages des élèves. Elle vise donc la réussite scolaire, les retombées sur les écoles et prend la forme d'un groupe professionnel. A la différence de la communauté d'apprentissage, elle a un parti pris, celui de susciter le changement comme le souligne aussi Mulford (2010) et s'appuie nécessairement sur le leadership (espace, moyens...). Elle s'apparente ici au travail collectif tel que nous l'entendons soit des groupes de travail, appuyés toutefois sur des collectifs de travail.

D'après la littérature anglophone dont rendent compte Coburn et Russell (2008), le changement de pratiques des professeurs advient davantage dans les établissements où ils forment une communauté professionnelle, c'est-à-dire qu'ils partagent les mêmes valeurs, instaurent une confiance réciproque, une responsabilité collective et font de l'apprentissage des élèves l'objet de leur travail. C'est donc la troisième forme de communauté qui est mise en avant.

Dans ce sens, Mulford (2010) propose une théorie des *communities of professional learners* (CPL). L'auteur fait mention de trois éléments majeurs constitutifs de la réforme des écoles et qui définissent les caractéristiques d'une CPL :

- a) Créer une communauté dans laquelle l'action est de mise, et non pas la réaction. Pour cela il s'agit de favoriser la participation aux décisions, à l'intérieur d'une structure qui apporte du soutien, de la transparence, de la confiance, du respect, de l'encouragement et de la valorisation.
- b) La communauté de professionnels doit aussi partager des valeurs et des normes, favoriser la diversité, l'application et l'amélioration de la qualité d'apprentissage pour les élèves, la collaboration, le dialogue critique réflexif.
- c) Enfin, elle doit entretenir sa capacité au changement, à l'apprentissage et à l'innovation pour ne pas stagner.

Par leurs interactions et leur travail collectif, les professeurs sortiraient de l'isolement et seraient davantage enclins à mettre en place de nouvelles pratiques, à initier le changement souhaité par les politiques éducatives ayant pour finalité l'amélioration de la réussite des

élèves. Le changement de pratiques est donc à la fois une fin et un moyen. Certaines recherches avancent que les communautés professionnelles « se développent au fur et à mesure que les enseignants s'efforcent d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage » (Progin-Romanato & Gather-Thurler, 2011, p.88) et que malgré des éléments nécessaires tels que l'officialisation d'un espace-temps commun, la formation des communautés est « à la portée des enseignants et directions qui ont la volonté et l'obstination voulues pour s'engager dans une telle perspective de développement » (Progin-Romanato & Gather-Thurler, 2011, p.88). Alors que les communautés « se forment « naturellement » dans l'action » (Hatchuel *et al.*, 2002, p.37), nous considérons que les collectifs de travail ne se décrètent pas mais procèdent d'une histoire commune. Ainsi, les communautés professionnelles laissent la question dans l'ombre. Tout comme le fait le prescrit.

L'étude du prescrit nous a montré que le travail collectif vient rompre avec les « pratiques traditionnelles » pour se tourner vers l'innovation pour plus d'efficacité. Letor et Périsset-Bagnoud (2010) parlent à ce propos d'« une couleur managériale » car « on considère le statut qui est réservé au travail collectif comme dispositif visant l'efficacité de l'activité enseignante et comme outil parmi d'autres permettant de répondre au contexte concurrentiel et changeant auquel l'école et l'établissement sont invités à s'adapter » (Letor & Périsset-Bagnoud, 2010, §17). Demailly (1998) qui parle d'une nouvelle professionnalité enseignante « managérialisée » comme on l'a vu dans cette partie, (titre 2.1.4), souligne que ce discours managérial tourne le dos à « un modèle de professionnalité artisanale, centré sur le métier » (Demailly, 1998, p.6) et entrave l'existence des collectifs de travail. Ce faisant, les collectifs de travail, centrés sur le travail en classe, se trouvent substitués par un travail collectif hors la classe dont nous avons vu que les politiques souhaiteraient qu'il prenne la forme de communautés professionnelles d'apprentissage. Communautés dont l'existence repose en partie sur les directions d'établissement, qui doivent organiser un travail collectif alors même que les collectifs de travail, ressources pour l'exercice du métier, sont éclatés, notamment par l'introduction de personnels nouveaux et la mise en œuvre de dispositifs inédits.

Si le travail collectif favoriserait le développement professionnel, notamment par la création de communautés professionnelles d'apprentissage offrant les conditions nécessaires à la mise en œuvre du travailler ensemble, ces formes de travail supplantent le collectif de travail qui fait vivre le genre, en tant que ressource, chargé d'histoire et constitué des ressorts permettant de prendre en main le prescrit. Or, les collectifs sont indispensables, puisque « les genres momentanément stabilisés sont un moyen de savoir s'y retrouver dans le monde et de savoir

comment agir, recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994). Ils marquent l'appartenance à un groupe et orientent l'action en lui offrant, en dehors d'elle, une forme sociale qui la représente, la précède, la préfigure, et, du coup, la signifie. Ils désignent des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées comme justes dans le groupe des pairs à un moment donné. » (Clot & Faïta, 2000, p.13-14).

Reste que le prescrit, en mettant la focale sur le travail collectif par les communautés professionnelles d'apprentissage : 1) fait reposer l'impulsion et l'organisation sur les directeurs d'établissement scolaire ; 2) laisse dans l'ombre la question des collectifs et donc des repères et orientations qu'ils offrent. Encore plus en RAR où « il s'agirait d'un milieu antagoniste, dans lequel, d'un côté, la prescription introduit diverses professionnalités plus ou moins précaires et modifications du milieu de travail actuel et, d'un autre côté, les divers acteurs qui s'engagent subjectivement et éthiquement dans des processus formels et informels de renormalisation pour concevoir un nouveau milieu de travail qui leur permette de traiter la prescription. » (Amigues *et al.*, 2008, p.14-15). Au cœur de ces tensions, comment le ChE, entre pilotage par les résultats et accompagnement, peut-il organiser le travail collectif des professeurs pour qu'ils se saisissent du prescrit et soient efficaces ? Cette question est à situer dans la tendance prescriptive qui vise à diffuser une dimension horizontale où le « leader » favorise la participation des professeurs et leur développement professionnel.

Par ailleurs, face à ces tensions, la question du genre chez les ChE eux-mêmes renvoie à un relatif isolement sur le terrain. En effet, bien qu'ils n'exercent pas dans une totale solitude, les ChE sont le dernier échelon hiérarchique dans l'établissement et sont les seuls à occuper cette fonction. Cette situation n'est pas unique puisque c'est aussi le cas d'autres métiers. En revanche, chez les ChE cela pose des questions nouvelles dès lors que le métier est redéfini sans pour autant faire l'objet de prescriptions spécifiques, en RAR en particulier, et que par conséquent, c'est une nouvelle professionnalité qu'il doit construire. Le ChE manager peut-il se référer à un genre professionnel ? S'il doit assurer le développement du travail collectif des professeurs, où trouve-t-il lui-même les ressources pour son activité ?

3.2.6.Faisons le point

Il ressort de cette revue de la littérature sur le leadership une nette évolution de sa conception. Au départ circonscrites au seul directeur, les caractéristiques du leadership étaient aussi précises et définissaient un leadership de type instructionnel. A l'heure où la participation

d'autres acteurs, au premier rang desquels les professeurs, est devenue partie intégrante du leadership, des recherches ont été menées par questionnaires à très grande échelle (Mulford, 2003), entretiens codés afin d'établir un classement dans des catégories prédéfinies (Hulpia & Devos, 2010), ou encore corrélations (Lucas & Valentine, 2002). Elles ont consisté généralement à organiser les caractéristiques d'un leadership transformationnel participatif efficace qui mobiliserait les « bonnes pratiques ». L'étude des fonctions du directeur, à travers le modèle de leader, laisse exister une dualité leader-suiveurs, et de ce fait, d'après Gronn (2002), ces modèles « *prescribe, rather than describe, a division of labor* » (Gronn, 2002, p.428). Au-delà de ces modèles, certains auteurs ont contribué à la connaissance d'un nouveau leadership, distribué, qui ne retient pas l'idée d'un leader et de ses suiveurs mais repose bien sur une distribution des tâches. Ce leadership, récemment étudié, reste difficile à cerner et très variable dans ses formes.

Nous retiendrons que le ChE doit se comporter en leader, dont la caractéristique première est l'influence sur les autres, et ainsi parvenir à instaurer un changement, ce qui est l'effet recherché par les prescriptions récentes. Des recherches francophones nuancent la possibilité sous-entendue d'appliquer un modèle de leadership et d'influencer ainsi positivement les résultats par l'intermédiaire des enseignants. De plus, certains soulignent que la multiplicité des tâches et le manque de temps empêchent les directeurs de s'investir dans le domaine pédagogique (Macmillan, Meyer & Sherman, 2001), ce qui a déjà été souligné pour les ChE France. Ils deviendraient alors davantage des relais de la politique éducative en vigueur que des leaders pédagogiques ou ChE pédagogues.

Pourtant, c'est bien sur le développement professionnel des enseignants que le leader devrait pouvoir jouer et il s'agirait alors de favoriser la création de communautés professionnelles d'apprentissage. Pour cela, des outils tels que des séminaires ou ateliers seraient nécessaires. Cependant, ces communautés laissent dans l'ombre la question des collectifs de travail en tant que ressources, car elles sont centrées sur le travail collectif en vue d'améliorer les résultats des élèves et non pas sur le métier. On retrouve par ailleurs les attentes des politiques éducatives envers les ChE, se devant d'être à l'origine des changements de pratiques des professeurs, alors tournés vers le travail collectif.

Si l'on ne peut exclure que le ChE en France soit considéré non seulement comme un manager (organisation optimale pour que l'établissement fonctionne) mais aussi comme un leader (influence pour parvenir au changement et développement professionnel), il conviendra de se demander en quoi consiste concrètement son travail en lien avec celui des professeurs, destinataires de son activité.

Question générale de recherche

Dans une perspective ergonomique qui s'intéresse à l'écart entre travail prescrit et travail réel, notre travail sur les ChE devait au préalable procéder à l'analyse du prescrit pour en dégager les principaux traits, les attentes, contradictions, tensions et évolutions. Il ressort de cette analyse que le prescrit ignore le travail réel, ne tenant pas compte de ce que les opérateurs, ici en particulier les ChE, devront faire ou apprendre pour appliquer les prescriptions.

Cette première partie visait ainsi à analyser le prescrit à plusieurs niveaux afin de rendre compte des évolutions dans lesquelles s'inscrit le travail du ChE ; à analyser l'évolution des objets de recherche au travers de divers travaux à l'échelle internationale ; et à recenser et analyser les connaissances disponibles sur le travail des ChE à partir de deux approches que sont la sociologie et l'administration scolaire.

Au terme d'une analyse du prescrit au niveau du système éducatif tout d'abord, il ressort trois changements qui ont redessiné les systèmes éducatifs depuis les années 1980 : changements d'échelle, de structure et de fonctionnement. Localisation, réseau et obligation de résultats rendent les établissements scolaires autonomes et responsables tout en les maintenant par ailleurs sous contrôle. C'est un paradoxe important que nous pouvons soulever et qui se trouve renforcé en éducation prioritaire au sein des RAR, véritables laboratoires où sont introduites également des nouveautés sans précédent telles que la dotation de nouveaux personnels enseignants (PR) ou non (AP) pour favoriser la réussite des élèves. L'accent est mis sur la nécessité de travailler autour de projets et d'implanter une dynamique d'innovation. Alors que les politiques éducatives suivent ainsi la tendance du New Public Management, à la recherche d'efficacité et de qualité, les fonctions des cadres pédagogiques évoluent considérablement en conséquence. La deuxième phase d'analyse du prescrit, celle des fonctions des cadres, montre que les inspecteurs aussi bien que les ChE se trouvent dans une position double, entre le « haut » et le « bas » : entre l'évaluation des professeurs au service du pilotage par les résultats et l'accompagnement de ces derniers pour piloter des équipes en vue d'innover et d'améliorer les pratiques notamment par le travail en équipe. D'un côté, les inspecteurs passent du contrôle à l'accompagnement des professeurs mais les outils dont ils disposent ne semblent servir que l'évaluation des professeurs. D'un autre côté, si les fonctions du ChE passent de l'administratif au pédagogique, c'est dans le cadre d'un pilotage attendu par l'institution, pilotage dont les contours restent flous mais qui rend clairement le ChE responsable de l'efficacité. A ce titre, il est chargé de diffuser une culture de l'évaluation par

l'intermédiaire de divers outils, tous davantage tournés vers le pilotage par les résultats que vers le pilotage des équipes.

Alors que le système a nettement évolué, les fonctions des ChE ont tardé à être redéfinies dans les textes officiels et ces derniers restent imprécis, contradictoires, considérant que les compétences requises pour assurer ces nouvelles fonctions (pilotage, transformation des pratiques, travail en équipe) sont acquises. Par ailleurs, aucun texte ne spécifie les fonctions des ChE en RAR, malgré les situations inédites face auxquelles ils se trouvent confrontés puisqu'ils doivent piloter un réseau et des équipes dont les membres sont nouveaux et hétérogènes.

Localisation, réseau et obligation de résultats placent les établissements entre autonomie et contrôle, et les rendent responsables. Les politiques éducatives prônent l'efficacité et le changement des pratiques des enseignants pour atteindre cette efficacité. Les cadres pédagogiques ont ainsi vu leurs fonctions évoluer vers l'accompagnement. Les ChE se trouvent en tension entre pilotage par les résultats et pilotage des équipes dès lors que les attentes de l'institution sont tournées vers : l'innovation, le changement des pratiques, le travail en équipe et les résultats. Les compétences pour y répondre sont supposées acquises et les outils servent la reddition de comptes. Le prescrit ignore le travail réel des ChE, pris en tensions entre diverses logiques et contraints à exercer de nouvelles fonctions dont les contours restent flous.

Cette étude du prescrit dont il ressort diverses tensions devait être complétée par un état des lieux concernant l'évolution des objets de recherche. A travers les courants d'analyse de l'école, nous avons vu que l'efficacité et ses facteurs étaient au cœur des préoccupations des chercheurs. Au final, les divers travaux convergent tous vers l'identification d'un facteur essentiel d'efficacité : la direction des établissements scolaires. Plus précisément, c'est par la mobilisation des équipes que l'efficacité serait améliorée. Cela supposait de s'intéresser au travail des enseignants. Sujet aux mêmes tendances que le travail des ChE (localisation, réseau, obligation de résultats), le travail des enseignants a évolué vers une plus grande diversification alors que simultanément l'institution les incite au travail en équipe. Cette condition à l'efficacité ainsi imposée, certains obstacles demeurent (découpage de l'établissement, temps de travail) mais c'est surtout un sentiment de déprofessionnalisation qui se dégage. Face à un travail enseignant éclaté et dans lequel les professeurs ne se reconnaissent plus, le ChE, responsable des résultats et facteur d'influence de l'efficacité, doit parvenir à organiser un travail collectif en équipe.

Le travail enseignant est éclaté alors que l'institution impose un travail collectif qui rencontre des contradictions et obstacles multiples. Le ChE est considéré comme un facteur d'efficacité par la mise en œuvre de ce travail collectif.

Enfin, après avoir étudié l'évolution des objets de recherche, il s'agissait de dresser une revue de la littérature nous permettant de mettre à jour les connaissances disponibles sur le travail des ChE. Pour cela, nous avons convoqué deux approches du travail des ChE, la sociologie francophone et particulièrement française ; l'administration de l'éducation et l'un de ses objets principaux : le leadership.

Il ressort de la première approche que le travail des ChE est éclaté, fragmenté, tirillé entre des logiques multiples, des tâches multiples, des interlocuteurs divers. Sa position d'intermédiaire le place à l'interface de diverses dimensions, entre le local et le général, les professeurs et les prescripteurs, la prescription aux professeurs et leur accompagnement. Face à ces tensions, les deux principes mis en œuvre par les ChE seraient la réactivité et la visibilité, à travers lesquelles ils tentent de satisfaire les attentes de chacun.

L'approche du leadership quant à elle a évolué pour dessiner différents modèles destinés à améliorer l'efficacité des résultats. Tous les modèles reposent sur le leader, directeur de l'établissement, dont l'influence sur les professeurs favoriserait efficacité et changement attendus par l'obtention de leur mobilisation notamment. Bien que très peu développé en France, le leadership fait l'objet de certaines recherches francophones qui mettent à jour notamment les difficultés d'appliquer de tels modèles (en particulier le leadership distribué). Ces considérations nous ont amené à discuter les attendus de l'institution quant aux ChE, dont les fonctions nous semblent devoir intégrer les rôles de manager et de leader.

Reste que les deux approches, celle du leadership comme celle du management, laissent dans l'ombre le travail concret du ChE, en particulier dans sa relation avec les professeurs. Le travail des ChE y est envisagé comme déconnecté de celui des professeurs. Que fait le ChE pour mobiliser les professeurs ?

Une des réponses à l'attente d'efficacité des politiques éducatives est envisagée à travers les communautés professionnelles d'apprentissage. L'émergence de ces communautés fait à nouveau peser sur le ChE la responsabilité d'un travail collectif visant l'efficacité et le développement professionnel. Il faudrait ainsi faire en sorte que les professeurs travaillent ensemble dans des communautés professionnelles d'apprentissage. Or, en maintenant la focale sur la réussite des élèves et en éloignant les professeurs du métier, elles visent à instaurer un travail collectif qui évacue la question des collectifs de travail. Ces derniers, en

tant que ressource pour débattre du métier et prendre en main le prescrit, sont substitués par un travail collectif qui laisse dans l'ombre la dimension historique de construction des collectifs, tournant le dos au métier en vue de construire une nouvelle professionnalité qui corresponde aux attentes d'efficacité des systèmes éducatifs en matières de résultats. Cette démarche de changement des pratiques des enseignants doit être secondée par un ChE qui managérialise la professionnalité enseignante, lui-même devenant un entrepreneur (Demailly, 1998), un manager (Barrère, 2006) et même un leader (Normand, 2010).

Dans ce cadre, notre question générale de recherche et ses sous-questions sont les suivantes : en quoi consiste le travail réel des ChE qui doivent piloter, manager, leader les professeurs ? Quel lien y a-t-il entre travail des ChE et travail des enseignants ? Comment les ChE se dégagent-ils des tensions et contradictions du prescrit à leur égard qui ignore le travail réel, c'est-à-dire ce qu'ils ont à faire ou à apprendre pour y répondre ? Comment répondent-ils effectivement aux prescriptions ? Comment les transmettent-ils aux professeurs puisqu'ils sont responsables de les faire appliquer efficacement ? Comment s'y prennent-ils pour contribuer à modifier le travail des enseignants ? Comment instaurer un travail collectif jugé efficace par les politiques si les collectifs de travail disparaissent ? En RAR, comment composer avec des personnels nouveaux et hétérogènes, n'ayant aucune histoire commune ni expérience de travail collectif ?

TROISIEME PARTIE - CADRE CONCEPTUEL : DE L' ACTIVITE ENSEIGNANTE A L' ACTIVITE DE DIRECTION

A la fois ancrés dans l'ergonomie et dans l'approche clinique de l'activité, les travaux de l'équipe ERGAPE (ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation) proposent une ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003) qui s'intéresse à la tâche, prescrite, et à l'activité, imprescriptible.

Nous avons développé dans une première partie de notre thèse l'analyse du prescrit à partir des politiques éducatives, des changements qu'elles portent au niveau du système éducatif, des établissements et de ceux qui y travaillent.

Après avoir montré (titre 1) en quoi notre travail vise à élargir l'approche de l'équipe ERGAPE, nous précisons notre approche en matière de l'activité des ChE. Nous développerons plus particulièrement les caractères adressé (titre 2) et instrumenté (titre 3) de l'activité.

1. Elargir l'approche ergonomique de l'activité enseignante

1.1. Distinguer travail d'enseignement et travail enseignant

Les parties précédentes ont été consacrées à l'analyse du prescrit puis à un état des lieux des connaissances sur le travail des ChE. Nous avons d'abord montré que le prescrit, ignorant le travail réel, met les ChE face à des contradictions, tensions et flous multiples ; mais nous avons souligné également la rareté des travaux portant sur le travail réel des ChE, notamment dans leurs rapports aux professeurs. La présente thèse vise à éclairer cet aspect et contribue par là même au développement des travaux ERGAPE en élargissant l'étude de l'activité enseignante au travail des ChE. Le prolongement auquel nous contribuons prend pour fondement la distinction opérée par Amigues (2004), d'une part, entre le travail d'enseignement et le travail enseignant, d'autre part, entre le travail enseignant en classe et le travail enseignant considéré dans un milieu tel que l'établissement.

Le travail d'enseignement s'est davantage intéressé aux élèves qu'aux professeurs (Amigues, 2004). Face à cette zone d'ombre, l'équipe ERGAPE développe des connaissances sur le travail d'enseignement (ou travail enseignant en classe) du point de vue de l'activité des professeurs. Il s'agit de considérer le travail du professeur dans la classe, où l'objet de son activité est d'organiser le travail collectif des élèves (Amigues, 2003, 2004 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004). On dira que le professeur est occupé à « faire classe » (Saujat, 2004) et qu'il prescrit pour cela des tâches aux élèves (Amigues, 2003). Ce travail en classe est souvent assez distant de l'action du ChE, au nom de la liberté pédagogique notamment.

Mais le travail enseignant ne se réduit pas au travail d'enseignement en classe (Amigues, 2009). L'activité du professeur se déroule aussi dans un autre milieu, celui de l'établissement. L'objet de l'activité du professeur est alors de construire le milieu de travail et les outils pour la classe et l'on dira que le professeur est occupé à concevoir la classe, ou des dispositifs. Ce sont ici les dimensions collectives et organisationnelles notamment dans le traitement du prescrit par les collectifs de professeurs qui sont plus particulièrement étudiées (Amigues,

2009). Le travail enseignant ouvre ainsi sur les questions de l'organisation du travail par le ChE et du travail d'organisation (de Terssac, 2003) par les collectifs de professeurs, dont nous avons posés les distinctions dès la première partie de cette thèse. Dès les premiers textes produits par l'équipe est mentionné le rapport entre l'organisation et les collectifs dans l'établissement : « l'établissement n'organiserait pas à proprement parler le travail des professeurs, mais il serait le lieu où le travail professoral produirait de "l'organisation" pour mettre en œuvre l'action. » (Amigues, 2003, p.12). Or, si l'on considère que les professeurs produisent de l'organisation (ce qui renvoie au travail d'organisation selon de Terssac), il est ressorti d'une intervention de l'équipe ERGAPE dans un collège marseillais (Amigues *et al.*, 2005) que le développement de l'activité des professeurs avait été rendu possible par la reconnaissance, permise par l'intervention, du travail d'organisation des collectifs de professeurs de la part de la direction du collège. Ce résultat marque l'importance du rapport entre travail des professeurs et travail du ChE.

A l'inverse, plus récemment, le rapport entre l'organisation et les collectifs dans l'établissement est réaffirmé et l'équipe montre comment, suite à la réforme des RAR, la notion de collectif est « déniée » par les encadrants et par conséquent « les professeurs n'ont d'autre choix que de prendre en charge l'organisation du travail et d'investir, en toute légitimité, leur mission en la personnalisant » (Amigues, Félix, Espinassy & Mouton, 2010, §51). Aussi, les résultats de ces interventions ont suscité un intérêt plus marqué pour l'étude du travail des ChE, l'organisation du travail et son rapport avec le travail d'organisation des professeurs.

Notre recherche vise ainsi à développer un axe encore peu étudié par l'équipe : le rapport entre le travail du ChE et le travail enseignant, dans ses dimensions collectives et organisationnelles.

1.2. Resituer le travail du ChE dans les trois changements du système

Nous avons présenté d'emblée (première partie, titre 1) plusieurs présupposés notamment concernant les fondements de l'approche ergonomique et sa conception de l'efficacité (différente de l'efficacité gestionnaire), mais aussi les distinctions entre l'organisation du travail et le travail d'organisation, entre les collectifs de travail et le travail collectif (discuté aussi dans la deuxième partie, au titre 6.2.5).

Ces divers points seront développés et mis en perspective avec la première partie de la thèse dédiée à l'analyse du prescrit.

Nous verrons en quoi l'approche ergonomique considère les opérateurs, ici les professeurs et les ChE, comme recevant des prescriptions qu'ils transforment, adaptent, pour faire avec le réel. Nous serons alors amenés, à travers le caractère adressé de l'activité des professeurs comme des ChE, à les considérer comme des relais prescriptifs. Si les professeurs relaient des prescriptions aux élèves dans le cadre du travail d'enseignement (lié au travail d'organisation), ils sont eux-mêmes prescrits par les ChE dans le cadre du travail enseignant (lié à l'organisation du travail). Le rapport au prescrit n'est donc pas tout à fait le même pour les professeurs. Nous nous intéresserons alors au rapport de prescriptions (Hatchuel, 1996) qui lie ChE et professeurs ainsi qu'à la nature des prescriptions qu'ils relaient.

Une fois le rapport des acteurs au prescrit posé, nous pourrons ensuite définir précisément les rapports entre travail du ChE et travail des professeurs.

Dans le cadre de la localisation attendue des établissements et de ses tensions entre le vertical et l'horizontal, nous avons vu que le travail du ChE se rapprochait de celui du cadre manager. Nous considérerons le travail du ChE comme un travail d'encadrement (de Terssac & Cambon, 1998) à l'instar du cadre d'entreprise, qui organise le travail des autres selon deux facettes : fixer des cadres et faire cadrer. Nous nous attacherons cependant à définir les spécificités du ChE du point de vue de l'ergonomie de l'activité, pour lequel l'encadrement au local vise non pas à contraindre les autres et à contrôler leur travail mais à augmenter leur marge de manœuvre en favorisant le travail collectif (en réponse au prescrit) et à le réguler à partir des difficultés rencontrées par les professeurs. Cela remet notamment en question les rapports de prescriptions du ChE avec les professeurs. Si le ChE organise, les professeurs eux-mêmes s'organisent. En effet, le cadre local les invite également à fournir des réponses encore plus adaptées aux besoins des élèves (comme souligné dans la première partie de cette thèse) et c'est le travail d'organisation des collectifs de professeurs qui s'y emploie. Or, les réformes comme celle du RAR viennent bousculer ce travail dès lors qu'elles éclatent les collectifs (nouveaux personnels).

Avec d'un côté le ChE qui doit, par le travail d'encadrement, organiser le travail collectif et le réguler, et d'un autre côté les professeurs qui voient leur travail d'organisation bousculé, la localisation change la donne. Le changement de structure renforce le bouleversement.

Dans le cadre du passage au réseau, travail d'encadrement du ChE et travail d'organisation des professeurs (avec création de nouveaux collectifs) se rencontrent pour une ré-organisation de l'établissement comme réseau, qui se doit d'être commune. Cette rencontre repose alors

sur des prescriptions réciproques (Hatchuel, 2003) pour construire l'objet commun : la ré-organisation. Il n'y a plus d'un côté l'encadrement par le ChE au niveau de l'établissement, de l'autre côté le travail d'organisation des professeurs au niveau de la classe, mais bien un objet commun dans l'établissement ou le réseau. Or, l'organisation du travail et le travail d'organisation sont souvent relativement déconnectés ou plutôt liés par des intermédiaires et non pas rassemblés autour d'un objet commun. Sur les chantiers par exemple (Duc, 2002), le lien se fait par des relais intermédiaires : un chef de chantier organise le travail en prévoyant des marges de manœuvre ; un chef d'équipe participe au travail d'organisation et à la gestion des imprévus avec les ouvriers. Le ChE peut-il assurer ces deux types d'organisation ? D'autant plus que dans le cadre du changement de fonctionnement, le passage à l'obligation de résultats attribue au ChE la responsabilité des résultats et donc de l'efficacité, qui doit passer par le travail collectif des professeurs. Ce rôle de pilotage par les résultats vient cependant heurter le travail d'encadrement ou de réorganisation commune. La participation des professeurs à la ré-organisation pose la question de l'efficacité des équipes. Le leadership (distribué) rejoint l'idée d'une réorganisation commune et de prescriptions réciproques en mettant en avant des leaders multiples, l'implication des professeurs ou encore la volonté de mettre en œuvre un changement. Mais il laisse dans l'ombre le rapport au prescrit, la création des nouveaux collectifs et l'efficacité des équipes constituées, du point de vue du rapport entre les buts que se donnent les professeurs et les moyens qu'ils utilisent pour les réaliser. Se pose pourtant la question de l'encadrement-pilotage par les résultats (sans retour sur les pratiques) vs l'encadrement-efficacité (à partir des difficultés rencontrées) où se joue le pouvoir d'agir des professeurs.

2. Une activité (ré)-adressée : relayer le prescrit

Dans le prolongement de l'analyse du prescrit réalisée dans une première partie, il s'agit de s'intéresser à la manière dont les ChE (et les professeurs), en tant que relais prescriptifs, s'en emparent pour en faire quelque chose. En effet, nous avons avancé que ce travail de re-normalisation du prescrit est ignoré de la prescription. Nous considérons que « pour comprendre les compromis construits par les opérateurs, il est nécessaire de s'intéresser à l'activité de ceux qui conçoivent et prescrivent leurs tâches. (...) en particulier à l'activité de celles et ceux qui prescrivent et organisent leur travail » (Six & Forrierre, 2011, p.58). Les

ChE, à l'image des cadres, sont des travailleurs, qui, soumis à des prescriptions, sont chargés d'organiser le travail des autres.

Nous présenterons tout d'abord (2.1) l'approche ergonomique selon laquelle une application stricte du prescrit par les opérateurs est impossible, notamment face aux imprévus. En ergonomie de l'activité, les opérateurs, ici ChE et professeurs, sont conçus comme des agents transformant le prescrit pour en faire quelque chose. Nous montrerons que le ChE et les professeurs sont ainsi des relais prescriptifs auprès des destinataires de leur activité adressée, en particulier aux professeurs pour le premier et aux élèves pour les seconds. Dans ce cadre, le ChE ré-adresse des prescriptions faibles aux professeurs et leur relation est nouée autour d'un rapport de prescription hiérarchique. Les trois changements majeurs portés par les politiques éducatives seront alors mis en perspective dans les points suivants. A travers la dimension locale (2.2.), nous définirons le travail du ChE comme un travail organisé en amont et organisant en aval. Il s'agira alors de comprendre en quoi consiste le travail d'encadrement du ChE, qui devrait permettre d'organiser le travail des autres et le sien, ainsi que son lien avec le travail d'organisation des professeurs. Plus précisément, la dimension du réseau (2.3) appelle une réorganisation qui ne peut se passer ni du travail d'organisation des professeurs ni du travail d'encadrement des ChE. Cependant, l'obligation de résultats (2.4) tend à freiner la possibilité d'une réorganisation qui participerait à la rencontre entre organisation du travail (encadrement) et travail d'organisation.

2.1. Ergonomie de l'activité des ChE

2.1.1. Le prescrit et l'activité de l'opérateur

L'ergonomie, développée au début des années 1950, s'est érigée contre le taylorisme qui, à des fins de productivité maximale, considérait les hommes comme interchangeables et répondant parfaitement aux exigences du travail. Or, il existe un écart irréductible entre travail prescrit et travail réel. Si les opérateurs ne travaillent pas strictement selon la prescription c'est qu'ils sont considérés comme des récupérateurs de dysfonctionnements, des « sujets actifs » (Noulin, 1995), les écarts étant entendus comme témoignant d'une « intelligence au travail » (Yvon, 2010). Cet aspect est notamment défendu par Wisner qui crée l'Analyse ergonomique du travail (AET) en accordant la primauté au terrain non pas pour vérifier des modèles mais pour construire des problèmes spécifiques à partir des opérateurs.

Partant, si le travail est autre chose que la seule action réglée en amont et effectuée par des individus interchangeables, s'inscrire dans une approche ergonomique francophone c'est tenir compte de deux volets dans l'analyse du travail : la tâche d'une part, soit ce qui est à faire ; l'activité d'autre part, soit ce qui se fait (Leplat & Hoc, 1983). Wisner (1997) s'intéresse ainsi à la théorie de l'activité de Leontiev (1976) supposant alors qu'il est impossible de comprendre l'action d'un opérateur, la tâche qu'il effectue, si l'on ne se réfère pas à son activité, c'est-à-dire aux motifs qui le poussent à réaliser cette tâche. Néanmoins, « l'activité empêchée comme l'activité rêvée ne peuvent être écartées du champ de l'activité réelle (Clot, 2003, a). » (Clot, 2008, p.67). Les possibilités non réalisées ou non encore réalisées [« L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1925/1994)], ce que le sujet a choisi de ne pas faire, n'a pas pu faire, a tenté de faire sans y parvenir, ou encore ce qu'il aurait pu faire, et auquel « il faut y ajouter -paradoxe fréquent- ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire. Sans compter ce qui est à refaire » (Clot, 1999, p.119), toutes ces possibilités écartées agissent toujours, elles font partie du réel de l'activité. L'écart prescrit-réel est ainsi considéré comme porteur des ressorts dont rend compte l'analyse de l'activité.

Cependant, les travaux d'analyse du travail des cadres restent rares en ergonomie. Or, à la suite de Hubault (1998), nous considérons que « pour rompre d'une manière vraiment radicale avec la dichotomie taylorienne conception/exécution, il faut donc la démonter *par les deux bouts* : pas seulement par le bout de l'« exécution », mais aussi par le bout de la « conception », de l'« organisation » ; pas seulement par le bout de l'« opérateur », mais donc aussi par celui du « cadre » » (Hubault, 1998, p.3).

A l'instar des « opérateurs-travailleurs », étudier le travail des cadres ou « opérateurs-organiseurs » ne peut se limiter à une analyse des actions mais nécessite une analyse de l'activité notamment afin de comprendre en quoi et comment il y a « transformation de l'état du monde » (Langa & Rogalski, 1998, p.34), mais aussi transformation potentielle ou empêchée.

Il s'agira donc de considérer l'activité des ChE, comme celle des professeurs, comme le siège de possibilités et d'empêchements générés à partir d'un but principal poursuivi par le travail : répondre au prescrit. La rencontre entre le prescrit et la confrontation du ChE ou des professeurs au réel passe alors par sa transformation, « on s'affranchit des normes, non pas en les niant mais par la voie de leur transformation. On s'émancipe de la tâche, non pas en lui tournant le dos mais par la voie de son renouvellement » (Clot 2007, p.87). La tâche prescrite est en effet le résultat de compromis selon les représentations que les concepteurs se font des

opérateurs et du réel. Elle est donc considérée « comme un modèle refroidi à décongeler par chacun et par tous » (Clot, 2007). Ainsi réchauffé, le prescrit entre dans une phase d'appropriation, où l'individu procède à sa reconception pour en faire quelque chose dans la relation à l'autre (élèves, professeurs...).

Sans destinataire, « l'activité perd son sens » (Clot, 2004, p.32). En effet, « l'activité *du sujet* n'est pas uniquement tournée vers l'objet de la tâche mais tout autant vers l'activité des autres portant sur cette tâche, et vers ses autres activités à lui. L'activité psychologique au travail c'est ce qu'on fait dans l'univers des autres pour y participer ou s'en détacher. C'est le travail à soi dans le travail des autres. » (Clot, 1999, p.61). Aussi, pour les professeurs, l'« activité de conception et d'organisation d'un milieu de travail est certes orientée vers l'activité des élèves, mais elle l'est d'abord vers le professeur qui va devenir « l'exécutant » de sa propre conception. Cette conception ou re-conception constitue une première mise à l'épreuve de la prescription, la seconde sera celle de la classe. » (Amigues & Lataillade, 2007, p.10). En revanche, dans le cadre de l'établissement et non plus seulement de la classe, l'organisation du travail par le ChE implique une reconception orientée vers l'activité des professeurs. Ensuite, à l'instar des élèves, les professeurs s'en empareront plus ou moins pour en faire eux-mêmes quelque chose, la transformer à nouveau, se l'approprier.

Dans ce sens, on retrouve dans les modèles du leadership la volonté de mettre en place une nouvelle organisation non taylorienne, qui, en influençant les pratiques des professeurs, leur permette d'être plus efficaces en s'impliquant et en se mobilisant autour de projets communs en particulier. Cependant, du point de vue de l'ergonomie, « Est taylorienne, savons-nous, toute réduction de l'organisation à l'organisation **du** travail, ignorant dans l'activité sa capacité de produire de l'organisation *par* le travail (Hubault, 1994) ; mais aussi est taylorienne dirions-nous maintenant, toute conception de la tâche qui ignore à quel point l'organisation du travail est elle-même le produit des compromis noués dans l'activité conjointe des « concepteurs » » (Hubault, 1996, p.118). Cet extrait pose la question du rapport entre le prescrit, le travail des ChE et le travail des professeurs, soit du rapport entre « l'organisation **du** travail » et « l'organisation *par* le travail », ainsi soulignés par l'auteur. Le leadership mentionne la « redéfinition de l'organisation » (Leithwood, 2007) comme l'un des rôles du leader d'établissement scolaire, qui doit renforcer la culture d'école et faire participer les professeurs aux décisions. Mais qu'en est-il du prescrit, de l'organisation du et par le travail, et donc du rapport entre le prescrit (sa reconception), le travail des ChE et le travail des professeurs ?

Pour notre part, dans une approche ergonomique de l'activité, c'est sous l'angle du prescrit et de l'activité adressée à travers sa reconception que nous considérons le travail réel du ChE, pris dans un rapport avec le travail des professeurs, dans l'optique d'une organisation à laquelle chacun contribue : concepteurs du prescrit, destinataires re-concepteurs, tous inscrits dans « l'histoire collective des activités qui trame l'organisation dans et par laquelle **tout ça se répond, dialectiquement** » [souligné par l'auteur] (Hubault, 1996, p.116).

La reconception du prescrit par les opérateurs scolaires intervient donc dans le cadre de l'adressage à leurs destinataires : les ChE ré-adressent le prescrit aux professeurs, les professeurs ré-adressent le prescrit aux élèves. Les uns et les autres entretiennent alors un rapport différent au prescrit.

2.1.2. Le ChE : relais prescriptif, rapport de prescriptions et prescriptions faibles

La prescription à l'égard des ChE est imprécise, nous l'avons vu dans une première partie, elle est constituée d'actions et de compétences requises mais s'accompagne d'une sous-prescription des moyens à mettre en œuvre (Daniellou, 2002) et ne dit pas non plus ce qu'il faut apprendre pour la réaliser (Amigues, 2009), énonçant souvent des compétences supposées acquises. Il faut noter une spécificité des prescriptions éducatives : elles sont reçues et retransmises par les opérateurs scolaires. Ainsi, les professeurs reçoivent des prescriptions et devront à leur tour en donner aux élèves. De la même manière, le ChE reçoit des prescriptions et devra à son tour en donner au personnel. Analyser l'activité des cadres est une nécessité « pour pouvoir rendre compte, ensuite, du processus par lequel cette « offre » est interprétée par les « opérateurs » destinataires » (Hubault, 1998, p.3).

En éducation, on dira donc des opérateurs qu'ils sont des relais prescriptifs, censés relayer les prescriptions à l'intérieur d'un cadre organisationnel (la classe pour les professeurs, l'établissement pour le ChE). Si le ChE doit se faire le relais de prescriptions, il ne s'agit pas simplement d'une transmission passive ou neutre, « le cadre ne se contente pas simplement de transmettre en l'état les informations » (Six & Forrierre, 2011, p.62). Les ChE mettent en œuvre un travail de reconception non pas seulement pour s'en emparer eux-mêmes mais pour que les professeurs s'en emparent à leur tour. En effet, « C'est parce que les professeurs sont tout autant attachés à la prescription qu'à ses possibilités d'en faire quelque chose avec les élèves, qu'ils la transforment pour agir au mieux avec ces derniers » (Amigues & Lataillade, 2007, p.10).

Cependant, la transmission entre les uns et les autres inscrit ces derniers dans un rapport de prescriptions subordonné (Hatchuel, 1996). Alors que les professeurs possèdent l'autorité dans la transmission des prescriptions aux élèves, ce sont les ChE, dans une relation hiérarchique, qui possèdent l'autorité dans le ré-adressage des prescriptions aux professeurs. Un rapport marqué en particulier dans le caractère administratif du travail du ChE qui domine historiquement comme un supérieur hiérarchique dans ce domaine. Or, nous verrons (au titre suivant) que le rapport autorité/prescription entre le ChE et les professeurs est remis en question dans un nouvel espace organisationnel localisé (hiérarchie recomposée et plus proche) qui modifie les sources de prescriptions et les domaines d'intervention des uns et des autres (ChE davantage pédagogique).

Nous considérons ainsi qu'étudier l'activité des ChE, comme celle des cadres, c'est « renouveler » la question de la prescription par l'activité qui « se déplo[ie] à l'intérieur du processus de prescription » (Hubault, 1998, p.3) et qui lie le ChE et ses destinataires par la reconception et le ré-adressage du prescrit. Mais dans ce cadre, le rapport de prescriptions n'est pas la seule distinction entre les relais prescriptifs que sont les professeurs d'un côté et les ChE d'un autre. En effet, le ré-adressage du prescrit est aussi de nature différente : là où les professeurs prescrivent des tâches aux élèves, les ChE prescrivent aux professeurs des objets à concevoir, tels que les dispositifs adressés aux élèves en difficulté.

A la suite de Hatchuel (1996), nous considérons le ChE comme relayant une « prescription faible » dès lors qu'elle ne fixe pas des buts, des missions ou des procédures, mais des « objets de travail » tels que, pour nous, la continuité des apprentissages CM2/6^e, la co-intervention entre professeurs et assistants pédagogiques, sur lesquels les opérateurs scolaires doivent développer des connaissances et des compétences pour pouvoir les concevoir et en penser leur mise en œuvre. Or, la « prescription faible » reprise ici par Amigues, est difficilement saisissable : si « Même « incomplète », une prescription forte est génératrice d'actions possibles, [...] une prescription faible ou fermée sur elle-même rend plus difficile le travail de re-conception. Dans un cas comme dans l'autre, le milieu de travail joue un rôle décisif dans la perspective d'un développement possible. » (Amigues, 2009, §29). Le ChE, qui ne prescrit pas le travail des professeurs par des tâches, devra ainsi veiller à lui donner une certaine orientation pour qu'ils soient en mesure de se saisir du prescrit institutionnel. Par ailleurs, dans ce cadre, les conditions de travail matérielles, techniques, organisationnelles sont autant de ressources ou d'astreintes pour l'activité. Les opérateurs agissent ainsi dans des environnements plus ou moins capacitants (Falzon, 2005).

La prescription faible à relayer par le ChE demande donc un effort particulier de reconception pour parvenir à faire en sorte que les professeurs s'en saisissent ; la prescription à relayer par les professeurs demande elle aussi un effort de reconception notamment de par son caractère incomplet et contradictoire.

Ré-adresser les prescriptions aux professeurs pour qu'ils se les approprient à des fins de transformer leurs pratiques, est loin d'être une médiation lisse ou neutre, c'est une activité orientée intentionnellement, c'est traiter le prescrit ou le renormaliser dans une vision transformative. Comment organiser ces conditions d'appropriation à la source de la mobilisation des professeurs ? Comment en tant que manager et agent du changement, le ChE peut-il mobiliser les professeurs et modifier leurs pratiques pour que ces derniers s'approprient les « nouvelles prescriptions » ?

Alors que l'horizontal (participation, réseau, partenariats, localisation, ...) coexiste avec le vertical (reddition de comptes, structure de l'établissement inchangé, ...) comme nous l'avons montré dans la première partie de cette thèse, nous situerons les rapports entre travail du ChE et travail des professeurs au travers du traitement du prescrit et de l'adressage de leur activité à partir des trois changements (local, réseau, obligation de résultats) porteurs des tensions vertical/horizontal.

2.2. Travail organisé et organisant au local : une réactivation de la tension administratif / pédagogique

Nous considérons que le travail du ChE, cadre intermédiaire, est un travail organisé et organisant (de Terssac, 2003). Organisé et structuré en amont par la prescription qui peut provenir de sources diverses (prescriptions officielles, rapports de l'inspection) et peut aussi s'avérer contradictoire et imprécise, comme nous l'avons vu dans une première partie. Organisant, en aval, le travail des professeurs pour les mobiliser dans une dynamique de projets communs. On se rappellera la logique organisationnelle dont le ChE est en charge pour favoriser la collaboration des professeurs (Letor, 2007). Il s'agit pour le ChE d'organiser le travail des autres pour pouvoir organiser le sien (Belda, 2005) et qu'ils puissent à leur tour organiser le leur.

Ce travail organisé et organisant du ChE s'inscrit dans une double structure (de la Garza & Weill-Fassina, 2000) où se conjuguent la logique verticale, gouvernée par les directives officielles, objectifs, etc., et la logique horizontale, moins officielle, qui se situe dans l'action,

pour rattraper les lacunes de l'organisation officielle. Nous parlerons davantage de l'organisation prescrite dans le premier cas et de l'organisation par le travail (Hubault, 1996) ou travail d'organisation (de Terssac, 2003) dans le second. Ces deux logiques sont constitutives du réseau et sont à différencier du passage du vertical à l'horizontal porté par le système éducatif comme une forme d'organisation prescrite (travail collectif, réseau...) et proscrite à la fois (établissement cloisonné).

Aussi, le ChE reçoit des injonctions verticales qu'il doit lui-même ré-adresser aux professeurs (en tant que manager qui fixe les objectifs par exemple) pour organiser leur travail, en particulier autour du travail collectif en RAR, afin de répondre aux besoins locaux. L'élargissement des missions des ChE, managers au local, les rapproche des professeurs et remet en question le rapport de prescription avec eux. De plus, alors que les collectifs de professeurs s'organisent dans l'action –logique horizontale (de la Garza & Weill-Fassina, 2000) ou travail d'organisation (de Terssac, 2003)- pour compenser et satisfaire les prescriptions reçues, les réformes telles que le RAR, introduisant des personnels nouveaux, bousculent les collectifs construits.

Nous verrons dans un premier temps que c'est au travers du travail d'encadrement que le ChE reconçoit le prescrit et que, pris dans la dimension de localisation, le rapport de prescriptions avec les professeurs est renouvelé.

Nous verrons dans un deuxième temps que c'est au travers du travail d'organisation que les professeurs reconçoivent le prescrit notamment pour le compenser.

2.2.1. Travail d'encadrement du ChE et rapport de prescriptions

Nous avons tenté dans une première partie de comprendre ce que le prescrit attend du ChE, notamment en nous intéressant à sa définition du pilotage, du management, voire du leadership. Autant de termes qui ont été redéfinis ensuite dans la deuxième partie de la thèse au regard de l'état des connaissances sur le travail des ChE. Dans l'approche qui est la nôtre, nous parlerons du travail d'encadrement du ChE ou de l'organisation du travail, en référence aux travaux de de Terssac et Cambon (1998), à partir desquels nous nous situerons.

2.2.1.1. Les deux facettes du travail d'encadrement

Le travail d'encadrement est défini comme comportant une double facette :

- « « créer les cadres » de l'action future » ;

- « faire cadrer » les actions pour ne pas qu'elles en sortent (de Terssac & Cambon, 1998, p.49).

La définition des cadres est « une action des uns visant à organiser l'action des autres » (de Terssac & Cambon, 1998, p.51).

Le cadre est entendu par les auteurs comme défini par trois caractéristiques, desquelles découlent des conséquences sur le travail d'encadrement. Tout d'abord, le cadre est hétéronome car il est extérieur à l'action, il fixe d'avance l'ordre des actions ; par conséquent, l'encadrant devra veiller à ce que le cadre ait un sens pour les destinataires, qu'il s'inscrive dans la continuité afin qu'ils puissent l'utiliser, ainsi que pour éviter des divergences dans son interprétation. Ensuite, le cadre est orienté vers le contrôle, car il vise à orienter le comportement des destinataires, diminuant du même coup leurs marges de manœuvre ce qui peut amener les destinataires à vouloir échapper au cadre ; par conséquent, l'encadrant devra assurer une régulation qui permette une adaptation au local afin que le cadre soit respecté. Enfin, le cadre est une contrainte car ses utilisateurs ne participent pas toujours à son élaboration ; par conséquent, l'encadrant devra s'inscrire dans une intense négociation pour le rendre plus légitime et obtenir ainsi l'engagement des destinataires.

L'encadrement défini comme la création des cadres et la nécessité de faire cadrer par la régulation et d'engager les destinataires est "spécifique" pour les ChE. En particulier, nous avons vu dans la première partie que l'institution attendait du ChE qu'il soit un manager (compétence supposée acquise) impliqué dans le domaine pédagogique par un pilotage qui doit notamment favoriser le travail collectif des professeurs et le réguler en gérant les « incidents de parcours » (INAS ESEnd, 2007, p.3).

Du point de vue du prescrit, il s'agit ainsi pour le ChE de piloter de façon à permettre aux professeurs de travailler ensemble et de réguler les incidents rencontrés en visant à réduire l'écart entre les résultats atteints et fixés. C'est une action du ChE qui vise à organiser l'action des professeurs dans le but de leur efficacité. Le ChE ici est un encadrant dont la présence est indispensable pour « faire cadrer » les actions, comme le soulignent de Terssac et Cambon (1998).

Du point de vue de l'ergonomie de l'activité, il s'agit pour le ChE de reconcevoir le prescrit pour faire en sorte que les professeurs s'en emparent, dans le but de leur efficacité, pour augmenter leur marge de manœuvre. Réguler par les difficultés plutôt que de les gérer suppose de réguler par le travail. Une telle mise à jour des contradictions rencontrées par les professeurs induit de les considérer comme des ressources permettant un retour sur les cadres fixés, ces derniers n'étant donc pas créés une fois pour toutes, mais en perpétuel mouvement.

Alors on pourra considérer que « la production du cadre est déjà une action collective mettant à contribution une pluralité d'acteurs » (de Terssac & Cambon, 1998, p.50) et le ChE devra « savoir être 'dedans' » pour faire le lien, « conduire l'ensemble (...) comme un chantier, inachevé, possible, potentiel, (...) savoir explorer des possibles, tenter, éprouver » (Hubault, 1998, p.7). La régulation provoquant ainsi un retour sur les cadres, en boucle mais de manière spiralaire et non pas linéaire. Dans ce sens, « le cœur de l'activité de 'direction' [consiste à] : orienter, informer, interpréter » afin de faire face au « monde tel qu'il vient et non tel qu'il est prévu » (Hubault, 1998, p.5).

L'activité du ChE est prise dans une triade qui lie le sujet à l'objet de l'activité et aux autres. Pour Clot (1999), c'est par le conflit, la collision et les compromis passés entre les pôles de cette triade, que le développement est rendu possible.

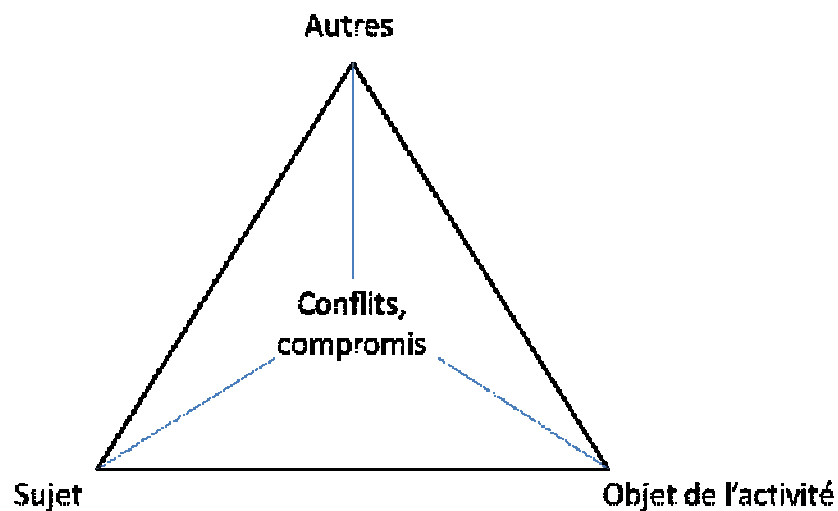


Figure 2 : Rapport entre les pôles de l'activité, inspiré de « La triade vivante conflictuelle » de Clot (1999).

D'après la figure 2, les conflits et les compromis sont au cœur des pôles de l'activité. Ils sont le moteur du mouvement d'encadrement spiralaire qui comprend, à travers la reconception du prescrit, l'organisation du travail des professeurs, par la création de cadres et la régulation.

En l'espèce, le conflit se joue dans un schéma quadripolaire (Caroly & Weill Fassina, 2007) où l'utilisateur, ici les élèves, occupent une place centrale dès lors que l'on s'inscrit dans des métiers de relations de services.

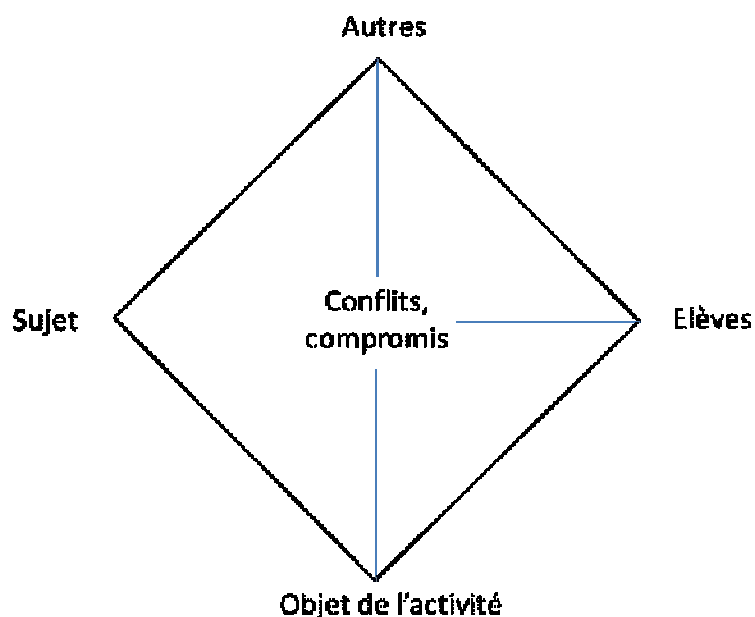


Figure 3 : Modèle quadripolaire inspiré de Caroly & Weill Fassina (2007)

La figure 3 inclut le pôle « Elèves » dès lors que l'activité des ChE ici est aussi tournée vers les usagers auxquels il faut assurer un service de qualité.

L'adaptation au local et aux besoins est primordiale et va de pair avec l'« impossibilité de considérer ces activités [de reconception] en dehors du contexte du travail collectif auquel elles participent » (Caroly & Weill Fassina 2007, p.94). Il s'agit donc de reconsidérer le rapport de prescriptions entre ChE et professeurs, œuvrant à la reconception du prescrit au local.

2.2.1.2. Dans l'encadrement localisé se rejoue le rapport autorité/prescriptions

Le rapport de prescription entre les cadres et les professeurs est remis en question dans un nouvel espace organisationnel (management local attendu) qui modifie les sources de prescriptions. Là où la gestion verticale reposait davantage sur un encadrement technique et administratif, la gestion au local demande une implication accrue du ChE auprès des professeurs mais aussi la prise en compte de ce qui remonte de leur travail.

Le ChE qui encadre les professeurs est au cœur d'un triple mouvement prescriptif à son égard. Un premier mouvement est descendant et impersonnel, ce sont les prescriptions de l'institution à reconcevoir et relayer ainsi pour que les professeurs s'en emparent. Mais si l'on considère que le ChE doit, dans un mouvement spiralaire et non linéaire, encadrer en régulant avec les professeurs, alors se rejoue ici le rapport de prescription posé au départ (titre 2.1.2 de

cette partie) comme dominé par l'autorité du ChE sur les professeurs dans la transmission de prescriptions faibles.

En effet, un deuxième mouvement prescriptif est ascendant, dès lors que certaines prescriptions résultent du travail des autres, les destinataires de l'activité du ChE (personnel, parents, associations...). A la manière de Six, nous parlerons de « prescriptions remontantes » (Six, 2002, p.131). Ces dernières proviennent par exemple du travail effectif des professeurs, en l'espèce mettre en place de nouveaux dispositifs et faire remonter « ce qui marche » (modalités fonctionnelles d'un dispositif, modalités d'évaluation, résultats...). Le rapport de prescriptions (Hatchuel, 1996) est ainsi renouvelé, les opérateurs, soit les professeurs pour nous par exemple, pouvant devenir prescripteurs envers leur supérieur hiérarchique, qui orientera son action en fonction de ces retours. Les professeurs, de par leur expérience, feraient alors autorité dans le domaine. On retrouve ici certains traits du leadership transformationnel qui vise à impliquer les autres (comme vu dans la deuxième partie de cette thèse, titre 3.2.1). Mais une limite est à soulever : le ChE conserve l'autorité de la décision et les prescriptions remontantes sont nécessairement à articuler, à confronter avec les prescriptions descendantes pour une construction « sociale » de la prescription d'après Six (2002). Le ChE s'apparente ici au manager identifié comme étant à l'articulation du descendant et du remontant (Daniellou, 2012 ; Petit, Dugué & Daniellou, 2011). D'un côté, le descendant (orientations, objectifs, allocations des ressources) demande au manager traduction, déclinaison et priorisation ; d'un autre côté, le remontant (retour d'expériences, comptes rendus, alertes) demande traduction, synthèse et anticipation. La gestion horizontale prescrite qui vise à rapprocher managers et opérateurs conserve cependant un décalage entre les niveaux de responsabilité et de décision. Par ailleurs, elle conserve dans les établissements la tension entre l'administratif et le pédagogique, ce dernier étant considéré du domaine des professeurs, et donc entre ceux qui ont ou qui font l'autorité.

Enfin, un troisième mouvement prescriptif est à concilier avec les deux autres ou peut venir les compléter. Il s'agit d'un mouvement horizontal, le ChE pouvant s'auto-prescrire des tâches et moyens pour combler les trous des prescriptions institutionnelles face à une prescription discrète, ou bien pour faire suite au remontant et participer à sa reconception. On retrouve ici l'encadrement conçu comme spiralaire et non pas linéaire, la régulation permettant un retour sur les cadres fixés.

Les destinataires de l'activité des ChE sont donc autant de prescripteurs potentiels qui conduisent le ChE non seulement à passer des compromis avec les prescriptions descendantes contradictoires, mais aussi à composer avec les prescriptions remontantes.

Il faut ajouter à cette mise en débat des prescriptions le caractère singulier et varié des situations (Amigues, 2003). En l'espèce, le ChE est confronté dans son travail à des situations variables, des « contextes changeants » (Béguin & Clot, 2004), tels que les activités de bureau, les réunions avec les professeurs, les rencontres avec les parents, les interventions auprès des élèves, les conseils de classe, conseils d'administration, etc. L'accent mis sur la singularité de ces situations suppose que les choix effectués dans les prescriptions ainsi que l'auto-prescription, ne sont pas applicables à des types de situations. En effet, si les actions peuvent être répétées, ce n'est que dans le cadre d'activités non réitérables (Béguin & Clot, 2004). Cela signifie, dans la perspective de la théorie de l'activité et en référence à Leontiev, qu'« il n'y a pas de fixation intangible d'un fonctionnement à son tissu contextuel, autrement dit, pas d'attachement définitif entre une activité, une action, et l'opération qui les réalise. (...) On peut donc « répéter sans les répéter » les fonctionnements psychologiques. » (Clot, 2004, p.26). Rien n'est fixé en amont une fois pour toutes et rien non plus ne se répète jamais à l'identique. Ainsi, même dans le cadre d'une tâche particulière, la constitution des emplois du temps annuels par exemple, la situation n'est jamais la même, puisqu'elle dépend des élèves, des professeurs, ou encore des changements de dotation globale horaire.

Au final, il s'agit, comme le rappelle Daniellou (2002), de considérer que « 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, p.11) et que l'activité dépend fortement de ses destinataires.

Si le ChE organise par la mise en débat de diverses sources de prescriptions et leur reconception, les professeurs s'organisent à leur tour dans ce cadre.

2.2.2. Travail d'organisation des professeurs : inventer pour compenser

Face à des prescriptions floues, les professeurs procèdent à une organisation par le travail, faute d'organisation du travail par le prescrit. Historiquement, c'est dans les « trous » de l'organisation bureaucratique que des collectifs de travail peuvent se réunir pour élaborer des outils et de nouvelles règles de travail pour compenser le déficit de prescription et le dysfonctionnement de l'organisation locale (Ducros & Amigues, à paraître). Hors du cadre hiérarchique, ces collectifs de travail « invisibles » prennent en charge le travail d'organisation (Clot & Faïta, 2000) et permettent ainsi à celles et ceux qui travaillent de s'organiser et de définir une marge d'autonomie individuelle. Le travail d'organisation des

collectifs est entendu comme : l'« invention permanente » de règles communes qui vise à pallier, par le travail, le manque d'organisation du travail et s'inscrit « toujours dans un contexte déjà structuré » (de Terssac, 2003, p.121). Si les professeurs reconçoivent le prescrit pour le ré-adresser aux élèves, cette reconception s'inscrit ainsi dans une histoire déjà construite, celle de l'établissement et des collectifs qui y travaillent en particulier.

Le collectif ne cesse d'agir et à travers lui le genre constitue une mémoire, une histoire qui précède l'individu et se poursuivra. En ce sens, il s'agit du « répondant professionnel qui, traversant l'activité de chacun met justement chacun à l'intersection du passé et du présent » (Clot, 2008, p.149). Le genre est entendu comme un « intercalaire social » (Clot, 1999, p.34) entre les individus et entre eux et l'objet, constitué de ressources qui leur permettent de travailler ensemble. Par conséquent, « Ce n'est pas elle [la prescription] qui explique l'activité des professionnels et leur histoire collective. Ce sont ces dernières qui *s'expliquent* avec la prescription, en entendant ici « *s'expliquent* » aux deux sens du terme » (Clot, 2007, p.87). La prescription a donc un double rôle, à la fois structurant et générateur de « disputes » entre professionnels, nécessaires à l'activation des ressorts sous-jacents de l'activité.

Selon l'approche ergologique, toute activité humaine implique un débat de normes et de valeurs et l'« être vivant [...] retravaille, met à l'épreuve ces normes antécédentes, jamais suffisantes pour « faire avec » la situation présente » (Schwartz, 1996, p.153). Partant du principe que « ce qui est prescrit n'est jamais suffisant » (Schwartz & Mencacci, 2008, p.12), la renormalisation qui vise à combler des « trous de normes » concerne aussi bien les normes de fonctionnement, procédures, que les normes antécédentes du groupe, construites par l'activité de travail. Considérant ainsi qu'« il ne peut pas ne pas se passer quelque chose » (Schwartz & Mencacci, 2008, p.12), Schwartz utilise le concept de « dramatique de l'usage de soi » pour rendre compte des arbitrages effectués entre l'usage de soi par soi mais aussi l'usage de soi par les autres dans les processus de renormalisation. Ces arbitrages des opérateurs sont orientés nécessairement par un rapport aux valeurs, qui permet de trancher dans les débats de normes. En somme, « toute activité industrielle suppose des *débats de normes* ; pour trancher jour après jour ces débats, il faut la présence opérante en nous de *valeurs* ; arbitrages qui mènent à des *essais de renormalisations* guidant notre agir industriels. » (Schwartz, 2010, p.100-101).

Toutefois, cet élan à la renormalisation est à resituer dans l'environnement de travail qui peut le faciliter, le susciter, le soutenir comme il peut l'inhiber, l'interdire, l'ignorer (Amigues, 2003).

D'un point de vue sociologique, Lantheaume (2014) montre à ce titre comment, en éducation, l'introduction d'une réforme (le socle commun de connaissances et de compétences) demande aux enseignants d'arbitrer entre des normes et logiques différentes pour ajuster les prescriptions à leur contexte de travail. Le socle implique en effet un retravail de la disciplinarité, de l'évaluation par notes et introduit une impression de « pagaille » car il désorganise le travail existant. De la même manière, des travaux de thèses menés au sein de l'équipe ERGAPE montrent que l'introduction de nouveaux dispositifs comme la co-intervention entre pairs ou non à l'école primaire n'impliquent pas seulement une nouvelle situation pour les élèves mais aussi une nouvelle situation de travail qui engage autrement le collectif formé par deux adultes (Combes & Grimaud, 2013). Dans le cas des RAR, Amigues *et al.* (2008) soulignaient également la forte perturbation de la prescription qui demande aux professeurs de ne plus travailler seuls mais de co-intervenir avec les assistants pédagogiques, alors même que ni les uns ni les autres n'ont appris à travailler ensemble. Cette situation inédite soulève la nécessité de mettre en œuvre un processus de renormalisation « pour concevoir un nouveau milieu de travail qui leur permette de traiter la prescription » (Amigues *et al.*, 2008, p.14). L'approche ergonomique de l'activité montre ici que « positifs ou négatifs, les effets en matière d'efficacité et d'équité des pratiques des professionnels sur les élèves sont l'expression des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux, qu'ils sont amenés à faire » (Amigues *et al.*, 2008, p.15), ces compromis résultant des différents usages de soi dès lors qu'il s'agit ici d'articuler usage de soi par soi, usage de soi par l'autre et usage de l'autre par soi.

Cependant, le passage (non tranché) de l'organisation bureaucratique à l'organisation post-bureaucratique modifie fortement la structure des établissements. En particulier dans les établissements RAR, le réseau accueille de nouveaux personnels, le prescrit incite alors au travail collectif autour de projets et d'innovations mais tourne le dos aux métiers « traditionnels » portés par les collectifs (Demailly, 1998). L'ergonomie de l'activité enseignante considérant le collectif comme une ressource pour l'action individuelle (Amigues, 2003), nous pouvons nous demander ce qu'il en est étant donné que les politiques rompent ainsi avec les ressources du métier. Les politiques éducatives qui visent à instaurer une nouvelle professionnalité chez les professeurs par l'incitation au travail collectif notamment balayent aussi la question des collectifs de travail et à travers eux la question du genre qui donne les orientations au travail individuel et permet de débattre du métier pour le faire vivre.

Le nouvel espace organisationnel voulu modifie les collectifs de travail et les conditions de traitement du prescrit qu'ils se donnent pour définir de nouveaux buts à leur action. Comprendre le rapport entre le travail des enseignants et des cadres consiste à analyser les dilemmes et conflits auxquels ils sont confrontés et les compromis qu'ils peuvent passer ou pas pour coordonner leurs buts.

Rappelons que l'on considère que « le collectif de métier peut alors devenir une ressource pour l'organisation du travail mais une *ressource* « développée », en quelque sorte : pas seulement un moyen d'atteindre les objectifs fixés *par* cette organisation mais éventuellement un moyen *pour* elle de se fixer de nouveaux objectifs. Un tel type d'organisation peut alors devenir, réciproquement, une *source* de développement du collectif de métier." (Clot, 2005, p.197). Le travail d'organisation des professeurs se trouvant face à une nouvelle organisation attendue, on se demandera à quelles conditions il devient une ressource pour cette nouvelle organisation et donc pour le ChE ?

Dans quelle mesure le rôle du ChE permet aux individus de sortir de situations d'impasse, qu'en est-il face à des situations nouvelles et inédites si le collectif ne peut plus agir comme ressource pour les professeurs et pour le ChE ?

Le ChE devra se faire un « agent d'endogénéisation de la prescription pour que l'exigence puisse faire « histoire commune » » (Hubault, 1998, p.7). Et ce faisant, contribuer à reconfigurer le métier d'enseignant tout en façonnant celui de chef d'établissement manager.

2.3. Une ré-organisation commune nécessaire dans une structure nouvelle

L'évolution du rôle des ChE et l'introduction de nouvelles réformes comme celle des RAR, demande une réorganisation du travail dans les établissements. La gestion horizontale attendue et prescrite suppose que les ChE sortent de leur bureau tout comme les professeurs sortent de leur classe pour se rencontrer dans des espaces d'échanges. C'est sans doute ce que le prescrit appelle la « culture du travail collectif ».

Le management est d'abord orienté pour mobiliser les « nouvelles » directions des établissements (ChE, adjoint, intendant) ou les co-pilotes en RAR (ChE, inspecteurs du premier et du second degré) qui doivent à leur tour susciter le travail collectif des professeurs et divers personnels. Se pose alors la question nouvelle de l'espace de rencontre ou du lien de ce travail collectif entre les cadres de proximité et les professeurs. Ici par ailleurs, le management ou encadrement serait complété non pas d'un leadership instructionnel ou

transformationnel mais plutôt d'un leadership distribué à travers des prescriptions réciproques (Hatchuel, 2003) (alternance prescripteur/suiveur) autour de la construction d'un objet commun.

Une première partie mettra en lumière la rencontre entre le travail d'organisation des professeurs et le travail d'encadrement du ChE, qui suppose pour ce dernier la création de divers collectifs dans lesquels il est impliqué.

Une deuxième partie discutera le rapport de prescriptions entre ChE et professeurs dans la perspective d'une réorganisation commune qui repose en réalité sur des prescriptions réciproques permettant à chacun de construire un objet commun : la nouvelle organisation en RAR.

Une troisième partie posera les rapports entre le rapprochement de l'encadrement et du travail d'organisation du point de vue des relais intermédiaires qui existent dans d'autres domaines (sur les chantiers par exemple).

2.3.1. La rencontre entre travail d'organisation des professeurs et travail d'encadrement du ChE

La nouvelle organisation des établissements en particulier en RAR, vient désorganiser l'existant pour les professeurs comme pour les ChE :

- Elle crée un impact sur le travail enseignant (et pas seulement sur le travail d'enseignement dans la classe) car elle éclate les collectifs qui se chargeaient du travail d'organisation nécessaire pour faire quelque chose du prescrit. Désormais, elle attend un travail collectif hors la classe de divers personnels.
- Elle attend du ChE qu'il crée, à partir d'un collectif composite, de nouveaux collectifs hétérogènes engagés dans un travail collectif autour de projets, ce qui renouvelle le travail d'encadrement du ChE qui doit parvenir à faire travailler les personnels en équipe et rendre l'établissement plus efficace. Il est par ailleurs lui-même membre de divers collectifs à constituer (équipe de direction, copilotes, comité exécutif).

Avec le RAR, on peut noter le passage marqué d'un « avant » à un « après » avec une multiplication forte des destinataires de l'activité du ChE (figure 4). La dimension horizontale au sein d'un établissement RAR comporte de nombreuses sphères représentant autant de collectifs que le ChE devra contribuer à constituer. Le prescrit désorganise ainsi l'établissement et travail d'encadrement du ChE et travail d'organisation des professeurs se

rencontrent pour réorganiser l'établissement/réseau autour de nouveaux collectifs hétérogènes.

Alors que les communautés professionnelles supposent que les professeurs participent à un travail collectif qui va de soi, se pose du point de vue de l'activité du ChE la question de la création des collectifs, collectifs de professeurs mais aussi divers collectifs desquels il est membre.



Figure 4 : L'établissement RAR et l'activité multi-adressée des ChE

La figure 4 montre la diversité des destinataires de l'activité du ChE en RAR, qui interviennent de près ou de loin dans l'établissement. Avec le changement de structure (défini dans la première partie de la thèse, titre 2.1.2), l'établissement voit non seulement un élargissement fort de ses partenaires (associations, entreprises), mais surtout une diversité d'acteurs à l'intérieur même de l'établissement et du réseau. Nouveauté et hétérogénéité sont les maîtres mots de la réforme des RAR et le caractère multi-adressé de l'activité du ChE est particulièrement visible. Il doit composer avec les professeurs, les PR, les AP, les PE, le secrétaire du comité exécutif, il co-pilote le réseau avec l'IPR référent, l'IEN, il est aussi en lien avec les parents, les écoles, les autres établissements avec lesquels les partenariats se renforcent.

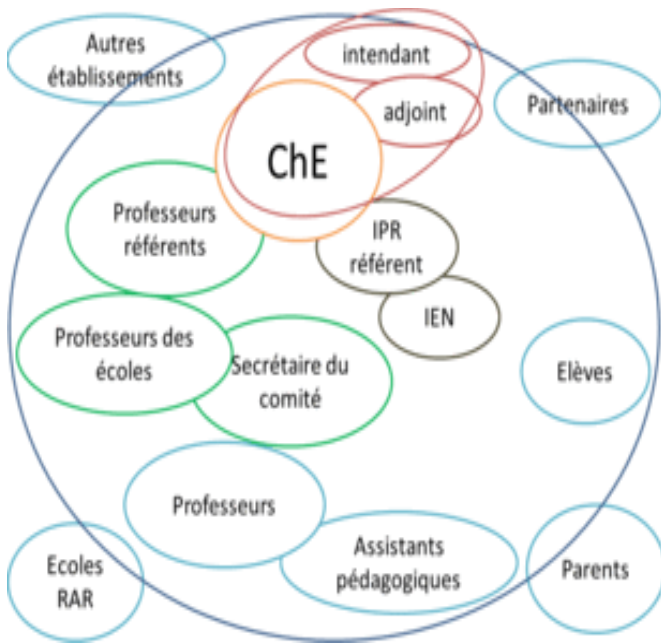


Figure 5 : L'équipe de direction en RAR

Ici, le ChE fait partie de l'équipe de direction (cercle rouge) avec l'adjoint et l'intendant.

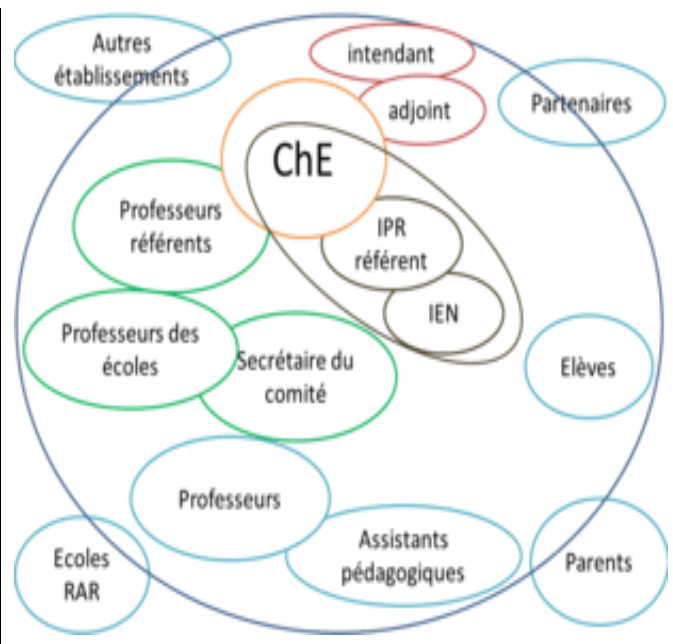


Figure 6 : L'équipe de pilotage en RAR

Ici, le ChE fait partie de l'équipe de pilotage du RAR (cercle marron), avec l'IPR référent du collège et l'IEN, inspecteur du premier degré.

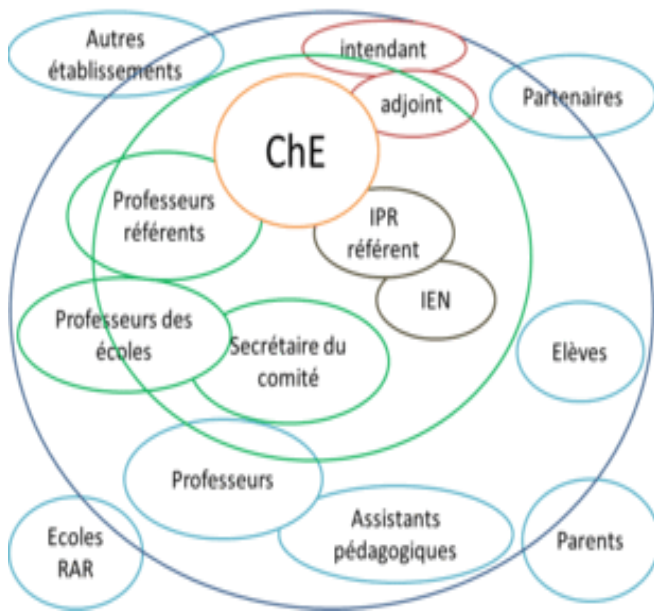


Figure 7 : Le comité exécutif en RAR

Ici, le ChE dirige le comité exécutif du RAR (cercle vert), auquel participent l'adjoint, les inspecteurs du premier et second degré, le secrétaire du comité exécutif, des professeurs référents, des professeurs des écoles et parfois quelques professeurs ordinaires.

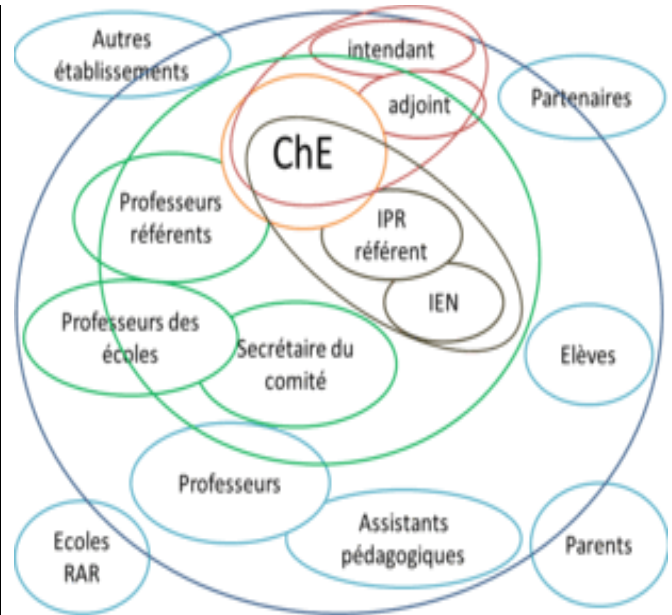


Figure 8 : Les différentes sphères d'appartenance du ChE en RAR

La figure 8 montre l'emboîtement des sphères dans lesquelles le ChE est pris. Ces sphères sont autant de collectifs nouveaux à constituer dont les membres doivent apprendre à travailler ensemble.

A partir de chaque sphère, qui sont autant d'histoires à construire, le ChE devra veiller à susciter le travail collectif entre professeurs et divers personnels. En plus de construire les collectifs auxquels il participe, il devra reconstruire ce que la réforme désorganise, à partir du travail collectif d'équipes composites.

Comme le demande la prescription, il cherchera à structurer le collectif composite autour d'un même projet auquel contribuent des équipes de travail dans une dynamique d'innovation. Mais dans un système ainsi configuré, l'organisation du travail sort du bureau du ChE aussi bien que le travail d'organisation des professeurs sort de la classe.

Les acteurs doivent alors s'inscrire dans un processus de ré-organisation qui tient son efficacité de la création d'espaces d'action et de mobilisation des acteurs (de Terssac, 2011), reposant sur des compromis provisoires. Dans le même sens, Maggi (2003) parle d'agir

organisationnel, insistant sur le lien entre les sujets agissants et l'organisation, qu'il définit comme un processus d'actions et de décisions.

Ainsi, travail des ChE et travail des professeurs sont indissociables. On passe d'un lien relativement surplombant : l'encadrement du ChE (organisation du travail et régulation) et le travail d'organisation des professeurs (organisation par le travail) qui doit correspondre au cadre fixé, à un travail conjoint de ré-organisation auquel participent le ChE et les professeurs.

Plutôt qu'un emboîtement de la classe dans l'établissement soit du travail d'organisation dans l'organisation du travail, les acteurs se trouvent face à un objet commun : la nouvelle organisation à créer, afin que chacun puisse alors organiser son travail.

L'organisation du travail des professeurs par l'encadrement ne se substitue pas aux collectifs des professionnels qui réorganisent leur travail. Mais comment faire en sorte que les professeurs participent à l'organisation de leur travail ?

2.3.2. Du rapport de prescriptions aux prescriptions réciproques

Intervenir sur la mise en lumière du travail d'encadrement du ChE dans l'établissement permet d'étudier la mobilisation des personnels hors des murs de la classe pour un travail collectif parfois destiné à être réinvesti dans la classe (comme par exemple dans la co-intervention). En effet, on considère que « les pratiques de classe sont simultanément des constructions locales, se jouant à travers des interactions au sein de la classe entre l'enseignant et ses élèves, et des constructions collectives reposant sur des dynamiques plus larges à l'échelle des systèmes et des établissements scolaires » (Dupriez, Dumay & Vause, 2008, p.24).

La rencontre entre le travail d'encadrement du ChE et le travail d'organisation des professeurs suppose des dimensions collectives de l'activité des cadres et des professeurs et un espace de débat et de construction de compromis pour surmonter les contradictions portées par le prescrit. En ce sens, l'« **appartenance du cadre au collectif de travail qu'il « encadre** » est donc centrale » [souligné par l'auteur] (Hubault, 1998, p.7) dès lors que chacun devient « re-concepteur » du prescrit autour d'objets communs (nouveaux dispositifs en RAR par exemple).

En l'espèce, le ChE devrait participer avec les professeurs, les PR en particulier (missions spécifiques d'organisation du travail des autres) à la réorganisation du travail suite à la réforme des RAR, la création d'un nouveau cadre, axé sur le réseau plutôt que l'établissement

et sur le travail collectif, par une reconception collective. En effet, « *l'activité de conception n'est pas réductible à un processus de décision*. Précisons : concevoir nécessite de faire des choix, mais pas seulement. » (Hatchuel, 2003, p.298). Hatchuel entend ici la conception comme un travail collectif s'inscrivant dans un processus de « prescription réciproque » où chacun est potentiellement prescripteur et prescrit. Nous avons vu que selon le type de rapport de prescription, les professeurs peuvent faire autorité à un moment donné. Ici, la reconception du prescrit autour de l'élaboration d'un objet s'appuierait sur un travail coopératif où les prescriptions réciproques dépassent le rapport de prescription autoritaire et ainsi la décision autoritaire. Cette dernière étant établie par celui qui a l'autorité dans le rapport de prescription et non pas celui qui pourrait faire autorité.

En d'autres termes :

- prendre en compte les remontées des professeurs mettrait ChE et professeurs dans un nouveau rapport de prescriptions où l'expérience du professeur fait autorité ;
- reconcevoir le prescrit pour une nouvelle organisation en créant un espace commun placerait ChE et professeurs dans un rapport de prescriptions réciproques ou croisées où la décision autoritaire perd sa place au profit de la coopération, permettant une régulation par les contradictions et le sens.

Si l'apprentissage se loge dans la confrontation des prescriptions remontantes et descendantes, qu'en est-il de l'apprentissage des uns et des autres afin de construire une nouvelle organisation qui participerait aussi de la définition des nouvelles professionnalités qui leur sont attribuées ?

Mais si la confrontation et la régulation des prescriptions réciproques sont empêchées, alors se pose la question de l'apprentissage croisé (Hatchuel *et al.*, 2002) comme le notaient Petit, Dugué et Daniellou (2011).

Tout au long du processus, le ChE devrait relever des indices de l'appropriation du prescrit (déjà transformé) pour le reconcevoir, réguler le travail des professeurs et le sien.

Il s'agit, dans notre perspective, d'un travail d'encadrement du travail réel des professeurs par le ChE. Le travail réel étant le travail en train de se faire, tout encadrant se trouve face au défi d'encadrement du travail réel, qui suppose d'être présent pour encadrer soit pour réguler, coordonner le travail, faire face aux imprévus, mais aussi pour sortir éventuellement les professeurs d'impasses et ainsi augmenter leur pouvoir d'agir. Il rencontre le travail d'organisation des professeurs tout en permettant un retour sur le ChE et son travail

d'encadrement. Nous reviendrons sur cette question à travers les objets médiateurs utilisés par le ChE pour agir avec, pour et sur les professeurs (titre 3 de cette partie).

Ces prescriptions floues et contradictoires, ignorant les dimensions collectives et organisationnelles, demandent pour y répondre d'en pallier le déficit d'organisation, aussi bien pour les ChE, nouveaux managers, que pour les professeurs et personnels. Cependant, la prescription institutionnelle, qui ignore le travail réel, ne peut envisager cette activité de reconception ni ses dimensions collectives comme la matière première du changement escompté. De manière corollaire, la nouvelle organisation du travail des opérateurs scolaires ne peut penser le temps dédié à ce type d'activité collective. Tout se passe comme si ces opérateurs n'avaient rien à apprendre ou rien à produire comme connaissance pour pouvoir innover.

Nous nous demandons notamment dans notre question générale de recherche : en quoi consiste le travail réel des ChE qui doivent piloter, manager, leader les professeurs ? Quel lien y a-t-il entre travail des ChE et travail des enseignants ?

En l'espèce, nous nous demanderons plus spécifiquement : que fait le ChE des prescriptions ? Comment les reçoit-il ? Qu'en comprend-il ? Qu'en retient-il ? A quoi adhère-t-il ? Que rejette-t-il ? Comment s'inscrit-il dans une reconception du prescrit ? Implique-t-il les professeurs dans cette (re)conception ? De quelle marge de manœuvre dispose-t-il ? Comment peut-il modifier cette marge ? Comment se situe-t-il à la croisée des diverses sources de prescriptions ? Leur accorde-t-il la même importance à toutes ? Comment fait-il des choix ? Que relaie-t-il ? Comment le met-il à disposition des professeurs ? Que retient-il de ce qui remonte ? Qu'en fait-il ?

2.3.3. Encadrement et travail d'organisation : des relais intermédiaires

La gestion horizontale prescrite pose la question des rapports entre les relais prescriptifs, la présence des protagonistes et les espaces d'échanges. Dans un établissement scolaire, comment le ChE peut-il créer un espace de mobilisation et de compromis qui permettrait aux professeurs d'organiser leur travail ?

Organiser le travail des autres peut se traduire par un cadrage flou qui permet à la fois une gestion de l'imprévu et à la fois la préservation d'une certaine autonomie des destinataires, pourvu qu'un acteur se fasse le relais de ce cadrage flou. Certaines études ont en effet montré que le travail d'organisation du travail des autres peut reposer sur des prescriptions floues quand il s'inscrit dans un environnement instable, comme c'est le cas des chefs de chantier

(Duc, 2002). Ces derniers sont chargés de l'interface entre le prévu (planning, plans, budget...) et la mise en œuvre des actions concrètes. Ils composent les équipes, leur distribuent les tâches, coordonnent le travail des équipes et assurent la gestion administrative des personnels et le suivi économique du chantier. Trois principes contribuent à l'organisation du travail des équipes par les chefs de chantier : une très faible prescription des moyens mais davantage des résultats à atteindre pour préserver un espace de gestion de l'imprévisible ; une organisation laissée aux équipes en auto-prescription, à l'intérieur d'un cadre général ; et un flou dans la planification du travail de l'encadrement pour se préserver la possibilité de modifier le déroulement en fonction du réel. Tout ici relève de la volonté de gérer l'imprévisible. Les agents gèrent les moyens et gèrent également leur organisation. Les chefs de chantier pour leur part gèrent la planification de leur travail en prévoyant des trous pour prendre en charge la gestion d'éventuels imprévus. La prescription floue permet donc la prise en charge des variabilités et la gestion de l'aléatoire et en ouvrant un espace d'initiatives elle suscite la coopération. En effet, à la suite de de Terssac (1992), Duc souligne que « l'insuffisance volontaire des règles d'organisation » (Duc, 2002, p.123) vise à renforcer l'implication subjective des agents qui vont chercher à pallier cette insuffisance en temps réel et selon les imprévus. Cependant, cet ajustement en temps réel est en partie réalisé grâce à un autre acteur, le chef d'équipe. Afin de répartir les tâches et objectifs aux équipes, chaque chef de chantier est en collaboration directe avec le chef d'équipe. Ce dernier assiste, intervient et contrôle le travail de son équipe, il est constamment présent et participe aux travaux. Il est également chargé de faire remonter diverses informations : avancement, problèmes rencontrés, tensions, etc. Le chef de chantier est donc un encadrant intermédiaire là où le chef d'équipe apparaît donc comme un encadrant de proximité (bien que comptabilisé dans le personnel de production). Le travail d'organisation semble donc réparti entre une mise en circulation de prescriptions floues par le chef de chantier et une reconception de ces dernières par les agents autour du chef d'équipe qui assure aussi une régulation en temps réel. A l'instar des ouvriers confrontés à l'imprévu, les professeurs le sont aussi et ils sont surtout, dans notre cas, face à la nécessité de s'approprier et de mettre en œuvre les nouvelles prescriptions ce qui nécessite un travail d'organisation des professeurs et d'encadrement du ChE en temps réel permettant la renormalisation, la compensation de prescriptions officielles imprécises et la régulation du travail en train de se faire.

En l'espèce, comment le ChE en tant que relais prescriptif peut-il assurer un travail d'organisation et d'encadrement ? Comment construire des équipes dans des établissements accueillant des personnels nouveaux et hétérogènes ? Comment organiser un travail qui se

veut davantage individuel ? Comment transmettre le prescrit en favorisant l'innovation attendue ? Comment encadrer en temps réel pour pouvoir réguler le travail des personnels ? Comment reconcevoir puis favoriser la reconception du prescrit, son appropriation par les professeurs ?

Là où le chef de chantier construit les équipes, répartit le travail et laisse faire les équipes autour du chef d'équipe qui régule, le ChE doit construire de nouveaux collectifs, instaurer une vision commune et changer les pratiques des enseignants. Si la dimension de l'imprévisible est commune aux chefs de chantier et aux ChE, la prescription floue semble convenir dès lors que : a) un chef d'équipe (implication, régulation) prend le relais du chef de chantier (répartition) ; b) les finalités sont figées en termes de résultats ou produits finis. Dans cette perspective, le ChE jouerait sur les deux volets, à la fois chef de chantier (répartition DGH, emplois du temps) et chef d'équipe (mobiliser, impliquer), pour parvenir à instaurer les changements attendus par la prescription et satisfaire les résultats. On notera ici la particularité des RAR dans le cadre de l'éducation prioritaire considérée comme un laboratoire du changement et où se pose la question des professeurs référents comme « chefs d'équipe » soit encadrants de proximité (chargés de l'animation, de la coordination des projets, etc.). A l'image du chef d'équipe, le professeur référent (PR) fait partie du personnel enseignant et participe comme lui au travail enseignant. On se demandera donc ce qu'il en est du travail des ChE et des PR en RAR quant à leurs rôles respectifs dans le processus de reconception, sachant qu'au travers de cette dernière, les collectifs visent notamment à combler les dimensions collectives et organisationnelles ignorées de la prescription.

Si le travail d'organisation des professeurs (reconception et mise en circulation du prescrit), devant être recomposé par la création de nouveaux collectifs, suppose un travail d'encadrement du ChE pour fixer avec eux le cadre, augmenter leur marge de manœuvre et réguler le travail des enseignants à partir des difficultés rencontrées, comment le ChE peut-il assurer ce travail d'encadrement ?

En effet, la « réélaboration des règles de métier », en réponse à un déficit organisationnel du prescrit, se fait dans l'action et dépend des cadres organisationnels qui la soutiendront ou non, (Caroly, 2010) privilégiant parfois le contrôle en fonction des résultats attendus.

2.4. La question du fonctionnement : entre pilotage des professeurs et résultats attendus

Si le ChE ré-adresse les prescriptions aux professeurs et doit instaurer des espaces communs d'échanges, de débats et de reconception propices à la réorganisation, il ne faut pas oublier d'autres formes d'adressage en particulier celui qui doit remonter à la hiérarchie, en réponse à ce qui est demandé : l'efficacité. Le pilotage par les résultats est une autre facette avec laquelle le ChE doit composer (multiples comptes à rendre, autonomie contrôlée...). D'autant qu'elle pose la question de l'efficacité pour les professeurs desquels on attend un travail collectif (supposé plus efficace).

Or, nous avons vu (titre 1 de la première partie) que la performance, selon une approche ergonomique, est mesurée en termes d'efficacité économique (rendement, productivité) mais aussi humaine (compétences, santé) selon Hubault (1996). Il s'agira de considérer l'efficacité « humaine » comme le produit du conflit entre le sens et l'efficience.

Si le ChE doit passer des compromis entre des prescriptions contradictoires présentées dans la première partie de cette thèse (injonction à l'autonomie et contrôle renforcé notamment), comment va-t-il organiser le travail des professeurs et réguler les avancées de ce travail, pris entre le pilotage par les résultats (pour plus d'efficacité) et le pilotage des professeurs par le sens (pour plus d'efficience) ?

Ces deux points, pilotage par les résultats et question de l'efficacité, feront l'objet des deux parties suivantes.

2.4.1. Le pilotage par les résultats

Avec l'évolution des politiques éducatives, l'établissement autonome s'est retrouvé au cœur d'un réseau constitué d'autorités de tutelle, d'autres établissements ainsi que de partenaires divers. Dans ce cadre, l'activité du ChE auparavant adressée assez spécifiquement aux professeurs et aux divers personnels de l'établissement, est désormais fortement adressée à la hiérarchie, aux parents, aux partenaires, aux collectivités territoriales. En RAR, la tendance se renforce puisque l'on peut ajouter d'autres destinataires comme les nouveaux personnels (professeurs référents, PR et assistants pédagogiques, AP), l'inspecteur référent (IPR), la secrétaire du comité exécutif, les écoles et leurs professeurs appartenant au réseau. Les destinataires de l'activité du ChE sont donc nombreux et l'on parlera d'activité multi-adressée.

Nous proposons de représenter schématiquement l'évolution des politiques éducatives et par conséquent celle du travail du ChE au regard de l'activité multi-adressée dans le cadre du pilotage par les résultats.

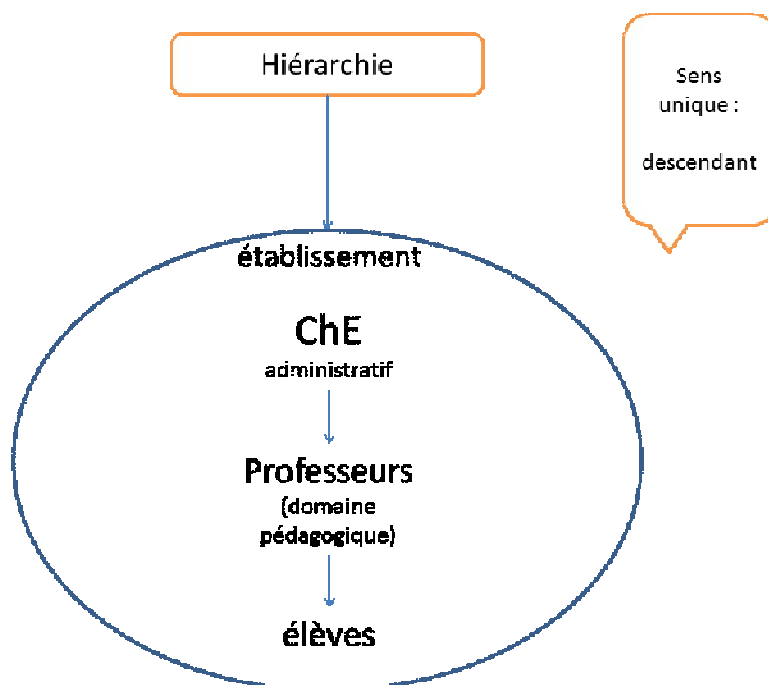


Figure 9 : Modèle de l'établissement isolé.

Ici (figure 9), jusqu'aux années 1980, l'activité du ChE est adressée aux professeurs de l'établissement, essentiellement à travers le domaine administratif. La hiérarchie surplombante adresse les prescriptions aux établissements et les professeurs prescrivent à leur tour des tâches aux élèves. Le schéma est à dominante verticale, descendante.

A partir des années 1980, la décentralisation et la déconcentration participe de la création des EPLE (figure 10).

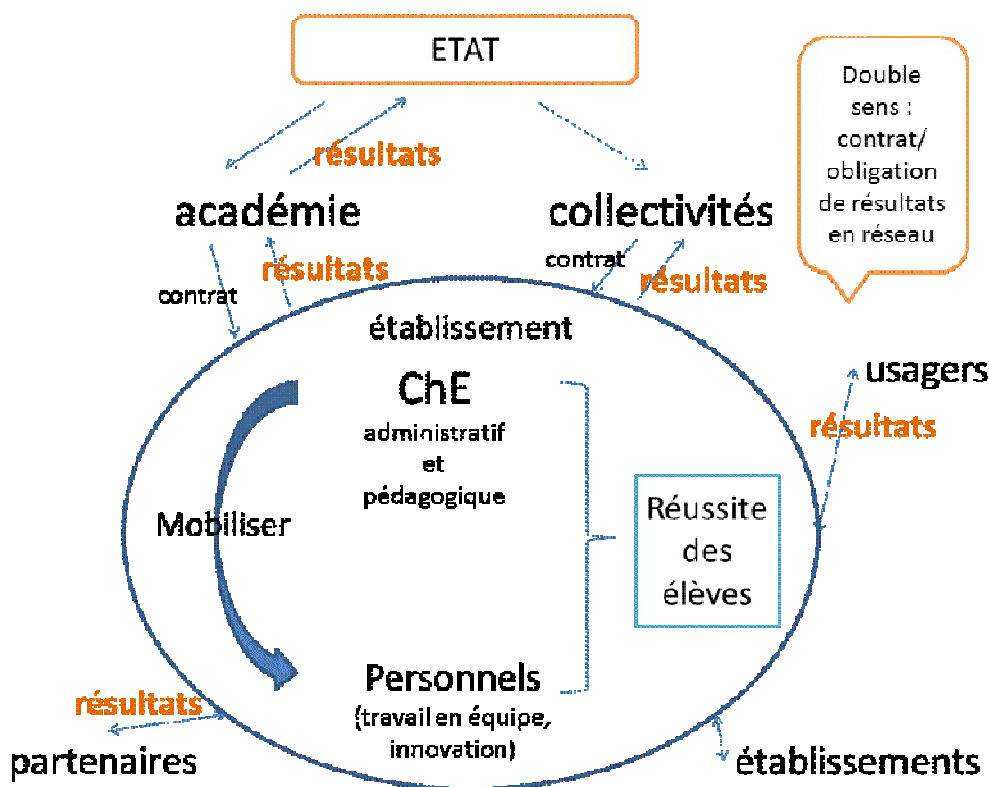


Figure 10 : A partir des années 1980, l'établissement autonome.

Les établissements autonomes reçoivent l'obligation d'élaborer un projet d'établissement. Ils sont également incités à s'inscrire dans un réseau de partenaires. Les politiques éducatives attendent la réussite des élèves, incitant les établissements à répondre à leurs besoins spécifiques. L'établissement au cœur d'un réseau se trouve désormais dans une dimension horizontale mais sous double tutelle, des académies et des collectivités suite au mouvement décentralisateur de l'Etat. Dans l'établissement, l'adressage du ChE aux professeurs se modifie par le développement du volet pédagogique de sa fonction et il est appelé à mobiliser les professeurs et à favoriser l'innovation. Il est aussi responsable des résultats de son établissement. Des contrats lient l'établissement et les autres (académies, partenaires, associations, entreprises) et à chaque destinataire (académies, collectivités, parents, etc.) correspond une attente en termes de résultats, d'efficacité et de qualité. La figure est ici davantage à double sens et organisée à l'horizontal.

Dans ce cadre, on retrouve des sources de prescriptions multiples, notamment descendantes et remontantes. Le ChE, à l'articulation de ces deux directions est cependant, comme le manager, contraint par le descendant. On note ainsi chez les managers (Petit, Dugué & Daniellou, 2011) une faiblesse du remontant, faute de marges de manœuvre qui leur permettraient de traiter et d'ajuster en fonction de la réalité. Les managers, coincés par les

attentes que le descendant fait peser sur eux, en termes de résultats et d'atteinte des objectifs, ne peuvent donc pas considérer le remontant de manière équivalente. On se posera la question du remontant pour les ChE, dont les attentes sont multiples en matière de résultats à atteindre. Le pilotage par les résultats vient d'autant plus se heurter à l'encadrement avec l'évolution des politiques d'éducation prioritaire et en particulier celle du RAR où les partenaires se multiplient et les contrats d'objectifs sont soumis à évaluations.

Si la direction d'un établissement est d'une importance capitale quant à l'efficacité et la qualité comme l'envisagent les politiques éducatives, on peut se demander comment piloter des établissements où « [L]es partenaires se réfèrent à des conceptions du monde différentes et construisent des définitions différentes de l'intérêt général. La convergence de leurs intérêts autour de l'établissement définit un espace de débat à l'intérieur duquel il est d'autant plus difficile de s'orienter qu'il est impossible de rattacher une logique à une position sociale ou à un groupe. (...) L'entrecroisement de ces différentes logiques ouvre des possibilités combinatoires à peu près infinies et la coordination de l'action est rarement assurée par un accord sur un compromis stable » (Derouet, 2000, p.106).

La ré-organisation commune autour de la constitution de nouveaux collectifs est donc prise en tension avec le pilotage par les résultats et les attentes des uns et des autres en termes d'efficacité peuvent diverger.

2.4.2. Le travail collectif et le ChE : entre efficacité des professeurs (rapport sens-efficience) et efficacité attendue (résultats chiffrés)

Le rapport entre le travail du ChE et le pouvoir d'agir des professeurs s'inscrit dans les dimensions collectives du travail. En effet, les études menées en clinique de l'activité montrent que « *la santé se dégrade en milieu de travail lorsqu'un collectif professionnel devient une collection d'individus exposés isolément* » (Caroly & Clot, 2004, p.43). Cela vaut aussi bien pour les ChE que pour les professeurs, surtout dans une période de changement comme celle du RAR. On l'a vu, les ChE doivent travailler au sein d'équipes (de direction, de pilotes) et les professeurs doivent travailler de plus en plus dans des dispositifs nouveaux avec des non professionnels (Tardif & Lessard, 1999). Est à l'œuvre une recomposition des collectifs de travail, ignorée cependant au profit de groupes de travail collectif qui engagent de nouveaux acteurs et que doivent piloter les ChE.

Il ne s'agit pas de s'intéresser à la santé des ChE. Des recherches existent déjà dans ce domaine, en particulier au Québec. Elles ont montré par exemple que le stress des directions

était lié à l'assujettissement aux normes ministérielles (Poirel & Yvon, 2009), à l'isolement et la solitude (Fortin, 2006).

Mais dans le rapport de prescriptions qui lie le ChE et les professeurs (rapport autorité/prescription, prescriptions remontantes, prescriptions réciproques), nous nous intéressons à la question de l'encadrement et de la régulation des équipes pédagogiques comme potentielles ressources, afin de les rendre efficaces (économie de soi) dans une organisation efficace (atteinte des résultats).

Cependant, collectifs de travail éclatés et travail collectif à structurer puisque considéré comme efficace, mettent le ChE au cœur d'une tension entre l'efficacité du travail réalisé, mesurée du point de vue des résultats (et servant le pilotage par les résultats) et l'efficacité dans la réalisation du travail des professeurs, soit le travail réel, le travail possible ou non de reconception collective du prescrit, l'augmentation de leur marge de manœuvre et le rapport convenable entre le sens et l'efficacité.

Nous avons vu que les communautés professionnelles impulsées et organisées par le leadership supposent un travail collectif spontané alors qu'il s'agit de le faire advenir et de l'entretenir, malgré un éclatement des collectifs de travail. Ici, les enjeux sont multiples : permettre aux individus de ne pas être isolés, pouvoir agir dans des marges de manœuvre fournies par l'organisation ou les créer (Caroly & Clot, 2004), leur permettre de reconcevoir le prescrit et de dépasser les contradictions générées par les multiples prescriptions. En d'autres termes, c'est bien dans le maintien et le développement de dimensions collectives du travail que se situe le pouvoir d'agir des directions et des professeurs.

Travailler dans un milieu tel un collège est considéré comme une activité forcément partagée (Amigues, 2009). Le travail partagé des professeurs renvoie notamment à la diversité des lieux et temporalités : la classe ; les conseils de classe ; ou encore le « dialogue lointain et différé avec les concepteurs des prescriptions » (Amigues & Lataillade, 2007, p.12) notamment par la remontée des résultats de leur travail. Mais la question de l'efficacité se trouve renouvelée par la prescription qui attend des professeurs un travail collectif plus développé, notamment en RAR avec divers personnels dans l'établissement, inter-degrés, ou encore avec des partenaires externes. Dans ce cadre tout particulièrement, le travail partagé dépasse le découpage en lieux et temporalités et met en lumière un aspect crucial : « parler de travail partagé, c'est aussi interagir avec les autres » (Amigues, 2009, p.15). La mobilisation subjective s'inscrit alors dans les rapports aux autres qui se traduisent notamment par des

tensions et des conflits. A cet égard, certains travaux de l'équipe ERGAPE montrent qu'à travers la mobilisation des opérateurs dans une activité se jouent « de complexes négociations d'efficacité » (Amigues, Espinassy, Félix & Saujat, 2008, p.8). En effet, il ressort de la recherche qui s'intéresse à la mise en œuvre de la co-intervention en RAR que les divers protagonistes (PR et AP) engagés dans cette activité commune, se trouvent confrontés à la recherche d'une efficacité aux multiples facettes : « ils sont en quête d'une efficacité du travail réalisé auprès des élèves, mais les critères permettant de l'évaluer sont variables et appréhendés de manière différente par les uns et les autres. Par ailleurs, enseignants et AP sont également à la recherche d'une efficacité dans la réalisation de leur travail, orientée par un double souci d'efficience et d'attribution de sens et de valeur à ce qu'ils font. » (Amigues, Espinassy, Félix & Saujat, 2008, p.8). A l'instar des protagonistes engagés dans la co-intervention, l'activité du ChE en tant que recherche de mobilisation des autres dans son activité est à resituer à deux niveaux.

Tout d'abord au niveau de la quête d'efficacité des élèves à travers le travail des professeurs et ainsi l'atteinte de la prescription qui met au premier plan la question des critères des uns et des autres. Si les personnels se heurtent à des différences dans l'évaluation de l'efficacité du travail réalisé, comment le ChE peut-il pour sa part évaluer le résultat du travail des personnels ? Au regard de quelle efficacité ? A partir de quels instruments ? C'est une question qui se posera du point de vue de la reconnaissance du travail. Il n'en demeure pas moins que le ChE doit s'assurer de l'efficacité des professeurs et les mobiliser à cet effet. Rien n'est moins évident ici si l'on considère la situation sous l'angle de de Terssac (2013). Pour lui, la notion de malaise dans l'organisation (et non pas **de** l'organisation comme facteur) considérée « non comme structure mais comme action » (de Terssac, 2013, p.15) rend compte d'un conflit entre deux conceptions de l'efficacité, qu'il appelle la « di-vision de l'efficacité du service à rendre au public ». Alors que les agents devenus responsables des résultats regrettent de ne pas pouvoir satisfaire les besoins des usagers faute de reconnaissance de ce qu'ils savent en tant que professionnels (rapport autorité/prescriptions dominé par celui qui a l'autorité), les gestionnaires de leur côté doivent s'assurer que les agents font plus (augmentation de la performance) avec moins (diminution des moyens alloués). De ce fait, l'écart entre les décisions prises et les attentes des agents se creuse et l'on assiste à une double impasse : « d'un côté, l'impossibilité organisationnelle dans laquelle se trouve l'individu pour élaborer des compromis favorables à son bien être en adaptant l'environnement et, de l'autre, l'incapacité dans laquelle il se trouve pour s'adapter et pour trouver des réponses lui permettant de résister et de se développer face aux fluctuations ou aux agressions de son

environnement » (de Terssac, 2013, p.15-16). Dans les établissements scolaires, le ChE doit veiller à ce que les professeurs fassent mieux mais reste à savoir si ce « mieux » correspond à ce qu'en font les enseignants du point de vue de la nature de leur travail et de son résultat.

Ensuite, l'activité du ChE est à resituer au niveau de l'efficacité de la réalisation du travail des professeurs, à laquelle il est censé contribuer en augmentant leur pouvoir d'agir. L'enjeu pour le ChE n'est pas seulement celui de développer son propre pouvoir d'agir à travers le sens qu'il donnera à son travail et l'efficience qu'il atteindra, mais aussi celui de faire en sorte que les professeurs puissent développer le leur pour s'inscrire dans un rapport sens-efficience qui les rende efficaces tout en satisfaisant une efficacité 'économique' attendue.

L'équipe ERGAPE s'inscrit à ce titre dans la lignée de Bourgeois et Hubault (2005) qui considèrent que « travailler, c'est gérer une tension issue d'une double exigence. D'une part, l'efficacité qui renvoie aux attentes de l'entreprise, ce qu'elle demande à travers la tâche et, d'autre part, la santé qui renvoie aux attentes de la personne, ce qu'elle vise à travers son engagement dans l'activité. » (Bourgeois & Hubault, 2005, p.35). Ainsi, les solutions efficaces du point de vue de l'institution ne reflètent pas toujours les attentes que les professeurs ont de leur propre travail, d'où le sentiment pour eux d'un travail mal fait, non perçu par l'institution. Ce rapport entre efficacité des résultats et santé de l'opérateur mérite d'être approfondi dès lors que l'on ne considère pas l'efficacité du seul point de vue des résultats économiques mais aussi du point de vue de l'humain, comme le produit du conflit entre le sens et l'efficience.

Le sens se définit comme le rapport entre ce que l'opérateur fait (occupations/réalisé/buts immédiats) et ce qu'il voudrait faire (pré-occupations/réel/mobiles). En référence à Leontiev, il est défini comme le « rapport entre le versant objectif de l'activité qui se donne à voir dans des actions et des opérations et son versant subjectif qui, lui, échappe bien souvent à la conscience du sujet et renvoie aux efforts de ce dernier pour « faire quelque chose de sa vie » » (Saujat, 2007b, p.95). Ainsi, considérer le sens comme le rapport entre ce que l'opérateur fait et ce qu'il voudrait faire suppose que sans le sens l'activité se trouve « dévitalisée » (Clot, 2008, p.13) dès lors que ce qui est fait est coupé de ce qui est souhaité par l'individu. On pensera à ce que les professeurs peuvent faire de la prescription dans la réalisation de leur travail en fonction de ce qui les préoccupe. En effet, il s'agit de « toujours arbitrer entre ce qu'on nous demande et ce que ça nous demanderait si nous le faisons comme on nous le demande » (Faïta & Saujat, 2010, p.46). Les auteurs rappellent à ce titre que si les

arbitrages passent par des compromis opératoires (Hubault, 1996) réalisés dans l'ici et maintenant, ils se font aussi selon le sens que le sujet attribue au travail.

L'efficacité est définie comme le rapport entre ce que l'opérateur fait (buts) et comment il le fait (moyens). Plus exactement, il s'agit de l'économie des moyens qu'il parvient à réaliser grâce à une utilisation optimale. En répondant ainsi aux buts « à moindre coût » (Clot, 2008, p.15), le sujet pourra libérer de la disponibilité pour l'émergence de nouveaux buts, cette créativité étant alors aussi source de renouvellement du sens. Ici se situe un enjeu du travail d'encadrement du ChE : rendre les équipes efficaces. En l'espèce, les moyens supplémentaires en postes en RAR (PR notamment) devraient permettre aux professeurs de réaliser le travail avec une diminution de l'effort consenti et de modifier leur façon de faire en travaillant ensemble. Il s'agit donc pour le ChE de faire en sorte que les professeurs continuent de répondre aux buts fixés mais puissent le faire à moindre coût pour eux (grâce à la co-intervention avec les AP par exemple, qui devrait leur permettre de mieux aider les élèves en difficulté) et en dégageant ainsi, à partir de l'utilisation optimale de ces nouveaux moyens, de la disponibilité pour créer de nouveaux buts, renouveler le sens du travail et participer à sa réorganisation autour du travail collectif, pour le rendre plus efficace.

Cette conception de l'efficacité humaine est ainsi incomparable à l'efficacité dite « économique » qui ignore le pouvoir d'agir des acteurs entendu comme le « rayon d'action » des professionnels sur le milieu. En effet, le sens, source d'énergie, et l'efficacité, source d'économie sont sujets à une « alternance fonctionnelle » (Clot, 2008) provoquant une efficacité plus ou moins grande et un développement ou une amputation du pouvoir d'agir. Ce dernier résulte ainsi d'un conflit et c'est « ce conflit dans le réel que l'histoire du sujet cherche à surmonter et qui est la source de son développement possible » (Clot, 1999, p.122). Dans ce sens, le ChE devra permettre aux professeurs de surmonter le conflit en augmentant l'efficacité et l'efficacité des professeurs afin d' « actualiser et potentialiser la puissance humaine de création » (Hubault, 1996, p.133). Sans quoi, le conflit ne trouve pas d'issue convenable aux yeux du sujet pour le surmonter et l'activité est alors orientée par la recherche d'une « efficacité malgré tout » (Clot, 1995 ; Amigues & Saujat, 1999) non sans conséquence sur la santé.

Des travaux de l'équipe ERGAPE montrent à ce propos que « c'est dans le va-et-vient entre les activités possibles et les activités empêchées que se construisent les réponses que tentent de se donner ces enseignants » (Félix, Saujat & Combes, 2010, p.28). Dans ce va-et-vient, le sujet se trouve face à plusieurs possibilités par son appartenance à plusieurs domaines

d'existence se recoupant en lui et dont il peut chercher à se servir comme autant de ressources bien qu'elles ne soient pas toujours satisfaisantes pour lui. Curie et Dupuy (1994) parlent à cet égard de trois systèmes interdépendants bien qu'autonomes : professionnel, familial, personnel et social. C'est ainsi que lorsque l'activité d'enseignement est contrariée, il se peut que « les professeurs recourent à des significations sociales familières qui leur permettent d'agir et d'éviter de se retrouver en situation de crise face aux élèves, mais avec en contrepartie le sentiment de 'mal faire son travail' d'enseignant » (Félix, Saujat & Combes, 2010, p.28). Or, l'efficacité attendue par le prescrit et dont il doit rendre compte ne porte pas sur le développement du pouvoir d'agir. On retrouve la tension entre évaluation du travail réalisé et du travail de réalisation (Amigues, Espinassy, Félix & Saujat, 2008) puisque « l'évaluation de cette efficacité est le plus souvent envisagée à partir des effets produits sur les élèves en termes d'apprentissages, et non à partir du travail d'enseignement requis pour engendrer ces effets » (Espinassy & Saujat, 2003, p.112).

Aux prises avec le réel, l'opérateur s'inscrit donc dans un double enjeu :

- « « Déjouer les contraintes », c'est l'enjeu pour l'opérateur de se préserver de leurs effets délétères sur lui (santé) et sur les résultats économiques (efficacité).
- « Déjouer les contraintes », c'est également développer des compétences, prendre du plaisir (santé) en réalisant les résultats (efficacité). » (Bourgeois & Hubault, 2005, p.29)

Ce double enjeu, en l'espèce, est au cœur du travail du ChE. En effet, soumis à une obligation de résultats par des objectifs définis préalablement, c'est dans ce cadre qu'il devra favoriser l'efficacité « humaine » en répondant à cette exigence (résultats « économiques »). On s'intéressa alors à l'effort de conciliation entre « ce qu'on lui demande » et « ce que ça lui demande » de le faire (Hubault, 1996 ; Noulin, 1995).

La prescription faite au ChE de modifier les pratiques des enseignants en favorisant le travail collectif et l'innovation et son efficacité ainsi mesurée au niveau des résultats pose plusieurs questions : Quel engagement le ChE va-t-il attendre des professeurs sachant que pèse sur lui une obligation de résultats ? Comment va-t-il lui-même mesurer cet engagement, ces résultats, et en rendre compte ?

Tout l'enjeu pour le ChE se situe donc dans l'unification d'une vision de l'efficacité di-visée entre le système éducatif et les acteurs, unification devant lui permettre et permettre aux professeurs de préserver leur santé, de pouvoir agir avec et sur les autres. Et de satisfaire les

prescriptions. En somme, il s'agit d'étudier le rapport entre travail du ChE et travail des professeurs en considérant à la manière de Clot (2008), en référence à Tosquelles, que :

« Vivre au travail c'est donc pouvoir y développer son activité, ses objets, ses instruments, ses destinataires, en *affectant* l'organisation du travail par son initiative. L'activité des sujets se trouve au contraire *désaffectée* lorsque les choses, en milieu professionnel, se mettent à avoir entre elles des rapports qui leur viennent indépendamment de cette initiative possible. Paradoxalement, on agit sans se sentir actif. » (Clot, 2008, p.7).

Nous retiendrons ici que travailler c'est pouvoir agir mais surtout agir : sur l'organisation du travail, sur les autres, par des instruments. Si l'on s'intéresse au sujet comme un créateur dont l'activité n'existe « qu'en produisant du contexte pour exister » (Clot, 2008, p.7), on considère que sans effets sur le milieu, on ne peut parler d'un sujet en activité ; bien qu'il agisse (suite d'opérations), il est passif.

Le ChE en tant que relais prescriptif n'est pas neutre quant au ré-adressage des prescriptions, ce qui participe aussi de l'efficacité des professeurs entendue comme le conflit entre le sens et l'efficacité, aboutissant ou non au développement du pouvoir d'agir. Il s'agira par exemple de voir comment les ChE utilisent les moyens supplémentaires dans les collèges RAR et l'impact de cette utilisation sur le développement de l'activité des professeurs dans le conflit entre sens (utilité des moyens) et efficacité (activité facilitée par ces moyens). Le ChE doit ainsi permettre aux professeurs d'affecter l'organisation du travail, de se saisir des moyens proposés par exemple.

Par ailleurs, le travail d'encadrement du ChE, devant permettre la construction d'un espace-temps commun destiné à la reconception du prescrit en fonction de dimensions organisationnelles et collectives, suppose aussi un travail d'encadrement du travail réel des professeurs pour réguler leur travail et le sien. Cette entrée par l'activité adressée devrait permettre de mettre en lumière le travail d'encadrement des ChE avec les professeurs pour une réorganisation commune.

2.5. Faisons le point

Notre travail vise à développer les travaux d'ERGAPE du point de vue du rapport entre le travail des ChE et le travail enseignant.

Les politiques éducatives ont élargi le rôle des ChE. L'activité des ChE est multi-adressée, envers des destinataires de plus en plus nombreux mais au premier rang desquels figurent les

professeurs. Pour les ChE, il s'agit alors d'organiser le travail des professeurs pour que ces derniers soient en mesure de s'approprier les prescriptions. Mais pour cela il devra d'abord s'emparer lui-même du prescrit, le reconcevoir dans la perspective des objectifs poursuivis. Ainsi, la prescription n'est jamais directement applicable et doit pouvoir être appropriée pour être dépassée. De plus, les appropriations ainsi réalisées ne sont jamais réitérables à l'identique dès lors que le métier s'inscrit dans des situations toujours singulières en plus d'être variées.

A la suite des travaux d'ERGAPÉ, nous considérons l'activité du ChE comme adressée aux professeurs à travers la reconception du prescrit. Le ChE est ainsi un relais prescriptif qui adresse des prescriptions faibles aux professeurs dans un rapport de prescription où il possède l'autorité. De leur côté, les professeurs qui adressent des prescriptions aux élèves procèdent eux aussi à leur reconception. Le prescrit fait donc l'objet d'une double appropriation : par le ChE et par les professeurs. Cependant, les politiques éducatives changent la donne.

Le local, premier changement, incite à une implication plus grande (domaine pédagogique notamment) du ChE et suppose une nécessaire adaptation aux besoins locaux. Le rapport de prescriptions pourrait ici être inversé. Pour le ChE, il ne s'agit pas simplement au travers du travail d'encadrement de fixer des cadres à l'intérieur desquels les professeurs pourront travailler mais d'augmenter leur marge de manœuvre et de réguler leur travail à partir des conflits rencontrés, ce qui suppose de prendre en compte les prescriptions remontantes. Ici le rapport de prescriptions peut être inversé, les professeurs font autorité. Régulation au local en fonction des conflits pour les dépasser et non pas régulation technique pour contrôler la conformité aux cadres. Dans ce sens, la régulation du travail des professeurs engendre un retour sur son travail d'encadrement, d'où un mouvement spiralaire. L'activité du ChE est objet de compromis dont dépend le développement ou non du pouvoir d'agir des professeurs. Pour faire avec la prescription, les professeurs doivent pouvoir la reconcevoir afin d'organiser leur milieu de travail et ne pas se retrouver pris dans des impasses sans possibilité de faire vivre des conflits moteurs et de les dépasser.

La structure en réseau, deuxième changement majeur, impose une nouvelle organisation qui reste à construire. Pour cela, les acteurs scolaires pourraient s'inscrire dans un rapport de prescriptions réciproques. En effet, en RAR encore plus qu'ailleurs, la double appropriation du prescrit ne se fait pas de manière successive et linéaire, par le ChE puis par les professeurs. Au-delà de la contribution de la reconnaissance du travail réel à la régulation, c'est le travail d'organisation des professeurs qui vient rencontrer le travail d'encadrement du ChE. Chacun est impliqué dans la réorganisation et ne peut avancer sans les autres. Le rapport de

prescriptions oscillant entre ceux qui ont ou qui font autorité devient un nécessaire rapport de prescriptions réciproques pour parvenir à la construction d'un objet commun : la nouvelle organisation.

Mais le réseau s'accompagne d'un troisième changement, l'obligation de résultats, qui prône le travail collectif comme producteur d'efficacité du point de vue des résultats des élèves. Si le travail d'encadrement du ChE doit permettre de fixer des cadres et réguler à partir du travail des professeurs et en particulier des conflits rencontrés dans le travail réel, il doit désormais construire de nouveaux collectifs et favoriser le travail collectif. Les politiques éducatives, en favorisant la constitution de groupes hétérogènes et flexibles qui doivent innover pour être efficaces, font fi des dimensions historiques, prônant une rupture avec les pratiques traditionnelles. Le travail collectif à mettre en œuvre vient supplanter les collectifs de travail qui éclatent faute de se reconnaître et d'être reconnus. ChE comme professeurs se trouvent dans des situations inédites, en particulier en RAR, où l'accent est mis sur le travail collectif, l'innovation et les résultats au détriment du métier et éventuellement de l'apprentissage de nouvelles manières de faire (travailler ensemble). Ce dernier participe à la constitution de nouveaux collectifs qui questionnent le travail d'organisation des professeurs venant compenser le déficit du prescrit. Ce travail d'organisation à reconstituer doit aussi sortir de l'ombre pour devenir une ressource pour le ChE.

Dans ce cadre inédit, comment l'activité du ChE s'adresse-t-elle aux professeurs ? Si la prescription ne prédétermine pas complètement le métier, celle qui est faite envers le ChE permet-elle l'activation des ressorts de son activité ? Comment l'activité s'explique-t-elle avec la prescription chez les ChE ? Que font-ils de la prescription ? Comment agissent-ils face à la singularité des situations, d'autant plus que l'activité des ChE, à l'image de celle des cadres, se caractérise par l'imprévisible ? Comment encadrent-ils le travail des professeurs ? Quelle régulation est mise en place ? Quelle prise en compte de ce qui remonte des professeurs ? Quels espaces de débats sont proposés ? Les échanges s'inscrivent-ils dans des prescriptions réciproques ? Portent-ils sur un objet commun ?

L'adressage de l'activité est indissociable de son caractère instrumenté. Ce sont deux caractéristiques conjointes de l'activité.

3. L'activité adressée instrumentée du ChE

L'activité du ChE adressée aux professeurs et objet potentiel de leur adressage est indissociable de son caractère instrumenté. L'activité, toujours adressée, « se réalise à l'aide d'outils qui relient le sujet agissant aux autres hommes par la médiation qu'ils exercent » (Faïta & Maggi, 2007, p.43). L'importance des outils de médiation est par ailleurs renouvelée dès lors qu'il s'agit de passer du vertical à horizontal : le ChE auparavant administratif gérait techniquement le travail des professeurs, de manière externe ; désormais, le ChE devient un gestionnaire des ressources humaines, il doit s'impliquer dans le domaine pédagogique et organiser le travail des professeurs en vue de sa transformation (travail collectif et innovation). Ce changement qui implique pour le ChE un nouvel adressage à ses destinataires multiples suppose par conséquent des outils de médiation nouveaux pour parvenir à reconcevoir et ré-adresser le prescrit, réguler le travail des professeurs, le rendre efficient. Si la logique verticale supposait une régulation technique, la logique horizontale qui suppose une rencontre entre travail du ChE et travail des professeurs engendre aussi la mise en lumière de tout ce qui n'est pas pris en compte par une régulation technique, soit le travail de réorganisation commune à travers l'activité adressée et instrumentée.

Le travail d'encadrement et de régulation du ChE qui doit participer à une réorganisation commune se fonde notamment sur l'octroi de marge de manœuvre aux professeurs, la création d'espaces de débats communs, la régulation par les contradictions et difficultés rencontrées afin de les dépasser, sans quoi les professeurs se trouvent 'bloqués'. Le ChE lui-même pourra se servir du travail réel des professeurs comme d'une ressource pour son propre travail et dépasser ainsi des conflits dans son activité, par exemple à travers les prescriptions croisées.

C'est une entrée par l'activité adressée et instrumentée qui nous permettra d'accéder aux conflits dont est porteuse l'activité du ChE et des professeurs, conflits moteurs ou non, sources de développement ou pris dans un développement empêché. Si ces conflits ne sont pas directement observables, ce sont les changements de destinataires et le traçage des outils qui seront autant de « traces laiss[ées] chez le sujet et dans son milieu technique et social quand il s'est fait « son milieu à lui » » (Clot, 1999, p.139), que nous pourrons saisir comme des « trappes d'accès aux conflits de l'activité » (Clot, 1999, p.139).

Dans un premier temps (3.1), nous présenterons l'activité instrumentée au regard tout d'abord de son adressage, caractère indissociable. Après un point sur la médiation par l'instrument,

nous montrerons l'importance de son appropriation, qui implique de considérer qu'un instrument est avant tout un objet médiateur.

Dans un deuxième temps (3.2), nous nous attacherons à distinguer l'origine des objets, à savoir donnés par l'institution ou créés par l'opérateur ainsi que leur nature : matérielle ou immatérielle. Ces deux distinctions sont fondamentales dans la mesure où nous considérons, d'une part, que le ChE, comme tout opérateur, est aussi un créateur d'outils et, d'autre part, que l'activité adressée des ChE repose fortement sur la médiation immatérielle telle que le langage.

Enfin, nous procéderons dans un troisième et dernier temps (3.3) à un récapitulatif sur les objets et nous poserons la question des objets de régulation pour l'activité future ? En effet, il existe un décalage temporel entre le temps court imposé par la réponse à l'obligation de résultats qui attend une régulation technique et immédiate à partir d'indicateurs et le temps long de la reconception du prescrit, du travail d'encadrement orienté vers la recherche d'efficience auprès des professeurs par l'intermédiaire d'objets qu'ils pourront s'approprier pour reconcevoir eux-mêmes le prescrit, par la régulation à partir des difficultés rencontrées et la participation de tous à la réorganisation du travail. Comment le ChE peut-il gérer ce décalage ?

3.1. L'adressage médiatisé par des objets

C'est dans le cadre dominant de l'adressage aux professeurs que nous considérons le caractère instrumenté de l'activité du ChE.

L'action ne peut être comprise que si l'on se réfère au motif qui pousse l'individu à agir. Mais l'activité ainsi considérée suppose aussi de la resituer dans une perspective historico-culturelle. Pour Vygotski, c'est d'abord sur le plan interpersonnel que se joue le rapport de l'enfant au monde. C'est en intériorisant le langage qu'il construit la pensée. Cette dernière s'inscrit donc dans une perspective historico-culturelle, ce qui signifie qu'elle est liée à la culture et aux outils qui y circulent (le langage en premier lieu). Comme le rappelle Vause (2010), l'articulation est la suivante, « si l'on conçoit que la pensée se développe grâce à la médiation du langage et que celui-ci est profondément dépendant d'une époque et d'une culture, il en résulte que la pensée des individus est située historiquement et culturellement » (Vause, 2010, p.12). Dans cette perspective historico-culturelle, si l'activité est dirigée par le sujet vers l'objet et vers lui-même, elle est aussi dirigée vers les autres (Clot, 1999) et elle est forcément médiatisée par des instruments selon Vygotski et à sa suite Rabardel (1995) qui

s'inscrit dans sa lignée du point de vue de l'activité instrumentée. Le lien entre l'homme et la nature s'inscrit dans une double médiation, sociale et artefactuelle, ce qui est fortement lié au caractère adressé de l'activité, « Une activité consiste à agir sur un objet afin d'atteindre un but et de réaliser un mobile. Mais les relations entre le sujet et l'objet sur lequel porte l'action ne sont pas directes, il y a un médiateur, un moyen terme : l'instrument » (Béguin & Rabardel, 2000, p.35). Nous avons vu dans la première partie de cette thèse que le prescrit emploie le terme d'« outils » de pilotage pour les ChE (ils renvoient au projet d'établissement par exemple, aux outils d'évaluation, outils statistiques, indicateurs ...). Le cadre conceptuel dans lequel nous nous inscrivons nous invite à lui préférer le terme d'« instrument » pour analyser l'activité des ChE. En revanche, nous avons choisi de retenir le terme « outil » dans les entretiens, dans un souci d'adaptation au vocabulaire professionnel des protagonistes (en référence aux « outils de pilotage » notamment).

Il s'agit de nous resituer ici dans la perspective des trois pôles repérés par Clot (1999). Pour Clot, c'est le genre qui est le principal médiateur en tant qu'instrument social (Yvon, 2010) et qui déterminera en premier lieu l'utilisation des autres instruments.

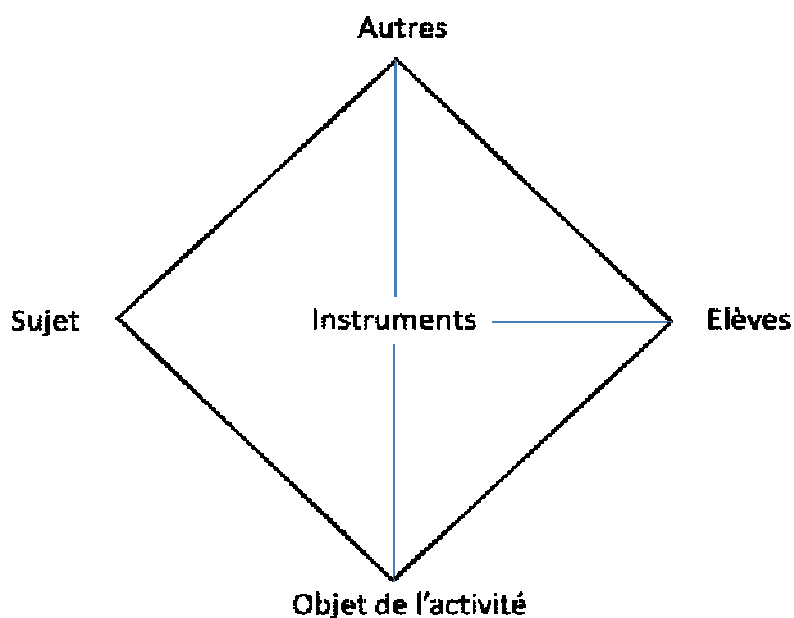


Figure 11 : L'activité adressée et instrumentée

La figure 11 (dans le prolongement de la figure 3) montre que les relations entre les différents pôles de l'activité, soit le sujet, les autres, l'objet de l'activité et les élèves, dont la rencontre

est source de conflits, sont médiatisées par les instruments. Les instruments cristallisent ainsi les conflits. C'est donc par eux que nous pourrions accéder aux conflits à dépasser.

Vygotski (1935/1994) distingue deux types d'instruments médiateurs : les instruments techniques ou outils (objets comme le marteau) et les instruments psychologiques ou signes (comme le langage, œuvres d'art, schémas, cartes, calculs etc.). Les premiers sont tournés vers l'extérieur, vers la transformation du milieu, dans la relation du sujet à l'objet de son activité. Les seconds sont tournés vers l'intérieur, soit vers soi-même ou dans la relation à autrui et provoquent ainsi un effet sur le psychisme propre du sujet ou sur celui d'autrui (Rivière, 1990 ; Rochex, 1997). Selon Béguin et Rabardel (2000), un instrument est à la fois technique et psychologique. Nous partageons ce point de vue et considérerons que les instruments du ChE peuvent agir à la fois sur le milieu, les autres et lui-même.

En l'espèce, l'activité multi-adressée des ChE remet en jeu la question de la médiation avec des destinataires multiples, nécessitant par conséquent davantage d'instruments ou bien des instruments utilisables auprès de nombreux destinataires afin d'agir sur eux. Pour le ChE, l'action est dirigée non seulement vers les professeurs mais aussi, en RAR, vers les professeurs référents, les assistants pédagogiques, sans compter les autres personnels, les professeurs des écoles du réseau, les partenaires, parents, etc. La diversité des objets de l'activité par l'étendue des fonctions du ChE avec le passage d'une fonction à dominante administrative au rôle d'agent du changement participe également de l'amplification de la médiation par les instruments. On se demandera donc, à travers la nature et l'usage des instruments, de quelle manière le ChE adresse son activité à ses destinataires ?

En particulier, il s'agit pour lui, à travers l'adressage par les instruments, de parvenir à favoriser une réorganisation commune à laquelle participe le travail d'organisation des professeurs. Pour cela, l'appropriation des instruments devra être collective même si leur usage peut rester individuel (Ducros & Amigues, à paraître). Dans cette réorganisation spiralaire, « L'activité de travail leur est adressée [aux autres] après avoir été destinataire de la leur et avant de l'être à nouveau. Elle est toujours réponse à l'activité des autres, écho des autres activités. » (Clot, 1999, p.98).

Il s'agit dans les parties suivantes de distinguer :

- L'objet médiateur de l'instrument (objet médiateur utilisé comme moyen pour agir).

- L'objet médiateur donné (disponible) ou créé.
- L'objet médiateur matériel ou immatériel.

3.1.1. De l'artefact ou objet médiateur à l'instrument

Pour Leontiev, si l'outil n'engendre pas l'action mais la médiatise -c'est bien l'objet de l'activité qui lui confère son orientation- l'instrument est en réalité un moyen de l'activité (Rabardel, 1995 ; 2005). Il nous faut ici introduire un présupposé qui nous sera essentiel : l'instrument n'existe pas en soi (Rabardel, 1995). La distinction faite par Rabardel entre l'instrument et l'artefact permet, d'une part, de rappeler que pour l'humain l'artefact n'est pas naturel, d'autre part, de resituer le rôle du sujet quant à son utilisation ou non et donc de préciser que sa transformation en instrument en tant que moyen de l'activité n'est pas automatique et requiert l'action de l'humain. Nous retiendrons pour notre part la notion d'objet médiateur, que nous définissons comme plus large que celle d'artefact, en ce qu'elle regroupe tout ce qui est potentiellement médiateur d'un adressage à autrui.

Un artefact ou objet médiateur n'est pas un moyen en soi, il n'est pas un instrument :

- l'artefact se définit comme « toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine » (Rabardel, 1995, p.59). L'artefact ainsi conçu ne vient généralement pas du sujet, il lui est extérieur. Ainsi, en tant que « préconstruits sociaux disponibles à l'usage, ces outils sont définis, dans la perspective instrumentale, comme des artefacts, c'est-à-dire des propositions qui feront ou pas l'objet d'une appropriation, inscrite dans une temporalité plus ou moins longue et au cours de laquelle le sujet utilisateur construit progressivement un instrument » (Folcher & Sander, 2005, p.140).
- l'instrument est un « artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci » (Rabardel, 1995, p.60). Les artefacts sont disponibles et c'est en s'inscrivant dans les usages qu'ils deviennent des instruments, c'est-à-dire des moyens au service de l'activité des sujets.

A ce titre, la prescription est un artefact social ou objet médiateur conçu par d'autres et que les personnels (ChE, professeurs...) devront s'approprier. La prescription deviendra un instrument « si elle est « manipulable » par les enseignants et qu'elle participe ainsi du développement des situations, des relations aux autres, etc. » (Amigues, 2009, §29). Ici aussi

et à condition qu'il s'en saisisse, le ChE devra « manipuler » les prescriptions pour les reconcevoir avec et pour les autres. Ce qui peut être un instrument pour le ChE est d'abord un objet médiateur pour ses destinataires. En l'état d'objet, il est disponible. Tout l'enjeu pour le ChE sera qu'il devienne un instrument pour eux, qu'ils l'inscrivent dans leur usage collectif et individuel. Les instruments du ChE peuvent en effet rester des objets médiateurs en l'état pour les professeurs. Par exemple, un projet d'établissement orienté par le ChE pour répondre aux attentes de la hiérarchie n'aura que peu d'impact sur ses destinataires. Les professeurs ne s'en serviront probablement pas. Notons ainsi que les objets médiateurs pourront aussi rester en l'état s'ils ne sont utilisés ni par les uns ni par les autres. Ici, ce que le prescrit appelle les « moyens » alloués aux établissements, par exemple les postes AP, ne seront pas d'emblée pour nous des moyens d'agir. En effet, ce sont des objets médiateurs disponibles qui, au travers de l'usage, deviendront alors des instruments, des moyens d'agir. Mais s'ils ne sont pas utilisés (pas de co-intervention avec les professeurs par exemple), ils ne seront pas considérés par nous comme des moyens d'agir.

Par ailleurs, l'activité adressée et instrumentée soulève la question de la temporalité. Le prescrit ne voit qu'un usage immédiat de ce qu'il nomme par exemple les « outils de pilotage » (première partie, titre 3.2.3). Or, l'utilisation d'outils diffère de la construction de moyens d'agir. L'appropriation selon notre perspective se fait dans le temps des échanges, au cours de nombreuses reprises au cours desquelles, dans l'activité de conception, sont construits des instruments pour dire et faire autrement. Le temps de reconception du prescrit sera donc variable selon les établissements et leur expérience. En particulier, face à une nouvelle prescription, les opérateurs doivent développer de nouvelles connaissances ou compétences pour construire les outils utiles au traitement du prescrit (Ducros & Amigues, chapitre en cours de rédaction). La réorganisation qui passe par l'appropriation demande un suivi dans le temps et se heurte au prescrit qui attend un usage et des résultats immédiats.

Alors qu'on demande au ChE d'un côté de « manager » son établissement et d'animer, de fédérer et transformer les pratiques des personnels qui y travaillent, il doit veiller d'un autre côté à l'obligation de résultats dont il est responsable, au travers du travail des professeurs. En tant que relais, il s'agit de répondre doublement à la prescription : sur les conditions (travail collectif et dispositifs adressés aux élèves en difficulté notamment) et sur l'objectif (réussite mesurable des élèves). Pour cela, le traitement et la reconception du prescrit adressée aux professeurs passe par les objets médiateurs que le ChE utilisera pour en faire des instruments,

moyens au service de son action, et agir sur les professeurs, destinataires de son activité, qui en feront à leur tour des instruments.

L'activité est médiatisée par des instruments mais aussi médiatisante, « source de liaisons renouvelables » (Clot, 2008, p.20). C'est aussi dans l'objet et son appropriation que le sujet développe son pouvoir d'agir, dès lors que l'objet n'est jamais neutre mais lui aussi toujours porteur d'une histoire collective passée et à venir.

3.1.2. Les différentes vies de l'instrument

Nous considérons que l'objet médiateur devenu instrument peut subir lui-même des transformations, qui témoignent de son appropriation. C'est ce que Rabardel (1995) appelle l'instrumentalisation. Pour nous, l'instrumentalisation renverra à la transformation de l'instrument par les acteurs qui se l'approprient. L'activité est instrumentée par l'objet médiateur mais elle-même instrumentalise aussi l'objet. En d'autres termes, le même objet peut être utilisé différemment selon que le ChE s'adresse à un supérieur hiérarchique, à des professeurs ou des parents. Dans la perspective de l'activité adressée qui s'inscrit dans des situations singulières et variées (comme on l'a vu au titre 2.2.1), l'usage instrumenté de l'objet médiateur n'est pas unique ou général, il dépend du destinataire et de l'intention de l'action du ChE. Un même objet médiateur peut être instrumenté de façon différente selon les opérateurs, les situations, le public cible. L'usage que le sujet fera des objets dépendra de son activité et en les mettant à sa main, il pourra les inscrire dans un processus de « conception continuée » (Rabardel & Pastré, 2005), poursuivant ainsi l'activité de conception dans une perspective qui ne fait pas de lui un simple exécutant.

Cela ne facilite pas l'analyse de l'activité médiatisée. Nous verrons dans la partie suivante consacrée à la méthodologie le parti pris pour rendre compte de l'épaisseur sémiotique et sociale de cette activité et de son effet sur les activités des autres.

L'instrument peut donc combiner des vies différentes selon l'adressage différencié aux uns ou aux autres et selon l'usage qui en est fait ensuite par ces derniers.

Par exemple, les instruments du ChE peuvent devenir des instruments pour les autres, transformés et instrumentalisés au cours de leur usage individuel. Le ChE peut aussi mettre en circulation des instruments qui connaîtront un autre destin que celui prévu. Parfois même, ils peuvent être contreproductifs. Des instruments utilisés par les destinataires du ChE mais non transformés témoigneront alors généralement d'une activité empêchée, où l'utilisation de l'instrument est subie par l'opérateur. Dans ce cas, les instruments organisent le milieu sur lequel l'opérateur n'a pas de prise.

Ces différents cas de figure sont valables aussi bien pour le ChE qui lui-même reçoit des objets médiateurs (prescriptions, instruments des autres, etc.).

En somme, du point de vue de l'activité adressée et instrumentée du ChE et de son rapport avec le travail des professeurs :

- L'instrument pour le ChE est un objet médiateur qu'il utilise pour agir sur les autres, comme moyen au service de son action.
- L'instrument qu'il utilise, s'il est adressé à ses destinataires, est pour ces derniers en premier lieu un objet médiateur disponible.
- En l'espèce, les professeurs, s'ils utilisent les objets médiateurs du ChE, peuvent en faire des instruments pour leur propre activité. L'appropriation est ainsi collective bien que l'usage en soi individuel. Par ailleurs, leur transformation témoignera de leur instrumentalisation pour un usage individualisé.
- En revanche, la transformation des instruments peut aussi en détourner l'usage attendu. Par exemple quand un ChE favorise la co-intervention entre professeurs et assistants pédagogiques mais se rend compte d'une utilisation des assistants pédagogiques non conforme à ses attentes et au prescrit (assistants pédagogiques utilisés pour « soulager » le professeur de certains élèves perturbateurs).
- Enfin, l'utilisation d'instruments sans transformation peut révéler une absence d'appropriation individuelle et ne pourra être considérée comme un moyen d'agir.

Puisque l'on cherche à mettre à jour les objets médiateurs qui servent à s'adresser et agir sur les autres, l'objet de l'activité et soi, ce seront souvent des instruments qui seront convoqués dans le discours. En effet, nous avons recueilli ce que les acteurs disaient faire des objets médiateurs, en somme leur usage en tant qu'instrument. L'important sera surtout, à travers l'étude du travail d'encadrement du ChE, de repérer l'adressage et de tracer les instruments et leurs différentes 'vies' (selon les destinataires, les instrumentalisation, etc.), ce qui devrait nous permettre d'accéder aux conflits de l'activité où se logent aussi les possibles.

Nous retiendrons que l'activité de travail s'inscrit toujours dans la singularité (Amigues, 2003), elle « doit se mesurer avec les situations, dans leurs composantes matérielles et sociales » (Béguin & Clot, 2004, p.43). Les objets médiateurs sont mobilisés (et développés) en tant que moyens pour agir sur l'objet de l'activité, les autres et soi-même, plus

particulièrement pour faire face aux conflits, obstacles, dilemmes, dont l'activité est porteuse. S'ils organisent l'activité (pour le ChE, organisation du milieu et de son travail pour répondre à la prescription) « ils ne sont pas l'activité elle-même » (Béguin & Clot, 2004, p.43). Cela signifie qu'il ne suffit pas de regarder les objets existants pour eux-mêmes mais qu'il est nécessaire de les resituer comme naissant généralement de conflits qui demandent leur mobilisation, leur développement, et comme ayant une histoire passée et à venir dès lors que l'on considère l'appropriation des objets comme personnelle et unique.

3.2. Nature et origine des objets médiateurs

Afin d'analyser l'activité adressée et instrumentée du ChE, il nous faut distinguer l'origine des objets médiateurs, donnés (disponibles) ou créés ainsi que leur nature, selon s'ils sont matériels ou immatériels. En effet, il s'agira ensuite de questionner les objets donnés par le prescrit notamment, mais il s'agit ici aussi de postuler que les ChE (ou les autres acteurs scolaires) peuvent être eux-mêmes créateurs d'objets. De plus, leur nature, matérielle ou immatérielle, est d'importance dès lors que l'on s'inscrit dans une approche qui considère que le travail des ChE, comme celui des cadres, est invisible et repose fortement sur le langage.

3.2.1. L'origine de l'objet médiateur : donné ou créé

Avec le passage à une organisation post-bureaucratique, les ChE se trouvent face à des nouveaux « outils de pilotage » (première partie, titre 3.2.3) : ce sont des outils de gestion et d'évaluation des résultats (indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires, contrat d'objectifs, conseil pédagogique) qui viennent s'ajouter aux anciens outils techniques traditionnels des ChE davantage administratifs (emploi du temps par exemple). Plus précisément, dans un système tourné vers l'innovation et la transformation du travail des professeurs, les nouveaux instruments pour réguler le travail collectif des professeurs se heurtent à des instruments ou dispositifs constitutifs d'une organisation traditionnelle. Le ChE, pris dans ce conflit, devra pourtant utiliser des objets médiateurs disponibles, donnés (outils de pilotage).

Mais le prescrit, ignorant la temporalité nécessaire à leur transformation en moyen d'agir, ignore également la dimension créatrice de l'opérateur. Or, on peut se demander si le conflit entre ancienne et nouvelle structure, anciens et nouveaux outils, ne pourrait être dépassé grâce à la création d'autres outils par le ChE lui-même (ce qui demande là aussi du temps, dimension ignorée du prescrit).

Dans notre perspective, l'opérateur, comme le souligne Wisner (1996), est un créateur de sa propre activité par la compréhension de sa situation réelle de travail. Alors qu'il reconstruit ainsi la tâche en permanence, il peut aussi créer lui-même des instruments comme autant de moyens de son activité. D'autant que l'utilisation d'instruments peut appeler la création de nouveaux instruments, « L'introduction d'un artefact, dans une situation donnée, permet -au mieux- de résoudre d'anciens problèmes, mais change la nature de la tâche, crée de nouveaux problèmes, pour lesquels de nouveaux instruments sont nécessaires, etc... » et « Nous avons donc besoin de rendre compte de l'inventivité que les utilisateurs mettent en œuvre dans leur activité » (Béguin & Rabardel, 2000, p.34-35). Selon l'approche de l'ergonomie de l'activité, les objets médiateurs ainsi mobilisés en tant qu'instruments ou créés rendent déjà compte du développement du pouvoir d'agir du sujet et lui permettront, notamment par les possibilités que le sujet ouvre face à une activité conflictuelle qu'il cherche à dépasser. Il nous faut souligner l'importance de la création en situation, non seulement par le « développement des invariants dans l'activité » (Béguin & Clot, 2004) soit des objets, mais aussi par le développement potentiel du pouvoir d'agir des individus, par un rapport sens/efficience que les objets qu'il utilise pourront contribuer à améliorer.

Selon Saujat (2007a), le professeur qui construit un cadre pour le travail des élèves et pour son propre travail avec eux s'inscrit dans un double mouvement, « l'enseignant au travail est d'abord, pour reprendre une expression de Pierre Rabardel, un « sujet capable », caractérisé par son pouvoir d'agir, un sujet dont « l'activité productive » - organiser les conditions de l'étude pour les élèves- ne peut aller sans une « activité constructive » par laquelle il s'approprie et construit les ressources nécessaires à ce travail d'organisation et à son propre développement » (Saujat, 2007a, p.22). A l'instar du professeur, nous pouvons reprendre cette même idée pour le ChE : en tant que manager et agent du changement, il doit organiser le travail des autres en s'appropriant et construisant les instruments nécessaires au travail d'encadrement, tout en veillant à ce qu'ils puissent s'en emparer, contribuant à une réorganisation collective spiralaire. Nous considérons donc aussi bien l'activité productive (atteinte de buts) du ChE que son activité constructive à travers la création d'instruments (Rabardel, 2005) et dans le cadre de l'activité adressée.

Nous nous inscrivons résolument dans la perspective historico-culturelle de Vygotski et dans une approche de l'activité nécessairement instrumentée, que ces objets médiateurs soient donnés ou créés par le sujet, « Human development is based on active transformations of existing environments and creation of new ones achieved through collaborative processes of producing and deploying tools » (Stetsenko, 2005, p.72). Ainsi, le destinataire de l'objet

médiateur, s'il s'en empare, agit en retour sur le sujet l'ayant mis à disposition. Il se fera lui aussi le relais des objets médiateurs (prescription y compris) et peut tout aussi bien en créer. On retrouve ici le caractère spiralaire de la réorganisation commune qui suppose une rencontre du travail d'encadrement du ChE et du travail d'organisation des professeurs. Cette rencontre se noue ainsi au travers des instruments intégrés dans l'adressage.

3.2.2. La nature de l'objet médiateur : matérielle/immatérielle

A la suite de Wisner (2003), nous considérons qu'il est difficile d'analyser le travail des cadres (activité intériorisée et immatérielle), comme le soulignent aussi Rogalski et Langa (1998) pour qui le « travail des cadres repose sur les échanges verbaux et écrits (Samurçay et Rogalski, 1993 et Rogalski et Langa, 1997) » (Langa & Rogalski, 1998, p.33). Cela pose effectivement la question du rapport entre l'adressage de l'activité et les objets médiateurs utilisés à cet effet, ces derniers étant essentiellement immatériels (communications verbales par exemple). L'encadrement est conçu comme un travail qui « consiste à traduire la politique des dirigeants d'entreprise en « cadres opérationnels », qui sont des compromis sociaux à dominante élaborés à partir d'un travail de parole » (Mispelblom Beyer, 2004, p.18). Il s'agira donc de s'intéresser aux objets médiateurs matériels ou immatériels qui se camouflent dans l'adressage, dès lors que « Le travail ne se voit jamais directement. Ce sont ses traces matérielles et langagières qu'appréhendent celles des sciences sociales - l'ergonomie et la psychologie - qui visent l'activité et l'expérience professionnelles. » (Bouffartigue & Bouteiller, 2003, p.10). C'est non pas en observant directement les échanges verbaux par exemple mais en mettant en mouvement les objets médiateurs (y compris verbaux) avec les protagonistes et entre eux que nous pourrons analyser l'activité des ChE à partir des traces repérées.

Si certains auteurs se sont intéressés aux instruments des directions scolaires, c'est essentiellement par l'approche du leadership. Spillane, Diamond et Jita (2003) proposent ainsi de considérer les artefacts (objets matériels) non pas comme de simples éléments de contexte mais comme constitutifs du leadership, « School leaders' actions are mediated by an array of artifacts including forms of various sorts, observation protocols, meeting agendas, student tests and test scores as well as a variety of tools for representing these scores, and curricular materials » (Spillane, Diamond & Jita, 2003, p.536). Rappelons que pour les tenants du leadership distribué, l'activité est distribuée dans les interactions entre les acteurs, les artefacts et la situation. Les artefacts sont définis selon deux modalités, « At one end of the continuum

are *tools*, ranging from material artifacts such as memos, meeting agendas, computer programs for analysing test data, and district policies (e.g. teacher evaluation protocols) to such more abstract artifacts as the temporal arrangements of the workday. (...) At the other end are *symbols*, that is language-based systems, rhetorical strategies, and vocabularies, that constitute artifacts that are difficult to pin down in both their origins and specific effects but are pervasive in their cumulative defining of practice. » (Spillane, Halverson & Diamond, 2004, p.23). La distinction porte sur les artefacts matériels concrets, les artefacts matériels abstraits, et les symboles. Letor et Garant (2014), ont repris cette classification pour identifier des outils de directeurs de Hautes Ecoles. Cependant, les symboles restent non repérés. Spillane, Halverson et Diamond (2004) soulignent en effet d'une part la nécessité de distinguer artefacts et symboles, mais aussi l'importance de ces derniers malgré la difficulté de les saisir. Les artefacts concrets sont davantage définis et il s'agit pour les auteurs de proposer de s'intéresser à leur effet en tant que facilitant ou contraignant le leadership. Si certaines recherches s'intéressent donc aux artefacts, ce n'est pas ici dans la perspective de la médiation en tant qu'action sur les autres pour les amener à s'emparer du prescrit mais plutôt en tant qu'éléments explicatifs des pratiques du leadership. Par exemple, s'intéresser au formulaire d'évaluation des professeurs renseignera le chercheur sur la manière dont le directeur évalue effectivement les professeurs. En fonction du formulaire qu'il doit remplir, il procédera à une observation spécifique pour remplir une check-list de procédés définis, ou bien une observation différente si les questions sont ouvertes telle que, pour reprendre les auteurs (traduction libre) « en quoi la tâche proposée à la classe représente-t-elle bien le fait de « faire des mathématiques » ? » (Spillane, Halverson & Diamond, 2004, p.24). Passer par l'artefact utilisé et dépasser ainsi l'observation de ce que fait le directeur permet donc de comprendre plus clairement comment il met en œuvre son leadership en fonction des artefacts. L'analyse est donc ici restreinte à l'outil comme déterminant le leadership et elle reste centrée sur le leader.

Dans notre perspective, il s'agit de s'intéresser aux objets médiateurs des relations avec les autres et de prendre en compte l'effet visé et obtenu de l'action sur les autres par les objets médiateurs. Par ailleurs, nous accordons également une forte importance aux objets qui relèvent du langage et que nous nous efforcerons de repérer dans notre analyse.

Afin d'analyser l'activité adressée et instrumentée des ChE en RAR, il nous a donc paru nécessaire de distinguer les objets médiateurs matériels et immatériels. Nous entendons les premiers comme se rapportant à des documents, généralement manipulables physiquement (rapports, budget, moyens RAR, emplois du temps, dossiers, données chiffrées répertoriées

sur les fiches d'évaluation, bulletins scolaires, palmarès, etc.) alors que les seconds renvoient au langage et à tout ce qui n'est pas manipulable physiquement (réunions, projets, idées, décisions). Nous avons en effet souhaité distinguer l'action sur les autres matériellement outillée de l'action par des objets immatériels, qui ne sont pas visibles en tant que tels mais qui font partie intégrante de l'activité des ChE adressée aux autres dès lors que leur action, à l'image des dirigeants, est « avant tout langagière » (Tourmen & Mayen, 2007, p.10).

3.3. Les objets médiateurs et le travail d'encadrement du ChE pour une réorganisation commune

Nous avons vu que le travail d'encadrement du ChE vise à organiser le travail des autres par la reconception du prescrit qu'il doit mettre en œuvre pour que les professeurs s'en saisissent. Dans une approche ergonomique de l'activité qui, à la manière de Clot (1999), conçoit l'activité comme le siège de tensions, c'est aussi un travail d'encadrement du travail réel par la nécessaire présence qui doit permettre aux encadrés, ici aux professeurs, d'avancer, de réguler leur travail, de résoudre des difficultés. Pour répondre aux attentes d'efficacité, ce travail d'encadrement doit favoriser l'engagement des professeurs dans un travail collectif centré sur l'innovation. Dans cette perspective, le rôle du ChE s'apparente à celui du manager défini par Engeström (2011) et en référence à Vygotski. Le but du manager est de faire en sorte que les personnels s'engagent dans un projet et de les emmener au-delà de ce qu'ils peuvent faire, développant ainsi positivement leur pouvoir d'agir. On notera ici la référence implicite au leader tel que conçu par l'approche anglo-saxonne, qui vise à influencer les autres, les invitant à se dépasser pour plus d'efficacité. Ici, le manager, pour parvenir à cet engagement, ne fixe pas un objectif quantitatif mais doit faire émerger chez les personnels la vision d'une nouvelle façon « de concevoir le travail à réaliser ». Il s'agit d'inscrire les personnels dans la poursuite de leur travail tout en leur permettant de se projeter vers l'activité future, c'est-à-dire stabiliser l'existant et favoriser l'émergence et la réalisation d'idées nouvelles. Les politiques éducatives qui chargent le ChE de faire émerger de nouvelles pratiques, un travail collectif notamment, posent aussi la question de la rupture avec les anciennes pratiques dès lors qu'elles définissent une nouvelle professionnalité. Comment le ChE, agent du changement, pourra-t-il veiller à organiser le travail des autres en instaurant une passerelle entre anciennes et nouvelles pratiques ? Cette question est à situer par ailleurs dans la perspective de l'éclatement des collectifs de travail porteurs d'histoire, mais supplantés par le travail collectif considéré comme un nouveau mode de travail efficace.

Pour Engeström (2011), c'est grâce à des outils de médiation dits « ouverts » dans le sens où ils jouent « un rôle de plateforme pour soutenir de futurs efforts de développement à réaliser », que le manager rendra possible le développement de l'activité des autres et favorisera leur pouvoir d'agir. C'est donc en parvenant à inscrire les autres dans le futur qu'il influencera leur pouvoir d'agir, leur ouvrant le champ des possibles. Mais il faut bien noter que les outils qui permettront ce rôle de passerelle vers l'activité future visent à organiser le travail des autres et non pas à le contrôler dans le sens d'une mesure entre le réalisé et les objectifs. On retrouve ici l'écart à gérer entre une logique verticale technique fondée sur le contrôle par les indicateurs et une logique horizontale fondée sur la régulation par les conflits pour favoriser l'efficacité.

Engeström oppose ici les outils ouverts de médiation aux outils de contrôle dont les personnels ne peuvent se saisir et qui ne contribuent donc pas à leur développement.

Chez le ChE, le caractère particulier de la prescription dont il doit se faire le relais en fait un objet à deux versants potentiels :

- Soit c'est un objet ouvert, un instrument pour le ChE qui devient un instrument pour les professeurs, participant au développement de leur pouvoir d'agir respectif en permettant l'engagement de tous, l'appropriation est collective malgré un usage individuel possible ;
- Soit c'est un objet qui rappelle la règle et représente une obligation supplémentaire.

Pour cet objet comme pour d'autres, il s'agira de se questionner sur leur ouverture en tant qu'instrument favorisant l'engagement et l'augmentation du pouvoir d'agir de l'utilisateur et des destinataires ou permettant seulement la mise en œuvre du contrôle des tâches des destinataires. Les objets du ChE, qui participent de la reconception du prescrit, doivent donc viser non pas à contrôler mais à engager les destinataires, ici les professeurs, afin qu'ils se saisissent eux-mêmes des prescriptions (travail collectif, mise en œuvre de nouveaux dispositifs) et puissent ainsi augmenter leur pouvoir d'agir et envisager leur activité future. Cependant, si la mise à disposition des objets de médiation doit constituer une passerelle pour l'activité future, le travail d'organisation ne s'arrête pas là. Nous l'avons vu, le manager ou ChE doit aussi assurer un travail d'encadrement qui devrait permettre aux destinataires de son activité d'avancer, de poursuivre leur développement notamment en cas de difficultés, d'obstacles ou pour permettre aux objets créés par les professeurs de vivre et circuler. En d'autres termes, il ne peut engager les autres sans s'engager lui-même dans leur activité. Nous sommes bien ici dans le mouvement spiralaire d'une réorganisation commune où travail

d'encadrement du ChE et travail d'organisation des professeurs se rencontrent, à travers l'activité adressée et instrumentée.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons résumé les diverses situations possibles selon si l'encadrement et la régulation du travail des professeurs par le ChE, et donc son adressage, se fait à travers des objets de médiation ou de contrôle, s'ils rencontrent ainsi le travail d'organisation des professeurs ou ne servent qu'à un pilotage en surplomb. C'est une question que nous avons posée dans la première partie de cette thèse lors de l'analyse du prescrit : les outils des ChE sont-ils des outils de pilotage par les résultats ou de pilotage des équipes et des professeurs pour leur développement ? Cette même question est ici abordée du point de vue de l'activité adressée et instrumentée, à travers le travail d'encadrement du ChE et de son rapport avec le travail des professeurs, qui permettra ou non un développement de leur pouvoir d'agir.

Lorsque le travail d'encadrement et de régulation consiste en la reconception du prescrit notamment par son ré-adressage par l'utilisation d'objets de médiation ouverts afin d'agir sur eux en les engageant, et qu'il prend en compte le travail d'organisation des professeurs dans cette reconception, le développement est rendu possible car les destinataires peuvent 'faire le pont' entre leur activité actuelle et leur activité future. Le travail d'encadrement permettra alors de poursuivre ce développement car il régulera le travail réel en train de se faire. En retour, le travail d'encadrement du ChE pourra être régulé. La rencontre entre travail du ChE et travail des professeurs participerait à une réorganisation commune source de développement mutuel.

Lorsque le travail d'encadrement et de régulation consiste en un adressage par des objets de contrôle, les objets de contrôle surplombant ne permettront pas le développement du pouvoir d'agir des destinataires et l'encadrement technique déconnecté du travail d'organisation ne pourra pas réguler le travail réel. Les destinataires se trouvent seuls aux prises avec le réel et s'ils n'ont pas de possibilité de se sortir des obstacles seuls, leur développement est compromis. Inversement, le ChE ne pourra pas bénéficier du travail des professeurs comme une ressource pour son propre travail.

Ces considérations soulèvent, d'une part, l'importance du ChE en tant que ressource par l'encadrement du travail réel auquel il procédera mais aussi, d'autre part, l'importance du travail réel des professeurs et des conflits auxquels ils font face comme ressource pour son propre travail d'encadrement.

Comment les difficultés et contradictions face auxquelles les ChE et les professeurs se trouvent peuvent-elles être soulevées et mises en débat par un ChE manager qui, dans la perspective des « conflits vitaux de l'activité » (Clot, 2008, p.89), se servirait justement des difficultés comme autant de « leviers d'action » (Engeström, 2011) pour favoriser le développement du pouvoir d'agir des professeurs ?

On touche ici également à la possibilité de rendre visible le travail des professeurs, à sa reconnaissance et à son évaluation par le ChE qui devrait permettre aux professeurs par un retour sur leur travail et l'ouverture d'un débat de se sortir d'impasses et engendrer en retour une adaptation du travail d'encadrement du ChE, création de nouveaux instruments par exemple. La mise en circulation d'objets médiateurs et l'encadrement du travail réel sont donc liés à l'évaluation du travail des professeurs, pourvue qu'elle soit conçue comme une régulation permettant d'améliorer les pratiques et non pas comme un relevé de résultats en aval.

3.4. Faisons le point

Cette partie visait à présenter le caractère instrumenté de l'activité, indissociable de son adressage. Bien que le sens de l'activité ne se trouve pas dans l'objet médiateur pris isolément, sans lui le développement n'est pas possible (pas d'adressage).

Nous avons pu voir que le sujet qui s'adresse à ses destinataires utilise des objets médiateurs. Dans une perspective historico-culturelle, ces objets médiateurs porteurs de rapports sociaux permettent au sujet d'agir par lui-même et avec/sur les autres, sur un objet lui-même porteur d'histoire. Par ailleurs, l'objet médiateur se distingue de l'instrument. Un instrument pour le ChE, selon sa circulation auprès des destinataires, sera un simple objet pour eux ou bien deviendra un instrument, un moyen d'agir. Un même instrument peut être utilisé différemment selon le destinataire et les transformations de l'instrument soit son appropriation par instrumentalisation affectent les rapports à l'objet de l'activité et aux autres. La mise en mouvement de ces instruments et destinataires devrait ainsi nous permettre d'accéder aux conflits de l'activité que l'adressage par les instruments porte en lui dès lors qu'il est au cœur des tensions entre les différents pôles que sont le sujet, soit le ChE, les autres, en particulier les professeurs et l'objet de l'activité, sans oublier les usagers soit les élèves.

Notre analyse de l'activité adressée et instrumentée retient diverses caractéristiques des objets médiateurs. Ils peuvent être donnés soit disponibles (et transformables), ou créés par les sujets agissants. De plus, ils peuvent être de nature matérielle ou immatérielle.

Ces différents aspects nous permettent de considérer, d'une part, les ChE comme des créateurs d'instruments, ce qui n'est pas pris en compte par le prescrit, et, d'autre part, d'étudier également la dimension immatérielle du travail des ChE, reconnue chez les cadres comme particulièrement importante.

Questions spécifiques de recherche

Dans une première partie, une analyse du prescrit nous a permis de faire ressortir trois changements majeurs définis par nous comme : un changement d'échelle (importance du local), un changement de structure (du vertical à l'horizontal), et un changement de fonctionnement (obligation de résultats). Ces trois changements définissent un nouveau cadre de travail pour les ChE.

Le ChE alors tenu de devenir un pilote par les résultats, devient un manager, rôle auquel s'ajoute celui de leader bien qu'il ne dise pas son nom (Lorcerie, 2012). Or, la professionnalité de manager étant supposée acquise, aucune nouvelle prescription quant à ses missions n'est apparue depuis 2002 pour ces ChE exerçant dans un contexte nouveau. En outre, les prescriptions existantes sont imprécises et floues.

Nous avons montré que la mise en œuvre des RAR relevait d'une situation inédite, engendrant l'arrivée de personnels supplémentaires et de dispositifs nouveaux à mettre en œuvre. Là encore, rien n'est venu préciser les missions des ChE, hormis pour ce qui concerne les attentes qui pèsent sur eux (discours Darcos, innovation, fers de lance...).

Nous avons pu ensuite considérer précisément l'évolution des fonctions des cadres et recenser les travaux de chercheurs qui s'y sont intéressés, du point de vue sociologique en France notamment ou du point de vue de l'administration de l'éducation par l'approche du leadership en particulier.

Ainsi, nous avons vu qu'à l'instar du travail d'autres cadres, celui du ChE se caractérise par un émiettement des tâches, une multiplicité d'interlocuteurs, des temporalités qui s'entrechoquent, une variété de projets et de points de vue souvent antagonistes qu'il faut faire converger. Son action vise alors à faire converger ces divergences dans un changement de pratiques novatrices dont le sens et la nature sont préalablement définis par l'institution : performance de l'établissement et des élèves évaluables au moyen d'outils de mesure conçus et fournis par l'administration. Le propre de la prescription éducative, nous l'avons vu, est de fixer des objectifs à réaliser. Les modes opératoires ou les moyens pour les réaliser restent à la « discrétion » des opérateurs scolaires. Comment le ChE peut-il composer avec les éléments de ce puzzle pour réaliser les objectifs définis par la prescription ? Comment le ChE

reconçoit-il le prescrit qui lui est adressé par la hiérarchie pour le mettre à la disposition des professeurs afin que ces derniers puissent en faire quelque chose avec les élèves ?

C'est en ce sens que le ChE peut être considéré comme un relais prescriptif entre l'amont et l'aval. Il peut assurer cette fonction en se faisant l'écho des injonctions auprès des professeurs. Il peut l'assurer aussi en dépassant la prescription, en la transformant comme moyen d'accroître le pouvoir d'agir des professeurs, à travers un rapport de prescriptions réciproques qui rencontre le travail d'organisation des professeurs, permet de réguler le travail réel et participe en retour du travail d'encadrement, pour une réorganisation commune.

Cependant, cette dernière configuration peut questionner la tension entre, d'un côté, le périmètre « administratif » et, de l'autre, le périmètre « pédagogique » du pilotage des équipes. De plus, elle peut se heurter à une autre tension, entre le pilotage des équipes et le pilotage par les résultats.

On peut ainsi avancer l'hypothèse selon laquelle dans la démarche de reconception sont sans cesse relancés des conflits de normes et des débats de valeurs, entre lesquels le ChE tente de trancher, selon les contextes et leurs interlocuteurs. Ainsi dans le cadre théorique de l'activité adressée et instrumentée, on peut s'attendre à ce qu'un même instrument remplisse pour le ChE des fonctions différentes selon les destinataires (par exemple comme nous le verrons chez le ChE 2, l'utilisation du carnet de correspondance pour recadrer les manières de faire des professeurs envers les élèves et pour rétablir la confiance avec les parents), tout comme l'usage que font (ou pas) les destinataires de cet objet médiateur modifie en retour l'action du ChE et l'avancée collective du travail (par exemple le partage de la direction au sens de délégation des tâches voulu par ce même ChE, mais qui lui fait craindre la perte de son autorité).

L'entrée par l'activité adressée et instrumentée, à travers les changements de destinataires et l'usage et les variations d'instruments, leur histoire, leur traçage, nous permettra d'accéder, par ces traces, aux conflits de l'activité afin d'en créer des observables entendus comme des objets conflictuels rendus accessibles aux protagonistes. Il s'agit ainsi de produire un matériau potentiellement générateur de développement car porteur de conflits rendus visibles et ainsi transformables par les intéressés. De la sorte, nous postulons que « La mise en commun d'[une] tension permet d'en faire l'objet d'une élaboration collective, donc d'un développement de l'activité commune » (Yvon & Garon, 2006, p.74).

A travers la théorie historico-culturelle de l'activité de Vygotski et dans la perspective développementale d'un opérateur créateur (Wisner, 1996), nous nous intéresserons à la

mobilisation d'objets médiateurs pour agir sur les autres dans le cadre d'une activité adressée (Clot, 1999) et médiatisée par des objets donnés ou créés, matériels ou immatériels. Nous chercherons aussi à cerner le développement de ces instruments, moyens pour agir, au cours de leur appropriation par les uns et les autres.

Dans le prolongement de notre question générale interrogeant le rapport entre travail des ChE et travail des professeurs, les questions plus spécifiques qui ressortent des parties précédentes en référence à notre cadre conceptuel et contribueront ainsi à guider notre analyse, sont les suivantes :

- Qu'en est-il du rapport entre travail d'encadrement du ChE et travail des professeurs ?
- Comment est traitée la prescription par le ChE ? Comment la reconçoit-il ? Comment le ChE devient-il lui aussi producteur de prescriptions (d'objets à concevoir, comme les dispositifs) en reconcevant ainsi la prescription et en la ré-adressant aux professeurs par l'utilisation ou la création d'objets médiateurs ?
- Dans la situation inédite portée par les RAR, qui sollicite innovation et travail collectif, le ChE crée-t-il de nouveaux cadres collectivement avec les professeurs et personnels ? Le travail d'organisation des professeurs contribue-t-il à une réorganisation commune ? Qu'en est-il des nouveaux collectifs à construire par le ChE ?
- Comment se joue le rapport de prescriptions entre eux ? S'inscrivent-ils dans un rapport de prescriptions croisées ?
- Quels sont les objets médiateurs (matériels et immatériels) du ChE dans son activité adressée aux professeurs ? D'où viennent-ils ?
- Sont-ils tournés vers l'engagement et la mobilisation en vue d'une régulation par le travail réel ou sont-ils tournés vers le contrôle pour une régulation technique du travail ?
- Les professeurs s'emparent-ils des objets médiateurs proposés par le ChE comme des instruments ?
- Quelle appropriation en est faite en tant qu'instrumentalisation ? En quoi permettent-ils d'augmenter le pouvoir d'agir des professeurs ?
- Les professeurs produisent-ils eux-mêmes des instruments ? Qu'en fait le ChE en retour ?
- Quel retour peut être fait par le ChE sur son travail d'encadrement ?

L'activité adressée et instrumentée est donc notre unité d'analyse, prise dans ses dimensions historiques, collectives, individuelles et organisationnelles. L'histoire collective passée et à venir dans laquelle s'inscrivent les instruments, à laquelle ils participent et dont ils sont porteurs, les conflits qui ont demandé leur mobilisation, appropriation ou création, leur origine, leur nature matérielle ou immatérielle, la circulation possible ou empêchée dont ils ont fait ou font l'objet au sein de l'organisation, leur appropriation par d'autres, sont autant d'aspects qui ne sont pas visibles et justifient que l'analyse des instruments et de leurs destinataires ne se réduise pas au fonctionnement de ce qui se voit mais nécessite leur mise en mouvement, pour en faire émerger les conflits dont ils sont porteurs et les rendre potentiellement disponibles aux protagonistes afin qu'ils les dépassent et « attribu[ent] un nouveau sens aux difficultés rencontrées » (Daniellou, 1996, p.187).

QUATRIEME PARTIE - METHODOLOGIE

Notre cadre conceptuel a posé l'activité adressée et instrumentée comme un moyen d'accéder aux conflits de l'activité. En particulier, à travers le travail d'encadrement du ChE et son rapport avec le travail d'organisation des professeurs, l'adressage, les changements de destinataires, d'instruments, leur traçage, leur histoire, sont autant de « trappes d'accès aux conflits » (Clot, 1999). Le but étant de créer des observables pour que les protagonistes puissent se saisir de et dépasser les conflits. Alors que le cadre méthodologique de l'autoconfrontation (Faïta & Vieira, 2003) est un moyen de créer de tels observables, les difficultés méthodologiques entourant le travail des ChE, à l'instar des cadres (Wisner, 2003), nous ont orientées vers la méthode de l'entretien. C'est par la mise en confrontation des entretiens et des propos à travers l'analyse de l'activité adressée et instrumentée que nous avons pu créer des observables, grâce aux traces de conflits ainsi repérées.

Nous présenterons dans une première partie (titre 1) et sous l'angle de la démarche proposée par ERGAPE, le terrain d'étude et la double difficulté méthodologique qui se posait dans le cadre de l'analyse de l'activité des ChE.

Une deuxième partie (titre 2) sera consacrée à la description des caractéristiques de notre méthodologie développée à partir de l'entretien dans le but de favoriser la confrontation des propos des uns et des autres.

Enfin, une troisième partie (titre 3) rendra compte de l'analyse élaborée par le chercheur à partir du logiciel QDA miner utilisé comme « Stabilo électronique » reposant sur une « paire de lunettes » construite à partir du cadre conceptuel.

Pour rappel, le lecteur trouvera dans cette partie consacrée à la méthodologie le terme « outil » bien plus que ceux d'objet médiateur ou instrument car les protagonistes ont été interrogés sur les « outils de pilotage », en référence au vocabulaire professionnel.

1. Terrain d'étude et difficultés méthodologiques

Afin d'étudier le travail réel des ChE en lien avec celui des professeurs, nous nous appuyerons sur la distinction proposée par Clot (2004) entre l'analyse, qui consiste à repérer les organisateurs de l'action, et la clinique qui étudie les organisateurs et l'organisation de la transformation de l'activité. Il s'agit donc « moins de repérer la structure de l'activité en tant que telle que la structure de son développement possible ou impossible. L'objet de connaissance est moins l'activité que le développement de l'activité et ses empêchements » (Clot, 2004, p.31). Alors que l'évolution des politiques éducatives attend des ChE qu'ils soient des managers tout en considérant cette professionnalité acquise, et modifie le travail des professeurs (diversification notamment), nous nous intéressons au rapport entre le développement de l'activité du ChE et celui des professeurs aussi bien qu'à leurs empêchements.

En partant de la difficulté, l'équipe ERGAPE intervient en réponse à une demande et vise non pas l'observation et la description de la difficulté mais la difficulté en lien avec les potentialités et les empêchements, le développement possible ou impossible (Faïta & Saujat, 2010). Notre méthodologie est donc construite de manière à repérer à travers les caractères adressé et instrumenté de l'activité des ChE des observables pouvant faire ultérieurement l'objet de la discussion et de l'émergence de possibles.

1.1. Terrain d'étude

L'équipe ERGAPE intervient en réponse à une demande. Il est important d'établir et de respecter un « contrat » (Amigues, 2010 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Wisner, 1996 ; Yvon, 2010) entre les chercheurs et les opérateurs, sur les conditions du déroulement de l'intervention, l'utilisation des données et des résultats. L'intervention en ergonomie suppose donc collaboration et participation (de Montmollin, 1996). L'analyse du travail des professionnels suppose un triple accord (Maggi & de Terssac, 1996). Tout d'abord, la reformulation de la demande avec les intéressés. Ensuite, la contribution des opérateurs à la production de données. Enfin, poursuivant une visée transformative, il s'agit éventuellement de prendre des

décisions ensemble qui vont modifier l'organisation actuelle de l'institution et la position des opérateurs. Il s'agit de l'étape de la validation (Dejours, 1996), dans laquelle l'ergonome va confronter les interprétations qu'il a pu tirer des résultats de son analyse aux avis des opérateurs.

L'intervention de l'équipe ERGAPE est ici le résultat de demandes croisées d'un collègue RAR et de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). La demande d'intervention de la part de l'établissement était plutôt informelle. En effet, c'est au cours de l'année scolaire 2006-2007 lors de journées de formation des professeurs néo-titulaires au collège Hauban -situé à Marseille en milieu urbain et en RAR- que l'équipe représentée par deux chercheurs a présenté la manière d'intervenir en utilisant des méthodes indirectes. Les professeurs ont alors manifesté leur envie de s'impliquer dans ce projet et le chef d'établissement y était également favorable. Plus tard, cette demande d'intervention a été renouvelée lors de journées de formation de professeurs référents de l'établissement. C'est finalement fin juin 2007 que la demande a été précisée par l'établissement autour de la gestion des élèves difficiles.

Parallèlement, l'INRP a proposé d'entreprendre un travail sur le thème des nouvelles professionnalités avec l'apport d'un financement pour les professeurs qui s'engageraient dans ce projet de l'ordre de vingt heures équivalent travaux dirigés (HTD). L'équipe est donc retournée au collège afin de leur proposer d'intervenir dans le cadre des nouvelles professionnalités dont était porteur le RAR, en partant des questions qui préoccupaient particulièrement les professeurs et qui pourraient faire l'objet d'une réflexion commune.

Trois objets sont ressortis :

- la gestion des élèves difficiles avec deux cas de figure, les élèves en grande difficulté - pour lesquels un problème d'ordre pédagogique et didactique se posait pour les professeurs- et les élèves perturbateurs.
- le thème de la co-intervention était important car le collège Hauban s'était plutôt démarqué de la position de tous les autres établissements marseillais qui résistaient à cette co-intervention.
- une réflexion sur l'enseignement ordinaire, le métier, semblait vouloir être abordée, dans le contexte de changement organisationnel.

L'équipe INRP était constituée d'un professeur d'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), un chercheur, deux maîtres de conférences, un professeur de terrain associé à la recherche et un inspecteur. La première réunion a eu lieu le 26 octobre 2007 avec l'équipe, le ChE et environ dix professeurs. C'est à ce moment que les objets évoqués ont été redéfinis

(première étape du triple accord présenté plus haut). Les classes avec lesquelles serait effectué le travail ont été réparties ainsi que les membres ERGAPE qui interviendraient dans ces classes. Des groupes de travail ont donc été constitués et le cadre méthodologique de l'autoconfrontation (Faïta & Vieira, 2003) a été retenu.

Comme nous l'avons vu (troisième partie, titre 1.1), les résultats d'une intervention précédente avaient montré l'importance du rôle de la direction quant à la reconnaissance du travail des professeurs. En complémentarité avec les interventions dans les classes menées par certains, nous nous sommes intéressés au travail du ChE à travers l'activité adressée et instrumentée telle que nous l'avons définie afin d'accéder aux conflits de l'activité à travers ce que pouvaient en dire les protagonistes.

Nous souhaitons recueillir et confronter les points de vue des ChE ainsi que de divers destinataires de leur activité (IPR, CPE et PR dans un premier temps) sur le travail des ChE. Au vu de l'éclatement des tâches et de la diversité des acteurs, le recours à une autre méthode indirecte s'est imposé, en l'occurrence l'entretien, mené autour de quatre axes de questionnement construits avec les intéressés, sur lesquels nous reviendrons (titre 2.2) :

- l'historique, mise en place du RAR
- les outils de pilotage du ChE
- le travail collectif
- les indicateurs du travail

Cette méthodologie avait été présentée comme complémentaire à la démarche d'autoconfrontation entre les professeurs dans le dispositif de co-intervention et il fournissait une « vue d'ensemble » sur l'organisation de ces nouveaux dispositifs.

Il s'agissait, par la confrontation des entretiens, de repérer les changements de destinataires et d'instruments afin de révéler des conflits et de les soumettre ensuite aux divers acteurs, qui, réunis autour d'une table, pourraient alors s'en saisir pour dépasser les conflits et ouvrir de nouveaux possibles.

Nous allons voir qu'il nous a fallu faire face à une double difficulté méthodologique : la nature du travail des ChE d'une part ; l'instabilité du terrain d'étude d'autre part.

1.2. Une double difficulté méthodologique

1.2.1. Travail des cadres

Certaines difficultés méthodologiques se posent dès lors que l'on s'intéresse au travail des ChE.

D'une part, « la difficulté d'enquêter sur la globalité du travail enseignant provient d'abord de l'éclatement des tâches » (Barrère, 2002a, p.39), à laquelle sont également soumis les ChE ; d'autre part, le travail des cadres est difficilement visible et repose fortement sur le langage (Bouffartigue & Bouteiller, 2003 ; Mispelblom Beyer, 2004 ; Wisner, 2003).

A l'instar des enseignants, mener une recherche sur le travail des chefs d'établissement présente la difficulté de la fragmentation de leur travail, comme le soulignent Tourmen et Mayen (2007) à propos du travail de direction, « L'observation du dirigeant renforce, à première vue, le mystère sur ce qu'est son activité : elle se présente comme une succession d'actions dont il est difficile de discerner la cohérence, la continuité, les fins et les causes. Elle semble discontinue car il effectue de multiples actions, sur de multiples thèmes, avec de multiples interlocuteurs dans de multiples lieux, sur des temporalités différentes, le plus souvent longues. » (Tourmen & Mayen, 2007, p.3).

Cela oblige par exemple à faire des choix dans l'observation du travail des ChE, les journées de bureau comme l'a fait Barrère (2006), ce qui suppose de renoncer à la prise en compte de toute une partie du travail. Par ailleurs, Barrère, pour analyser le travail des ChE, a croisé les matériels, comme elle l'explique, « « Voir » le travail d'encadrement au quotidien le rend parfois opaque sans accès à l'explicitation qu'en font acteurs ; « entendre » les acteurs parler de leur travail comporte à la fois des zones d'ombre et le risque de prendre les justifications pour argent comptant. Le croisement des matériels est producteur de confirmations et de contradictions qui rendent l'interprétation plus riche. » (Barrère, 2008, §7).

Pour notre part, nous avons fait un autre choix. Dans la perspective qui est la nôtre et qui vise à s'intéresser au rapport entre travail du ChE et travail des professeurs, si l'éclatement des tâches restait une difficulté, nous ne souhaitons pas trancher parmi diverses tâches observables. Observer le travail des ChE, avec les choix que cela comporte, aurait été réducteur du point de vue de l'analyse de l'activité des ChE. En effet, cela ne nous aurait pas permis d'accéder aux deux caractères de l'activité, c'est-à-dire d'une part à l'adressage aux destinataires, multiples, et d'autre part aux divers objets médiateurs de ces relations. Notre méthode devait pouvoir :

- Accéder à l'épaisseur du travail réel qui ne se voit pas, à la manière dont les ChE se saisissent des prescriptions pour les mettre à disposition des autres et donc au caractère adressé et instrumenté de l'activité, au travail d'encadrement du travail réel des professeurs.
- Faire ressortir, grâce à l'adressage et aux instruments, les contradictions, conflits, etc. qui traversent nécessairement les acteurs aux prises avec le réel.

D'après la perspective ergonomique de l'activité qui s'intéresse au travail réel, ce dernier n'est pas directement observable d'une part, et d'autre part c'est par la mise en mouvement que l'on peut tenter de le saisir, soit par la mise en œuvre du dialogue et de la confrontation. Le cadre méthodologique de l'auto-confrontation utilise la vidéo comme support d'une nouvelle activité (Faïta & Vieira, 2003), selon le principe d'une « activité sur l'activité » (Amigues, Faïta & Saujat, 2004). Nous supposons que dans l'activité « des *empêchements d'agir* pourraient être tributaires d' « organisateurs » de son action (prescriptions, milieu professionnel, savoirs formels de référence, recommandations pédagogiques et didactiques, etc.) qui fonctionneraient comme des *empêchements de penser le métier* » (Faïta & Saujat, 2010, p.67). L'autoconfrontation rétablit alors le « *pouvoir de dire le métier* » et permet l'instauration d'un rapport dialogique.

Or, pour Wisner (2003), une autoconfrontation orale des cadres s'avère impossible car de multiples facteurs entrent en compte dans son activité elle-même adressée à de multiples destinataires. Face à l'éclatement du travail des ChE et à sa faible visibilité et dans le but de s'intéresser à l'activité adressée et instrumentée dans une perspective ergonomique et développementale, des entretiens répétés des pilotes (ChE, adjointe, IPR) ont été menés. Il s'agit bien d'une méthodologie permettant de questionner ce que les acteurs disent de ce qu'ils font (exercice de leur métier au quotidien) puis ce qu'ils font de ce qu'ils disent (par la répétition des entretiens) à partir de retranscriptions écrites.

1.2.2. Instabilité du terrain

S'ajoute aux difficultés tenant à l'objet d'étude, celle à laquelle tout chercheur peut être confronté : l'instabilité du terrain.

Dans le cadre d'un travail de recherche qui a débuté en master en 2007 et s'est poursuivi au doctorat à partir de 2009, nous avons mené quatorze entretiens dans deux RAR de Marseille. Lors de notre première année de recherche, 2007-2008 (année 1, 1^{er} collège), nous avons réalisé des entretiens individuels dans un collège avec la ChE, une PR (dernière année avant démission), un CPE, ainsi que l'IPR référente du collège (dernière année avant départ en

retraite). Suite à cette première année d'exploration du terrain, nous avons choisi de répéter les entretiens des pilotes à quelques mois d'intervalle.

Mais la deuxième année, 2008-2009 (année 2, 1^{er} collège, 2^e collecte), a connu des changements. Nous avons repris contact avec l'établissement dont la direction avait changé (mutation) ainsi que l'IPR (départ en retraite). Afin de poursuivre la réflexion engagée, le nouveau ChE ainsi que son adjointe, absente l'année précédente pour cause de congés maternité, ont bien voulu collaborer avec nous et effectuer deux entretiens individuels.

Après ces deux années de master, notre questionnement en thèse s'est poursuivi dans un nouvel établissement en 2009-2010 (année 3, 2^e collège). En effet, à la demande de la nouvelle IPR du collège, nous sommes intervenus dans un autre collège, le ChE interrogé en 2008-2009 étant d'après elle fortement occupé à prendre en main son nouvel établissement et donc moins centré sur les questions concernant le RAR et ses nouveaux dispositifs. Dans le cadre de la collaboration avec un nouveau collège, en 2009-2010, nous avons mené des entretiens auprès du ChE, de l'IPR, de la secrétaire du comité exécutif et d'un directeur d'école rattachée à ce collège RAR, pour mieux étudier la dimension du pilotage du réseau et ses destinataires. Enfin, l'année 2010-2011 (année 4, 2^e collège, 2^e collecte), nous avons réalisé un nouvel entretien (entretien répété) avec le ChE et l'IPR. A noter que cette année scolaire avait également connu un changement important avec le passage du RAR au CLAIR. Le tableau ci-dessous (tableau 2) récapitule l'ensemble des entretiens menés selon les dates et acteurs interrogés.

	Master 1	Master 2	Doctorat	Total
ChE	ChE 1 : 03/2008	ChE 2 : 12/2008 02/2009 (répété)	ChE 3 : 03/2010 01/2011 (répété)	5
IPR	IPR 1 : 06/2008		IPR 2 : 03/2010 01/2011 (répété)	3
Adjointe		12/2008 02/2009 (répété)		2
CPE	03/2008			1
PR	03/2008			1
Directeur école			04/2010	1
Secrétaire du comité exécutif			05/2010	1

Tableau 2 : Calendrier des entretiens

La totalité des entretiens retranscrits a été anonymée conformément au respect de la confidentialité des protagonistes. De plus, nous avons conservé dans nos analyses les appellations ChE 1, 2 ou 3, IPR, etc., telles qu'elles apparaissent dans le tableau 2 plutôt que d'utiliser des prénoms afin de permettre au lecteur de bien avoir en tête les statuts de chacun.

Il faut noter que l'instabilité du terrain a eu plusieurs conséquences :

- En 2010-2011, le ChE et l'IPR, faute de disponibilité, ont participé à un entretien conduit à deux (01/2011), sur la base des transcriptions de chacun des deux entretiens individuels (03/2010). Cela a cependant représenté un intérêt, car nous pouvions tenter de confronter directement avec eux les différents points de vue sur une même question.
- La méthodologie prévoyait une confrontation finale directe des acteurs réunis autour d'une table, sur la base de leurs entretiens respectifs. Pour toutes les raisons évoquées (indisponibilité, mutation, démission, départs en retraite) cela n'a pu être réalisé. Le

croisement a donc été effectué par le chercheur, en gardant en tête le principe selon lequel « Un point de vue n'existe que parce qu'il y en a d'autres, et il approfondit sa singularité en la confrontant à d'autres » (Hubault & Bourgeois, 2005, p.41). De cette manière, le chercheur a pu confronter « à distance » les propos de chacun sur les mêmes objets à travers l'activité adressée et instrumentée pour repérer les traces de conflits, développement et empêchements. Nous revenons sur la confrontation dans la partie suivante.

Il s'agit par conséquent davantage d'un diagnostic que d'une intervention au sens de l'ergonomie de l'activité (qui vise à la transformation du travail). Les impossibilités d'agir sont repérées par le chercheur à travers ce que peuvent en dire les protagonistes. Bien qu'il n'y ait pas eu de passage au débat collectif, à la controverse professionnelle, pour dépasser ces points, le diagnostic porte en lui des possibilités d'en faire quelque chose avec les acteurs.

La partie suivante s'attachera à préciser la méthode utilisée.

2. L'entretien au service de la confrontation

2.1. L'entretien

Nous avons choisi de conduire des entretiens de type « compréhensifs » (Kaufmann, 2011) que nous avons adaptés à notre démarche d'intervention pour approcher le travail des ChE (histoire, adressage, outils...) à partir de leur discours mais aussi à travers une diversité d'acteurs tous interrogés selon une trame similaire.

La sociologie de Bourdieu s'inscrit dans la lignée de celle de Weber (Blanchet & Gotman, 2007 ; Hanique, 2012 ; Mayer, 1995). Il s'agit moins de saisir l'objectivité par le rationalisme expérimental à la manière de Durkheim en particulier, que de s'intéresser à la subjectivité à travers une sociologie compréhensive orientée vers la question du sens. Dans ce cadre, une attention particulière est donnée à la méthode de l'entretien qui vise à comprendre le sens que l'autre donne au monde. Nous nous démarquons de l'entretien tel que défini par Bourdieu (1993) par deux aspects.

D'une part, pour Bourdieu, c'est l'enquêteur qui engage le jeu et assigne à l'entretien les objectifs. Or, puisque l'équipe ERGAPE intervient à la demande des acteurs, la méthode utilisée ainsi que les thèmes qui font l'objet de ces derniers sont discutés avec eux.

D'autre part, Bourdieu désigne la position de l'enquêteur comme étant en surplomb. Pour notre part, nous nous sommes positionnés en tant que chercheurs intervenants à la demande, désireux de découvrir le métier de chef d'établissement et la position de jeune chercheur a été complétée par la présence d'un chercheur expérimenté.

L'entretien tel que conçu par Bourdieu doit veiller à « instaurer une relation d'écoute active et méthodique » (Bourdieu, 1993, p.906), c'est-à-dire, pour l'enquêteur, être « capable de *se mettre à sa [enquête] place en pensée.* » (p.910). La compréhension ayant lieu au cours de l'entretien, il ne nécessite aucune analyse du matériau.

Kaufmann considère pour sa part qu'il faut « provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufmann, 2011, p.19). Il s'agit de faire percevoir à l'enquêté « qu'il possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas » (Kaufmann, 2011, p.47). Bien qu'il existe une trame d'entretien, on comprend aisément que, pour engager l'autre et recueillir ce précieux savoir, « la meilleure question n'est pas donnée par la grille, elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 2011, p.48).

L'entretien sociologique clinique s'inspire de ce principe mais ajoute qu'il ne s'agit pas de faire émerger un sens déjà là, prêt à être livré par un informateur. Ce faisant, ce type d'entretien cherche non seulement à engager l'informateur, mais surtout à faire de ce dernier un analysant, engagé cette fois dans une co-production de savoir. Le sociologue met l'interviewé face à ses propos, le confronte à ses propres questions et à celles du sociologue. Ainsi, il s'agit d'impliquer le sujet dans une « *coélaboration* » (Hanique, 2012, p.121).

Les travaux de l'équipe ERGAPE, quelle que soit la méthode utilisée, visent, dans la perspective de leurs interventions à la demande, à co-analyser, co-construire des « faits » avec les intéressés. Dans la présente recherche, les entretiens de type compréhensif sont adaptés et visent à suivre ce principe. Nous souhaitons accéder à ce que font les ChE des prescriptions (outils officiels, travail en équipe, programme RAR...), soit de quelle manière ils les reconçoivent (collectivement ou non) pour les mettre ou non à disposition des professeurs, tout en s'intéressant à ce que ces derniers en font à leur tour.

Les caractéristiques des entretiens conduits selon le mode conversationnel sont les suivantes :

- Une trame similaire a été élaborée autour de quatre thèmes (historique, outils de pilotage, travail en équipe, indicateurs) définis par les interlocuteurs lors d'une

rencontre préalable ;

- Les entretiens individuels longs (environ 1h30) des ChE et de leurs destinataires visaient à dépasser le discours prescriptif et confronter le sujet à ses dires pour mettre en lumière des conflits et contradictions ;
- La répétition des entretiens pour les cadres pilotes (ChE et IPR) et l'adjointe a permis une confrontation des sujets à leurs dires antérieurs, ce qui présentait une alternative à l'auto-confrontation.
- Pour le chercheur, il s'agissait de croiser les matériaux et ainsi par la confrontation finale de l'ensemble des entretiens, de mettre en lumière les conflits, dilemmes, contradictions, potentialités, afin de constituer un matériau potentiel d'intervention pour confronter les acteurs et leur permettre de développer leurs possibles.

Ces points seront successivement présentés.

2.2. Une trame commune co-construite

Les quatorze entretiens suivaient tous une même trame, que nous avons évoquée et qu'il nous faut désormais préciser. Les quatre thèmes de la trame, co-construits avec les intéressés et qui ne s'excluent pas, sont les suivants :

- L'historique : dans une perspective historico-culturelle, il s'agissait de s'intéresser à la mise en place du RAR dans le collège, réforme inédite chargée de nouveautés. Nous visions donc à repérer les changements, difficultés rencontrées, etc. Type de questions posées : « Comment êtes-vous devenus un établissement ambition réussite ? », « qu'est-ce qu'ambition réussite a changé ? ».
- Les outils de pilotage : il s'agissait de se demander comment les ChE pilotent-ils le réseau ? Grâce à quels outils ? D'où viennent ces outils ? Sont-ils disponibles aux ChE ou bien créés par lui ? A qui s'adressent-ils ? Quel travail d'encadrement mènent-ils ? Type de questions posées : « On s'intéresse au travail des chefs d'établissement, comment et avec quoi ils travaillent, quels sont leurs outils ? » ; « est-ce que la régulation, la coordination de l'ensemble de ce dispositif entre les professeurs référents, les assistants pédagogiques, les autres professeurs, la coordination de tous ces projets nécessite la mise en place de réunions de concertation, de régulation de façon régulière ? Est-ce que ça se fait au cas par cas, en fonction des besoins ? ». Il s'agissait non pas de faire expliciter les outils ou instruments par les protagonistes,

mais de repérer à travers l'entretien des instruments y compris incorporés qui échappent à la « conscience » des professionnels. Ces instruments produits lors de l'entretien ont été repérés *a posteriori* comme tels par l'analyse. Nous considérons les outils officiels et les outils qu'ils se donnent, identifiés ou incorporés, à travers ce qu'ils disent de la façon dont ils s'en servent comme instruments.

- Le travail en équipe : il s'agissait ici de s'intéresser au travail collectif des professeurs, devant être organisé par le ChE. Les professeurs travaillent-ils en équipe ? Selon quelles modalités ? Type de questions posées : « Et vous avez tâté, essayé, mis en œuvre la co-intervention ? » ; « Y a-t-il un temps de concertation, un temps de réunion sur des objets comme le contrôle commun ? » ; « le travail était organisé ? C'était du travail collectif ? C'était un groupe au travail ou c'était dans ce groupe là des individus qui travaillaient individuellement ? ».
- Les indicateurs : comment les acteurs, et en particulier le ChE, peuvent-ils savoir si la transformation (mise en œuvre du RAR, des dispositifs spécifiques, etc.) va ou non dans le sens attendu par la prescription et/ou par eux-mêmes ? Type de questions posées : « il y a des obligations de réussite ou des indicateurs de réussite, comment vous les fabriquez ces indicateurs ? » ; « Et ça c'est pas un indicateur d'évolution ? ».

Le but étant de dépasser le discours prescriptif, faire émerger les conflits à travers les caractères adressé et instrumenté de l'activité, soulever les tensions et contradictions constitutives de l'activité. Les thèmes sont autant d'entrées au traitement des questions de recherche.

Les entretiens menés autour de cette trame commune tirent leur originalité de la combinaison de trois aspects : des entretiens individuels longs, des entretiens répétés pour les cadres et un croisement final de l'ensemble des entretiens par le chercheur.

2.3. Des entretiens individuels longs d'une diversité d'acteurs : dépasser le prescrit et confronter à ses dires

- Mener des entretiens longs (environ 1h30) permet de ne pas en rester au travail prescrit.

Le travail prescrit est généralement décrit en début d'entretien et sert de référence à l'interlocuteur. Si nous nous intéressons au travail prescrit, ce dernier ne rend pas compte du travail réel auquel nous nous intéressons. En cela nous rejoignons les préoccupations de

plusieurs sociologues pour lesquels c'est avec la durée que « les idées s'enchaînent de plus en plus par association et non pas selon un plan d'exposé maîtrisé » (Demailly, 2008, p.137), « en minimisant le discours sur les missions ou les représentations de la fonction » (Barrère, 2008) c'est-à-dire, dans notre cas, en les invitant à donner des exemples concrets et à dire ce qu'ils faisaient des divers objets médiateurs pour les autres ou pour eux-mêmes, leur évolution dans le temps, les résultats obtenus, etc.

- Le mode d'entretien est fondé sur la confrontation.

Dans la conduite de ces entretiens longs, le chercheur veille à la confrontation de l'acteur à ses dires au cours de l'entretien, car, comme le rappelle Saujat, « c'est lorsqu'il faut s'expliquer avec une action problématique que peuvent apparaître les déterminants de cette action en même temps que les dilemmes, les contradictions, mais aussi les potentialités du métier » (Barrère, Saujat & Lantheaume 2008, p.92).

Il a donc été fait en sorte de confronter l'interlocuteur à lui-même, afin de faire émerger contradictions et potentialités. Type de questions visant la confrontation : « Et vos trous dans l'emploi du temps ils arrivent pas à cibler ça ? » ; « donc si je résume rapidement il y a des difficultés pour pouvoir définir les objets de travail, ou un objet de travail commun entre les PE et puis les profs de collègue ? » ; « Et vous avez des idées sur la façon de rendre visible l'efficacité ? » ; « dans l'établissement ça c'est un souci, c'est une préoccupation mais vous n'avez pas le temps d'y penser ? ». Dans la volonté d'utiliser une méthodologie répondant au mieux à notre cadre théorique, nous sommes allés plus loin dans la confrontation. En effet, nous avons confronté l'interrogé à lui-même pendant l'entretien lorsque cela était possible, mais surtout, nous avons confronté les pilotes à leurs propos lors d'un second entretien. Il s'agit là de la deuxième caractéristique de certains entretiens : leur répétition.

2.4. Des entretiens répétés dans le temps pour les pilotes : confronter aux propos antérieurs

- Répéter des entretiens permet de s'inscrire dans une démarche de confrontation différée de l'acteur à ses propos.

Répéter des entretiens consiste à mener un second entretien quelques mois plus tard avec la personne interrogée, en utilisant pour support la transcription de l'entretien précédent. Le retour sur l'entretien précédent permet ainsi à l'acteur de revenir sur ses propos, de les

développer, les préciser davantage, les réactualiser, etc. Dans la perspective de l'entretien répété, le chercheur a au préalable repéré des points flous, des contradictions, qu'il va proposer à l'acteur de relire avec lui. Le retour sur les propos de l'acteur est l'occasion de discuter certains points, de faire ressortir des évolutions. S'il ne s'agit pas d'une activité sur l'activité par la création d'un espace dialogique, il s'agit de confronter l'acteur à l'entretien précédent, par un « dialogue avec lui-même » (Faïta & Saujat, 2010, p.53) lors duquel il ne va pas justifier et évaluer ses actes au visionnage de la vidéo mais justifier et évaluer ses propos lors de leur relecture. Qu'ont-ils fait de ce qu'ils disaient ? Que disent-ils de ce qu'ils font désormais ? Par ailleurs, la répétition des entretiens renforce le traçage des objets médiateurs du ChE en favorisant leur suivi, les traces de leur construction, leur évolution, leur disparition, en somme leur histoire. En voyant ainsi comment l'objet de l'activité est affecté par ces variations d'objets médiateurs et de destinataires, nous nous inscrivons bien dans une perspective développementale et non pas dans la description d'un fonctionnement.

2.5. Des entretiens à confronter : croiser différents éclairages

- La confrontation des entretiens par le chercheur permet la mise en débat des propos des acteurs autour de l'activité du ChE.

La confrontation intervient aussi lors de l'analyse des entretiens. Grâce à la diversité des acteurs interrogés et à la répétition de certains entretiens, plusieurs types de confrontation s'offraient à nous : entre les entretiens répétés d'un même acteur (afin de mettre en évidence une évolution, des similitudes, insistances, contradictions ou encore modifications de point de vue), entre les entretiens des membres d'un même RAR (afin de mieux cerner la situation dans ce RAR et l'activité du ChE), entre les entretiens d'une même catégorie d'acteurs parfois (tous les ChE par exemple, afin de relever des similitudes ou différences), ou encore une confrontation de l'ensemble des entretiens (menés sur la base d'une trame similaire rappelons-le, afin de sortir de la spécificité d'un RAR, d'une catégorie, d'un acteur...). Le but étant de mettre la focale sur le travail des ChE, nous avons choisi de tenir compte des effets de la répétition et d'éclairer l'analyse des entretiens des ChE à partir des entretiens des autres protagonistes. La confrontation apparaît donc par la convocation d'extraits de divers entretiens à propos d'un objet, ainsi que par les évolutions, questions, tensions qui ressortent d'un entretien à l'autre pour ce qui est des entretiens répétés des ChE.

3. L'analyse : QDA miner comme « Stabilo électronique », le cadre conceptuel comme une paire de lunettes

Le logiciel QDA miner est un logiciel proposé par Provalis Research (compagnie canadienne spécialisée dans le développement de logiciels d'analyses), permettant l'analyse de données qualitatives. Il s'agit de coder les propos des acteurs en « segments » associés à des « rubriques » composées de « codes ». Avant d'entrer dans le détail de notre démarche, nous tenons à préciser d'ores et déjà que ce logiciel nous a servi uniquement de support d'analyse, comme « Stabilo électronique » pour une assistance technique. D'une part, ni la création des codes ni le codage des segments ne sont automatiques, d'autre part, une fois les données codées, rien ne se substitue à l'analyse et à l'interprétation du chercheur.

Il faut noter également que ce logiciel est particulièrement adapté aux entretiens individuels car lors de la production de tableaux, graphiques ou autres, aucune confusion n'est possible quant à l'auteur des segments codés. Par ailleurs, afin d'éviter cette confusion et de pouvoir analyser les propos de chacun des acteurs de manière à pouvoir ensuite les confronter, il nous a fallu coder deux fois le seul entretien réalisé avec deux acteurs (ChE et IPR). Ainsi, l'entretien a été enregistré en deux exemplaires dans le logiciel, les propos du ChE ont été codés dans un premier cas, puis les propos de l'IPR dans un second cas. Le dialogue étant orienté davantage vers les chercheurs qu'entre les deux acteurs, le codage séparé ne perd pas en cohérence, d'autant que l'entretien dans sa totalité est conservé puisqu'il est indispensable dans l'analyse des segments après codage de ne pas décontextualiser ni aplatir les propos en ne travaillant que sur les segments. C'est la raison pour laquelle nous avons dû faire des choix qui tiennent compte de « l'épaisseur » des propos et que nous présentons ci-après.

3.1. Le codage par le chercheur comme support

La démarche d'analyse que nous avons suivie avec le logiciel QDA miner pour support s'inspire de celle présentée par Van der Maren (1996) pour l'analyse de données qualitatives sans logiciel. Il s'agit notamment de coder les données, puis de les mettre en forme.

Pour Van der Maren (1996), cette étape consiste à « séparer l'information du bruit » en analysant le contenu par codage du matériel.

Le codage contient toujours deux éléments :

- Les rubriques : elles « correspondent habituellement aux questions de la recherche » (p.434). Un exemple de rubrique dans notre analyse : « outils ChE ».
- Les catégories ou codes : il s'agit des « regroupements que l'analyste fait des réponses », « de façon à pouvoir coder les réponses semblables sous une même étiquette » (p.434). Un exemple de codes dans la rubrique « outils ChE » : matériel / immatériel.

Nous tenons à insister ici sur le fait que bien que segments et codes -tirés du cadre théorique et des questions de recherche qui en découlent- soient associés afin de les « séparer du bruit », il est pour nous primordial de conserver ce « bruit », sans quoi nous ne pourrions effectuer à la suite du codage une analyse cohérente et dynamique selon l'approche ergonomique de l'activité. Il s'agit donc pour nous de repérer par codage les éléments ou traces de réponses à nos questions pour les replacer ensuite au sein du « bruit » qui nous permettra de poursuivre l'analyse et le travail d'interprétation. L'analyse des textes n'est pas liée strictement aux codes. Cet aspect est d'importance notamment pour ce qui est de l'usage des objets médiateurs, à savoir s'ils sont des instruments pour les ChE par exemple, et s'ils deviennent des instruments ou non pour les professeurs. Ce n'est qu'un retour au texte et aux divers entretiens que nous pouvons repérer ce que les acteurs disent qu'ils en font.

En principe, il existe plusieurs types de codage : fermé, ouvert ou mixte. Dans le premier cas, toutes les rubriques et leurs codes sont définis *a priori* ; dans le deuxième cas, aucune rubrique ni catégorie n'est définie, elles émergent au fur et à mesure de l'analyse. Pour notre part, nous avons procédé à un codage mixte, en utilisant une « liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (Van der Maren, 1996, p.436). Afin de ne pas perdre de vue les modifications effectuées, nous avons construit un journal de bord répertoriant jour après jour la construction de l'arbre de codes, au fil des analyses (huit arbres générés au total avant la version stabilisée). Mais comment créer ces rubriques et codes ?

L'auteur définit le codage comme suit : « D'une certaine façon, le cadre conceptuel a dressé le contour de l'objet, ses frontières, (...) [il] comporte dans ce cas un postulat méthodologique : si l'on pose certaines questions au texte, on obtiendra de l'information pertinente au problème. Par la liste des questions de recherche, on sait quelles sont les rubriques, c'est-à-dire le nom des cases pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte qui comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront

considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser. » (Van der Maren, 1996, p.428-429). Il s'agit ainsi d'utiliser le cadre conceptuel comme une « paire de lunettes » permettant de renseigner certaines questions problématisées.

En l'espèce, les questions de recherche sont principalement : comment le ChE s'empare-t-il de la prescription pour la mettre à disposition des autres, des professeurs en particulier ? Comment s'est déroulée la mise en œuvre du RAR (historique) ?

Quelle est l'activité adressée et instrumentée du ChE de manière globale (envers les multiples destinataires de son activité dont la hiérarchie, les élèves, les autres établissements et partenaires) et notamment pour piloter ses principaux destinataires, les professeurs ? Quels outils utilise-t-il ? Sont-ils de nature matérielle ou immatérielle ? Sont-ils médiateurs de relations destinées à organiser le travail des professeurs ? A l'orienter ? A mettre en œuvre un travail ensemble, avec eux ? Les professeurs travaillent-ils en équipe ? Travaillent-ils avec d'autres personnels ou partenaires ? Quels indicateurs possède le ChE sur l'efficacité du travail des professeurs ? Quels indicateurs possèdent les acteurs (pilotes) sur l'efficacité du travail des professeurs ? Quels outils utilisent les professeurs et autres acteurs pour agir ? Quels indicateurs de l'efficacité de leur travail possèdent-ils ? Quelles traces peut-on relever d'un impact positif ou négatif sur les professeurs ?

Face à quels conflits, contradictions, se trouvent les acteurs et en particulier les ChE ? Quels choix, compromis opèrent-ils ?

La confrontation comme nous l'avons vu est un point clé de notre démarche de recherche. Il s'agissait de mettre en regard le texte du ChE et ceux de ses destinataires. Pour cela, nous suivons dans l'analyse le principe selon lequel « On ne peut réaliser l'analyse comparative de plusieurs documents que si on les confronte à un même modèle, à une liste de rubriques communes. » (Van der Maren, 1996, 429). Plutôt que de comparaison nous parlerions de « traçage » des objets médiateurs et des destinataires, pour confronter les textes des uns renvoyant à ceux des autres. La confrontation ainsi considérée est rendue possible par la trame d'entretien commune et par les rubriques communes constituées lors du codage.

Concernant le codage des segments, « la question de la finesse du découpage des unités se pose : est-ce le paragraphe, la phrase (avec quelle ponctuation ?), la proposition, le prédicat ? » (p.431). Il faut retenir simplement que le « choix des unités » se fait toujours « en fonction du problème ». Nous avons choisi de ne pas retenir de critère autre que le sens pour le codage des segments. Nous avons donc par exemple retenu une ou plusieurs phrases si elles

étayaient une même idée, pour veiller à garder une cohérence. Nous avons parfois inclus une intervention du chercheur, si l'idée de l'acteur interrogé se poursuivait après la phrase d'intervention.

3.2. L'arbre de codes

L'arbre de codes a été construit à partir des présupposés de notre cadre conceptuel et autour des quatre thèmes déjà mentionnés (historique, pilotage, travail collectif, indicateurs). Les codes n'étant pas exclusifs les uns des autres, les séparations nécessaires à leur identification ne doivent pas apparaître au lecteur comme ne supposant aucun lien avec d'autres codes.

Le codage est expliqué ici selon les rubriques (puces de premier niveau) ; les sous-rubriques lorsqu'il y en a (puces de second niveau) ; et les codes, (puces de troisième niveau).

Rappelons que la grille de code, notre « paire de lunettes », est commune à tous les entretiens. Ainsi, l'adressage entre le ChE et les professeurs pourra aussi bien être repéré dans l'entretien des ChE, dans celui des professeurs, que dans celui des autres acteurs (IPR ou autre). De même, les outils du ChE pourront être repérés dans tous les entretiens, et inversement, les outils des professeurs pourront être repérés dans les entretiens des ChE ou des autres acteurs. Chaque code traite ainsi des objets communs à tous les acteurs.

- ◆ Une première rubrique, avec son propre code, a été consacrée à l'historique :
 - ◆ Le code « historique », dans une perspective historico-culturelle, renvoie essentiellement au changement survenu par le passage au RAR, aux transformations, effets, impacts, ruptures, conflits, changements, continuité, fonctionnement, dispositifs nouveaux, etc.

- ◆ Comme nous considérons que le ChE est un acteur intermédiaire coincé entre « la logique du réseau » et « la logique verticale » qui persiste, nous avons créé une rubrique qui vise à repérer ce qui tient à la dimension verticale dans le rapport entre le ChE et la hiérarchie (ou, selon les entretiens, entre l'acteur et la hiérarchie) :
 - ◆ que ce soit un rapport descendant (prescriptions au ChE ou à l'acteur, code « Descendant »).
 - ◆ ou un rapport ascendant (ce qui remonte du ChE ou de l'acteur à la hiérarchie, code « ascendant »).

◆ Afin de repérer le caractère adressé de l'activité du ChE, à l'intérieur du réseau ou de l'établissement, nous avons créé une rubrique baptisée « horizontal ChE » regroupant plusieurs sous-rubriques, marquant d'emblée le multi-adressage évoqué dans les trois premières parties de la thèse.

❖ La première sous-rubrique concerne l'adressage aux professeurs. Plusieurs codes apparaissent ici. Il nous a en effet fallu distinguer des formes d'adressage, quatre exactement, distinction reposant là encore sur les présupposés présentés antérieurement. L'adressage peut ainsi revêtir dans le discours :

- ◆ une forme horizontale (« code ChE/profs ensemble ») dans laquelle on repère travail ensemble, volonté d'effacement du statut hiérarchique, etc. (ce qui rappellera une certaine forme de leadership distribué).
- ◆ une forme d'orientation du travail des professeurs (« ChE/profs orientation »), marqué par le prescrit, soit par des directives, intervention, recadrage.
- ◆ une forme organisatrice, (« ChE/profs organisation ») qui vise à identifier l'adressage à travers l'organisation concrète du travail des professeurs (ce qui rappellera le management).
- ◆ une forme indirecte (« ChE/profs autre ») qui vise à répertorier tout ce qui tient au comportement, à la perception qu'a le ChE des professeurs et inversement, en somme un adressage moins direct.
- ◆ Cette sous-rubrique contient également un code consacré aux initiatives des professeurs (« Profs initiatives »), on pensera à l'empowerment et au remontant, au retour fait à l'activité adressée du ChE.

❖ La rubrique « horizontal ChE » concerne aussi, nous l'avons dit, l'adressage à de multiples autres destinataires du ChE. Ainsi, la deuxième sous-rubrique permet de distinguer des codes selon l'adressage :

- ◆ aux autres (« ChE/autres »), ce sont les personnes externes au RAR comme les parents, partenaires, lycées, ...
- ◆ au personnel (« ChE/personnel »), autre que les professeurs du collège (AP, CPE, infirmières, PE...).
- ◆ au personnel supérieur (« ChE/personnel sup ») qui sont en réalité les co-pilotes du ChE (l'IEN, l'IPR, etc.) mais qui restent les supérieurs lors de

l'analyse des entretiens de la PR ou du directeur d'école par exemple. Précisons que ce code concerne davantage le travail entre les protagonistes que les attentes générales hiérarchiques (codées dans la rubrique « vertical »).

- ◆ aux élèves (« ChE/élèves »).

Bien que, nous l'avons dit, les rubriques, codes, thèmes, ne s'excluent pas, la rubrique suivante est assez liée au thème du travail collectif.

◆ Intitulée « Horizontal personnel », elle concerne :

- ◆ Le travail entre professeurs du collège, PR ou non (code « Profs/profs »)
- ◆ Le travail en lien avec les parents, associations, entreprises, lycées... (code « Profs/autres »)
- ◆ Le travail entre les professeurs et les autres personnels du réseau, AP, PE... (code « Profs/personnel »)
- ◆ Le travail entre les professeurs et les IPR, IEN, secrétaire du comité exécutif (code « profs/personnel sup »)
- ◆ Nous avons également ajouté un code qui permet de repérer dans le discours l'absence de relations horizontales entre les professeurs (code « Horizontal profs absence »).
- ◆ Enfin, un code spécifique a été créé, imposé par l'analyse de l'entretien du CPE, pour repérer ses relations avec les personnels et par là son rôle dans l'établissement à ce sujet.

Si les rubriques précédentes contiennent des codes essentiellement liés au caractère adressé de l'activité, la rubrique suivante s'intéresse à son caractère instrumenté.

◆ La rubrique « Outils » contient deux sous-rubriques.

❖ L'une est destinée au repérage des outils du ChE et distingue leur nature :

- ◆ Matérielle (code « Mat »)
- ◆ Ou immatérielle (code « Immat »)

❖ L'autre est destinée au repérage des outils des autres protagonistes (ce qui n'exclut pas qu'ils puissent être communs à ceux du ChE, certains outils étant alors doublement codés ou plus, comme c'est le cas par exemple pour la lettre de mission). Nous avons considérés ainsi les outils :

- ◆ Des professeurs (code « Outils profs »)
 - ◆ Des autres pilotes (IPR, code « outils IPR »)
 - ◆ Du CPE (code « outils CPE »)
- ◆ La rubrique « indicateurs » vise à repérer ce que chacun peut dire du travail des autres ou de son propre travail. Elle distingue les indicateurs utilisés par :
- ◆ Le ChE (code « ChE »)
 - ◆ Les professeurs (code « Profs »)
 - ◆ L'IPR (code « IPR »)
 - ◆ Le CPE (code « CPE »)
 - ◆ La secrétaire du comité exécutif (code « secrétaire »)
- ◆ La rubrique qui suit est consacrée au repérage de ce qui se rapporte au vécu des professeurs, à leur pouvoir d'agir exprimé par eux ou par les autres en des termes :
- ◆ Négatifs (code « Profs négatif ») : impossibilités, insatisfactions...
 - ◆ Positifs (code « Profs positif ») : engagement, plaisir...
- ◆ Enfin, nous avons veillé à faire apparaître une rubrique intitulée « non classé », contenant des segments que nous souhaitons remarquer, bien qu'ils ne s'inscrivent dans aucune rubrique particulière. Rappelons que nous n'avons en aucun cas éliminé les parties de texte non codées, puisque notre analyse s'est faite par des allers retours entre segments et texte complet. La rubrique « non classé » et son code « autres » ne visait donc pas à retenir des segments inclassables. En revanche, ce code nous permettait de mettre de côté des propos non forcément relatifs aux rubriques mais qui permettent leur compréhension comme par exemple lorsqu'un ChE évoque sa perception du métier de professeurs, à plusieurs reprises, « un enseignant c'est pas un orientateur », « je ne considère pas que les enseignants soient des ouvriers », « un prof c'est pas un technicien » ou encore « un prof c'est pas un médecin ». Ces propos pourront notamment nous renseigner sur le type d'adressage de ce ChE envers les professeurs et son positionnement par rapport à eux.

Codebook of Analyse thèse

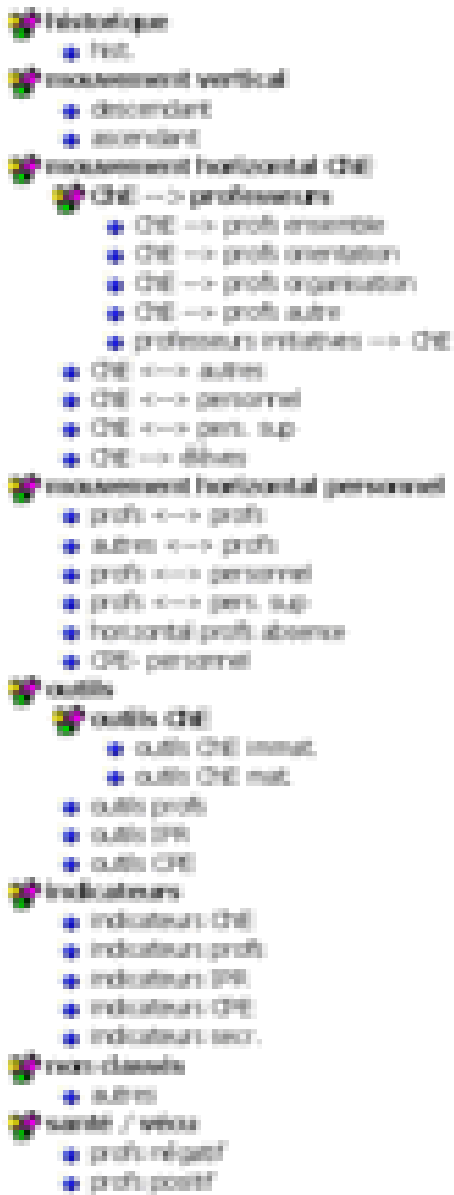


Figure 12 : L'arbre de codes.

La figure 12 représente l'arbre de codes tel qu'il apparaît dans le logiciel.

D'un point de vue technique, il s'agit avec le logiciel QDA miner, après construction de l'arbre de codes, de procéder au surlignage des segments souhaités et de double-cliquer sur le code correspondant. Il est possible de coder un même segment plusieurs fois. Il s'agit là d'un aspect essentiel pour nous. En effet, dès lors que nous nous intéressons à l'activité adressée et instrumentée et que nous considérons que du point de vue du travail des ChE les instruments

se camouflent dans l'adressage, nous pouvons coder un segment indiquant selon nous l'adressage à un ou à plusieurs destinataires et coder simultanément ce segment si nous y repérons un instrument.

La capture d'écran et sa légende (figure 13) nous permettent de voir concrètement l'interface du logiciel.

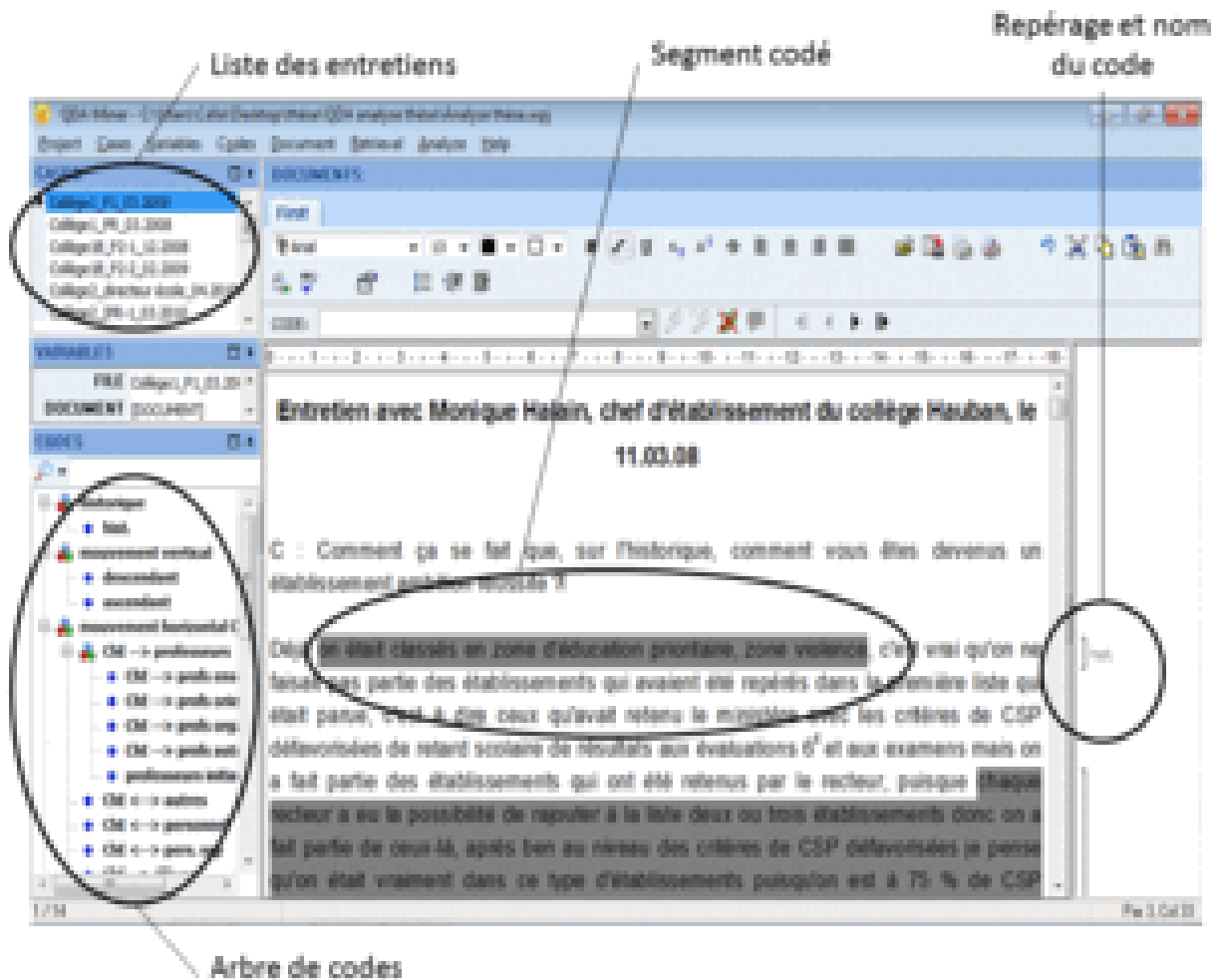


Figure 13 : Capture d'écran du logiciel QDA miner

En haut à gauche se trouve la « liste des entretiens ». Celui sur lequel travaille le chercheur est surligné en bleu. En dessous on retrouve l'« arbre de codes ». Au centre apparaît le fichier choisi. Les « segments codés » sont surlignés et la référence au code choisi est indiquée dans la colonne de droite, « repérage et nom du code ».

3.3. Mise en forme des données

Après codage avec le logiciel QDA miner, nous pouvons générer des tableaux ou graphiques qui nous informent de la présence ou non des thèmes, mais aussi nous référer au texte codé afin d'en avoir une idée globale (ordre des thèmes abordés par exemple). Nous nous sommes pour notre part surtout référés à la fréquence des codes, que ce soit sous forme de tableau en pourcentage ou bien sous forme de graphiques, plus visuels. Le but était de se faire une première idée des données, en observant par exemple l'absence ou la présence de codes qui se rapportent à l'adressage aux professeurs, mais aussi la fréquence plus ou moins forte des codes, qui nous donnait un aperçu global des objets et thèmes plus ou moins abordés chez les uns ou chez les autres.

Le tableau 3 intitulé par le logiciel « *code frequency for file* », donne à l'aide de pastilles de couleur plus ou moins grosses une vision d'ensemble de la fréquence et donc de la présence ou de l'absence de chaque code (colonne de gauche) dans chaque entretien (ligne du haut).

Code frequency for FILE (Column percent)

	Collège1_P1_03.2008	Collège1_PR_03.2008	Collège1B_P2-1_12.2008	Collège1B_P2-2_02.2009	Collège2_directeur école_04.2010	Collège2_IPR-1_03.2010	Collège2_IPR-2_01.2011	Collège2_P3-1_03.2010	Collège2_P3-2_01.2011	Collège2_secrétaire comité_05.2010	Collège1_CPE_03.2008	Collège1_IPR_06.2008	Collège1B_adj-1_12.2008	Collège1B_adj-2_02.2009
hist.	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
descendant	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
ascendant	●					●	●		●	●	●	●		●
ChE --> profs ensemble	●	●	●	●			●	●	●	●			●	●
ChE --> profs orientation	●	●	●	●			●	●	●	●			●	●
ChE --> profs organisation			●	●			●	●	●	●			●	●
ChE --> profs autre	●	●	●	●			●	●	●	●			●	●
professeurs initiatives --> ChE	●						●	●	●	●				●
ChE <--> autres	●		●	●	●		●	●	●	●			●	●
ChE <--> personnel	●		●	●	●		●	●	●	●	●		●	●
ChE <--> pers. sup	●		●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
ChE --> élèves	●		●	●	●		●	●	●	●			●	●
profs <--> profs	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●
autres <--> profs	●					●	●	●	●	●	●	●	●	●
profs <--> personnel	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
profs <--> pers. sup	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
horizontal profs absence	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
CPE- personnel											●			
outils ChE immat.	●		●	●	●		●	●	●	●	●		●	●
outils ChE mat.	●		●	●	●		●	●	●	●			●	●
outils profs	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
outils IPR						●	●					●		
outils CPE											●			
indicateurs ChE	●	●	●	●	●		●	●	●	●			●	●
indicateurs profs	●	●			●	●				●				●
indicateurs IPR					●	●	●					●		
indicateurs CPE											●			
indicateurs secr.										●				
autres	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●
profs négatif	●	●				●			●	●	●	●	●	●
profs positif	●	●			●			●	●	●	●	●	●	●

Tableau 3 : La fréquence des codes dans l'ensemble des entretiens

On voit par exemple dans le tableau 3 que, dans l'ensemble, le code « descendant » est plus fréquent que le code « ascendant », que tous les codes ne sont pas présents dans tous les entretiens. Il est important de préciser à ce titre que l'absence ou la faible fréquence de codes ne renvoient pas à leur manque d'importance et doivent être considérées par le chercheur.

Pour un aperçu plus précis, nous pouvons éditer d'autres tableaux en choisissant :

- ◆ les rubriques et codes (une ou plusieurs)
- ◆ la forme : en % ou en nombre de segments. Les pourcentages sont basés sur le nombre de segments par rapport au nombre total de segments. Il n'y a donc pas de déséquilibre selon la taille des extraits puisque la longueur ou le nombre de mots n'entre pas en compte.
- ◆ le rapport : en colonne ou en ligne. En colonne, le chiffre exprime le pourcentage d'un code dans chaque cas par rapport aux autres codes, pour répondre à la question : chacun parle davantage de quoi ? En ligne, le chiffre exprime le pourcentage d'un code dans les cas les uns par rapport aux autres, pour répondre à la question : lequel de ces acteurs en parle davantage ?

Ci-dessous (tableau 4), les acteurs sont en ligne (ChE d'un collège, PR de ce collège, ChE successeur), les codes en colonne, et on peut voir le pourcentage de chaque code au sein de chaque entretien, en réponse à la question : chacun parle davantage de quoi ?

	Collège1_P1 _03.2008	Collège1_PR_ 03.2008	Collège1B_P2- 1_12.2008
hist.	18.1%	4.9%	5.2%
descendant	4.2%	0.0%	2.6%
ascendant	3.1%	0.0%	0.0%
...
	100%	100%	100%

Tableau 4 : La fréquence de chaque code dans chaque entretien

Par exemple, dans le tableau 4, la part du code « historique » représente par exemple 18,1 % des segments codés dans l’entretien du premier acteur (ChE). Il en parle plus en fréquence que les deux codes suivants qui apparaissent ici.

Dans le tableau 5, on peut voir le pourcentage de segments de chaque acteur au sein de chaque code, en réponse à la question : lequel de ces acteurs en parle davantage ?

	Collège1_P 1_03.2008	Collège1_PR _03.2008	Collège1B _P2- 1_12.2008	...	
hist.	22.3%	2.4%	2.8%	...	100%
descendant	14.7%	0.0%	4.0%	...	100%
ascendant	40.0%	0.0%	0.0%	...	100%

Tableau 5 : La fréquence de chaque code dans l’ensemble des entretiens

Dans le tableau 5, le code « historique » est par exemple présent dans tous les propos mais son importance (ici) est plus grande dans l’entretien du premier acteur (ChE). Les segments codés dans cet entretien représentent 22,3 % de l’ensemble des segments codés « historique » chez tous les acteurs. Il en parle plus que les autres, en fréquence.

Ces constats répondent à un simple examen des données, mais les tableaux générés, contrairement aux pastilles de couleur, nous donnent accès par un clic-droit à la liste des segments codés. Ce premier retour au texte est complété par la possibilité de cliquer sur le segment désiré afin de le resituer dans le texte de l’entretien, va-et-vient indispensable pour nous.

3.4. Démarrer la confrontation

C'est pour nous l'étape essentielle de la confrontation de plusieurs entretiens (répétés, ou par acteur, ou par collègue, etc.) à partir d'une ou plusieurs rubriques, d'un ou plusieurs codes. Par exemple confronter le premier entretien d'un ChE avec le second entretien, confronter les propos des pilotes (ChE et IPR) sur les indicateurs du travail des professeurs, le travail en équipe, les outils, etc.

Le tableau 6 montre la part de chaque code pour chacun des entretiens répétés d'un ChE.

Code frequency for FILE (Row percent)

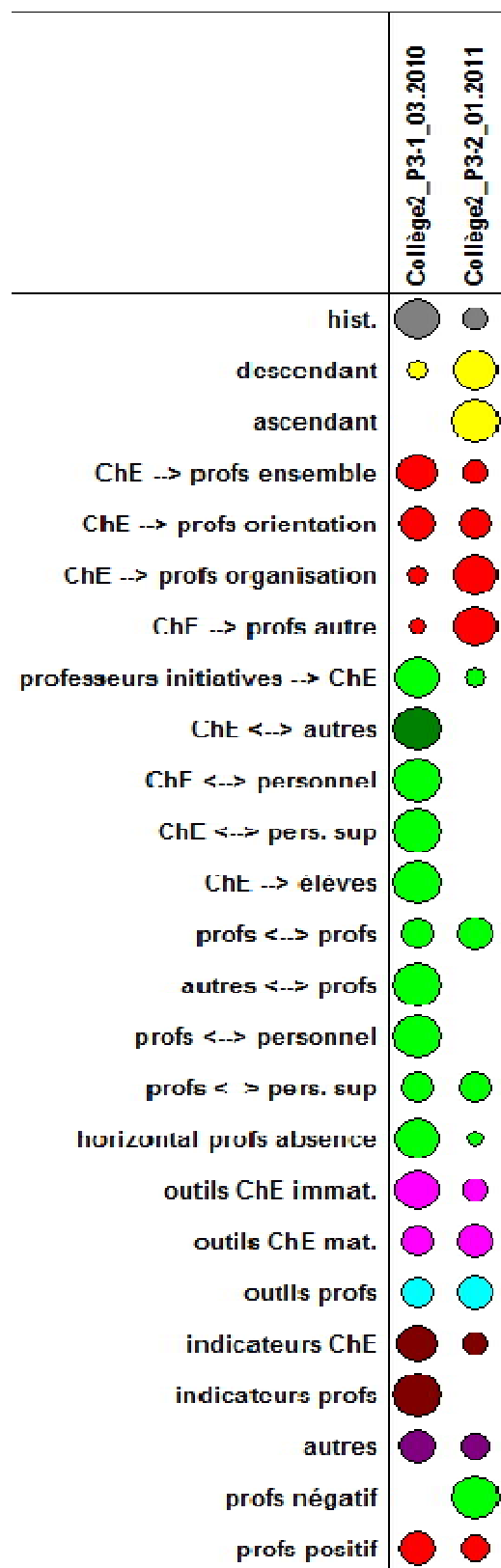


Tableau 6 : Part de chaque code dans chacun des entretiens répétés d'un ChE

Les pastilles de couleurs plus ou moins grosses, parfois absentes, permettent un repérage de leur fréquence mais aussi de leur évolution d'un entretien à l'autre.

La comparaison (en termes d'évolution) peut ainsi démarrer de ce genre de tableau avant de retourner aux segments et aux textes. A partir de l'observation de la présence forte des codes « descendant » et « ascendant » au second entretien (tableau 6, colonne de droite, pastilles jaunes), le retour aux segments nous permettra par exemple de voir que dans cet entretien le ChE évoquait à de nombreuses reprises les prescriptions reçues, notamment suite à l'introduction d'une nouvelle réforme (CLAIR) entre le premier et le deuxième entretien.

Un autre exemple peut être présenté à partir de la comparaison des codes classés cette fois-ci par fréquence décroissante dans les entretiens répétés d'un autre ChE (tableaux 7 et 8).

Entretien 1			Entretien 2		
	Codes	Fréquence		Codes	Fréquence
1	outils ChE immatériels	13.9%	1	outils ChE immatériels	29.1%
2	ChE <--> autres	12.2%	2	ChE <--> autres	12 %
3	ChE --> profs orientation	10.4%	3	outils ChE matériels	8.5 %
4	outils ChE matériels	9.6%	4	ChE --> profs orientation	7.7%
...	...	100%	100%

Tableaux 7 et 8 : Classement des codes par fréquence décroissante dans les entretiens répétés

Dans les tableaux 7 et 8, on voit que dans les deux cas, sur 32 codes, les 4 premiers sont les mêmes, malgré un inversement des deux derniers d'un entretien à l'autre. Un rapide retour aux segments nous montrera par exemple que ce ChE utilise des outils essentiellement immatériels (premier code), outils souvent double codés avec le code arrivant en deuxième position (« ChE/autres ») ce qui indique que ses outils s'adressent majoritairement à des destinataires extérieurs au RAR (parents, partenaires...) plutôt qu'aux professeurs. De plus, dans l'adressage aux professeurs domine la forme d'orientation du travail (code « ChE/profs orientation ») marquée par les directives, code lié à celui des outils matériels puisque l'on y

retrouve des segments identiques, ce qui indique qu'il s'adresse aux professeurs souvent pour orienter leur action et ce au travers d'outils (carnet de liaison par exemple).

Il ne s'agit ici que d'une représentation matérielle, physique, des relations entre outils (objets médiateurs pour nous) et destinataires. En conséquence, cette « image » des fréquences et des liens ne dit rien de l'activité adressée et instrumentée du ChE ici. Ces tableaux permettent en revanche d'avoir un aperçu général d'une évolution éventuelle et peuvent contribuer à explorer certaines pistes (les outils sont-ils les mêmes par exemple).

3.5. Les avantages et les limites de QDA pour le codage

Au niveau pratique et technique, le logiciel présente des fonctionnalités intéressantes et certaines limites qui nous ont plus ou moins posé problème lors de sa prise en main. Nous ne les exposerons pas ici mais nous aborderons plutôt la question sous l'angle de la pertinence ou non de son utilisation pour la présente recherche.

Les logiciels d'analyse des données restent souvent des boîtes noires qui échappent aux utilisateurs. Malgré la compréhension des procédures, le risque est grand de se perdre dans des manipulations diverses et variées en perdant de vue les fondements théoriques et questions de recherche. Ainsi, nous partageons la réserve émise par certains auteurs, « une utilisation correcte [d'un logiciel] n'équivaut pas à une utilisation pertinente d'un point de vue sociologique, car celle-ci implique une mobilisation des outils en adéquation avec des objectifs et finalités proprement sociologiques » (Demazière, Brossaud, Trabal & Van Meter, 2006, p.15).

Le logiciel QDA miner que nous avons choisi d'utiliser a retenu notre attention par le fait que le chercheur peut conserver ses données intactes du point de vue du texte et contrôler ce qu'il en fait du début à la fin. Pour mieux comprendre ce point, comparons l'utilisation de QDA miner avec l'utilisation d'un logiciel d'analyse comme Iramuteq. Dans le premier, nos entretiens ont été insérés dans le logiciel en l'état, en ne changeant que le format (.rtf au lieu de .doc). Pour les introduire dans le second, il nous aurait fallu changer le format (.txt) mais aussi supprimer toutes les interventions du chercheur pour ne garder que les tours de parole des acteurs interrogés (car le traitement ne différencie pas les discours dans un même document), et retirer tous les commentaires en italiques que nous avons fait apparaître sur les

transcriptions et qui donnent des informations sur le déroulé et le climat des entretiens (les rires, les interventions lorsque quelqu'un frappe à la porte du bureau, etc.).

Les entretiens sont donc « aseptisés » en vue d'un traitement automatique des mots (nuages de mots, classes de mots, ...). Ce genre de logiciel ne présente aucun intérêt pour notre recherche. En témoigne notre essai (lors d'un atelier dans le cadre de la formation doctorale dans le but d'apprendre à utiliser l'outil et non pas à des fins de recherche) avec un entretien dont le traitement automatique a généré un nuage de mots et en son centre les mots « penser », « chose », « voir ».

Avec QDA miner, non seulement nous avons conservé les entretiens tels que retranscrits (dialogue avec le chercheur, commentaires), ce qui est indispensable pour une analyse compréhensive, mais nous avons aussi pu nous servir du logiciel comme support, « Stabilo électronique », sans considérer les possibilités d'analyses automatiques. Le codage ne demandait aucune modification de nos données et comme nous l'avons présenté, il pouvait être fondé directement sur notre cadre théorique, ce que ne permettent pas d'autres logiciels. En d'autres termes, il s'agissait pour nous de faire à partir d'un support informatique ce que nous aurions pu faire à la main. Les entretiens (surlignage, commentaires, annotations) auraient en effet pu être travaillés version stylo/papier ou à partir d'un traitement de texte. L'étape du codage, déjà constitutive de l'analyse, n'en est pas nécessairement moins longue avec le logiciel, en revanche l'avantage premier est de pouvoir disposer des textes ainsi surlignés sur une même interface. Cela facilite les aller-retour et permet des recherches rapides de mots ou phrases dans les entretiens, des liens rapides entre les uns et les autres en basculant d'un document à l'autre. A chaque code peut correspondre la couleur de son choix, et les segments peuvent être classés dans plusieurs codes à la fois, ce qui est pertinent pour nous en particulier lorsqu'il s'agit de repérer un instrument, mais aussi son ou ses destinataires et son évolution dans le temps si possible. Par exemple, le segment : « j'ai fait une lettre aux parents » (lettre destinée à faire agir les parents sur leurs enfants en veillant à ce qu'ils rentrent directement à la maison après les cours) sera surligné pour le code outil matériel, mais aussi pour les codes « relations ChE/autres » indiquant l'adressage aux parents et « relations ChE/élèves » renvoyant à l'adressage indirect aux élèves.

Du point de vue du traitement, le logiciel offre la possibilité d'avoir sous les yeux tous les segments se rapportant à un code tout en choisissant les entretiens (pour tel ChE, ou pour tous, ou pour un IPR, etc.) ; ou bien d'obtenir une vue d'ensemble des entretiens ou d'un

entretien en particulier ; ou encore de comparer des rubriques, codes ou segments entre plusieurs entretiens, et cela est important pour les entretiens répétés.

4. Faisons le point

Notre méthodologie devait permettre de mettre à jour des observables par le traçage des objets médiateurs camouflés dans l'activité adressée des ChE au sein de laquelle se joue le rapport entre son travail d'encadrement des professeurs en particulier et le travail d'organisation de ces derniers.

Or, s'intéresser au travail des ChE ainsi intériorisé et reposant fortement sur le langage, à l'image des cadres d'entreprises, posait certaines difficultés méthodologiques. Des alternatives ont cependant été trouvées et une méthodologie spécifique axée sur la confrontation a été élaborée pour permettre le traçage des outils et destinataires.

Les entretiens, co-construits autour d'une trame commune, ont été conduits de manière à : confronter chaque acteur à ses dires ; confronter les pilotes à leurs dires antérieurs pour mettre l'accent sur des évolutions éventuelles notamment ; procéder à la confrontation différée de tous les entretiens pour en faire ressortir des observables, construits à partir de l'accès aux conflits de l'activité rendu possible par le traçage des outils et destinataires.

En nous inspirant de l'analyse qualitative des données de Van der Maren (1996), nous avons fait du logiciel QDA miner un « Stabilo électronique » comme support à une analyse à partir d'une « paire de lunettes » tirée du cadre conceptuel.

Les thèmes abordés et les codes construits renvoient tous aux questions soulevées dans les parties précédentes de la thèse.

Il ne s'agissait pas de procéder à une analyse automatisée, ni d'utiliser un traitement quantitatif. En revanche, certains tableaux préalables ont fourni au chercheur un aperçu des entretiens, tout en gardant en tête qu'il ne s'agissait que d'une « image ».

Le risque étant de rendre l'analyse linéaire et non dynamique, ce qui viendrait s'inscrire contre notre cadre théorique (cherche la mise en mouvement), c'est à partir de va-et-vient entre segments et entretiens des uns et des autres que nous avons construit l'analyse.

CINQUIEME PARTIE - ANALYSES ET RESULTATS

Les deux premières parties de cette thèse ont successivement procédé à une analyse du prescrit à différents niveaux (analyse des politiques éducatives et des prescriptions à l'égard des ChE), puis ont fait état de l'évolution du travail des ChE et de l'état des connaissances le concernant, ce à travers le double éclairage de la sociologie essentiellement en France et de l'administration de l'éducation avec le développement du leadership. Nous avons alors abouti à une question générale de recherche, à savoir en quoi consiste le travail réel des ChE qui doivent piloter, manager, leader les professeurs ? Quel lien y a-t-il entre travail des ChE et travail des enseignants ?

Partant, la troisième partie a été consacrée à la présentation de notre cadre conceptuel, développant à travers les caractères adressé et instrumenté de l'activité, l'organisation du travail ChE, le travail d'organisation des professeurs et leur rencontre, mise en péril en particulier par le pilotage par les résultats.

De cette partie sont issues les questions spécifiques de recherche orientées vers le rapport entre le prescrit, le travail des ChE et le travail des professeurs, et faisant de l'activité adressée et instrumentée notre unité d'analyse, prise dans ses dimensions collectives, individuelles, organisationnelles, historiques.

Le fil rouge des analyses et résultats présentés au regard des questionnements proposés porte sur le fait que l'éducation prioritaire, en tant que laboratoire pédagogique, souligne le travail collectif comme clé de la réussite ; et que c'est précisément la priorité assignée à

l'encadrement. Nous nous demandons comment et avec quoi les ChE travaillent-ils pour aller dans ce sens ?

Cette cinquième partie est structurée autour de quatre points : entretien 1 du ChE 1, entretiens 1 et 2 du ChE 2, entretien 1 du ChE 3 et entretien 2 du ChE 3. Chaque analyse concerne un ChE et divers protagonistes de son établissement RAR. Compte tenu de l'importance accordée à la dimension historique, une présentation des protagonistes débutera chaque analyse.

De plus, bien que les analyses traitent de thèmes et questions communes, le déroulement des entretiens est propre à chaque ChE, ce qui explique que l'organisation des analyses ne suit pas une structure similaire.

L'analyse du ChE 1 prendra pour objet : la prise en main de l'établissement RAR (introduction d'une réforme inédite) ; l'écart entre ce qui remonte de certains professeurs et qui devrait lui permettre de convaincre l'ensemble des professeurs et ce qui est vécu par les professeurs ; ce qui nous amènera à la question de la régulation du travail réel des professeurs. L'analyse de son successeur, le ChE 2, sera organisée selon quatre points relatifs à quatre « outils » cités par lui-même et il s'agira de mettre en perspective les deux entretiens de ce ChE pour travailler l'évolution de l'activité à travers les instruments et destinataires. L'analyse du ChE 3 présentera en premier lieu le premier entretien de ce ChE. Elle développera d'abord les instruments essentiels de pilotage du ChE, puis s'intéressera, à travers un exemple (liaison école-collège), au rapport de chacun des protagonistes à un objet qui les relie : le travail collectif des professeurs. Enfin, les indicateurs relevés par le ChE pour rendre compte du travail des professeurs seront présentés. En second lieu, l'analyse du second entretien de ce ChE sera articulée autour de la prescription et de ce qu'en fait le ChE auprès des professeurs. Alors que l'utilisation du prescrit par le ChE paraît lui convenir, un dernier point mettra en lumière les incohérences du prescrit concernant le pilotage des établissements scolaires et dans lesquelles il se dit pris lui-même.

Les tours de parole sont notés TP.

1. Analyse de l'activité adressée et instrumentée de la ChE 1

Un premier point (1.1) sera consacré à la présentation de l'établissement et des protagonistes. Ensuite, l'analyse sera articulée autour de trois points essentiels. Tout d'abord (1.2), nous nous intéresserons à la prise en main du programme RAR par la ChE. Puis (1.3), nous mettrons à jour l'écart qui ressort entre le bilan positif qu'elle peut tirer du travail des professeurs, en particulier le travail de co-intervention ou les projets, et ce que le professeur référent peut dire de son travail à propos de ces deux memes objets. Enfin (1.4), au vu de cet écart, nous nous poserons la question de la régulation du travail des professeurs par la ChE.

1.1. Présentation de l'établissement et des protagonistes

Dans un souci de prise en compte de la dimension historico-culturelle, nous allons « planter le décor » qui participe de l'analyse dans l'approche qui est la nôtre. Cette reconstruction de l'histoire est établie à partir des propos des protagonistes eux-mêmes, notamment grâce au repérage du code « historique ».

1.1.1. L'établissement et la ChE

Monique Halain est la première ChE que nous avons interviewée dans un collège RAR de Marseille. L'entretien s'est déroulé en mars 2008 dans le cadre du travail de master, il n'y a donc pas eu d'entretien répété (la méthodologie ayant été mise en place en doctorat). Il s'agissait de la dernière année de cette ChE dans l'établissement, puisqu'elle a ensuite été mutée. L'année suivante, c'est son successeur que nous avons interviewé.

Au cours du même mois, nous avons mené un entretien avec un des deux CPE du collège, ainsi qu'avec une PR. En juin 2008, nous avons interviewé l'IPR référente du collège. Leurs propos éclaireront le travail de la ChE et nous permettront de confronter les différents points de vue et de discuter les questions qui nous intéressent et que nous avons développées dans les parties précédentes autour des changements introduits par le RAR, des instruments de la ChE, du travail en équipe et des indicateurs du travail des professeurs.

Les propos de la ChE vont d'abord nous permettre de situer l'établissement et de reconstruire brièvement son histoire. D'abord classé en ZEP zone violence, l'établissement ne figurait pas sur la première liste établie pour le programme RAR. Cependant, il a ensuite été ajouté par le recteur à cette liste, au vu de certains critères comme les catégories socio-professionnelles défavorisées (75 %), le taux de retards scolaires ou encore les résultats d'évaluation au niveau 6e. Le collège compte 52 professeurs et deux CPE. Pour l'année 2006-2007 (lancement du RAR), cinq postes de PR avaient été attribués ainsi que sept postes d'AP. L'année scolaire suivante, 2007-2008 (année de notre recherche), le collège a bénéficié d'un demi-poste de PR et de quatre AP supplémentaires ce qui portait le nombre d'AP à onze.

Il est important de poser d'emblée les conditions de la mise en œuvre du RAR dans ce collège. Le recrutement des AP s'est déroulé sur la base du volontariat, en revanche le recrutement des PR s'est fait sur proposition des postes par la ChE ou l'IPR à certains enseignants du collège. La ChE n'a rencontré qu'une enseignante, professeure de sciences et vie de la terre, amenée dans des expériences antérieures à travailler avec des jeunes en difficulté dans le cadre d'associations, volontaire pour prendre un poste de PR centré sur l'aide aux élèves en difficulté. C'est cette PR que nous avons interviewée. Mais pour les autres postes de PR, « les gens n'ont pas vraiment postulé » (TP 74). Il faut noter que ce sont des professeurs débutants -ce qui signifie que les professeurs les plus anciens de l'établissement ne se sont pas portés volontaires- qui ont accepté d'occuper ces postes de PR. Ainsi, dès le départ la réforme des RAR a été mal acceptée par les professeurs qui ne voulaient pas assurer des postes de PR, pourvus alors par des jeunes enseignants qui n'ont pas eu d'autre choix que d'accepter la proposition. Ces conditions ne seront pas sans conséquence sur l'établissement, clivé entre les professeurs ordinaires réticents à la réforme, et les PR, pour la plupart débutants, investis dans des postes qu'ils n'ont pas réellement choisis.

Dans ce cadre, la ChE ne relève aucun changement concernant son travail, mise à part un « surcroît » (TP 248). Nous y reviendrons, mais il est important de noter que, alors que le RAR marque un tournant dans les politiques éducatives (personnels supplémentaires notamment), la ChE n'identifie aucun changement particulier mais davantage une charge supplémentaire.

1.1.2. La professeure référente

La professeure référente (PR), Sandrine Castel, que nous avons interviewée en mars 2008 est arrivée dans le collège l'année scolaire précédente (2006-2007), soit l'année de la mise en place du RAR. Comme la ChE, elle nous explique que c'est au vu de son expérience passée et suite à une rencontre avec elle, qu'un poste de PR ciblé sur les élèves en rupture lui a été proposé. N'ayant pas postulé spontanément pour ce poste, elle indique que « c'est arrivé comme ça par hasard » (TP 25).

Elle précise également que le temps de réflexion donné quant à l'acceptation ou non du poste proposé était d'une soirée, « il fallait répondre tout de suite tout de suite hein, c'était euh, on avait la pression » (TP 17). Cet extrait montre bien le caractère hâtif de la réforme. Si les professeurs du collège n'ont pas postulé pour être PR, les nouveaux venus, comme cette PR, se sont d'emblée vus proposer des postes spécifiques pour lesquels était attendue une réponse immédiate. Au moment de notre entretien, la PR a décidé de démissionner de ses fonctions de PR pour redevenir une enseignante ordinaire. Nous verrons comment elle explique cette décision et nous mettrons ses propos en perspective avec l'analyse que nous pouvons faire de l'activité de la ChE.

1.1.3. Le conseiller principal d'éducation

L'entretien avec le conseiller principal d'éducation (CPE), M. Bernard, s'est également déroulé en mars 2008.

D'après la circulaire du 28 octobre 1982 (consolidée par la version du 28 août 2013), les responsabilités qui incombent aux conseillers principaux d'éducation se répartissent dans les trois domaines suivants :

- Le fonctionnement de l'établissement (contrôle des effectifs, assiduité des élèves, organisation du service des personnels de surveillance, mouvements et sécurité des élèves).
- La collaboration avec le personnel enseignant (à propos du comportement de l'élève, de ses résultats et des conditions de son travail, recherche en commun de solutions à ses difficultés, suivi de la vie de la classe, collaboration dans la mise en œuvre des projets).
- L'animation éducative (relations et contacts directs avec les élèves de manière collective et individuelle, organisation des temps de loisirs et organisation des élections des délégués élèves).

En ce qui concerne le premier point portant sur l'organisation des services des personnels, il a été proposé, avec la mise en place du RAR, aux assistants d'éducation (AED), chargé notamment de missions de surveillance, encadrement de sorties et activités, de devenir AP, ce qui n'a intéressé qu'une seule personne. Le CPE nous indique qu'il doit donc gérer 4 surveillants en contrats d'accompagnement dans l'emploi (CAE) et 10 AED, sachant que les CAE sont pourvus par des personnes à la recherche d'un emploi stable, alors que les AED sont pourvus par des étudiants à la recherche d'un emploi passager. Par conséquent, le CPE indique sa difficulté à créer une cohésion de groupe entre des personnes n'ayant pas les mêmes objectifs ni le même âge.

En ce qui concerne précisément le RAR et sa mise en place, le CPE considère que la ZEP consistait en une attribution de moyens permettant de gérer les problèmes du quotidien, là où le RAR est selon lui plus général, couvrant davantage d'enjeux puisque concernant les liens du collège avec le primaire ou les lycées, universités, etc. Il s'agit de favoriser les partenariats avec l'environnement extérieur du collège mais aussi et surtout de pouvoir fonctionner avec eux et au sein de l'établissement par projets. Le CPE y voit la possibilité de mieux prendre en charge les élèves en difficulté notamment en valorisant les matières dans lesquelles ils réussissent mieux. Si un élève est « bon en sciences, en maths en physique ou en SVT j'en sais rien, on va fédérer tout ça autour d'un projet et dans ce projet il va non seulement y avoir les profs de sciences mais il va y avoir un prof de français il va y avoir un CPE il va y avoir plein de gens autour de vous, et avec ce projet-là on va y aller quoi » (TP 288). Malgré cette façon de faire relativement nouvelle selon lui car plus globale et mobilisant davantage de personnes diverses autour de l'élève, de son point de vue, la mise en place du RAR dans le collège n'a rien changé à son travail. On trouve ici un constat similaire à celui de la ChE concernant son propre travail. Nous tâcherons, à travers l'analyse de l'activité adressée et instrumentée de la ChE, de mieux comprendre le rapport entre le travail des uns et des autres et nous discuterons ce constat.

1.1.4.L'inspectrice pédagogique régionale

L'inspecteur pédagogique régionale référente (IPR), Mme Fontaine, interviewée en juin 2008, nous indique qu'elle possède une grande connaissance de cet établissement et travaille en grande proximité avec lui depuis trois ans. Elle a ainsi développé un lien fort avec les anciens coordonnateurs de réseau d'éducation prioritaire, nouveaux secrétaires de comité exécutif des RAR. D'après elle, la mise en place des RAR, à laquelle elle a participé, s'est faite dans l'urgence, en trois mois. Elle précise que du fait du peu de candidatures présentées, le

recrutement des PR s'est fait sur proposition des ChE, et les IPR, co-pilotes, « ne pouva[ent] pas se payer le luxe d'en refuser beaucoup » (TP 113). Malgré cela, elle a pu constater dans le collège dont il est question ici qu'une « certaine mayonnaise a pris dès le départ » (TP 44) entre les différents personnels. Alors que cette même année 4 PR sur 5,5 démissionnent, l'IPR identifie un « problème » (TP 44) sur lequel nous reviendrons.

Nous présentons ici ce que l'IPR dit de son travail en RAR en référence à l'année précédent notre recherche, 2006-2007, première année de la mise en place du RAR. En effet, l'entretien a lieu en juin 2008 mais l'IPR a été absente de novembre 2007 à janvier 2008, puis, comme elle nous l'indique, « les nécessités de l'évaluation ont pris le pas sur le reste depuis février mars. » (TP 26). Aussi, sa présence en tant que co-pilote cette année-là est réduite et nous remarquons qu'elle est absente des discours de la ChE, de la PR et du CPE. Nous posons donc la description que l'IPR fait de son travail comme un élément nous permettant de poser l'historique de l'établissement.

L'IPR définit d'emblée son rôle comme celui d'accompagnement du dispositif RAR, on reconnaît alors une réponse qui correspond aux attentes de la prescription (présentée dans la première partie de cette thèse, au titre 3.1), « je suis là pour aider à la mise en œuvre globalement du dispositif ambition réussite, tout ce qui s'y rattache, à son suivi, à son évaluation » (TP 2). Rôle qu'elle précise immédiatement et qui s'inscrit notamment dans les relations avec les autres acteurs, en tant qu'intermédiaire : « je suis aussi le relais des corps d'inspection pour le collège, c'est à dire que lorsque le collège a besoin d'une aide, d'un conseil, sur le plan disciplinaire par exemple, je peux faire l'intermédiaire entre la discipline concernée et l'inspecteur de la discipline concernée » (TP 4). Il faut noter que la retranscription de l'entretien a été transmise à l'IPR, comme c'est le cas pour chaque entretien, et qu'il a été modifié par elle, ce qui n'a en revanche pas été le cas de tous les autres protagonistes. Le texte est rendu plus formel, moins fondé sur le discours oral.

L'IPR poursuit sur ses relations avec le personnel du collège, « On aide, on conseille... quand on est sollicités » (TP 4), ce qui laisse entendre un travail à la demande plutôt que construit autour d'objets définis par l'IPR *a priori*. Ce qu'elle justifie par ailleurs plus loin en faisant référence à la prescription, « j'étais un peu en appui à la demande, mais c'est un peu ce qu'on nous demande de faire » (TP 36). Elle ajoute, et cela traduit une position relativement inconfortable, « Et en même temps on n'est pas là pour donner des leçons... » (TP 4). L'IPR

souligne de manière précise les deux aspects de son rôle, « Les relations sont très sensibles ; il faut éviter d'arriver là, en terrain conquis avec notre science (ou non) ; il convient d'être à l'écoute, en appui, en conseil, si on a besoin de nous on nous appelle, on sait où nous trouver, si on n'a pas besoin de nous, nous nous faisons discrets. C'est un peu délicat... » (TP 38). On comprend que le statut hiérarchique ne suffit pas à légitimer l'intervention de l'IPR. Il s'agit plutôt de s'adapter à la demande et de ne rien imposer, voire même de s'effacer si la demande est absente.

Après les premiers tours de parole, 2 et 4, elle poursuit dans la description de ses relations avec les professeurs, de manière assez exhaustive. On remarque la diversité de ses missions, « accompagner, donner un coup de main, animer éventuellement, impulser des actions, donner le sens sur le plan pédagogique, aider à concevoir des projets et/ou à les valider, aider à construire des dispositifs, à les réguler, à donner notre point de vue sur l'utilisation des moyens qui sont donnés à ces établissements et aider à faire en sorte qu'ils soient optimisés. Aussi, accompagner les personnes, répondre aux demandes de formation, valoriser leurs parcours » (TP 6). On voit donc que les relations avec les professeurs sont construites parfois à l'initiative de l'IPR, « impulser », parfois à celle des professeurs « répondre aux demandes », et elles peuvent aussi être ponctuelles, « il y a aussi le travail sur les urgences, quand un professeur demande à nous rencontrer » (TP 10). En somme, l'IPR ne se positionne pas en supérieur hiérarchique qui impose, mais conçoit sa mission comme un apport en réponse à des demandes, c'est donc ce qui fonde la base des relations avec les professeurs, du moins pour la première année.

L'historique de l'établissement et de chacun des protagonistes étant posé, notre analyse de l'activité adressée et instrumentée de la ChE suivra le plan suivant : dans une première partie, nous nous intéresserons à la prise en main par la ChE des nouveaux objets médiateurs que sont les postes d'AP pour en faire un instrument pour elle et pour les autres (1.2). Nous verrons ensuite en quoi un écart sur la perception des objets médiateurs par les uns ou les autres peut empêcher ou limiter leur utilisation en tant qu'instrument pour agir.

Après ces analyses dédiées à la mise en place et la prise en main de certains éléments du RAR, destinés notamment à susciter un travail collectif, nous ferons ressortir dans une deuxième partie l'écart entre ce que la ChE relève de ce qui se fait en termes de travail collectif et ce qui est vécu par les professeurs, ici la PR. Au-delà de ce constat, nous chercherons à en définir la nature.

Enfin, après la prise en main en amont et le bilan de ce qui se fait en aval, une troisième partie sera consacrée à la question de la régulation du travail réel des professeurs, plus précisément à son articulation entre prise en main de la réforme et bilan.

1.2. La prise en main du RAR

La réforme des RAR a supposé l'introduction de nouveaux personnels dans les collèges. Cependant, la prescription est restée relativement silencieuse quant à ces nouveaux personnels et leurs missions. Nous avons vu que l'activité est instrumentée dès lors que les relations à l'objet, aux autres et à soi (activité adressée) se construisent par des objets médiateurs destinés à agir sur l'objet, les autres et sur soi-même. Aussi, un objet utilisé par le ChE comme instrument ne peut devenir un instrument pour eux que s'il est utilisé au service de leur action. Dans ce sens, les moyens humains alloués dans le cadre du RAR sont des objets (heures postes PR et AP) dont la ChE a dû s'emparer pour les adresser aux autres, pour agir sur eux et sur l'ensemble des personnels en faisant en sorte qu'ils s'en emparent à leur tour et au final agissent sur les élèves.

Il a donc fallu transformer les objets disponibles (heures postes AP notamment) en instruments, en faire des moyens d'action en inventant le « mode d'emploi » dont pourraient se saisir les professeurs et les AP. Cette transformation s'est faite à partir de divers objets médiateurs des relations entre ChE, professeurs, AP et élèves. Nous remarquerons que la ChE ne dit rien quant à la prise en main des postes de PR, ce qui laisse penser qu'elle n'est pas intervenue sur leur prise en main comme elle l'a fait pour les AP.

Nous verrons dans un premier temps (1.2.1) comment la ChE a cherché à transformer les objets disponibles, postes d'AP, en instruments pour agir sur différents destinataires (AP, professeurs, élèves) alors qu'elle se trouvait plutôt dans l'embarras à leur arrivée, face à une situation inédite pour laquelle les prescriptions restaient floues (première partie, titre 2.1.5). Grâce à l'utilisation et l'invention de différents instruments, la ChE vise à définir les postes des AP tout en faisant en sorte que les personnels et les élèves les reconnaissent et les utilisent.

Dans un deuxième temps (1.2.2), nous éclairerons l'activité ainsi adressée et instrumentée de la ChE par les propos du CPE, dès lors que les instruments de la ChE s'adressent également à lui, directement impliqué dans la gestion des AP. Si la ChE lance des instruments pour agir sur les autres, le CPE doit aussi les faire vivre, les faire circuler, en gérer les conséquences, et se trouve aux prises avec le réel là où la ChE, qui conçoit les instruments, ne participe pas

nécessairement à leur appropriation par les autres, leurs effets, etc. Par ailleurs, le discours du CPE nous révèle aussi que lorsque les instruments prescrits (dispositifs) ne font pas l'objet d'une appropriation collective, les tensions et difficultés d'organisation du travail collectif ont raison de la volonté d'instaurer du changement.

Dans un troisième temps (1.2.3), nous ferons ressortir les écarts de perception entre direction et professeurs à propos des moyens RAR et nous verrons que ces écarts empêchent parfois leur utilisation.

1.2.1. Les AP : de l'embarras (quoi en faire ?) à la marge de manœuvre

Il ressort de l'analyse que la ChE utilise des instruments immatériels et matériels pour intégrer les AP auprès des professeurs et des élèves et pour favoriser la mise en œuvre de la principale mission des AP, celle de la co-intervention avec les professeurs. Mais nous pouvons relever derrière l'utilisation d'instruments la propre instrumentalisation des postes d'AP par la ChE, leur attribuant de nouvelles tâches en fonction des besoins. La façon dont elle en parle est assez révélatrice à ce sujet, « on les a utilisés aussi pour mettre en place l'aide aux devoirs » (TP 144). On imagine mal la ChE parler ainsi à propos d'un professeur que l'on aurait utilisé pour mettre en place une nouvelle option par exemple. On voit au travers du vocabulaire employé que les postes d'AP, en tant que moyens supplémentaires attribués par le programme RAR, sont considérés eux-mêmes comme des objets médiateurs dont il convient de définir les fonctions pour en faire des instruments adaptés. Ils servent donc à la mise en place de certains dispositifs, ou sont l'occasion de leur extension, « ça a été un plus (...) tous les niveaux ont pu proposer de l'aide aux devoirs » (TP 144). La ChE les a finalement reçus comme des moyens donnés par l'institution, dont elle se charge de faire des instruments en inventant un « mode d'emploi ». Ils permettent ainsi de répondre à une prescription globale, celle de mettre en œuvre des dispositifs destinés aux élèves en difficulté.

1.2.1.1. Faire reconnaître les AP par des instruments immatériels pour les intégrer dans l'établissement

L'introduction des AP avec les RAR a tout d'abord marqué l'exercice d'une nouvelle fonction pour la ChE, dont elle laisse sous-entendre la difficulté, « il a fallu recruter les assistants pédagogiques ce qui n'a pas été une mince affaire » (TP 248). Rappelons que la réforme a introduit de multiples nouveautés pour lesquelles les ChE n'ont pas été formés, comme le recrutement des personnels.

Mais après le recrutement et dès l'arrivée des AP, la ChE a dû s'atteler à une autre tâche. Alors que le RAR vise l'augmentation de la réussite des élèves par la mise en place de dispositifs comme la co-intervention entre professeurs et AP, rien n'est dit sur la manière de piloter les établissements RAR qui, et cela est inédit, introduisent non seulement des personnels non enseignants mais également un travail à plusieurs dans ou hors la classe. En plus de tâches nouvelles dont les compétences sont supposées acquises (comme le recrutement) et faute de prescriptions qui définiraient les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs de réussite, la ChE a dû se consacrer à l'invention de son propre travail ainsi que de celui des autres, « il a fallu aussi se poser la question de savoir on va en faire quoi au juste de ces assistants pédagogiques ? » (TP 248). Un rapport de l'IGEN reconnaissait, dans une étude auprès de lycées et en vue de la mise en œuvre de la réforme aux collèges, que « le rôle de l'assistant pédagogique se dessine par tâtonnements » (IGEN-IGAENR, 2006b, p.9). Comment la ChE a-t-elle procédé pour « faire quelque chose » des AP ?

Elle a d'abord été soucieuse de l'intégration des AP dans le collège. Afin de « faire en sorte qu'ils soient impliqués tout de suite dans l'établissement » (TP 248), elle a utilisé deux instruments immatériels qui se sont traduits par deux stratégies, l'une pour les placer physiquement dans l'établissement et « les faire identifier » par les enseignants, l'autre pour les situer dans un organigramme symbolique et les faire identifier par les élèves. Ainsi d'une part, elle a placé les AP dans un lieu stratégique, « j'avais dit 'vous serez pas en vie scolaire vous serez en salle des professeurs' parce que ils sont assistants pédagogiques donc ils doivent travailler beaucoup avec les enseignants donc en étant en salle des professeurs ils avaient le contact déjà donc ils ont leur place en salle des professeurs » (TP 122) ; d'autre part, elle a attribué à chaque AP une classe de 6^e afin qu'en tant que « référent », « il puisse faire la rentrée avec le professeur principal et se sentir déjà identifié par une classe qu'il aurait après à suivre plus spécifiquement » (TP 122). On peut repérer ici une bascule entre les objets disponibles pour la ChE et la manière dont, à l'aide d'instruments immatériels, ils deviennent à leur tour des instruments, des moyens pour agir au sein de l'établissement et avec/pour les élèves. On voit comment la ChE, en déterminant oralement une place physique (salle des professeurs) et une classe de référence, cherche à intégrer les AP pour lesquels les prescriptions, en dehors des moments de travail en classe, ignorent les dimensions organisationnelles et ne prévoient pas de positionnement particulier dans l'espace de l'établissement ni auprès des classes. Par ailleurs, l'annonce de ces mêmes prescriptions ayant provoqué une réticence chez les enseignants avant même l'arrivée des AP, leur « intégration » nécessitait d'autant plus un effort particulier de la ChE.

A travers ces instruments immatériels visant à contribuer au placement et à l'identification des AP, la ChE agit sur au moins trois destinataires : les AP, les professeurs mais aussi les élèves. Elle est donc en train de construire un nouvel établissement, créant ses propres instruments pour prendre en main les objets médiateurs qui lui sont donnés (AP), en faire des moyens de son activité et les mettre, en tant qu'objets médiateurs, à la 'disposition' des professeurs pour qu'eux-mêmes puissent s'en emparer comme instruments de leur activité. Par ce travail de reconception, elle tente de combler le vide des prescriptions et dans le même temps de faire passer au mieux ces dernières auprès de professeurs réticents.

1.2.1.2. Utiliser et faire utiliser des instruments matériels pour intégrer les AP dans les classes

Une fois les AP situés dans l'établissement, il a fallu également combler le vide de la prescription quant à l'organisation de leur travail, ou du moins quant à la manière de les intégrer au fonctionnement du collège en termes d'heures de cours durant lesquelles ils doivent co-intervenir avec les professeurs par exemple. Il s'agissait donc de s'atteler à traiter la prescription concernant le travail collectif entre professeurs et AP. Ici, c'est l'usage d'un instrument matériel, l'emploi du temps des AP, qui va viser à agir moins sur eux que sur les professeurs. Si l'existence de cet instrument qui rythme la vie scolaire va de soi (tous les personnels de l'établissement y sont soumis), la ChE lui donne ici une forme particulière non sans lien avec la volonté d'intégrer des AP (et une réforme) mal accueillis par les professeurs. Seules certaines missions (aide aux devoirs hors temps de classe par exemple) figurent sur leurs emplois du temps. En étant définis en partie seulement, les emplois du temps disposent de plages horaires libres dans lesquelles les AP sont « à la disposition des enseignants » (TP 154). L'instrument est donc d'importance, il s'agit de jouer sur la « souplesse » (TP 158), faire en sorte que les emplois du temps soient « modulables » (TP 228) et ce non pas à l'adresse des AP pourtant premiers concernés, mais à destination des enseignants.

Cet instrument présenté comme souple permet en réalité d'introduire en douceur la co-intervention aux professeurs et de rapprocher des acteurs dont les positions initiales les séparent. La présence des AP n'étant alors qu'optionnelle, cela ne contraint pas les enseignants et par la même occasion évite aux AP déjà marginalisés de se trouver dans une situation embarrassante où ils se sentiraient de trop : s'ils sont sollicités, cela traduit la volonté des professeurs. L'emploi du temps, instrument médiateur à un premier niveau des relations entre la ChE et les personnels (AP et professeurs) par un travail de réorganisation qu'elle leur adresse, devient un instrument médiateur à un deuxième niveau, celui des relations entre AP et

professeurs, par l'usage qu'ils en feront. Cependant, pour produire l'effet escompté, il demande d'être rendu visible en permanence par la ChE. Il est affiché et réajusté au besoin car « pour que les professeurs puissent solliciter les assistants pédagogiques il faut qu'il y ait une coordination » (TP 230). Cet ajustement des emplois du temps des AP ne se fait là encore pas seulement en fonction des disponibilités des AP, mais est surtout destiné à les rendre disponibles pour les professeurs. En effet, afin que les AP travaillent avec eux, c'est leur propre emploi du temps qui peut être adapté en fonction de la demande de ces derniers. On y trouve par conséquent « des plages horaires qui ne sont pas bloquées à l'année quoi, qui peuvent être modulables en fonction des projets » (TP 228).

Ainsi l'emploi du temps assure une double finalité selon les destinataires : à destination des professeurs pour qu'ils s'emparent des prescriptions (des plages horaires vides pour ne pas imposer la co-intervention mais seulement la suggérer) ; et à destination des AP pour qu'ils soient mobilisables (des créneaux variables pour s'adapter à la demande éventuelle des enseignants). A travers l'emploi du temps, la ChE prescrit non pas des tâches mais un objet à concevoir, la co-intervention. Il s'agit bien d'une « prescription faible » au sens de Hatchuel (1996), comme nous l'avons défini (troisième partie, titre 2.1.2), qui vient orienter le travail des professeurs ici.

La ChE investit sa fonction de relais à travers la composition d'instruments par lesquels elle cherche à avoir un effet sur les professeurs et les AP. Il s'agit pour elle de remplir non seulement une fonction administrative mais aussi pédagogique en référence à ce qui lui est demandé, afin de favoriser la mise en œuvre des divers dispositifs destinés aux élèves en difficulté, parmi lesquels le travail collectif entre AP et professeurs. Cependant, bien qu'elle orchestre la réorganisation de l'établissement notamment au travers des AP, ces derniers sont directement gérés par le CPE, autre destinataire de l'instrument emploi du temps de la ChE, qui devra lui-même l'adresser aux AP, professeurs et élèves. Ses propos vont nous éclairer sur les difficultés rencontrées quant à la réorganisation concrète à savoir ici la constitution effective des emplois du temps voulus souples par la ChE.

1.2.2. Les propos du conseiller principal d'éducation : aux prises avec le réel

1.2.2.1. Travail de ré-organisation intermédiaire

Les relations avec le personnel à travers l'adressage et les instruments utilisés contribuent à définir le rôle du CPE. Il met un point d'honneur à définir sa fonction comme doublement

adressée : « on voit souvent la fonction par rapport aux élèves mais c'est aussi une fonction par rapport aux adultes, on a une fonction de chef de service » (TP 8). Fonction prescrite qualifiée immédiatement de « extrêmement compliquée », puisqu'il s'agit de gérer « plein de types de contrats différents, plein de jeunes différents, d'âges différents, qui sont pas dans les mêmes objectifs » (TP 8). Le CPE veille à « répartir équitablement les tâches » (TP 42) entre les personnels surveillants, au nombre de 14. Pour cela, l'instrument utilisé, d'une importance majeure pour lui, est l'emploi du temps par tâches. Il attribue la nécessité de « vraiment [tout] planifi[er] » à la quantité de personnels qu'il doit gérer. Répartition équitable de tâches diverses et couverture des endroits stratégiques sont alors conjuguées dans l'élaboration de l'emploi du temps, « Faut arriver à couvrir tous les endroits stratégiques du collège et euh, pas faire de faute de, par exemple pas faire que une même personne fasse deux ou trois perms toute la journée pendant que les autres se la coulent douce à faire juste du bureau ou de l'archivage administratif donc essayer justement de répartir » (TP 40).

Mais sa relation avec les personnels ne s'arrête pas à leur gestion au sein de l'établissement, elle passe aussi par un aspect plus formatif, qui est évoqué mais ne sera pas repris, « le problème c'est qu'on est obligé de professionnaliser leur fonction, alors que c'est pas des professionnels, et que c'est des contrats précaires » (TP 24). Si l'essentiel de son travail ici consiste à répartir les tâches le plus équitablement possible entre les surveillants, au nombre de 14, il doit également assurer une mission de reddition de comptes, « c'est compliqué parce que il faut qu'on fasse remonter l'information donc, c'est des personnes qui sont souvent dans des situations délicates aussi parce que bon ils ont pas trop de moyens de, de vivre quoi et voilà et nous on est obligés de donner un jugement euh, un jugement par rapport au, on est euh, pratiquement on fonctionne comme une DRH quoi » (TP 46). On note bien ici le vocabulaire utilisé en référence au domaine de l'entreprise à travers une gestion qui se doit d'être optimisée et des personnels qui se doivent d'être efficaces. Pourtant, l'efficacité recherchée ne va pas de soi dès lors que ces personnels ne sont pas des professionnels et qu'il revient au CPE « de leur faire comprendre les enjeux véritables de la fonction » (TP 26).

Si le CPE contribue au fonctionnement du collège par la gestion des surveillants, il est également impliqué de fait dans la gestion des AP. Une certaine confusion a d'abord régnée quant au rôle qu'il attribuait aux AP, « au départ moi enfin moi j'ai pas vu l'enjeu qu'y avait derrière les assistants pédagogiques, pour moi c'était des surveillants mais qui intervenaient en cours sauf qu'il y avait pas de tâches de surveillance mais euh, ils étaient plus proches des élèves, ils étaient pour faire de l'encadrement du soutien tout ça » (TP 96). Le CPE les définit donc paradoxalement dans un premier temps comme des surveillants n'ayant pas de tâches de

surveillance. Avec le recul, il voit désormais les AP « comme une aide, pour le collègue et pour l'ensemble des professeurs pour pouvoir arriver à quelque chose d'autre » (TP 248). Dans ce sens, ses propos suivent ceux de la ChE pour qui les AP et les moyens RAR en général permettent la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques nouveaux comme la co-intervention. Il ajoute, « le prof qui est en ambition réussite qui me dit euh, 'j'ai une classe de vingt-cinq élèves tu comprends gérer les uns les autres', c'est pas, il est plus possible qu'il me sorte un discours comme ça, parce que justement on peut travailler autrement grâce à ça » (TP 248). Le CPE souligne son désaccord avec des professeurs remettant en cause le nombre d'élèves par classe alors que les AP peuvent alléger leur charge. Il relève ainsi l'importance des moyens RAR tout en mettant à jour la difficulté pour les professeurs de s'en emparer. Cependant, l'affectation de ces nouveaux personnels n'est pas sans incidence sur le travail du CPE qui a dû, chemin faisant, adapter sa manière de les gérer, « très vite ben on s'aperçoit que si y'en a un qui est absent, si on fait pas circuler la même information que pour les profs ben les élèves sont pommés aussi parce qu'ils disent mais il est où euh monsieur Untel ou Untel » (TP 96). On notera l'identification des AP voulue par la ChE auprès des élèves qui semble avoir porté ses fruits et on voit qu'à travers l'importance de la relation des élèves aux AP, c'est l'importance de la gestion des AP par le CPE qui se joue et sur laquelle il insiste, « on est obligés de fonctionner exactement comme avec les profs en fait, donc ils sont comme des profs, on fonctionne avec eux comme avec des profs » (TP 96). Plus loin, le chercheur reviendra sur cet aspect, « Chercheur : dans ce que tu dis, j'ai l'impression que tu fais un tout des profs et des assistants pédagogiques », et le CPE est formel, « Complètement hein » (TP 239 et 242).

Cette gestion identique à celle des professeurs se fait donc en direction des élèves, afin de ne pas les déstabiliser. Si d'une part, il faut faire circuler l'information concernant l'absence des AP par exemple, il faut aussi assurer la gestion des AP lorsque ce sont les professeurs qui sont absents ou en stage. Au final, la gestion des uns et des autres se traduit par l'utilisation d'un instrument matériel :

« Chercheur : Donc en fait, y'a un double emploi du temps ? Y'a l'emploi du temps profs et l'emploi du temps des assistants pédagogiques

CPE : C'est ça ouais des assistants pédagogiques ouais ouais

Chercheur : Deux emplois du temps collés

CPE : Ouais

Chercheur : Eh oui

CPE : Dans l'emploi du temps des élèves ils ont des heures de présence devant les

assistants pédagogiques qui comptent au même titre que une heure de présence prof quoi » (TP 97 à 102).

A l'origine, l'emploi du temps a donc été l'objet de modifications dues à la multiplicité des dispositifs, « y'a eu des ajustements à faire sur les heures de cours, sur les heures d'aide aux devoirs » (TP 80). Une fois l'ajustement effectué, il s'agit aussi de faire circuler les informations au quotidien et par conséquent de réajuster en fonction des absences par exemple. Si le CPE n'établit pas l'emploi du temps des professeurs (tâche qui revient à l'adjointe), il est de fait dans l'obligation de l'utiliser afin d'élaborer celui des AP, et au besoin de le modifier au jour le jour. Le CPE identifie ainsi la question de l'emploi du temps comme la principale source de changement suite à la mise en place du RAR, « c'est des problèmes techniques quoi, des problèmes d'emplois du temps, mais en dehors de ça non, y'a pas de réelles modifications » (TP 256). A ses yeux, la création du RAR a posé des problèmes techniques mais pas forcément engendré de nouveauté. Pourtant, l'arrivée de nouveaux personnels tels que les AP ont impliqué une réorganisation des emplois du temps par le CPE, une planification accrue et une nécessité de faire correspondre emplois du temps des AP et ceux des professeurs. La réorganisation qui reste technique n'est pas non plus élaborée de manière commune avec les personnels. Cependant, tout cela n'est possible que si une circulation d'informations est bien réglée, afin que tous s'y retrouvent, élèves, AP et professeurs.

La mission reste dirigée vers les élèves mais demande la contribution de plusieurs acteurs. Une traduction concrète en est la gestion des entrées et sorties des élèves. Cette mission, directement liée à l'emploi du temps, a été modifiée par la mise en place de dispositifs qui séparent les élèves en divers groupes, divisant le groupe-classe et multipliant les heures possibles de sortie des élèves. La gestion est alors étroitement liée à un instrument, le carnet de correspondance, qui est le médiateur des relations entre professeurs et parents mais devient aussi le médiateur des relations entre CPE, personnels RAR et professeurs. Avec la mise en place de nouveaux dispositifs, ce sont surtout les relations entre les personnels qui sont modifiées et qui se traduisent au niveau d'un nouvel usage de l'instrument carnet de correspondance, comme nous le verrons dans le point suivant.

1.2.2.2. Coordination et rigueur

Les nouveaux dispositifs ont modifié les entrées et sorties des élèves qui ne dépendent plus de l'emploi du temps de la classe, mais de l'appartenance des élèves à de groupes (d'aide, de soutien...). Derrière les variations d'horaires c'est à travers la coordination entre les divers

personnels que se joue la responsabilité vis-à-vis des élèves. Par exemple, le CPE explique que le dispositif d'aide aux devoirs n'était pas inscrit dans l'emploi du temps des élèves de manière individuelle, il a donc « fallu qu'on fasse une grosse opération pour justement pouvoir leur marquer chaque fois savoir qui était présent, et ça ça demande une collaboration étroite avec le retour qu'on a des présents justement ou des absents de la part des chargés d'accompagnement éducatif ou d'aide aux devoirs, donc que ce soit les profs que ce soit les assistants pédagogiques, et il faut que ça soit rigoureux parce que sinon le gamin se trimballe dehors quoi alors que les parents croient qu'il est à l'intérieur de l'établissement » (TP 80). Concrètement, la vigilance accrue passe par « de l'information en plus auprès des professeurs et des responsables de groupes quoi, pour que ils fassent marquer dans le carnet de correspondance les groupes donc j'appartiens au groupe un, ou euh, je sors à telle heure tel jour » (TP 96). La nécessité de coordonner les dispositifs avec la vie scolaire implique pour les responsables des dispositifs de faire circuler, au travers du carnet de correspondance, l'information correspondant à la prise en charge de chaque élève concerné. Cet instrument au départ médiateur des relations avec les parents, devient un médiateur des relations entre le personnel enseignant et la vie scolaire, qui reste aussi à destination des élèves et des parents. Il insiste sur cette rigueur nécessaire à plusieurs reprises, il faut « déjà qu'il y ait une bonne cohérence entre l'équipe pédagogique, entre l'équipe des profs pour pas que lorsque le gamin soit sorti du PPRE on me le marque absent déjà (*rires*) alors que le gamin est dans le collège en train de faire son travail avec quelqu'un et que nous si il est marqué absent ben la lettre elle part à la famille le vendredi et que voilà ça peut créer plein de problèmes » (TP 110). La cohérence évoquée par le CPE intervient donc à plusieurs niveaux : entre les professeurs chargés de signifier les présences ou absences des élèves et de transmettre les informations à la vie scolaire ; entre les professeurs et la vie scolaire chargée d'une part de signaler les absences aux parents, d'autre part de réguler les entrées et sorties des élèves en fonction des divers dispositifs auxquels certains participent.

Cette communication ou cohérence se traduit directement par l'utilisation appropriée des instruments tels que les emplois du temps, les carnets de correspondance, mais aussi les registres d'absences. S'il existe un registre d'absences informatique, il a été doublé d'un registre manuscrit, plus facile d'utilisation, « y'a un registre d'absences supplémentaire manuscrit » (TP 88). Ici, l'instrument a été spécialement conçu pour répertorier les présences et absences des élèves faisant partie des dispositifs spécifiques. En effet, les absences sont habituellement saisies sur une base informatique, fournie par les services du Ministère, par deux personnes, des « secrétaires vie scolaire » (TP 88). Cependant, la base n'a pas été

adaptée en fonction des horaires particuliers concernant les dispositifs spécifiques, « c'est vachement compliqué, alors on a opté pour un registre manuscrit » (TP 88). L'introduction de nouveaux dispositifs a donc provoqué l'invention de nouveaux instruments (registre manuscrit) pour pallier l'insuffisance des instruments « officiels » ou la redéfinition de l'usage d'objets existants (carnet de correspondance), chacun étant destiné à (et dépendant de) une coordination accrue pour une « communication rigoureuse des informations ».

Tous ces instruments ne sont pas indépendants les uns des autres et on voit que leur utilisation par tous en tant que moyens est primordiale afin de ne pas commettre d'impair pouvant être lourds de conséquence : lettre d'absence envoyée par erreur aux parents ou au contraire sortie d'un élève qui devrait rester au collège. L'appropriation doit être commune et collective, l'instrumentalisation doit aussi se faire en fonction des autres utilisateurs de l'instrument.

1.2.2.3. Tensions et difficultés d'organisation

Avec la mise en œuvre du RAR, le CPE reconnaît une intensification des relations avec les professeurs principaux en particulier (d'après la circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993, les professeurs principaux sont chargés du suivi des élèves d'une classe, de l'aide à l'orientation, du lien avec la famille, en y associant les autres professeurs, mais aussi le CPE, l'infirmière ou encore l'assistante sociale). Si c'est généralement le focus sur les élèves en difficulté qui a contribué à modifier les relations, tout le monde ne s'est pas senti concerné par cette intensification des liens, comme le remarque le CPE, « ça a accentué les relations avec les profs principaux, avec les profs principaux euh, consciencieux » (TP 122). La question de l'engagement de chacun est ainsi soulevée par le CPE et nous verrons que ces appréciations à caractère psychologique sont également présentes chez la ChE (« bonnes volontés »), ce qui n'est pas sans incidence sur sa perception du travail des professeurs.

Les propos du CPE soulèvent aussi la difficulté d'un travail collectif dont les tâches ne sont pas coordonnées mais plutôt réalisées en parallèle. L'exemple du dispositif d'exclusion/inclusion en témoigne. Il s'agit d'accueillir quelques heures par jour les élèves exclus de cours temporairement. Cet accueil est encadré par des professeurs en charge du dispositif et les élèves doivent effectuer lors de ces séances des travaux donnés par le professeur à l'origine de l'exclusion. Ce dispositif sanction vise également à faire réfléchir l'élève sur son comportement en l'isolant de ses camarades. L'essentiel du dispositif était dans le présent collège à la charge du CPE et d'un PR comme le précise la ChE, « pour tout ce qui est exclusions temporaires y'a la relation CPE/le professeur référent » (TP 182). Alors qu'elle

reconnait la nécessité des exclusions « c'est vrai qu'ici nous on a beaucoup d'exclusions temporaires (...) inférieures à huit jours et on s'était aperçu que les exclure c'était nécessaire parce que c'est nécessaire quelquefois de prendre des sanctions par rapport à des actes qui ont été commis » (TP 66), le CPE de son côté dresse le bilan, « ça a tenté d'être mis en place (...) mais ça a pas fonctionné » (TP 192) et ajoute « c'est un échec ça je trouve » (TP 196). Ce dispositif qui impliquait également d'autres acteurs (professeurs, assistants pédagogiques) a donc échoué faute d'une bonne coordination entre tous et selon le CPE « on a manqué de cohérence tout simplement hein, entre nous entre les adultes pour pouvoir, pour pouvoir encadrer ça quoi » (TP 194). Il semble, d'après les propos du CPE, qu'il y ait eu une certaine étanchéité entre professeurs et CPE (vie scolaire), ou plus justement un fonctionnement en parallèle plutôt que collectif qui n'a pas permis l'instauration d'un mode de relations horizontales pour une mise en cohésion des tâches autour des élèves. En effet, « y'a eu une, une explosion de l'exclusion de cours, sauf que derrière, (...) il faut que ça reste quand-même un moment sacré quoi, enfin un moment euh, pas, pas normal quoi on va dire (*rires*) et euh, eh ben non eh ben non finalement on s'aperçoit que des fois y'a des heures où j'ai douze, douze treize quatorze quinze exclus de cours, et je peux pas, je peux pas gérer (...) c'est impossible » (TP 198). Sans oublier la difficulté pour les PR ou AP de suivre l'élève exclu et de le faire travailler hors du cadre classe, étant donné que leurs disponibilités ne coïncident pas toujours avec le temps d'exclusion des élèves. Les professeurs excluèrent donc les élèves dont la prise en charge immédiate était déléguée au CPE mais deux obstacles s'ensuivaient : le nombre d'élèves exclus en même temps était trop important ; l'impact attendu du dispositif n'était pas garanti car pas véhiculé par tous de la même façon, « quand un gamin est exclu-inclus faut bien lui faire comprendre qu'il est exclu, et si on lui fait pas comprendre qu'il est exclu ben la sanction ne marchera pas du tout » (TP 204). Le CPE met le doigt sur une difficulté importante, la coordination de l'intervention de nombreuses personnes pour contribuer à la bonne marche de ce dispositif, « Faut pas qu'il mange à la cantine en même temps que les autres, ou il faut pas qu'il mange à la cantine du tout euh, enfin voilà y'a tout des trucs comme ça à mettre en place qu'on n'a pas réussis parce que c'était trop compliqué, parce que ça demandait l'appui de plein de personnes en même temps » (TP 206). Parmi les personnes auxquelles fait allusion le CPE on peut citer les personnels du collège (professeurs, professeurs référents...), le centre social, un collège partenaire mais aussi les parents, tous reliés ici par un instrument, une convention. Les exclusions de plus de huit jours devaient en effet solliciter l'établissement partenaire et le centre social afin de « ne pas laisser trainer les gamins dehors » (TP 192). Mais le manque de coordination s'est fait sentir aussi bien en

amont, lors de l'exclusion, qu'au moment du suivi nécessaire à la mise en œuvre du dispositif, que ce soit à l'interne ou à l'externe avec des partenaires.

On peut soulever des questions qui ont probablement fait leur apparition ou qui ont du moins été amplifiées avec le RAR, comme celle de la cohérence générale, celle du rassemblement autour de dispositifs, celle des liens avec les professeurs principaux en particulier mais avec tout un ensemble d'acteurs reliés par des instruments comme la convention, dont la mise en œuvre a ici échoué. Les nouveaux dispositifs que tentent d'appliquer les acteurs de l'éducation posent donc des problèmes dès lors que les relations horizontales ne vont pas de soi et que la mise en réseau demande de pouvoir gérer et adapter les emplois du temps des uns et des autres mais surtout de pouvoir coordonner des tâches habituellement réalisées de manière parallèle. On voit bien que signer une convention ne suffit pas à organiser le travail collectif et ici la coordination de tous.

1.2.3. Ecart sur la perception des moyens RAR

Nous avons vu que la ChE a utilisé différents instruments pour introduire en douceur la réforme et en particulier les AP. Le CPE de son côté tâche de faire vivre ces instruments et se trouve au cœur du nœud de relations entre les uns et les autres.

Mais alors que l'un et l'autre nous indiquaient leur manière de prendre en main le prescrit, par des ajustements techniques à travers divers instruments, le discours de la ChE soulève les difficultés rencontrées avec les professeurs et les obstacles qui résistent à un pilotage dont elle pense qu'il pourrait être plus souple, mais qu'elle ne parvient pas à mener ainsi car ses perceptions à l'égard des moyens ne sont pas partagées par les professeurs, ce qu'elle pointe elle-même. Nous rendrons compte d'un écart de perception, entre les uns et les autres, des objets que sont les heures supplémentaires, puis les heures postes spécifiques au RAR (PR et AP).

1.2.3.1. Les heures supplémentaires : de l'objet à l'instrument, un passage difficile

Pour réaliser les objectifs fixés à l'établissement, la ChE dispose de divers moyens. Rappelons que nous les qualifions d'objets disponibles (comme les postes d'AP), afin de ne pas instaurer de confusion entre des termes utilisés dans le langage courant (les « moyens » alloués) ou selon notre approche (un objet peut devenir ou pas un moyen d'action pour les protagonistes s'il est utilisé comme instrument). Dans le discours de la ChE, on peut distinguer les objets disponibles en heures supplémentaires, d'une part, et les objets disponibles en heures postes

spécifiquement attribuées aux collèges RAR, d'autre part. Il revient à la ChE de répartir les premiers, là où le volume des seconds a été imposé à l'établissement, la ChE s'étant chargée du recrutement des candidats à ces postes RAR, ce qui est nouveau.

On peut relever dans les propos de la ChE des divergences avec les professeurs quant à l'utilité et la pertinence de ces objets. Pour la ChE, disposer d'« un volant d'heures supplémentaires (...) donne une souplesse pour fonctionner » (TP 362). Cependant, elle reconnaît sa difficulté à les « faire absorber » (TP 358) par des professeurs souvent plus soucieux de revendiquer des postes supplémentaires plutôt que d'accepter d'effectuer eux-mêmes des heures supplémentaires. Ce qu'elle identifie donc comme une « marge de manœuvre » (TP 360) est perçue au contraire comme une contrainte pour les professeurs. Cet objet médiateur pour agir sur les professeurs ne va donc pas de soi. Se saisissant de moins en moins des heures supplémentaires comme moyens d'agir, les professeurs les laissent à l'état d'objets pour la ChE et ce faisant l'empêchent de piloter l'établissement comme elle le souhaiterait à travers le « volant » d'heures supplémentaires dont elle dispose. Ce qui pourrait être un instrument de fonctionnement garant de souplesse pour elle ne l'est pas pour les professeurs qui ne s'en saisissent pas comme moyen d'action et laissent l'objet en l'état. La ChE précise que lorsque les professeurs acceptent les heures supplémentaires, c'est généralement pour répondre à des besoins financiers. En conséquence, elles ne sont pas des instruments pour eux, mais des objets disponibles dont ils ne se servent que rarement et dans une perspective financière. On note un fort décalage quant à l'utilité de cet objet : une marge de fonctionnement d'un côté, une éventuelle utilité pécuniaire de l'autre. Avec une apparente étanchéité entre les deux plans, la ChE n'aborde en effet en aucune façon la question des heures supplémentaires du point de vue du travail des professeurs, de l'usage pédagogique qu'ils n'y trouvent pas.

Un objet médiateur peut donc avoir différents statuts selon les individus en présence, mais ne devient un moyen d'agir seulement s'il est utilisé par chacun, ici par les professeurs et par la ChE, ce qui n'est pas le cas.

1.2.3.2. Les heures postes PR et AP : une question de conscience de l'efficacité potentielle ?

Le deuxième type d'objets, les heures postes spécifiques attribuées dans le cadre du RAR, est lié au premier. La ChE en est satisfaite mais regrette que cela ne soit pas le cas de tous les professeurs, en particulier des professeurs non RAR, qui souhaiteraient davantage d'heures,

« quatre-vingt-dix-neuf heures de plus hein euh en poste en heures poste, moi je me demande ce qu'on ferait si on avait encore plus d'heures » (TP 258). Là encore, ChE et professeurs ne paraissent pas donner le même statut à ces objets. En réalité, le désaccord semble davantage s'instaurer entre la ChE et les professeurs non PR. Pour elle, les heures postes reçues dans le cadre du RAR sont suffisantes et ouvrent sur des possibilités nouvelles, grâce à un « apport en dispositifs pédagogiques possibles » (TP 314) ; pour les professeurs ordinaires il faudrait davantage d'heures, pas nécessairement pour des postes RAR, dont la spécificité n'est pas reconnue, « ils ne voient que des moyens en heures en plus » (TP 314). Plus précisément, il s'agit pour la ChE d'un problème de prise de conscience : « beaucoup ne sont pas conscients de tous les dispositifs pédagogiques que, bien que les assistants pédagogiques peuvent permettre de mettre en place, que la présence des professeurs référents peut permettre de mettre en place, tout ça ils n'en sont pas conscients » (TP 314) et « je ne suis pas sûre qu'il y ait beaucoup de profs qui ne soient pas des professeurs référents qui en soient conscients de ça, tout ce que ça nous a apporté, puisque on continue à entendre qu'on n'a pas assez de moyens » (TP 258). On touche ici à une différence de perception des objets fournis par le RAR source d'un décalage que la ChE attribue à la non conscience de cet apport. Les professeurs n'utilisent alors pas ces objets comme des instruments et sont loin d'en percevoir l'efficacité. Là où le bénéfice est double pour la ChE (dispositifs et possibilités nouvelles avec deux types de personnels, les PR et les AP), il est absent pour les professeurs. Du moins pour les professeurs non PRAR.

Les objets (heures postes RAR) que souhaiterait utiliser la ChE pour agir sur les professeurs (nouveaux dispositifs) ne sont donc pas toujours saisis par eux, ce qui l'empêche de piloter son établissement comme elle le souhaiterait. L'objet ne possède à nouveau pas le même statut selon les professeurs et selon la ChE. Cette dernière éprouve alors des difficultés à transformer l'objet en instrument, moyen d'agir pour elle et pour les professeurs.

D'une manière générale, la perception de l'efficacité et de l'apport du programme RAR se ferait selon la ChE en fonction du poste : PR ou professeurs. Les professeurs n'apprécient pas de la même façon les ressources que constitue la présence des AP selon qu'ils sont PRAR ou non. Ainsi, il ressort ici un fort décalage entre les uns et les autres et la différence de statut opérée par l'institution opère aussi dans le discours de la ChE qui distingue PRAR (impliqués, conscients) de professeurs non PRAR (plus distants, non conscients).

En dehors des possibilités qu'ouvrent selon la ChE les moyens RAR (heures postes PR et AP), quel bilan peut-elle dresser ?

1.2.4. Faisons le point

L'introduction de la réforme a considérablement modifié le cadre de travail des uns et des autres. Si la ChE a dû inventer des moyens pour intégrer les nouveaux personnels et définir leurs tâches, la gestion au quotidien de ces changements a renouvelé les relations entre les personnels et la vie scolaire (gestion des emplois du temps, coordination, carnet, gestion des absences par le registre manuscrit), entre la vie scolaire et les élèves (les prévenir en cas d'absence des AP, vérifier leurs carnets aux heures de sortie). A travers les propos du CPE, nous pouvons mettre à jour un travail effectué à partir d'instruments techniques afin de parvenir à traiter le prescrit (nouveaux dispositifs) mais aussi à faire vivre les instruments de la ChE (pour intégrer les AP) comme des moyens d'action et à en gérer les effets (même positifs, quand les AP absents manquent aux élèves, signe de leur intégration). C'est ainsi qu'il fait vivre l'instrument emploi du temps souple, lancé par la ChE, et en assure les ajustements, l'instrumentalisation, au quotidien. Les instruments lancés par la ChE ne sont pas sans conséquence sur le travail du CPE : il doit traiter les AP au même titre que les professeurs (signaler toute absence auprès des élèves par exemple). Les instruments de la ChE font ainsi l'objet d'une prise en main par le CPE.

Par ailleurs, outre la prise en main d'instruments lancés par la ChE, le CPE peut aussi être à l'origine de la création d'instruments. Les changements ainsi introduits (registre manuscrit, utilisation de certains instruments comme le carnet de correspondance différemment pour assurer la communication, la circulation des informations) ne sont pas évoqués par la ChE qui reconnaît simplement que « la vie scolaire elle intervient partout » (TP 180). C'est donc au CPE de se livrer avec d'autres à compenser les effets de la prescription (classes divisées en sous-groupes) à travers divers instruments (carnet, registre manuscrit) qui, saisis par les autres, deviennent des moyens d'action pour chacun et pas seulement pour le CPE.

Cependant, il ne s'agit là pour le CPE que d'ajustements « techniques ». Il ne voit pas d'autres changements (hormis dans la classe des professeurs), alors même que cela change fortement son travail. S'il ne réalise pas cet impact, il ne se rend pas plus compte du changement qu'il introduit lui-même à travers le réajustement d'instruments familiers pour lui (emplois du temps).

Par ailleurs, à l'instar des ChE, le CPE n'est-il pas davantage absorbé par les tâches administratives (problèmes techniques) que par les fonctions pédagogiques puisqu'il ne revient pas sur la professionnalisation des AP ? A l'heure où innovation et changement reposent sur la professionnalisation des uns et des autres comme nous l'avons vu (première

partie, titre 3), le CPE n'y revient pas, centré sur les instruments techniques de gestion qu'il utilise. On peut donc se demander à qui revient cette fonction ?

Alors que les propos du CPE soulignent la difficulté de réorganiser l'établissement autour de relations collectives fondées sur autre chose que des instruments techniques, la ChE laisse entendre quant à elle le rétrécissement d'une marge de manœuvre qu'elle imaginerait plus grande si les professeurs percevaient, comme elle, le bénéfice potentiel des objets médiateurs que sont les heures supplémentaires et les heures postes RAR.

Alors que nous nous posons la question du lien entre travail d'encadrement des ChE et travail d'organisation des personnels, on peut se demander ici, face à ces difficultés et empêchements, quel bilan la ChE tire-t-elle de ce qui se fait selon elle ? Que retient-elle du travail collectif qu'elle tente de favoriser en intégrant les nouveaux personnels RAR ? D'où lui viennent les indicateurs qui remontent et participent à ce bilan ? Face à son bilan, qu'en est-il concrètement du travail de ces nouveaux personnels ?

1.3. Ecart entre ce qui remonte (et qui devrait servir à convaincre) et ce qui est vécu

Malgré une divergence dans la perception des moyens qui empêche un pilotage potentiellement plus souple, la ChE dresse un bilan positif du fonctionnement en RAR. Les propos du CPE vont dans le même sens. Nous avons ainsi pu relever chez l'un et chez l'autre des indicateurs qui, selon eux, reflètent le bon fonctionnement de l'établissement en RAR. Ce sera l'objet de la première sous-partie.

Alors que ces indicateurs sont majoritairement centrés sur les élèves, nous avons souhaité isoler le bilan tiré par la ChE quant au travail collectif des professeurs, qu'elle a notamment cherché à favoriser par la co-intervention avec les AP. La présence des personnels RAR avait en effet pour but de favoriser le travail commun des professeurs.

Les deuxième et troisième sous-parties montreront ainsi que si la ChE n'aborde pas ou peu les difficultés quant à sa mise en œuvre effective, elle se concentre lors de l'entretien sur les dispositifs prescrits comme la co-intervention avec les AP. Elle se satisfait de projets que nous qualifions d' « autonomes » mis en œuvre par des PR essentiellement, mais aussi de la co-intervention avec les AP ou entre PR et PE. Autant de dispositifs qui fonctionnent selon elle. Nous verrons par l'introduction de l'entretien de la PR que les propos de la ChE sont à nuancer et que l'on peut supposer que le travail réel des personnels reste ignoré (non connu) de la ChE qui ne paraît pas prendre la mesure des difficultés et impossibilités rencontrées par

les PR et AP. Les liens entre les personnels (professeurs, AP, coordonnateur, PE, CPE) autour de projets sont pour elle bien développés, là où pour certains la face immergée de l'iceberg se trouve être bien plus problématique. On peut ainsi souligner un écart entre ce qui remonte d'après la ChE et ce qui est vécu par les professeurs, ici la PR.

1.3.1. Pour la ChE : des indicateurs d'un bon fonctionnement

Les indicateurs que nous avons relevés dans le discours de la ChE et qui lui permettent de dire si l'efficacité attendue est au rendez-vous, se rapportent aux élèves. On trouve par exemple des indicateurs comme les moyennes des élèves ou les résultats obtenus au brevet. C'est ainsi qu'elle qualifie une classe de 3^e devenue « très bonne » (TP 14) et se réjouit des résultats d'une classe de 3^e qui accueille un dispositif particulier, la DP6 (découverte professionnelle 6 heures, pour permettre à des élèves en difficulté de se mobiliser autour d'un projet de formation professionnelle), dont la moitié plus un élève ont été reçus au brevet contre zéro reçu l'année précédente. Une autre mesure est celle de l'absentéisme. Malgré certains progrès à faire parfois, « je vous dis pas qu'ils sont présents à toutes les séquences hein en lycée professionnel on se bat là pour que l'assiduité soit un peu plus importante » (TP 52), la ChE parle à plusieurs reprises d'une évolution positive, à propos de l'ensemble du collège ou d'une classe en particulier. Elle estime que « on a déjà gagné quelque chose » (TP 32). De la même manière, le CPE utilise des indicateurs chiffrés aussi bien comme des moyens de repérer des élèves en difficulté, que pour évoquer des constats sur les résultats du collège de manière générale, « [l']augmentation du taux de réussite au brevet, c'était une, un des objectifs et on est en train d'y arriver, petit à petit on y arrive, puisque ça a augmenté (...), de faire que les filles aussi puissent aller en 2^e technologique que ce soit pas une orientation sexuelle, euh, tout simplement quoi, et ça on est en train d'y arriver petit à petit aussi » (TP 280). Il conclut plus loin, « madame Halain elle peut quand-même se targuer de, sur son orientation en tout cas sur ses élèves par rapport à l'orientation par rapport à la réussite au brevet elle peut fermer des clapets on va dire » (TP 324), « y'a des résultats » (TP 326). Les propos du CPE rendent compte ici d'un certain tumulte à l'égard de la ChE, qui, grâce aux résultats positifs de l'établissement, peut rendre compte d'un bon fonctionnement, alors indiscutable.

Outre ces indicateurs, d'autres sont évoqués que la ChE qualifie elle-même de plus « qualitatif[s] » (TP 382) et qu'elle tire notamment du discours des professeurs. Parmi ceux-là, on trouve par exemple l'enthousiasme des élèves, « on a des élèves vraiment intéressés pour tout ce qui est sciences (...) les élèves se régalez (...) ils y viennent par plaisir » (TP 14). De plus, selon la ChE, les professeurs « ont relevé de l'ambition » (TP 14) chez les

élèves, ils ont également pu observer que, suite à la mise en place de projets, les élèves « vont faire des recherches sur internet sur ce qui les intéresse » (TP 14). Par ailleurs, elle a pu elle-même constater ces avancées lors d'un spectacle de fin d'année, un moment qu'elle qualifie par deux fois d'« extraordinaire » (TP 32) en raison du bond en avant réalisé par des élèves qui osent « s'exprimer devant un public » (TP 32), marque de la prise de « confiance » en eux que la ChE retient comme une grande réussite pour le collège.

Le gain est aussi relationnel entre les personnels RAR et les élèves d'après la ChE, comme en témoigne le discours de deux AP au conseil de classe de la veille « qui disent beaucoup de bien de la relation qu'ils ont avec les élèves » (TP 40). Elle ajoute « y'a quand-même du respect des (...) élèves par rapport aux assistants pédagogiques mais y'a des liens qui se sont créés y'a euh, enfin moi je trouve ça euh avec mon regard de chef d'établissement qui n'est pas dans la classe je pense que on a gagné quelque chose » (TP 40). Constat renforcé par le discours des élèves eux-mêmes celui lors d'un conseil de classe, qui rapportent « c'est la première fois qu'on dit du bien de nous » (TP 382).

En revanche, lorsque l'on aborde le comportement des élèves avec le CPE, en termes de réduction de l'indiscipline par exemple, il ne s'engage pas, « Je sais pas, c'est difficile à évaluer ça, je sais pas, non c'est trop difficile à évaluer » (TP 186). Paradoxalement, alors qu'il évoquait l'augmentation du nombre d'exclus, il ne fait pas ici de lien avec l'indiscipline. La difficulté d'évaluer ainsi le comportement des élèves souligne pour lui un manque d'instrument qui le placerait en mesure de relever des indicateurs, contrairement à la ChE qui dispose de divers indicateurs (discours des professeurs, des AP, des élèves, regard de ChE).

Ce sont donc essentiellement les résultats, rendus visibles par la mesure, qui fixent pour la ChE l'image du collège donnée aux partenaires extérieurs et notamment aux parents qui « sont très fiers d'ailleurs de l'établissement parce que ben oui ils ont vu l'évolution, l'amélioration des résultats au brevet euh, enfin tous les projets qui ont été menés bon, les élèves qui gagnent des petits défis, qui s'en vont à Paris présenter le projet qu'ils ont, qu'ils ont, sur lequel ils ont gagné au niveau académique » (TP 368). L'importance des résultats pour conserver une image qui procure aux parents une certaine fierté et surtout pour honorer les moyens reçus et remplir le contrat ambition réussite, constitue sans doute l'une des raisons pour lesquelles la préoccupation de l'efficacité de l'établissement est marquée, « on se dit il faut quand-même bien suivre les dispositifs qu'on a mis en place pour éventuellement les faire évoluer si on voit qu'on n'est pas efficace » (TP 250). Cet extrait pose pourtant la question de l'évolution du dispositif exclu-inclus évoqué plus haut, qualifié d'« échec » par le CPE. Ici, la

ChE vise à répondre à l'efficacité attendue par l'institution et la communauté éducative en termes de résultats des élèves, résultats devant être visibles et donc traduits soit par les notes et pourcentage de réussite aux examens, soit par le taux d'absentéisme.

La ChE reconnaît que même si les indicateurs qu'elle considère étaient déjà en progression, les moyens ambition réussite ont « apporté énormément » (TP 258), ce sur quoi elle insiste « au niveau du collège ça a apporté beaucoup » (TP 378). Paradoxalement, elle ne cache pas son inquiétude quant au devenir du collège, face, justement, à des indicateurs quantitatifs qui seraient trop bons. D'un côté, l'établissement se doit de réussir, « on se dit que si on a autant de moyens il faut que, qu'on voit des résultats au final » (TP 250), mais d'un autre côté, ces résultats pourraient, d'après elle, mettre en péril l'attribution de moyens dont le collège fait l'objet, « si on s'en approche [moyenne nationale résultats au brevet] on va faire quoi on va nous retirer nos moyens ambition réussite ? » (TP 366). La ChE se trouve face à une contradiction, à la recherche d'un délicat juste milieu entre faire honneur aux moyens supplémentaires et le montrer à l'institution et 'trop' les honorer, au risque alors de se les voir retirés par cette même institution (« on ») et de décevoir la communauté éducative au sens large, « si on n'a plus les moyens ambition réussite parce que nos indicateurs au niveau des, des résultats aux examens ils sont trop élevés ben ça sera peut-être décevant pour les enseignants qui se sont investis pour les élèves pour les parents » (TP 368). On notera le paradoxe d'un pilotage par les résultats et l'enjeu de taille qui en découle : en produisant de meilleurs résultats, la ChE s'expose à la déception de tous, consécutive à une perte des moyens RAR. Mieux vaudrait donc pour tout le monde ne pas 'trop bien' réussir.

En somme, les appréciations de la ChE combinent à la fois des chiffres (indicateurs) et des évaluations informelles (discours des uns et des autres). Ce sont ces mêmes indicateurs qui montrent selon elle la bonne marche de son établissement et qu'elle attribue aux moyens RAR.

Pourtant, le constat de la PR quant au RAR est pessimiste, « il touche à rien le projet ambition réussite, qu'est-ce qu'il touche, il touche rien du tout je veux dire euh, le prof de SVT classique ou de maths il fonctionne comme d'hab, comme ailleurs sauf qu'ici il est en ZEP avec des classes difficiles, résultat euh, zéro » (TP 277). De nombreux aspects sont évoqués, tous inchangés d'après la PR, « Résultat zéro, c'est à dire qu'est-ce qu'on a changé rien, qu'est-ce qu'on a mis en place pour agir sur quels facteurs on agit, rien, ni sur l'organisation pédagogique ni sur le temps ni sur les espaces rien, ni sur les projets ni sur l'interdisciplinaire ni, rien, ni sur l'évaluation (*rires*) » (TP 279).

Avant de considérer l'écart entre ce que la ChE voit des dispositifs mis en place et du travail des professeurs et ce que la PR dit de ce qu'elle vit, nous pouvons convoquer les propos de l'IPR. En effet, elle pointe justement un écart, qu'elle nomme elle-même ainsi et définit comme suit, « le problème touche aux écarts entre l'organisation apparente si vous voulez, le, la construction, la mise en place des dispositifs, le cadre horaire, le fonctionnement général, et ce qui se passe à l'interne » (TP 44). L'interne renverrait ici au travail d'organisation des professeurs, qui reste invisible. A ce sujet, l'IPR précise le caractère unique de sa position puisqu'elle dit être « presque seule à pouvoir voir, parce que personne ne va y voir » (TP 44). Les propos de l'IPR nous ouvre une piste : on peut ici supposer que ce que voit la ChE n'est que de surface, d'où un bilan positif qui s'oppose à celui de la PR. C'est précisément dans cet écart que l'IPR paraît être à-même d'intervenir, elle insiste en effet, « je pense que si on a une petite efficacité, une petite expertise à apporter elle est là, parce qu'on [IPR référents] est les seuls à pouvoir voir de l'intérieur ce qui se passe pour l'heure... » (TP 44). La différence entre le discours de la ChE et le bilan de la PR pourrait ainsi s'expliquer par le manque de regard interne de la ChE. Cependant, si cet écart est pointé par l'IPR, elle envisage une solution unique pour laquelle elle ne semble pas intervenir présentement, « l'amélioration interne passe selon moi par la formation, c'est indéniable (...).Voilà, ça passe absolument par la formation » (TP 46). Elle développe alors sa perception du travail des enseignants en manque de formation et la nécessité de « les faire sortir un peu le nez de leur guidon, et d'avoir un apport théorique, d'abord parce que ça leur fait du bien ça leur donne de l'air aussi, voilà » (TP 58). Selon elle, le travail ne peut se faire uniquement de manière individuelle et elle soulève selon un aspect d'importance, qui s'apparenterait à l'encadrement du travail réel des enseignants, « il y a toujours cette dialectique-là entre l'expérimentation, s'éprouver à..., et l'apport théorique, qui favorise la mise à distance ; c'est là le rôle de la formation, qui permet d'avancer, parce qu'on peut pédaler dans la choucroute à tâtonner tout seul, c'est toujours intéressant de tâtonner mais à un moment donné on a besoin d'avoir un retour sur ces tâtonnements donc c'est la distance qu'apporte le formateur, soit en aval du travail, soit en amont. » (TP 48). Et elle ajoute, « Il est indispensable de mettre le professeur en situation de se confronter par lui-même aux vraies questions sur sa pratique et ensuite être là pour lui dire 'si tu poses la question moi j'ai peut-être quelque chose à te proposer, une ou plusieurs pistes là ça devient, ou un, tiens il y a ça à lire', là ça devient intéressant ; je crois que là il y a un déficit sur ce plan-là. Il faudrait multiplier aussi les observations croisées des professeurs en séances : c'est extrêmement formateur... Équiper le regard des enseignants sur l'autre, c'est les faire avancer sur eux-mêmes... » (TP 48).

Ce vide de formation évoqué par l'IPR paraît rester de l'ordre de ce qui serait souhaitable, ce qu'il faudrait faire, mais qui n'existe pas en tant que tel. L'IPR affirme ses convictions mais les actions demeurent au conditionnel. Avançant être la mieux placée pour voir ce qui se passe à l'interne, elle ne fait état que d'un idéal à atteindre. En effet, les obligations de l'IPR en termes d'évaluations des professeurs l'ont empêchée de construire des relations horizontales avec les professeurs autour de projets, « les nécessités de l'évaluation ont pris le pas sur le reste depuis février mars. Je le regrette d'ailleurs ; j'aurais préféré un autre calendrier (décembre 06-décembre 08). Tout s'est recentré là-dessus, donc on n'a pas fait de projets » (TP 26). Alors qu'aucune formation n'est en place et que l'IPR est longuement absente cette année-là, que se passe-t-il pour les professeurs au quotidien ?

L'IPR n'est que très peu mentionnée par la ChE et par la PR, et rien n'est dit sur son accompagnement auprès des équipes. En revanche, c'est à la lumière de la piste évoquée, celle d'une différence de perception entre l'apparent et l'interne, que nous allons confronter les propos de la ChE et de l'IPR autour de deux exemples, celui du dispositif de co-intervention (professeur/AP ou professeur/professeur) et celui des projets communs menés par les professeurs.

1.3.2. L'exemple de la co-intervention : efficacité et double difficulté faute de conscience

A travers l'exemple du dispositif de co-intervention, nous allons montrer que ce qui remonte pour la ChE (efficacité) et devrait alors servir à convaincre les autres professeurs, ne correspond pas à ce qui est vécu par la PR au quotidien. Nous chercherons à définir la nature de cet écart.

1.3.2.1. Du point de vue de la ChE

Il s'agit pour elle de relever des indices de la mise en œuvre réussie de la prescription au travail en co-intervention, dont elle a tâché d'assurer la réalisation. Le bilan répond ici au compte-rendu de l'effet de ses propres instruments (emploi du temps souple, placement en salle des professeurs, etc.). La question est donc de savoir si les personnels s'en sont saisis comme elle le souhaitait pour en faire leurs propres instruments et se saisir par là-même de la prescription à la co-intervention.

L'efficacité

La ChE perçoit le plus grand bénéfice des moyens supplémentaires alloués au titre du RAR en ce qui concerne la co-intervention. Elle s'appuie pour cela sur des indicateurs liés aux effets des instruments lancés : l'un qualitatif par l'observation « on s'aperçoit que de plus en plus ils [AP] sont sollicités hein donc y'a peu de plages horaires où on peut les trouver en salle des professeurs » (TP 154) ; l'autre quantitatif, puisqu'en plus de cette sollicitation, c'est aussi la diversification qui est mise en avant, « le nombre d'enseignants a augmenté depuis l'année dernière au niveau de la co-intervention, » (TP 160), « ça se développe quand-même, ça se développe » (TP 164). L'IPR, sur la même question des indicateurs, avance également une réponse en termes de chiffres, « au départ très peu de professeurs acceptaient qu'il y ait quelqu'un dans leur classe, maintenant on est à plus de cinquante pour cent de professeurs qui acceptent et rares sont les professeurs qui n'acceptent plus un intervenant ou un animateur, un partenaire dans leur classe enfin c'est un signe important » (TP 136). Le bilan est donc positif selon ces deux pilotes et l'instrument immatériel de placement des AP dans la salle des professeurs permet aussi de relever à la ChE un indicateur : leur absence dans la salle signifie en effet qu'ils sont occupés à co-intervenir. La diversification remarquée peut quant à elle être relevée grâce aux emplois du temps sur lesquels les professeurs s'inscrivent. Il semble donc que les instruments de la ChE lui aient permis de suggérer la mise en œuvre du dispositif mais aussi de relever des indicateurs positifs dont ils peuvent être à l'origine. On peut supposer que les instruments ont permis d'agir sur les personnels qui s'en sont emparés pour agir.

En lien avec sa fonction pédagogique, elle porte aussi un regard plus interne, de fond, à ce dispositif lorsqu'elle évoque des indicateurs touchant aux pratiques pédagogiques, plus spécifiquement à la possibilité de mettre en place de la pédagogie différenciée. La ChE est particulièrement enthousiaste ici, « l'apport du dispositif ambition réussite, l'apport essentiel pour moi c'est ça c'est la co-intervention, que ce soit avec les assistants pédagogiques ou professeur/professeur pour moi ça c'est vraiment quelque chose qui est d'une richesse incomparable et qui a fait réfléchir justement un certain nombre d'enseignants sur la pédagogie différenciée, pour moi ça c'est essentiel » (TP 260). Elle insiste, « la mise en place de la pédagogie différenciée pour moi c'est, c'est ce que, c'est ça l'essentiel de, de l'ambition réussite, de ce que nous ont apporté les moyens » (TP 260). Il semble donc que pour la ChE, la co-intervention avec un AP ou un professeur soit une condition à l'exercice de la pédagogie différenciée et que par conséquent les moyens supplémentaires du RAR soient l'opportunité de sa mise en œuvre.

Mais quels éléments permettent à la ChE d'avancer un tel bilan quant aux pratiques des enseignants dans les classes ? Ces constats positifs sont tirés du récit des professeurs qui rend compte d'une efficacité qu'ils ont observée eux-mêmes, « je me souviens de ce que m'ont dit un ou deux professeurs (...) de ce que ça avait apporté au niveau de la gestion de la classe, des élèves qui leur posaient problème qui s'étaient intéressés à l'activité qui avait été proposée euh, du début jusqu'à la fin parce que justement ben y'avait cette, ce deuxième adulte dans la classe qui faisait que on les avait pas laissés à l'écart et euh, s'agiter pendant que ceux qui avaient compris travaillaient quoi » (TP 260). La ChE rapporte donc les propos de quelques professeurs ayant expérimenté la co-intervention et retient notamment le fait que la gestion de la classe est améliorée « parce que les élèves sont impliqués dans le travail pas parce qu'il y a un flic dans la classe quoi » (TP 278). A partir des indicateurs fournis par les professeurs qu'elle fait siens, elle souhaiterait que tous les professeurs soient convaincus comme elle de l'apport de la co-intervention et qu'ils s'en emparent à leur tour, « moi c'est le retour que j'ai de certains enseignants donc j'espère que ça se généralisera » (TP 266). Il faudrait donc parvenir à diffuser plus largement ce dispositif en montrant que l'apport se situe à deux niveaux : « tant au niveau de la gestion de la classe que au niveau des résultats des élèves, les deux » (TP 278). La ChE introduit ici un autre élément en plus de la gestion de classe, celui des résultats. Elle veut donc montrer que la co-intervention marche, sur ces deux plans. Pourtant plusieurs obstacles rendent difficile la diffusion de ce dispositif.

On l'a vu, la ChE, à la rentrée scolaire, avait fait en sorte de placer un AP comme référent d'une classe de 6^e. Le but poursuivi était que l'AP puisse suivre les élèves de cette classe dans toutes les matières. Cette première prise de contact, doublée d'un emploi du temps souple, n'a pas suffi à diffuser largement le dispositif de co-intervention. Le bilan positif est contrebalancé par plusieurs difficultés. Si le groupe de professeurs qui travaille avec les AP est stable, il ne s'élargit pas, ou trop peu à d'autres professeurs, « c'est toujours un peu le même groupe d'enseignants » (TP 158). Alors qu'elle souhaiterait « qu'il y ait encore plus d'enseignants qui l'acceptent » (TP 266), elle reconnaît aussi que le dispositif nécessite un temps de travail hors classe, il « faudrait que, il y ait des heures dédiées à la préparation de cette co-intervention, parce qu'on fait pas de la co-intervention on vient pas en, on n'arrive pas dans une classe comme ça euh, si l'activité n'a pas été préparée en amont, ça marche bien quand ça a été préparé en amont » (TP 266). Or, seuls « certains enseignants la [préparation] pratiquent » (TP 270).

Alors que les premiers indicateurs paraissaient enthousiasmants, on a là deux aspects à améliorer pour ce qui est de la co-intervention : sa préparation à systématiser d'une part et sa diffusion à généraliser, d'autre part.

La préparation autonome

Les améliorations à envisager restent au conditionnel et la ChE n'envisage pas ici d'organiser un tel dispositif. Les heures de préparation qu'elle juge nécessaires ne sont par exemple pas institutionnalisées dans l'emploi du temps. Enseignants et AP sont donc libres d'organiser (ou pas) par eux-mêmes cette préparation. La ChE s'en tient à organiser un cadre (emploi du temps voulu souple) pour favoriser au maximum la mise en œuvre des dispositifs et donc des prescriptions, mais laisse aux personnels l'invention des moyens à mettre en œuvre pour parvenir à réaliser ces heures effectives. En somme, en ce qui concerne la co-intervention, le cadre horaire établi par la ChE serait suffisant pour suggérer aux professeurs et AP de se réunir pour préparer leur co-intervention, sans se soucier de ce que ça leur demande de faire ce qui est suggéré par le cadre horaire mais pas exprimé oralement et explicitement. Le travail d'organisation des personnels resterait ici dans l'ombre. La suggestion reflète-t-elle une marge de manœuvre pour les personnels qui s'organisent eux-mêmes ? Ou au contraire représente-t-elle du travail en plus qui ne les incite pas à s'impliquer dans les dispositifs ? Ce cadre horaire se heurte dans tous les cas à une limite, celle de l'autonomie des professeurs (liberté pédagogique) à organiser leur travail et celui des AP. Le cadre donné devrait suffire à impulser ce sur quoi la ChE ne peut intervenir directement, ce qui renvoie ici au poids de l'histoire accordant une prédominance à la liberté pédagogique des professeurs et au rôle administratif des ChE. Dans la logique d'un établissement 'compartimenté' qui résiste, ce serait aux professeurs de prendre les initiatives d'organisation de leur travail, dans la perspective de l'empowerment, plutôt que de procéder à une réorganisation commune où le travail d'encadrement du ChE rencontre le travail d'organisation des professeurs.

La diffusion par les preuves

Outre la nécessité d'une préparation (non organisée par la ChE), le deuxième aspect à améliorer selon elle est la diffusion de la co-intervention. En effet, si la ChE met en avant le bénéfice de ce dispositif qui favorise la pédagogie différenciée, certains indicateurs lui renvoient son manque de diffusion. L'obstacle majeur de la co-intervention réside d'après la ChE dans le fait que les professeurs « voient le regard de quelqu'un sur les pratiques

pédagogiques » (TP 296). Alors qu'elle laisse les personnels autonomes en ce qui concerne la mise en œuvre de la co-intervention et de sa préparation, la ChE paraît faire sienne la mission d'élargir la diffusion du dispositif. Plus particulièrement, la diffusion reposerait sur un aspect : la preuve de l'efficacité du dispositif.

Les indicateurs d'efficacité qu'elle possède lui viennent des résultats des élèves mais aussi comme nous l'avons vu du discours de certains professeurs, « un ou deux » (TP 260), sur la gestion de classe facilitée. Puisque beaucoup d'enseignants sont réticents et « encore frileux » (TP 278), il faudrait faire en sorte de les convaincre par les chiffres, « il faudrait qu'on ait des indicateurs qui nous montrent la progression de ces élèves-là » (TP 278). Cela représente un véritable enjeu pour elle, « je pense que c'est là qu'on a tout à gagner » (TP 278) et elle insiste sur l'importance de pouvoir rendre compte de ce qui marche quand on fait de la co-intervention : « ce qu'il faudrait montrer aux enseignants c'est que par cette présence-là on fait rentrer les élèves dans l'activité » (TP 280). Partant, montrer aux autres professeurs que le dispositif marche signifie pour elle qu'il marchera aussi pour ces autres : il faut donc « surtout que, son efficacité soit rendue lisible aux enseignants qui ne la pratiquent pas quoi » (TP 306). Or, la ChE ne dispose pas d'indicateur qui remplisse cette fonction. Cela est notamment révélateur d'un obstacle : les indicateurs des professeurs qui pratiquent la co-intervention ne sont pas directement partageables avec les autres. Bien que convaincue sur la base des retours de quelques enseignants, la ChE se trouve confrontée à l'insuffisance de ces mêmes retours pour convaincre les enseignants n'étant pas encore entrés dans le dispositif. Il faudrait alors, d'après elle, transformer ces retours en indicateurs lisibles, les inscrire noir sur blanc, les rendre visibles. Cependant, elle ne sait pas comment faire, et se trouve ici face à la difficulté de créer des instruments de diffusion appropriés à partir d'indicateurs relevés dans le discours. Comment faire quelque chose de ce qui remonte pour agir plus largement sur d'autres professeurs ? Dans ce rapport de prescriptions (Hatchuel *et al.*, 2002) médiatisé ici par des indicateurs dans un domaine propre à eux où ils font autorité (il faut diffuser ce dispositif car il marche dans leurs classes), la question reste entière pour la ChE. D'autant que le retour mentionné par la ChE de quelques professeurs est opposé à celui de la PR interrogée et qui a tenté de pratiquer la co-intervention. On peut ainsi se demander si ce qui marche pour la ChE (l'efficacité sur les élèves) marche aussi pour les professeurs (efficacité du travail) ? Nous entrons ici dans l'écart entre perçu et vécu.

1.3.2.2. Du point de vue de la PR : un dispositif impossible

Les propos de la PR vont apporter un éclairage différent. La question de l'efficacité est

discutable et les impressions tirées du discours de certains professeurs sur lesquels se repose la ChE ne correspondent pas au vécu de la PR. Si une certaine efficacité est constatée du point de vue du décrochage moins fréquent des élèves les plus en difficultés, elle ne s'accompagne pas forcément chez les professeurs d'un sentiment d'efficacité du travail conçue en tant que rapport convenable entre le sens et l'efficience (comme défini dans la troisième partie, titre 2.4.2), ce qui va dans le sens d'autres travaux (Amigues, Espinassy, Félix & Saujat, 2008).

La PR commence par situer le champ d'action des AP, « alors d'abord euh, ils sont quand même pas enseignants » (TP 149), elle insiste un peu plus loin : « oui la co-intervention, oui avec des profs, nous on préférerait qu'on ait, avoir des profs à la place des assistants pédagogiques hein c'est très clair, non pas que je, parce que je crois que j'ai enfin, j'ai participé à l'accueil des AP ici dans cet établissement et essayé de valoriser quand même leurs compétences parce qu'ils en ont » (TP 175) et ajoute « Mais euh, c'est pas pareil quoi... C'est pas la même chose quand je suis prof et que j'interviens avec un autre prof auprès d'élèves... » (TP 177). Elle explique alors, « y'a une formation que l'assistant pédagogique il a pas et son intervention forcément elle est limitée euh par sa compétence à être face à une situation pédagogique, même si forcément euh, mais oui c'est forcément c'est limité, et puis euh... Ouais enfin moi je crois que c'est limité » (TP 183). On peut voir que la préoccupation de la PR est d'ordre pédagogique et tous ces extraits mettent en lumière le désaccord de la PR avec une réforme qui paraît introduire de nouveaux personnels exerçant des missions similaires à celles des professeurs alors même qu'ils ne le sont pas, « moi ce qui me dérange dans l'histoire là c'est euh, c'est que dans un projet d'établissement c'est quand-même les enseignants qui sont responsables de l'enseignement, (*rires*) » (TP 193). On voit donc que la PR met en cause la légitimité des fonctions attribuées aux AP, ce qui l'amène à se poser des questions de sens, « qu'est-ce qu'on fait là ? » ; confier une responsabilité d'enseignement aux AP « qu'est-ce que ça veut dire ? » (TP 193). Elle souhaiterait aider les élèves en difficultés mais ne manque pas par ailleurs de constater les dérives autour de la co-intervention professeur/AP, « c'est tellement plus facile de se débarrasser des élèves qui sont en difficulté (*rires*) » (TP 73), en les confiant donc à l'AP.

Au-delà de cette mise en cause, elle regrette l'impossibilité de pouvoir pratiquer correctement la co-intervention faute de temps pour les AP :

« Chercheur : Ça c'était préparé avant avec l'enseignant ?

PR : Quand ?

Chercheur : Non non mais (*rires*)

PR : La question c'est quand ? Alors la réponse c'est non

Chercheur : Eh oui, d'accord

PR : La réponse c'est non, parce que c'est pas possible, parce que ben les assistants pédagogiques ils passent pas leur vie au collège et que euh, et voilà » (TP 150 à 155).

On remarque l'insistance de la PR sur le problème du temps, puisqu'elle ne répond pas en premier lieu par oui ou non à la question de la préparation de la co-intervention en amont entre professeur et AP, mais renvoie la question au chercheur, en l'interpelant, « quand ? ». Elle ajoute clairement, « le bilan c'est qu'effectivement ça nécessite, ça nécessiterait une préparation avec la deuxième personne mais c'est impossible à mettre en œuvre » (TP 173). Ici aucune solution ne paraît envisageable, le champ des possibles est fermé par un « c'est impossible à mettre en œuvre ».

Alors que la PR met l'accent à un niveau global sur la légitimité des AP d'intervenir au niveau de l'enseignement ainsi que, à un niveau plus pratique, sur le manque de temps, le problème repose pour la ChE sur la difficulté de montrer que ça marche (gestion de la classe facilitée et meilleurs résultats). La ChE considère certaines conditions à la mise en œuvre efficace d'un dispositif sans pour autant suggérer ou participer à l'instauration de ces conditions. Or, si la ChE ne s'engage pas dans ce domaine, il ne semble pas pour la PR que 'ce qui devrait être fait pour ça marche' tienne uniquement à la volonté des enseignants et des AP, mais rencontre des obstacles tels que le manque de temps et le caractère informel de la préparation nécessaire. Par ailleurs, la question de l'efficacité est soulevée par exemple lorsque la PR précise que selon elle « quasiment personne fait de la pédagogie différenciée » (TP 133) car « comment on fait pour avoir une place dans un groupe à vingt ou vingt-et-un en sachant que le prof il peut pas être partout » (TP 133). Et d'une manière générale pour s'occuper de tous et de chacun « comment on fait dans son cerveau ? Pour se partager comme ça ? » (TP 81), « je ne peux pas me mobiliser psychiquement sur cinquante millions de trucs à la fois, ça c'est pas possible » (TP 83). Ici ressort la confrontation entre le pédagogique mis en avant d'un côté par la ChE (grâce au RAR, des possibilités pédagogiques notamment la pédagogie différenciée, « pour moi ça c'est l'essentiel de l'apport » (TP 260)) et questionné d'un autre côté par la PR (« comment on fait ? », « quand ? » et « personne ne fait de la pédagogie différenciée »). Il ressort également que la PR fait remonter ce problème pédagogique vers un problème organisationnel, non pris en charge par la ChE mais auquel la PR est directement confrontée.

La PR est claire sur les conséquences de ces écarts non perçus : « Ah moi j'arrête ma mission, donc ça y est j'ai démissionné (*rires*) » (TP 97), dit-elle dans un éclat de rire qui en dit long. Rappelons que nous sommes au mois de mars 2008, soit seulement dans la deuxième année de fonctionnement du RAR. Non seulement d'autres PR veulent démissionner de ces missions particulières, mais elle se désole de constater que certains enseignants veulent arrêter le métier, au-delà des missions de PR.

Si d'après la ChE les professeurs ne sont pas conscients des possibilités ouvertes par le RAR, elle est elle-même insensible à l'organisation, non consciente des difficultés rencontrées par les professeurs dans leur travail quotidien puisqu'elle ne comprend pas les démissions. L'écart est grand entre des PR conscients de l'efficacité d'après la ChE, et le vécu des PR dans leur travail.

Nous allons poursuivre notre questionnement autour des écarts de perception entre ChE et PR à travers l'étude du travail des PR, non plus dans le cadre spécifique de la co-intervention avec les AP mais dans leur travail avec les autres professeurs (PR, professeurs ordinaires ou PE). Alors que le programme RAR vise à mettre en œuvre le travail collectif à travers les cadres en particulier, qu'en est-il de ce travail dans cet établissement ?

1.3.3. Des projets « autonomes » vs une organisation absente

De la même manière que pour la co-intervention entre professeurs et AP, nous allons ici analyser le point de vue de la ChE concernant le travail collectif autour de projets avant d'éclairer ses propos par l'entretien mené avec la PR qui aborde le travail effectué dans le cadre d'un projet en particulier, le projet personnalisé de réussite éducative (PPRE). Là encore, nous visons à mettre en lumière la nature de l'écart constaté.

1.3.3.1. Du point de vue de la ChE

Parmi les instruments immatériels qui médiatisent des relations d'équipe, on trouve essentiellement les projets mis en œuvre par les professeurs. Les diverses évocations de ces projets nous permettent de conclure à autant d'instruments immatériels qui établissent aussi une certaine cohérence d'après la ChE. En effet, elle parle d'un « projet transversal » (TP 14), mais aussi de « fil conducteur » (TP 14 et 26), « pratiquement toutes les classes de 6e ont un thème qui sert de fil conducteur et puis qui crée déjà une cohésion dans les enseignants donc c'est toujours intéressant d'avoir des enseignants qui travaillent ensemble » (TP 26). Ici, le travaillé ensemble ne signifie pas que les professeurs partagent concrètement leur travail mais

qu'ils adoptent un même point de vue, un thème qui sert de fil conducteur. Si ce sont en particulier les PR, comme le veut la prescription, qui sont chargés des projets car « sur chaque poste y'a souvent des dispositifs ou des projets particuliers » (TP 104), elle précise également que certains professeurs non PR « se sont raccrochés » (TP 338) aux projets, en particulier les professeurs principaux dans le cadre du suivi des PPRE. Il semble donc que l'effet mobilisateur escompté ait eu lieu d'après la ChE. Mais ces projets sont-ils un moyen qu'elle se donne pour rassembler les professeurs d'une même classe et dont ils s'emparent, ou est-ce un moyen qui vient des professeurs eux-mêmes ? La ChE explique de quelle manière les moyens supplémentaires ont favorisé la mise en œuvre de projets, comme c'est le cas de la 4^e scientifique dont le projet est transversal, « ils [élèves] ont une heure de plus en SVT une heure de plus en physique une demie heure de plus en français » (TP 14) mais elle ne dit rien cependant du travail des professeurs entre eux sur ces projets, quant à la préparation, la mise œuvre effective, la régulation, etc. D'une manière générale, la ChE emploie tantôt le « on » générique, que l'on trouve dans les propos suivants, « on a développé (...) des classes scientifiques » (TP 14), « on travaille avec des classes à thème » (TP 26), tantôt le « ils » désignant les professeurs, l'équipe qui s'est investie dans des projets, en l'occurrence des PR, et de laquelle elle s'exclut alors, laissant penser à une certaine autonomie (« ils développent chaque année un projet » (TP 14)) qui repose sur « les bonnes volontés » (TP 338). C'est le cas pour le développement du pôle excellence (destiné aux élèves les meilleurs) qui a par exemple pu se réaliser « grâce à une équipe d'enseignants qui s'est investie des projets » (TP 14), de même qu'un projet innovant en 6^e réalisé « grâce aux enseignants qui veulent bien s'investir » (TP 14). Pour ce qui concerne les PPRE, la ChE est claire, « les professeurs référents rencontrent les assistants pédagogiques qui vont travailler dans ce cadre-là donc des réunions mais, ça moi je le pilote pas hein, c'est les enseignants entre eux y'a une autonomie » (TP 228), ce qui confirme les propos antérieurs quant aux initiatives des professeurs attendues par la ChE qui n'intervient pas sur le domaine de l'organisation des rencontres entre personnels. De plus, il ressort ici le caractère psychologique auquel sont liées les impressions positives de la ChE, qui rappelle celles du CPE (« des professeurs consciencieux »). Ce caractère qui agit alors comme une condition favorable ou non pour les cadres est aussi un pré-supposé idéologique qui entrave le travail d'encadrement en le conditionnant à l'aspect psychologique, humain. L'engagement masque ici les problèmes organisationnels soulevés par la PR.

Ainsi, la ChE décrit un fonctionnement par projets qu'elle attribue à l'établissement ou en particulier à certains professeurs ou classes, mais ce sont apparemment grâce à des

professeurs qui s'investissent et qui, alors, prennent des initiatives, que ce travail en équipe peut avoir lieu. Ce qui marche ici ne marche donc que parce que les professeurs « veulent bien s'investir » ; et parce que ça marche, cela devrait entraîner d'autres professeurs, selon un effet boule de neige, à la manière de la co-intervention avec les AP.

Les propos de la PR vont permettre d'éclairer ce travail collectif autour de projets à travers l'exemple du PPRE, pour lequel la ChE relève un engagement de nombreux professeurs, signe de mobilisation pour elle. Mais entre la mobilisation qu'elle perçoit et le travail réel des PR, l'écart est conséquent là encore.

1.3.3.2. Du point de vue de la PR : l'exemple du PPRE

Les conditions d'une instrumentalisation

Les PR en charge des PPRE ont dû dès le départ construire le projet, orphelins de toute base de travail, « on s'est dit, euh, c'est quoi un PPRE on sait même pas ce que c'est, on a lu les textes on a rien compris » (TP 37). On peut déjà remarquer ici que la prescription n'a été en rien un instrument pour les PR, mais est restée un objet inutilisé, ce qui est confirmé en réponse à une question du chercheur :

« Chercheur : Donc et les documents officiels là-dessus vous ont servi à quoi alors ?

PR : À rien (...) Pour les PPRE (...) c'est de l'accompagnement qui va permettre de travailler des compétences scolaires point. Plus après euh, c'est un regard porté sur l'enfant de manière globale pour pouvoir permettre des actions différentes avec des personnels différents, voilà » (TP 60-63).

Le prescrit tient ici à une définition très générale d'un dispositif nouveau qui ne semble pas particulièrement poser problème sur le plan technique. Pourtant, les points essentiels que sont l'élève au centre, la diversité des actions et le travail à plusieurs, sont loin d'être banals puisqu'ils sous-entendent la création de nouvelles manières de faire, dans la lignée du travail collectif. Ne pouvant faire du prescrit plus que flou un moyen de leur action, les PR se sont tournés vers d'autres ressources « on a fait appel à l'aide du coordonnateur REP tout de suite, nous on a cherché une personne ressource immédiatement » (TP 37), ou d'autres instruments qu'ils se sont procurés par eux-mêmes, « j'ai essayé de nourrir notre propre réflexion avec ce que je trouvais de l'extérieur, après les collègues elles ont fait un peu pareil » (TP 59), des instruments matériels par exemple, « on a utilisé beaucoup les Cahiers pédagogiques, donc là on a pas mal utilisé des textes supports sur ça, et puis de temps en temps quand on est un peu

dans le, on sait plus on doute, on sait plus quoi, ouais on a travaillé pas mal sur ça » (TP 59). On voit que les professeurs ici se sont retrouvés non pas face à une tâche prescrite, mais bien face à un objet à concevoir. Si la prescription prévoit un dispositif, comme c'est le cas du PPRE, et un but à atteindre, elle laisse entière la recherche des moyens à mettre en œuvre (Amigues, 2003). Ce sont les professeurs, les PR en l'occurrence, qui se débrouillent avec le coordonnateur afin d'y mettre du sens, de le concevoir, et ce grâce à des instruments révélateurs du caractère adressé et instrumenté de l'activité. L'adressage est par ailleurs multiplié dès lors que la définition du dispositif a aussi pu se faire grâce à un travail commun avec l'équipe de direction (l'adjointe et la ChE). Autour notamment de la question des moyens humains disponibles et des actions possibles (rajouter des heures aux élèves ?) dans le cadre du PPRE, la PR évoque les confrontations entre les uns et les autres, « nous on avait une position, (...) et vous qu'est-ce que vous voulez là en face, les chefs là vous voulez quoi ? Donc quelle est votre position à vous, Grégory [coordonnateur] c'est quoi ta position à toi, et euh, ben après euh, la décision finale c'était quand même l'équipe de direction qui devait la prendre » (TP 41). Ce travail commun était d'après la PR centré sur le domaine pédagogique, ce qui met à jour l'intervention de la direction dans ce domaine « c'était une question de pédagogie et je crois que là l'adjointe et la principale se sont positionnées clairement » (TP 43), en l'occurrence en décidant ne pas ajouter des heures supplémentaires aux élèves en PPRE. La conception pédagogique vient donc à nouveau questionner l'organisation. Mais c'est bien poussée par les professeurs (« vous voulez quoi ? ») que la ChE s'est positionnée. Si le prescrit n'a pas été un instrument pour la PR et qu'elle s'est tournée vers d'autres ressources (coordonnateur, documents) pour fabriquer des moyens d'agir, la définition du dispositif passait aussi par l'organisation et pour cela la PR a dû se tourner vers les cadres.

Le prescrit impose des dispositifs sans pour autant fournir les moyens de leur mise en œuvre. Que ce soient à partir d'instruments matériels ou immatériels, la recherche et l'appropriation d'instruments demandent aux professeurs du temps, de la disponibilité, un travail d'organisation pour combler les trous du prescrit qui les laisse démunis mais qu'ils sont dans l'obligation de réaliser. Avec la participation du coordonnateur et de la direction, l'appropriation de l'instrument, son instrumentalisation, s'est faite ici de manière collective (Ducros & Amigues, à paraître). L'analyse met ainsi en relief les caractères instrumenté et adressé de l'activité à travers la conception du PPRE. Elle nous montre aussi que les professeurs ici s'adressent à la direction.

De plus, la définition du dispositif participe aussi de la construction de la nouvelle professionnalité de PR. Ces derniers traitent directement avec la direction pour définir les modalités du dispositif qu'ils proposeront ensuite à l'ensemble des professeurs. En ce sens, se dessine une hiérarchie intermédiaire entre la direction et les professeurs, chargée de définir des projets puis de les mettre en œuvre avec les autres, ce qui supposera de parvenir à les mobiliser. Le traitement du prescrit ici emprunte donc une voie double : conception des moyens de mise en œuvre de dispositifs prescrits ; développement d'une nouvelle professionnalité qui suppose la création de projets à travers de nouvelles formes de travail collectif (avec la direction puis avec les autres professeurs) et pour laquelle il n'existe pas de collectif ressource qui permettrait d'orienter les manières de faire des PR aussi bien que de la direction. On peut se demander si en construisant une nouvelle professionnalité des PR, ce ne sont pas aussi les fonctions de la direction qui se construisent, en matière d'organisation pédagogique ici. Il ressort une volonté de la part de la PR de déloger la direction de son fonctionnement administratif pour l'inciter fortement à intervenir sur le plan pédagogique par l'expression d'une position. Bien qu'il existe ainsi une forme de relations horizontales du travail, avec les PR, le coordonnateur et la direction, la décision finale relève de la responsabilité de la direction, à l'insu des cadres et des professeurs.

Mais après l'étape de la définition du dispositif, il s'agissait d'en assurer sa mise œuvre. La PR précise que « notre expérience elle était quasi égale à zéro (...) on a essayé quasiment tout (*rires*) » (TP 49). Ne disposant d'aucune expérience ni formation, c'est chemin faisant que le dispositif, défini dans ses grandes lignes, a été mis en place avec les élèves, évoluant au fil du temps pour être réajusté au besoin. Si tout a été essayé, le travail collectif (c'est-à-dire l'implication de différents personnels et pas seulement les PR) sur lequel devait se fonder le dispositif n'a pas pu exister comme nous allons le voir.

Un travail collectif impossible

On voit, à travers les propos de la PR, qu'elle a tenté, avec ses collègues PR (identifiés par le « nous » dans l'extrait qui suit), de diffuser le travail de définition effectué autour des PPRE pour envisager un travail collectif tel que le prescrit le demandait, « nous notre souci ça a été de communiquer au mieux et le plus possible auprès des autres profs de 6e ce qu'on voulait, en tout cas ce qu'on pouvait proposer aux élèves euh, aux élèves, mais y'a pas eu euh, y'a pas eu de travail partagé... Mais c'est pas possible d'avoir du travail partagé » (TP 70). Ce bilan n'est pas sans rappeler d'autres résultats de l'équipe ERGAPE (Amigues, Espinassy, Félix &

Mouton, 2010). Nous tâcherons de préciser ce qu'il en est pour la PR avant de resituer ce vécu à travers le rapport travail de la ChE/travail des professeurs.

Si le statut des PR leur permet de travailler sur la question des projets c'est justement parce leurs missions stipulent qu'une partie de leur temps est dédiée à cela, contrairement aux professeurs ordinaires, « nous c'était possible parce que on avait du temps pour le faire. Mais quand j'ai euh, dix-huit heures, vingt-cinq élèves par classe, que je dois passer en ZEP un tiers de mon temps facile à régler les problèmes de discipline, enfin je veux dire c'est de l'ingérable (*rires*) Donc euh comment on peut être mobilisé psychiquement sur euh, enseigner, régler les problèmes de vie quotidienne et puis euh là euh accompagner les élèves, non mais euh, comment on fait dans son cerveau ? Pour se partager comme ça ? » (TP 81). C'est cet écart dont rend compte la PR (« nous c'était possible ») qui fait la différence entre les professeurs ordinaires et la montée d'une hiérarchie intermédiaire. Les PR se sont donc chargés de la définition des PPRE en vue de proposer ensuite des actions aux autres professeurs, mais ils se sont rendus compte de la difficulté pour ces derniers de participer à ce dispositif. Leur rôle attendu en tant que 'chargés de projet' mobilisateurs n'a pu être investi. La question de l'absence de travail commun est ici clairement reliée à celle de la multiplicité des tâches des professeurs, par ailleurs dénoncée assez fortement par la PR, « Non mais c'est un problème de, moi je sais que je ne peux pas me mobiliser psychiquement sur cinquante millions de trucs à la fois, ça c'est pas possible, je peux être présente à mes élèves en classe avec, euh là ça va me demander de l'énergie, après si je sais que j'ai des choses à régler avec machin machin machin je vais le faire mais comme je sais que je vais le faire jusqu'au bout c'est-à-dire aller jusqu'à rencontrer parents machin truc parce que je veux qu'il y ait quelque chose, ça va nécessiter encore un investissement » (TP 83). Le souci de bien faire son travail, « le faire jusqu'au bout », est ici incompatible avec la multiplicité de tâches auxquelles font face les professeurs. En conséquence, le travail commun est perçu comme une charge supplémentaire, « Une mobilisation de plus, euh voilà... Donc ça c'est une mobilisation euh, y'a, c'est trop, enfin pour moi c'est trop » (TP 85).

Les professeurs non PR voient leur travail se modifier et la PR réalise que le temps qui lui est dégagé pour assurer des projets ne l'est pas pour les autres. Ce qui est déjà pour elle une charge supplémentaire dès lors qu'elle s'engage fortement dans chaque tâche, est d'autant plus une contrainte pour les professeurs dont le service est inchangé mais que l'on sollicite pour un travail collectif à réaliser en plus. Bien que certaines réunions aient pour but de rassembler les professeurs autour d'un objet commun, ils ne s'en emparent pas et il semble qu'elles ne fassent pas sens pour eux, il s'agit alors d'« une réunion parmi tant d'autres, une

de plus » (TP 91). S'ajoute ainsi à la multiplicité des tâches le sentiment d'inutilité des réunions collectives qui ne suffisent pas à mobiliser les professeurs dont le travail est déjà considérablement éclaté et dont l'investissement est important. Les réunions, perçues comme une contrainte supplémentaire, ne permettent pas de résoudre les problèmes quotidiens dans les classes ni d'envisager des moyens d'agir dans les nouveaux dispositifs. On relève ici une grande difficulté de la PR à s'emparer du prescrit et à le relayer car, ignorant le travail réel des professeurs, il attend d'eux des choses « impossibles », « ingérables », un « investissement » accru difficilement « supportable », laissant les professeurs démunis face à l'éclatement des tâches, l'intensification et le manque de temps.

Une communication impensée, l'organisationnel dans l'ombre

La PR soulève un autre problème, duquel dépend aussi le travail des professeurs : un manque voire une absence totale de communication et ce à tous les stades, « ce qui n'a pas été du tout pensé non plus c'est effectivement le circuit de communication au niveau de chacun des personnels dans l'établissement euh, sur les objectifs sur la réalisation et sur effectivement les bilans mais ça c'est pas du tout pensé je veux dire à l'Education nationale la communication elle existe pas » (TP 361). La PR sort du cadre de l'établissement et pointe une absence de communication qui gangrène selon elle tous les niveaux et rend opaques aussi bien les objectifs à atteindre que les actions réalisées. Par ailleurs, cette opacité se traduit dans l'établissement par une séparation entre professeurs et PR, le travail de ces derniers étant finalement inconnu des premiers. Pourtant, elle se refuse d'endosser le rôle de transmetteur, estimant que cette tâche ne devrait pas reposer uniquement sur elle (et les autres PR), « ça circule pas, parce que c'est pas pensé, personne y a pensé alors c'est bon hein nous on a dit stop hein on va pas non plus faire la publicité pour, enfin on va pas faire office de société de communication c'est bon quoi (*soupir*) tu vois, mais oui on le savait que cette partie-là elle existait pas et que donc ben conclusion t'as la moitié des profs ils savent même pas c'est quoi un PPRE (*rires*) et puis qu'est-ce qu'on a fait nous et qui on est et euh voilà (*rires*) c'est ça qui est extraordinaire » (TP 363). Sans compter que si dans l'établissement elle constate une ignorance des dispositifs, de leur signification et l'impossibilité de partager le travail avec les professeurs, la situation est d'autant plus critique à l'échelle supérieure, celle du réseau, « au séminaire inter académique (...) moi j'ai découvert que je faisais partie d'un réseau, ça fait deux ans que je suis prof référent, je savais pas qu'il y avait un réseau ambition réussite, je serais incapable de dire aujourd'hui c'est quoi le réseau, de qui il est constitué » (TP 365). La

logique établissement résiste à la logique réseau et la PR découvre seulement au bout de deux ans qu'elle travaille au sein d'un réseau. Cet extrait en dit long sur le fossé qui existe entre les uns et les autres, faisant pourtant tous partie d'un même réseau. Pour reprendre l'expression de Lortie (1975), il semble que le RAR soit lui-même une simple extension d'une « boîte à œufs » où les compartiments restent distincts.

La tentative de diffusion du dispositif s'est donc soldée par un échec, que la PR n'attribue pas ici à un refus des professeurs de travailler avec les PR, mais à deux obstacles : d'une part le travail en commun est une tâche supplémentaire qui ne trouve pas sa place dans un métier aux tâches déjà multiples et qui plus est exercé dans la spécificité d'un milieu, le RAR, qui accroît l'engagement subjectif des professeurs de l'éducation prioritaire (Barrère, 2002a ; Dubet & Duru-Bellat, 2000) ; d'autre part le manque de communication empêche la création de relations horizontales au niveau du réseau mais sépare également hermétiquement professeurs et PR dans l'établissement.

On l'a vu, la dimension temporelle est problématique aussi bien pour un travail partagé entre les professeurs, que pour un travail avec les AP. Leurs tâches sont multiples et dépassent parfois le cadre du métier comme c'est le cas de la PR, raison pour laquelle, entre autres, elle démissionne. Elle souhaiterait une avancée significative qui viendrait en premier lieu du niveau national, « faisons un autre projet et donnons une place à nos élèves... Et là j'incrimine personne je veux dire c'est parce que c'est l'organisation euh qui est pas pensée, qui n'est pas pensée, qui n'est pas pensée, qui réfléchit à l'Education nationale ou qui réfléchit à un moment sur euh, comment on va faire pour agir sur euh, sur des gamins qui euh qui euh, enfin auprès desquels on voudrait leur apprendre trois machins et puis euh et puis aussi euh, y'a toute la partie éducative aussi enfin qui, qui est non négligeable (*rires*) » (TP 269). On retrouve donc un questionnement au niveau institutionnel, au niveau du système, et pas seulement situé dans l'établissement. Consciente par ailleurs du changement en profondeur que cela signifierait, « c'est difficile de communiquer avec les gens sur ça parce que ça veut dire que, ça remet en question l'organisation traditionnelle de l'école du collège » (TP 275), on relève un conflit entre la nouvelle et l'ancienne structure, cette dernière persistant alors qu'elle ne répond plus aux besoins des élèves en particulier en éducation prioritaire, « travailler de huit à neuf, de neuf à dix, de dix à onze chacun dans son coin, chaque discipline dans son coin et avec des élèves comme ça ça marche pas » (TP 267). Le passage attendu du bureaucratique au post-bureaucratique (Maroy, 2005) et à la réorganisation conséquente rencontre donc des obstacles, alors même que le caractère caduque du premier modèle est reconnu par les professeurs.

Dans le même sens, si un autre obstacle est évoqué, « y'a un turn-over énorme sur les équipes ici donc du coup c'est l'éclatement de l'équipe quasi constante » (TP 307), c'est essentiellement la question de l'absence de mobilisation commune autour d'un projet qui empêche toute action collective et durable, « y'a pas de projet collectif et euh, moi ça fait deux ans que je dis euh je ne me sens pas inscrite dans un projet collectif et je savais que on allait arrêter enfin, puis en plus je pense que ce type de projet il peut pas perdurer si il est pas porté par un collectif pour moi c'est clair, je veux dire si il est pas porté par des gens, c'est pas cinq pinpins cinq profs référents dans un collège qui vont euh faire quoi, on va transformer quoi là ? C'est pas possible » (TP 93). L'absence de projet collectif que soulève la PR remonte déjà deux ans en arrière, c'est-à-dire à la date de mise en place du RAR. Le projet impulsé par un ensemble restreint de professeurs, en l'occurrence les PR, ne fait visiblement pas partie intégrante du collège, en tant qu'objet commun. Là où la ChE regrette que seuls les personnels RAR prennent la mesure de l'apport du programme RAR, la PR dénonce la séparation entre personnels RAR et professeurs. La nomination des PR ne se traduit pas ici par l'introduction de moyens supplémentaires transformant l'existant mais provoque une nouvelle division du travail (Tardif & Lessard, 1999 ; Tardif & LeVasseur, 2010) qui sépare le corps professionnel.

La réforme et les nouveautés dont elle est porteuse ont été parachutées dans l'établissement sans être accompagnées ni des moyens de mise en œuvre, ni même de l'information relative à leur simple existence. On constate un « manque de communication » dès le départ pour impliquer ou du moins informer tous les professeurs sur des objets censés être communs, comme le PPRE, doublé du refus de la PR de pallier ce manque de communication. Rappelons qu'elle-même, ainsi que les autres PR, n'avaient pas choisi d'exercer des missions de PR. Alors que la ChE se satisfaisait des résultats de l'établissement et du fonctionnement des professeurs par projets, notamment autour des PPRE, pour lesquels elle relevait aussi un engagement individuel fort des professeurs non RAR, on voit que ses impressions s'opposent aux dimensions organisationnelles qui émanent des propos de la PR. Visiblement, les perceptions des uns et des autres divergent et ce qui est satisfaisant pour l'une (implication des professeurs principaux) est loin d'être suffisant pour l'autre (pas de travail partagé). La prise d'indicateurs de la ChE fondée sur ce qu'elle voit de l'implication masque les remontées de la PR directement aux prises avec les difficultés de conception et de mise en œuvre de dispositifs. Si la ChE avait été poussée à prendre une décision d'ordre pédagogique (rajouter ou non des heures pour les élèves en PPRE), la question allait bien plus loin pour la PR : il

s'agissait aussi de pousser la ChE à s'occuper des dimensions organisationnelles. Or, cette question reste dans l'ombre pour la ChE alors que la PR y est confrontée et estime par ailleurs que sa prise en charge ne lui revient pas. En effet, le surplus de travail engendré par le manque de communication n'est pas reconnu pour la PR comme des tâches légitimes (informer les autres) puisqu'elles relèvent des compétences de la direction. Ce retour sur l'organisation, non traité par la ChE mais qui lui reviendrait, met à jour un empêchement d'agir de la ChE : elle ignore (ne voit pas) les remontées des PR, ce qui ne peut engendrer d'action organisationnelle. En pointant l'organisation comme un impensé, il ressort des propos de la PR qu'elle va bien plus loin dans l'organisation que ne le font la ChE et le CPE en s'occupant essentiellement d'aspects techniques par l'ajustement d'emplois du temps souples par exemple.

Les propos de chacun de ces deux protagonistes confirment cet écart de perception du travail d'organisation. Pour la ChE, le changement engendré par la mise en œuvre du RAR se situe du côté des professeurs, dans les classes, les dispositifs et la pédagogie, et non pas dans son propre travail. En témoigne l'extrait suivant lorsqu'on l'interroge sur son travail : « pour moi ça ça n'a pas changé hein, euh, ma façon de travailler euh » (TP 246). Puis, par trois fois, la ChE insiste sur le caractère inchangé de son travail, indiquant cependant qu'elle perçoit un surplus de travail, « je ne cacherais pas que là, le surcroît de travail il existe hein, avec ambition réussite » (TP 248) ; « c'est vrai que fondamentalement ça n'a pas changé moi ma façon de travailler mais euh, ça a accru un peu la charge de travail » (TP 248), et elle réaffirme, « Oui non, fondamentalement dans la façon de travailler non mais dans la quantité de travail je trouve que si ça en a rajouté un petit peu, ça en a rajouté un petit peu » (TP 254). Elle identifie ainsi du travail supplémentaire mais pas de changement de sa « façon de travailler ». La non perception de ce qui lui reviendrait apparaît clairement ici. Alors qu'il faut favoriser le travail collectif des professeurs, faire tourner de nouveaux dispositifs, fonctionner en réseau, etc., la ChE dit faire le même travail qu'avant le RAR.

Il en va de même pour le CPE, qui reconnaît des possibilités ouvertes avec le RAR, des changements possibles et souhaitables, mais les restreint au travail des professeurs :

« CPE : On peut travailler autrement, on peut essayer de, de récupérer le gamin qui, qui est entrain de, de perdre pied (...)

Chercheur : D'accord, alors là justement tu, tu évoques l'idée que euh, ce dispositif modifie le travail du prof, le, d'une certaine façon, (...) et est-ce que ça modifie le travail du CPE ?

CPE : Non, le travail du CPE non, il est pas modifié

Chercheur : Il est pas modifié

CPE : Non non

Hormis ce que je vous ai dit tout à l'heure, plus d'attention, plus de vigilance, plus de, mais euh, mais voilà quoi, c'est un, c'est des problèmes techniques quoi, des problèmes d'emplois du temps, de, mais en dehors de ça non, y'a pas de, de réelles modifications de

(...)

Chercheur : (...) par exemple chez les enseignants ça peut justement y'a une professionnalité qui se modifie justement par la co-intervention avec les assistants pédagogiques

CPE : Après c'est sûr qu'y a des profs qui vont pas bouger hein » (TP 250 à 262).

Le CPE ne perçoit donc, à l'image de la ChE, aucun changement dans son travail autre que technique, et ramène les évolutions possibles aux professeurs et à leur volonté.

Le surplus de travail de la ChE sans changement et les instruments techniques du CPE, déjà utilisés avant le RAR, mettent à jour une absence de perception de la nécessaire modification des fonctions de ces personnels dès lors qu'il s'agit d'agir en nouveau manager, en leader, en acteur du changement, par la mise en place du travail collectif notamment.

Le travail de réorganisation, point aveugle du prescrit, est une zone inaccessible pour la PR mais reste une zone d'ombre pour la direction et le CPE, une « quête » pour les uns, un « déni » pour les autres, à l'image du travail collectif (Amigues *et al.*, 2010). Le travail collectif est finalement empêché, les relations horizontales ne prennent pas, aucun instrument ne permettant la médiation entre PR et professeurs par exemple, le CPE interprétant alors l'absence de changement comme la préférence pour les professeurs de ne « pas bouger ». En somme, les propos de la PR montrent les limites d'un travail d'encadrement insuffisant pour que les professeurs dans leur ensemble puissent en faire quelque chose entre eux et avec les élèves.

1.3.4.Faisons le point

On a pu relever à travers plusieurs exemples (moyens, dispositifs, projets) un écart considérable entre ce que la ChE retient du travail des professeurs et ce qui est vécu par la PR. Il ressort de cet écart que l'activité de la ChE ici est orientée vers le résultat qui (a) pourrait être meilleur si plus de professeurs étaient conscients des apports du RAR, moins « frileux » dirait la ChE, plus « consciencieux » comme le souligne le CPE, ou encore davantage enclins à « s'investir » et démontrant comme d'autres une « bonne volonté » (ChE) ; et (b) amène à

une non reconnaissance de l'activité de conception et d'organisation des professeurs alors qu'elle est essentielle dans le développement de compétences professionnelles et le développement du travail collectif, ce qui est une autre voie pour envisager plus d'efficacité et d'efficience.

On comprend alors que la ChE peine à transformer des objets comme les heures supplémentaires en instruments de l'action des professeurs puisque ces derniers n'y perçoivent probablement pas d'efficacité (sens et efficience) mais un simple surplus de travail individuel. En outre, les heures postes des PR dont certaines devraient être dédiées au travail d'équipe, à l'organisation de projets, souffrent peut-être d'un manque de travail de réorganisation autour d'objets communs plus que d'une non conscience de leur apport de la part des professeurs.

La confrontation des points de vue de la ChE et de la PR met à jour une divergence, un écart qui rend compte non seulement du flou de la prescription mais aussi de la difficulté de la direction à reconsidérer son travail à la lumière d'une structure horizontale dont les objectifs (travail collectif) nécessitent un travail d'encadrement qui permette une réorganisation collective et non plus de gestion technique. L'absence de compréhension par la ChE des situations concrètes de réalisation dans lesquelles se trouve la PR rend cette dernière (et les professeurs en général) imputable aux yeux de la ChE qui attend d'eux des initiatives, reflets du principe de l'empowerment auquel renvoie l'évocation de « l'autonomie » laissée aux professeurs, AP, PR.

Par ailleurs, alors que l'IPR mettait en avant le caractère unique de sa position, lui permettant de voir ce qui se passe à l'interne, il semble que la PR ici ait dû se débrouiller seule faute de l'intervention de l'IPR, prise par des tâches d'évaluation.

1.4. Réguler le travail réel ?

Nous avons analysé jusqu'ici la prise en main du prescrit (postes d'AP) du point de vue de la ChE à travers divers instruments (emplois du temps, placement oral, répartition des moyens), ainsi que sa perception du fonctionnement du travail collectif (PR/AP, PR/PE, projets) à la charge des PR en particulier. Nous avons fait ressortir les difficultés rencontrées par les personnels qui dénotent des indicateurs positifs relevés par la ChE et nous avons conclu à un travail d'encadrement par la réorganisation attendu par les uns et ignoré (non perçu) par les autres.

Nous nous intéresserons ici à l'encadrement du travail réel des professeurs par la ChE du point de vue de la régulation de leur travail qui comprend le traitement des prescriptions remontantes (Daniellou, 2012 ; Hatchuel *et al.*, 2002 ; Petit, Dugué & Daniellou, 2011 ; Six, 2002) émanant des professeurs pour les recycler, ou encore l'utilisation d'instruments qui leur permettent de rendre possible leur projection vers l'activité future (Engeström, 2011). Si nous avons vu que l'intervention de la ChE présentait des limites sur certains dispositifs (temps de préparation des co-interventions), nous chercherons ici des traces de régulation du travail réel des professeurs, qui peuvent ainsi modifier le travail d'encadrement dans son ensemble.

Nous viserons dans une première sous-partie à mettre en lumière les instruments utilisés pour l'encadrement des personnels, puis une deuxième sous-partie traitera la question spécifique des indicateurs du travail au regard non plus des indicateurs positifs que tire la ChE à partir des résultats des élèves, mais du point de vue de ce qu'elle voit de l'état des professeurs.

1.4.1. Les instruments de la ChE

Les instruments matériels utilisés par la ChE sont les lettres missions, données par l'institution, dont elle se sert pour recadrer et éclaircir les missions des PR. Mais c'est essentiellement par des instruments immatériels mis en œuvre à son initiative, les réunions de régulation, que la ChE souhaiterait encadrer les personnels RAR. Faute de pouvoir le faire, elle trouve des compromis et relais. Sont-ils suffisants pour encadrer le travail réel des uns et des autres ?

1.4.1.1. Les lettres de missions des PR : des instruments matériels d'orientation

Ces documents écrits, élaborés en début d'année, sont sujets à évolution d'une année sur l'autre ou plus fréquemment comme l'indique la ChE, « moi je fais même le point plusieurs fois dans l'année on reprend la lettre de missions on voit un peu où on en est » (TP 110), sans quoi elle reconnaît que « c'est flou » (TP 112). La lettre d'une PR a par exemple été modifiée par la ChE, « je lui ai rajouté suivi des PPRE des élèves de 3^e et en particulier les élèves, le suivi des élèves de 3^e redoublants » (TP 114), en s'appuyant sur un point qu'elle valorise, celui de la connaissance de l'établissement « elle est là depuis longtemps donc elle connaît beaucoup d'élèves » (TP 114). Ce PR, qui assurait le suivi des élèves de 6^e en grande difficulté et des élèves de 5^e, a vu sa mission évoluer vers le suivi des élèves de 3^e. La lettre de missions est donc un instrument matériel médiateur qui permet à la ChE d'agir sur les professeurs, en modifiant leurs missions, en fonction de ce qui ressort d'après elle de leur travail quotidien.

Dans cette optique, « suivre les dispositifs » pour « les faire évoluer si on voit qu'on n'est pas efficace » (TP 25) comme l'évoquait la ChE, suppose de modifier les fiches de missions des PR au cours de l'année, « il faut les écouter il faut les rencontrer, faut euh, faut recadrer les missions » (TP 250) et de fournir ensuite divers documents à la hiérarchie (rapports d'activité par exemple). On voit bien que les retouches apportées aux lettres sont aussi une manière d'ajuster les missions en fonction des objectifs fixés, afin d'optimiser les résultats.

Outre le réajustement des lettres de missions, le recadrage peut avoir lieu ponctuellement si des dysfonctionnements sont repérés. La ChE ne voit pas forcément les dérives mais en est informée et réagit en fonction. C'est le cas par exemple lorsque les AP portent à sa connaissance la manière dont les professeurs définissent leurs missions en classe dans le cadre de la co-intervention. Face à des AP à qui l'on délègue les élèves les plus en difficulté, la ChE recadre leur travail et celui des professeurs en co-intervention « j'ai dit non c'est pas comme ça que ça fonctionne » (TP 124).

A ce sujet, il nous paraît opportun de convoquer les propos de l'IPR. Cette dernière, non évoquée par la ChE, a pourtant participé à la mise en lumière des dysfonctionnements, « j'ai vu aussi des aberrations (...). Que fait l'assistant pédagogique ? Eh bien l'assistant pédagogique était là pour neutraliser une élève, il y avait les tables en U en majorité et là, à part, un petit groupe de trois élèves qui posaient problème dont une un peu caractérielle même beaucoup caractérielle, et on lui avait mis l'assistant pédagogique là, interdiction de bouger, il était en face de cette élève. Je lui ai demandé quel était son rôle 'je dois la neutraliser, autrement elle fiche la panique elle', vous vous rendez compte, et la gamine qui est caractérielle. Mais c'est une question de sens je veux dire et de regard sur elle, j'ai parlé deux minutes avec elle, la gamine a été encouragée, elle a voulu me montrer qu'elle était capable de faire quelque chose de bien, elle s'est mise au boulot comme les autres, c'était un boulot stupide en plus mais enfin elle l'a fait... Là c'est vraiment le dévoiement complet de l'usage des ressources... » (TP 151).

Plusieurs éléments apparaissent ici. Tout d'abord, les observations de l'IPR ont permis d'identifier des dérives concernant les moyens RAR, ce que ni elle ni la ChE ne resitue en termes de co-pilotage du RAR. De plus, l'IPR met en avant son rôle d'experte à travers le « sens » et le « regard » qu'elle porte à une élève censée être prise en charge par un AP. Enfin, ces observations deviennent selon elle des instruments qui permettent d'agir sur les professeurs et les AP dès lors que l'IPR nous dit, à propos du dispositif de co-intervention au collège, « À partir de mon observation, entre autres, il a été décidé de réajuster pour l'an prochain » (TP 12). Alors que l'IPR attribue la rectification de la dérive à ses observations, la

ChE mentionnait le discours des AP comme déclencheur de la nécessité d'intervenir pour modifier ces pratiques. On remarque ainsi la relative absence d'un co-pilotage entre ChE et IPR pour assurer la mise en œuvre du programme RAR.

L'IPR évoque par ailleurs un travail effectué en amont afin de définir le rôle des assistants pédagogiques dans la co-intervention, « On avait prévu, on avait fait un petit mode d'emploi, un petit guide, en disant ce qu'il fallait éviter. On pouvait ouvrir d'autres pistes mais on pouvait d'ores et déjà en éliminer un certain nombre, des routes à ne pas emprunter, et notamment celle-là, l'assistant n'est pas celui d'un professeur, ou même de plusieurs professeurs... » (TP 154). Le « on » reste ici imprécis et si on voit qu'il a été tenté de combler le vide de la prescription quant au rôle des AP (ce que la ChE signifiait par « on va en faire quoi au juste de ces assistants pédagogiques ? » sans pour autant mentionner de « mode d'emploi »), la définition ici évoquée n'a pas semblé suffire à une co-intervention qui respecte les attentes de l'IPR et de la ChE.

A travers ces instruments matériels, la ChE vise donc à orienter le travail des enseignants, mais qu'en est-il de sa régulation ? Les lettres individuelles sont-elles suffisantes pour agir sur les professeurs et les encadrer ? Si l'on considère la relative absence physique de l'IPR mais aussi l'absence apparente de co-pilotage ainsi que les tensions et difficultés soulevées par la PR et le CPE à propos du travail collectif, les lettres ne sont qu'un cadrage global relativement déconnecté du terrain d'une part et du travail collectif d'autre part. Comment encadrer le travail en train de se faire ? Comment la ChE perçoit-elle le travail collectif ?

1.4.1.2. Les instruments immatériels d'encadrement des personnels RAR : entre empêchements et relais

Comme nous l'avons vu, la ChE « recadre » individuellement les PR par les lettres de missions mais la question se pose de l'encadrement collectif. Nous avons avancé, au travers des propos de la ChE, l'idée de projets menés de manière autonome par des PR et professeurs investis, à l'image de l'empowerment. Il ressortait que la ChE laissait davantage les professeurs se débrouiller entre eux plutôt que de contribuer d'une manière ou d'une autre à l'instauration de ces projets et constatait que l'efficacité était au rendez-vous (cohésion, projets transversaux, relations avec le primaire). L'autonomie, ou empowerment, est-elle alors aussi un instrument d'encadrement collectif pour la ChE ?

Lors de l'entretien, cette dernière évoque la nécessité de réunions et rencontres régulières pour « faire le point » (TP 228 et 238). Le « recadrage » des missions peut en effet, outre la

modification des lettres, avoir lieu lors de réunions collectives, « je rencontre régulièrement aussi les professeurs référents pour faire le point sur euh, leurs missions, où ils en sont, leurs difficultés euh, voilà » (TP 238). Elle laisse entendre que ces réunions sont planifiées « souvent non ça se fait pas dans l'urgence » (TP 244). Cet instrument immatériel semble *a priori* davantage orienté vers le suivi régulier du travail des professeurs, là où l'instrument matériel qu'est la lettre de missions vient combler ponctuellement des « flous » en ajustant les missions individuelles, parfois en en rajoutant.

Alors qu'elle dit rencontrer fréquemment les PR et qu'elle en souligne la nécessité, la ChE évoque immédiatement l'impossibilité de mettre en œuvre une régularité, « l'an dernier j'avais essayé de mettre en place quelque chose de régulier alors j'avais dit tous les quinze jours mais on n'arrive pas à s'y tenir » (TP 240). L'utilisation de cet objet médiateur immatériel comme instrument de la ChE qui lui permettrait un suivi des PR semble empêchée du fait de la diversité des tâches et sollicitations des PR et de la ChE elle-même, « eux peuvent être sollicités à l'extérieur moi je peux être sollicitée à l'extérieur » (TP 240). En conséquence, les réunions destinées à faire le point deviennent fonction de la disponibilité de chacun et ne sont pas institutionnalisées dans une planification déterminée à l'avance, « il vaut mieux se fixer des rendez-vous ponctuellement euh, plutôt que de dire toutes les semaines on va se voir, c'est un peu compliqué quoi » (TP 240). Se voir régulièrement est difficile et s'apparente davantage à une contrainte dont la ChE se libère préférant ne pas programmer les réunions à l'avance. En misant sur des rendez-vous ponctuels, elle trouve ici un compromis qui révèle malgré tout la difficulté de se rendre elle-même disponible pour suivre les professeurs. On peut cependant se demander ici si ce compromis est en effet partagé par les professeurs ou s'il n'est convenable que pour la ChE.

La ChE peine à promouvoir un établissement où les relations horizontales bénéficieraient d'un espace-temps propre à les construire. Elle s'appuie sur la ponctualité plutôt que sur la régularité mais reste à savoir si ce compromis convient aux professeurs.

L'IPR porte cependant un regard différent sur la nécessité de trouver un espace-temps commun pour tous les professeurs : « Si, dès le départ on les accompagne dans l'organisation de leurs tâches et leur montre qu'ils peuvent gagner en qualité tout en prenant de temps en temps des pauses et du recul, ne serait-ce que dans ces temps de réflexion sur le métier. Cela peut se faire dans le cadre d'un groupe de réflexion académique, ou autre, ou départemental ; ces temps de respiration leur permettent de clarifier un peu leurs tâches, de s'investir toujours autant mais différemment et de perdre beaucoup moins de temps » (TP 66). L'accompagnement ici se situe moins sur certains objets du travail que sur la manière de faire

son travail. On peut y voir le souci de redonner du pouvoir d'agir aux professeurs, en travaillant sur l'efficacité, la qualité, mais aussi l'efficience, perdre moins de temps, pouvoir prendre du temps et « donner le sens sur le plan pédagogique » (TP 6). L'IPR se situe dans ses propos davantage du côté de la régulation par les difficultés pour l'efficience que du côté de la régulation technique comme l'ajustement des lettres de missions.

De plus, là où la ChE évoque uniquement les PR, l'IPR de son côté souhaiterait mettre en place des réunions de régulation, dans des relations horizontales qui comprendraient non seulement les professeurs mais aussi d'autres personnels du collège. Elle explique : « Chaque lundi de huit à dix heures il devrait y avoir une réunion avec l'équipe, le CPE, ... l'infirmière ..., autour d'une table, le chef d'établissement, les quatre ou cinq profs référents, voilà, où en est là, qui fait quoi cette semaine, la feuille de route de la semaine, chaque semaine je pense, et puis faire aussi un retour sur ce qui s'est passé, réajuster, réguler, c'est une réunion de régulation ; on n'en fait plus des régulations, on n'a pas le temps et on perd énormément de temps à ne pas réguler » (TP 99). On voit à travers ce souhait que ce genre de réunions transversales et centrées sur la régulation, de manière hebdomadaire, n'existe pas dans le collège et reste au conditionnel. La réorganisation commune dessinée ici n'est pas effective.

Au vu des démissions massives des PR et de l'absence d'évocation de l'IPR dans l'entretien de la PR ici interviewée, on peut supposer que l'accompagnement collectif évoqué, à l'instar du travail autour de projets ou de l'expertise reconnue mais non investie, n'a pas pu être effectué. Là encore, l'IPR ne paraît pas en mesure d'intervenir sur ces questions d'organisation pour favoriser la mise en place d'un espace-temps commun qui permettrait de se saisir de ce qui remonte du travail des professeurs et des personnels en général, pour en faire quelque chose, réguler, améliorer. En d'autres termes, l'IPR, en soulevant la nécessité d'une réorganisation commune, souligne aussi l'absence de régulation par les prescriptions réciproques (Hatchuel, 2003).

La même question se pose pour ce qui concerne les AP. Nous avons vu que la ChE a tenu à les intégrer par des instruments divers auprès des professeurs, des élèves et dans l'établissement. Cependant, alors que là aussi, la ChE qualifie les réunions avec eux de « nécessaires » (TP 230) pour « faire le point régulièrement » (TP 228) (même expression utilisée que pour les PR), elle rencontre le même problème que pour les PR et se trouve dans l'impossibilité d'instaurer une régularité, « ça me semble difficile de se voir toutes les semaines » (TP 230). Par ailleurs, s'ajoute à cet empêchement un second frein, la difficulté de les rendre disponibles tous ensemble, même ponctuellement, « on est obligés de [les] voir en deux fois »

(TP 228). A nouveau, on peut souligner l'évocation d'un objet médiateur immatériel (réunions) dont l'utilité n'est apparemment pas questionnée (nécessaires) mais dont l'utilisation se heurte à un manque de temps dû à la diversité des tâches des uns et des autres et se trouve en partie empêchée par la présence non simultanée de tous les AP dans l'établissement. Le caractère nécessaire de ces réunions n'est donc pas honoré comme la ChE (et les AP ?) le souhaiterait.

Face aux difficultés de rencontrer les uns et les autres afin de recevoir ce qu'ils ont à faire « remonter » (TP 230), de débattre de leurs difficultés et de les aider à avancer, nous avons repéré dans le discours de la ChE deux personnes ressources que nous avons qualifiées de « relais intermédiaires » dans le sens où elles assurent un encadrement, une présence, une certaine régulation du travail en train de se faire, que la ChE ne peut assurer.

1.4.1.3. Des relais intermédiaires

Nous avons défini les ChE comme des relais prescriptifs (dans la troisième partie, présentant le cadre conceptuel), chargés de relayer le prescrit à travers une reconception (ré-adressage par des instruments) qui permette sa prise en main par les professeurs. Mais ce travail d'organisation (de Terssac, 2003) devant s'appuyer sur des dimensions collectives s'accompagne d'un encadrement qui permet de réguler le travail réel des professeurs. Il ressort ici de l'analyse adressée et instrumentée de l'activité de la ChE que, faute d'être elle-même un relais prescriptif qui organise et encadre, ce sont des relais intermédiaires qui permettent aux personnels de s'organiser. En revanche, alors que nous avons parlé ailleurs de ces personnels comme des « soupapes » (Ducros, 2013), nous parlerons bien ici de relais intermédiaires dès lors que l'analyse nous montre que la ChE ne conçoit pas ces personnels comme des moyens de soulager son activité, mais plutôt comme des personnels auxquels cette fonction revient naturellement.

On peut noter dans les propos de la ChE que la régularité qu'elle dit ne pas parvenir à instaurer avec les PR trouve un relais auprès du coordonnateur REP. Des réunions « très fréquentes » (TP 228) sont évoquées, notamment en ce qui concerne les PPRE dont la PR disait avoir dû tout inventer. La ChE porte un regard satisfait sur ces réunions, « les échanges ont été très fructueux y'a eu des documents de suivi des PPRE qui ont été produits donc ça c'était très intéressant » (TP 228). On voit par ailleurs que l'efficacité est mesurée ici au regard de la production de documents. Mais de quelle efficacité est-ce l'indicateur ?

Le rôle du coordonnateur est ici celui d'un intermédiaire qui fait le pont entre la direction et les professeurs, composant entre les prescriptions, les attentes de la direction et celles des

professeurs. Nous montrerons ce qu'il en est de ce supposé pont au regard des propos de la PR (au titre 1.5.2.4). Ici, le coordonnateur vient compléter le compromis (réunions ponctuelles) que s'est fixé la ChE : il est le référent pour les relations entre PR, démunis face à la nouveauté de certains dispositifs qui ne disposent d'aucun 'mode d'emploi'. C'est par lui que les échanges sont possibles.

La ChE trouve un appui d'un côté, et de l'autre, elle constate le travail productif des PR investis. Ainsi, elle est satisfaite du travail du coordonnateur qui comble un déficit d'organisation en encadrant directement le travail des professeurs (conception de dispositifs par exemple). Si l'on rappelle que d'après la PR, au bout de presque deux années de fonctionnement, aucun professeur non PR ne sait ce qu'est un PPRE, et qu'elle soulève une communication impensée, on peut remarquer que la satisfaction de la ChE n'est pas partagée par les premiers concernés. Les propos de la PR pointent le manque de liens avec les autres professeurs et avec la direction et rendent ainsi compte des limites d'un « relais » qui ne fonctionne que pour un petit groupe d'enseignants, ici PR. Ces différences font à nouveau ressortir des conceptions divergentes de l'efficacité et du travail collectif, satisfaisants pour l'une (la ChE) mais pas pour l'autre (la PR).

On remarque le même enthousiasme de la ChE quant au rôle du coordonnateur concernant un autre dispositif, un des éléments essentiels du programme RAR : la liaison entre l'école et le collège.

Le RAR vise à mettre au premier plan les relations entre PR et PE pour favoriser la liaison et le passage des élèves entre premier et second degré. De manière institutionnelle et programmée, les échanges entre les deux degrés ne se font, d'après la ChE, que lors de « stages de liaison CM2/6^e » (TP 202) qui restent rares « ça fait deux jours dans l'année donc c'est pas beaucoup » (TP 208). Les stages ne sont pas l'unique reflet du travail inter-degrés puisque ce dernier constitue l'une des missions spécifiques des PR. Cependant, en dehors de ces stages, la réalisation de la mission rencontre des difficultés et demande aux professeurs un « Investissement euh, très très important » (TP 96 et 98) d'après la ChE qui le souligne en le répétant. La principale difficulté réside dans la possibilité de dégager du temps pour se rencontrer, « c'est pas très facile non plus aux enseignants du second degré de rencontrer les enseignants du premier degré à cause de leurs emplois du temps respectifs quoi » (TP 374). Faute de plages horaires communes spécifiquement dédiées à cette mission, la différence entre les emplois du temps des deux degrés est difficilement compressible et la ChE paraît ne pas pouvoir jouer sur cet objet pour favoriser les relations. Plus précisément, ce sont les « emplois du temps des professeurs des écoles qui ne sont pas aussi souples » (TP 194), les

relations ne pouvant être effectives alors qu'à sens unique (les PR vont dans les classes du primaire alors que l'inverse n'est pas possible pour les PE) ce qui limite la réciprocité des échanges, « moi je trouve que l'inverse aurait été bien aussi, que les professeurs des écoles puissent assister à des cours avec des professeurs de collège » (TP 202). Nous voyons ici qu'elle situe la difficulté du côté des professeurs des écoles et non pas des PR, qui, ayant des missions particulières pourraient facilement assurer le lien avec le primaire. Là encore, le travail nécessaire pour mener ces échanges (à l'image de la préparation des co-interventions dans le collège) n'est pas pris en compte par la ChE.

Au-delà des emplois du temps qui ne permettent pas aux PE de se libérer pour des séances de co-intervention au collège, la ChE relève la difficulté de travailler entre « cultures » différentes (TP 122 et 200 à quatre reprises dans une phrase comptant une quarantaine de mots). En conséquence, elle précise, de la même manière que pour la co-intervention professeurs/AP, qu'il ne suffit pas de co-intervenir à un instant t, mais qu'il est nécessaire de préparer « en amont » (TP 202) ces séances, afin d'assurer un suivi et de parvenir à mettre en œuvre « vraiment un travail de pédagogie » (TP 202). Elle reconnaît ainsi en premier lieu l'obstacle d'un emploi du temps peu souple dans le premier degré mais émet ensuite la condition d'une préparation des séances, ce qui sous-entend un travail supplémentaire à 'caser' dans l'emploi du temps. On retrouve ici le double volet pédagogique et organisationnel dont la ChE se préoccupe, mais qu'elle situe hors de son périmètre d'action. Elle précise cependant que les relations sont favorisées par le rôle d'importance que joue le coordonnateur REP, « moi je trouve que ça l'a accentué [le lien] au niveau des relations entre enseignants du collège et enseignants du premier degré par l'intermédiaire du coordonnateur REP » (TP 374). Ainsi, la ChE se satisfait de constater qu'avec le primaire « les relations elles existent » (TP 194).

En ce qui concerne les AP, la ChE a choisi de placer un PR comme intermédiaire avec eux, « moi je trouvais utile qu'il y ait un professeur qui, très souvent en salle des professeurs, qui fasse le relais (...) moi ça me semblait utile qu'il y ait un des professeurs référents qui ait cette mission » (TP 228). Ce PR est donc chargé de recueillir, dans le lieu de référence choisi par la ChE pour les AP, les dires de ces derniers, pour en faire part à l'« administration », terme employé par la ChE et qui désigne l'adjointe comme elle le précise quelques lignes plus loin. Outre le fait que cela montre la relative flexibilité des missions des PR, *a priori* non destinées à un rôle de relais auprès des AP, ne peut-on pas y voir ici un moyen de pallier l'empêchement de réaliser des réunions régulières de la ChE avec les AP directement ? A l'instar du

coordonnateur, 'utiliser' un PR comme relais permet à la ChE de s'assurer que l'adjointe garde un œil sur les AP, faute de pouvoir le faire elle-même de manière directe. Elle opère ainsi un système de relais entre les agents pour s'assurer que l'information remonte sans pour autant que cela fut négocier aussi clairement avec les intéressés. Elle construit un cadre d'action en déterminant les rôles de chacun auprès des AP. Cependant, cette solution ne garantit pas un suivi en cas d'absence de l'adjointe, pour congés de maternité en l'occurrence, « y'a eu une période un peu floue donc madame Castel elle s'est sentie un petit peu seule pour la coordination des assistants pédagogiques donc là on l'a repris en main donc là on a des réunions régulières qui sont programmées avec les assistants pédagogiques » (TP 228). La difficulté pour la PR de coordonner les AP seule n'a pas été prise en compte directement par la ChE qui n'a pas pris le relais de l'adjointe. Ce n'est qu'au retour de cette dernière que le fonctionnement a été rétabli. Le relais assuré par le binôme PR/adjointe est donc tributaire de la présence de l'adjointe, sans quoi la ChE n'assure pas le lien avec la PR et donc avec les AP.

1.4.1.4. Une remise en question source d'auto-prescription ?

Si la ChE délègue l'encadrement des AP à l'adjointe et un PR, avec les imprévus que cela comporte, elle est tout de même amenée à remettre en question son propre rôle auprès des AP au sein du réseau. Suite à une réunion organisée par l'inspection générale dans le réseau, il est ressorti que « les assistants pédagogiques du premier degré ont rencontré les assistants pédagogiques du second degré pour la première fois parce qu'il y avait cette mission de l'inspection générale » (TP 208) ; « y'a jamais d'échanges, or on, dans l'ambition réussite on est sur le réseau donc normalement on devrait avoir davantage d'échanges » (TP 208). Alors que la PR, comme nous l'avons vu, découvrait qu'elle faisait partie d'un réseau la deuxième année de son fonctionnement, la ChE ici semble elle-même découvrir à cette occasion ce qu'implique le réseau en matières « d'échanges », de « travailler ensemble ». Cela met à jour une certaine cécité organisationnelle de sa part, mais pas seulement, puisqu'apparemment aucun des pilotes n'avait envisagé cette rencontre : ni elle, ni l'IEN en charge du premier degré, ni l'IPR en charge du second degré. La tâche de favoriser ces échanges n'est attribuée à personne en particulier et reste à l'état de questionnement pour la ChE : doit-elle s'en charger ? Est-ce à l'IEN qui est co-pilote, de le faire ? : « Peut-être que c'est à, à moi de la mettre en place hein c'est à moi de le mettre en place cet échange et puis à l'IEN qui pilote aussi le dispositif » (TP 210), questionnement qu'elle relativise immédiatement, « on sait qu'on a des choses à améliorer on peut pas être parfait » (TP 210).

Suite à la visite de l'inspection qui met le doigt sur le réseau, la ChE envisage ainsi l'éventualité de se rajouter une mission, de concert avec l'IEN (ce qui renforce l'apparente absence de pilotage avec l'IPR), sans être sûre pour autant qu'elle lui revienne. Cela reflète la difficulté de construction d'un collectif de co-pilotes, le flou du rôle de la ChE dans la nouveauté du dispositif RAR et l'auto-prescription envisagée en conséquence. Elle invente son métier au quotidien, les prescriptions ne lui permettant pas de l'anticiper. Mais cela révèle aussi la conséquence d'une telle invention : en attendant les éventuels ajustements, les personnels, ici les AP, sont relativement isolés, ils ne se connaissent pas les uns les autres. Alors que dans l'établissement la ChE a trouvé une façon de faire quant à la régulation des AP, elle est en difficulté à l'échelle du réseau. Face à des établissements liés en réseau mais qui fonctionnent différemment puisque appartenant à deux degrés différents (souplesse d'emploi du temps notamment), rien n'est prévu pour organiser les rencontres des personnels du réseau. Sans espace-temps institutionnalisé, cela paraît d'autant plus difficile que dans le collège lui-même les relations sont peu développées faute de disponibilités notamment. Cependant, une prescription faible et les recommandations de l'inspection laissent la ChE face à des questionnements quant à la définition de son périmètre d'action face à son homologue du premier degré. Cela témoigne d'un « trou » dans l'organisation du réseau par les cadres supposés le piloter pour favoriser le travaillé ensemble.

Alors qu'on a vu, à un niveau intra-établissement, que l'on pouvait trouver des intermédiaires pour assurer plus ou moins les relais, ce n'est pas le cas ici puisque les relais sont justement les pilotes. Il est donc plus facile pour la ChE d'organiser son cadre d'action auprès des professeurs dans l'établissement qu'avec ses homologues au niveau du réseau. Cette activité adressée entre pilotes révèle la difficulté de coordonner à plusieurs le travail collectif.

1.4.2. Des indicateurs de résultats qui masquent le travail réel

Pour l'IPR, il existe un écart entre un bilan positif qu'elle dresse, notamment grâce au pilotage duquel elle semble s'exclure, « tout de suite on peut dire qu'une certaine mayonnaise a pris (...) du fait d'un, je pense, d'un pilotage très, très compétent » (TP 44) et un constat négatif qu'elle semble pouvoir faire « quand on va dans le détail des choses » (TP 44). En effet, elle rappelle le bilan extrêmement lourd puisque « cette année sur les cinq professeurs référents je crois qu'il y en a quatre qui démissionnent pour l'an prochain, problème. » (TP 44).

Alors que d'un côté l'IPR soulignait sa position lui permettant d'avoir un regard interne unique, et que d'un autre côté elle semblait faire des constats d'un fonctionnement souhaitable mais dont elle ne serait pas à l'origine de l'organisation, nous allons voir que sa perception

des démissions des PR ne rejoint pas celle de la ChE. L'écart tient ici à nouveau à des questions organisationnelles, non perçues par la ChE, mais pour lesquelles l'IPR paraît impuissante. Après avoir analysé les perceptions des deux pilotes, nous verrons ce qu'il en est pour les premiers concernés à travers les propos de la PR.

1.4.2.1. Un investissement singulier pour un poste singulier

On peut relever dans le discours de la ChE des termes forts comme « énormément », « très lourde », « très très important » qui témoignent d'une certaine compassion et qualifient l'état des professeurs « épuisés », « usés », qui « abandonnent ». A de nombreuses reprises la ChE parle de l'impact du travail fourni par les professeurs. Elle remarque qu'une équipe est « quelquefois assez épuisée » (TP 32), que certains PR sont engagés dans une mission qui « nécessite un investissement énorme » (TP 36) inscrit dans la durée, c'est-à-dire sur l'année scolaire. Cet investissement n'apparaissant pas comme ponctuel, il semble faire partie inhérente du poste. Cela écarte l'idée d'un investissement qui serait dû majoritairement à la nouveauté des missions à maîtriser. Ici, c'est la nature même du poste qui est difficilement supportable dans la durée, « Le poste de prof référent, y'en a qui commencent à se lasser » (TP 68). Etre PR c'est en faire beaucoup, tout le temps, « je crois que c'est une mission qui est lourde hein qui est très lourde » (TP 78), et la lassitude est plus loin exprimée en des termes révélateurs quant à l'impact physique et moral de ce poste, « ils sont usés » (TP 78).

L'investissement est plus loin précisé par la ChE, par la singularité qu'elle reconnaît à ce type de poste, du fait de la diversité des tâches et de leur intensité, « au bout du compte ils font largement plus qu'un service d'enseignant, parce que tout ce qui est animation pédagogique, suivi des PPRE, tout le lien avec le premier degré bon euh, c'est, c'est un investissement euh, très très important » (TP 96). Elle fait le même constat pour d'autres missions, « la relation avec les lycées professionnels, si ils veulent monter des petits défis participer à des concours et qu'ils motivent les élèves ou des choses comme ça c'est un investissement euh, très très important » (TP 98). A noter l'utilisation de la formule répétée à l'identique « c'est un investissement euh, très très important ». On remarquera l'importance pour ce poste des liens avec des partenaires extérieurs (lycées professionnels), du réseau (premier degré) ou du collège (animation pédagogique, suivi des PPRE) ainsi qu'avec les élèves (motivation et suivi des PPRE). La ChE est donc bien consciente de la diversité des tâches des PR qui augmente la charge de leur travail et excède leur décharge d'enseignement. En conséquence, elle déplore le fait que plusieurs d'entre eux ont « envie d'abandonner » (TP 70). C'est le cas en particulier des PR qui travaillent avec les élèves en difficulté, comme cette professeure, « elle dit 'moi

j'ai jamais connu un emploi du temps avec des classes entre guillemets normales' » (TP 74), ou cette autre « qui veut abandonner qui veut demander sa mutation » (TP 76).

La ChE voit ces démissions comme la conséquence de l'investissement important que demandent ces postes de PR, investissement dont elle est consciente sans pour autant avoir abordé la question avec les professeurs dont elle parle. En effet, après avoir relaté le bilan très positif des actions au sein d'une classe de 3^e à dispositif particulier (DP6), elle nous fait part du coût de ces actions pour les professeurs, tout en précisant que c'est un aspect sur lequel elle n'a pas échangé avec eux, « alors maintenant c'est sûr que je n'ai pas interviewé les enseignants sur ce sujet [3^e DP6] et je pense que ils s'épuisent aussi euh, énormément » (TP 34). Elle constate donc un épuisement qui pousse les professeurs à abandonner leurs missions de référents, voire à quitter l'établissement. La diversité et l'intensité du travail des PR ont raison de leur bonne volonté. Pourtant, cette situation loin d'être anodine puisqu'elle mène à des démissions n'a fait l'objet d'aucune discussion avec ces PR. Si la ChE compatit à l'épuisement des professeurs, elle ne semble pas considérer cependant qu'une possible amélioration de la situation relève directement de ses compétences. C'est aux professeurs eux-mêmes à s'organiser et à tenir bon tant qu'ils le peuvent. Mais la ChE identifie une autre cause à ces démissions, le manque de visibilité des résultats du travail des PR, en particulier pour ceux centrés sur l'aide aux élèves en difficulté.

1.4.2.2. Un public spécifique qui cacherait les résultats

Les PR sont particulièrement investis dans des tâches multiples, en lien avec des interlocuteurs multiples, mais aussi auprès d'un public spécifique : les élèves en difficulté. Alors qu'une PR regrette de ne pas avoir de « classes normales », la ChE trouve, outre les caractéristiques du poste de PR (diversité et intensité des tâches), une seconde source d'explication de l'épuisement, en termes de public avec lequel ils travaillent, « je pense que c'est plus ceux qui sont sur les élèves en difficulté qui se lassent quoi, parce que ils ne travaillent qu'avec des élèves en difficulté ceux qui sont sur le pôle d'excellence c'est différent (...) ils vont vers l'excellence » (TP 78). Bien que le pôle élèves en difficulté vise l'amélioration des résultats des élèves les plus en difficulté par la mise en place de dispositifs spécifiques, il se distingue du pôle excellence destiné aux élèves déjà repérés comme ayant de bons résultats. Les propos de la PR (en charge des élèves en difficultés) viennent confirmer cette lassitude, puisqu'elle reprend à son compte l'argument proposé par la ChE, « on se coltine les élèves en difficulté » (PR, TP 105) et pointe la séparation avec le pôle excellence :

« Chercheur : le pôle d'excellence ça tire vers le haut, ça ?

PR : C'est une zone inconnue pour moi

Chercheur : Ah bon

PR : Non... .. Je ne sais pas ce qui s'y fait, je ne sais pas ce qu'il s'y passe

Chercheur : Mais vous en parlez pas entre vous ?

PR : Non, ben non... .. » (TP 312 à 317).

Nous avons souligné à plusieurs reprises la scission entre PR et professeurs, mais nous pouvons voir que l'établissement est bien plus profondément compartimenté puisque même entre PR les frontières semblent hermétiques, selon que les uns s'occupent de projets autour des pôles élèves en difficulté ou excellence.

L'adjointe interviewée l'année suivante pour cause de congés maternités (ses entretiens sont donc traités par rapport au travail du nouveau ChE dans ce même collège) revient sur ces deux pôles. Elle soulève en effet la difficulté du collège qui s'est voulu spécialiste de deux domaines -la grande difficulté et l'excellence-, spécialisation qui, revers de la médaille, a aussi été la cause d'une distinction entre les professeurs de ces deux « pôles ». L'adjointe explique, « comment dire, y'avait un peu l'équipe spécialiste entre guillemets de la grande difficulté (...), donc sur un dispositif de prise en charge des élèves en grande difficulté en 6e, donc qui ont beaucoup travaillé ensemble et puis d'un autre côté on avait le, monsieur Devilla et tout ce qui était pôle d'excellence, lui il a beaucoup travaillé avec, en lien avec l'université de Larque euh, des lycées technologiques, donc c'est vrai que c'est en fait deux branches du, du réseau qui ont pas forcément travaillé ensemble » (TP 76). On retrouve ici le clivage soulevé par la PR l'année précédente. La volonté de spécialiser ainsi des professeurs pour mieux répondre aux besoins des élèves s'est traduite par une séparation stricte des uns et des autres qui n'est pas sans conséquence sur les professeurs, en particulier les PR en charge du pôle élèves en difficulté, que la ChE dit « lassés ». Si l'adjointe souligne un travail collectif pour chaque branche du réseau, l'absence de travail inter-branches s'est révélée avoir un effet de rupture et elle parle (l'année suivant l'interview de la ChE) de ces deux pôles au passé, le nouveau ChE, pour sa part, ne les évoquant dans aucun des deux entretiens.

Les choix de la direction peuvent se traduire parfois comme un obstacle quant au travail collectif, mais ont aussi un impact fort sur les professeurs, outre la méconnaissance des uns et des autres, que la ChE analyse. Si les PR d'un pôle en particulier se lassent, c'est selon elle parce que les avancées de ce public spécifique sont moins visibles, « même si ils ont des réussites » (TP 78), « on peut comprendre que ceux qui sont sur les élèves en difficulté ils ne voient pas vraiment le résultat de leur travail » (TP 80). Pour tenter de contrebalancer cet

aspect auprès des PR que la ChE dit comprendre, elle veille à leur signifier que les résultats des élèves sont le reflet de l'efficacité de leur travail, « je ne manque pas de leur dire » (TP 80). En plus de ne pouvoir se projeter à la manière des PR en charge de l'autre pôle, vers l'excellence, les PR ici ont l'impression, d'après la ChE, de ne pas progresser avec leurs élèves. On peut souligner qu'elle attribue les résultats des élèves au résultat de leur travail et que c'est la visibilité qui leur manquerait pour poursuivre leur travail. En revanche, le fait que l'épuisement soit un résultat d'un travail éclaté n'est pas abordé ainsi. En fait, les bons résultats des élèves devraient suffire à faire contrepoids à la diversité et l'intensité des tâches. Mais l'efficacité des résultats ne masque-t-elle pas des problèmes plus profonds d'efficience et de sens pour les PR ?

Face à ce qu'elle repère comme un épuisement et une lassitude, la ChE reste compréhensive bien que déçue, « c'est vrai que moi je suis très déçue parce que y'a tout un noyau qui, qui dit non on souhaite pas poursuivre, certains souhaitent demander une mutation ce qui est logique hein d'autres souhaitent regagner leur poste dans le collège » (TP 88). Percevant ces démissions comme une suite logique, la ChE est impuissante « Maintenant on peut pas interdire aux enseignants de demander une mutation ou d'abandonner cette charge qui est lourde » (TP 96). Elle comprend le point de vue individuel des professeurs mais ne pense pas avoir les moyens d'y remédier. Pour elle, le fait qu'ils démissionnent (individuellement) ne témoigne pas d'un problème collectif, ce qui a plusieurs conséquences : elle ne peut s'engager plus qu'elle le fait dans un encadrement du travail réel, ni créer un espace commun pour réguler, ne peut proposer de solutions quant à l'amélioration de l'efficience des équipes. Elle manifeste une incompréhension à l'égard d'un constat contradictoire : une charge de travail excessive mais des résultats positifs, pourtant invisibles aux yeux des démissionnaires. On trouve très clairement dans les propos de la ChE la question du travail en tant qu'épreuve subjective, plus ou moins coûteuse pour la santé (« épuisement », « usure »). Nous ne visons aucunement à porter un jugement sur les pratiques de la ChE ni à condamner de quelle que façon que ce soit son travail de ChE. En revanche, nous souhaitons attirer l'attention sur la difficulté qu'elle éprouve (qu'elle en ait ou non conscience) à exercer des missions de management ou de leadership telles que l'attend le prescrit (développement professionnel, travail collectif, innovation, etc.) ou à assurer un travail d'encadrement tel que nous l'avons défini (reconception du prescrit, appropriation commune d'instruments pour en faire des moyens d'agir pour tous et encadrement du travail réel pour le réguler, recevoir le remontant et le recycler au service d'améliorations, prescriptions croisées).

Les écarts entre la perception de la ChE et l'état des professeurs menant à leur démission en dit long sur la difficulté d'encadrer alors même que de telles fonctions sont supposées acquises par le prescrit. Pour la ChE, les PR étant « enthousiastes », « investis », ils auraient pu aller au bout du contrat, « pour moi l'idéal aurait été que l'équipe continue comme ça jusqu'à la fin du contrat » (TP 94). Elle ne voit 'que' la charge d'un travail aux multiples tâches, de forte intensité, face à un public spécifique, et ne perçoit pas le déficit d'organisation dont souffrent les professeurs.

1.4.2.3. Le regard différent de l'IPR, impuissante malgré tout

L'IPR a elle aussi remarqué qu' « Il y a souvent eu un surinvestissement des professeurs dans leurs tâches qui s'apparente à du militantisme et qui finalement s'avère usant jusqu'à pouvoir se traduire par une démission collective » (TP 66) ; « le surinvestissement, ça crée à un moment donné la rupture » (TP 66).

En revanche, à la différence de la ChE, elle attribue les démissions à des questions organisationnelles, « On parle de surinvestissement, ce surinvestissement est lié pour partie au cloisonnement, à l'atomisation des tâches, et chacun dans son domaine roule tout seul alors qu'il y a des tas de choses qui pourraient se faire en synergie et dégager énormément de temps et d'intelligence, mais c'est très difficile par les temps qui courent de dégager du temps pour la concertation » (TP 72). On peut repérer une cause du surinvestissement –le travail individuel- ; et sa conséquence –les démissions-. Pour autant, de la même manière que la ChE ne se voit pas jouer un rôle dans l'organisation de la préparation de la co-intervention par exemple, l'IPR constate que « chacun rame dans son coin mais alors qu'ils pourraient être sur le même bateau et ramer dans le même sens, ça j'en suis convaincue et là il y a vraiment un problème » (TP 72), sans envisager d'intervenir pour favoriser un travail commun autour d'une réorganisation commune. Elle poursuit ainsi dans l'idée du souhaitable mais renvoie l'empêchement pour les professeurs de se réunir au niveau académique, « C'est un vrai problème, je comprends le souci de l'inspection académique qui dit que l'on peut pas enlever du temps auquel ils ont droit aux élèves pour donner de la concertation aux profs, et que, plus les élèves sont en difficulté, plus ils ont besoin d'avoir leurs profs avec eux mais ... » (TP 84). Elle précise que la responsabilité des heures de concertation est par ailleurs renvoyée aux ChE, « Le recteur n'est pas contre, non plus ; il pense (j'ai un mot de lui qui en atteste) que cela procède de la liberté des chefs d'établissement... » (TP 88). Mais selon l'IPR, ces derniers ne sont pas en mesure de les mettre en place, « Certains chefs d'établissement se débrouillent, mais on leur a tellement réduit les moyens depuis trois ans, y compris en

ambition réussite, c'est à dire on leur en donne beaucoup d'une certaine manière sur certains plans mais on leur en enlève ailleurs » (TP 88). Elle ne peut pas agir, pas plus que les ChE selon elle sur lesquels repose la responsabilité d'un travail collectif qu'ils peuvent mettre en œuvre. Malgré tout, l'IPR se détache du souhaitable en évoquant une tentative de création d'un instrument pour agir sur les professeurs, par l'intermédiaire d'autres professeurs. On peut donc considérer qu'elle a voulu s'emparer des questions organisationnelles par son encadrement. Il s'agissait de créer un groupe d'appui pédagogique, élaboré dans une visée de formation, et dont l'IPR nous explique le but et les bénéfices recherchés, « nous avons décidé de monter ce groupe d'appui pédagogique avec l'idée qu'on avait des professeurs un peu plus en avance que d'autres qui allaient mettre leurs ressources au service d'une équipe qui décidait par exemple de monter une action de soutien, de remédiation de consolidation et qui leur expliquait comment on pouvait, adapter, trouver une réponse adaptée à des besoins d'élèves bien diagnostiqués » (TP 46). Cette tentative d'enrôlement des uns par les autres n'a cependant pas abouti, et c'est la multiplicité des tâches qui est ici mise en cause par l'IPR, provoquant ainsi un manque à gagner : « certains étaient tellement pris qu'ils ne pouvaient venir dans le groupe, et c'est dommage aussi, parce que du coup, c'est eux qui auraient eu besoin de ce groupe (...). Mais ils étaient tellement submergés par leurs tâches » (TP 66). Ce groupe d'appui remet aussi en cause le caractère facultatif de dispositifs destinés à réunir les professeurs et leur faire prendre un certain recul, « à la limite on aurait dû les obliger (*rires*), parce que c'est le seul moyen aussi de prendre de l'air » (TP 66). Le caractère éclaté du travail des professeurs a ainsi pris le dessus sur l'instrument créé par l'IPR. Et quand bien même les professeurs se sont saisis de l'objet, ce « n'était pas tout à fait conforme aux attentes qui étaient les nôtres lorsqu'on a créé ce groupe » (TP 46). L'IPR établit finalement le constat d'un écart entre ce qu'elle a prescrit pour ce groupe d'appui et ce qu'en font les professeurs à l'interne et qui n'est pas « conforme ».

Nous allons voir que les propos de la PR témoignent de l'absence de moyens pour assurer un cadrage qui permettrait de rendre possible le fonctionnement attendu en RAR. Au-delà de l'établissement et de la mise en cause de la direction, c'est d'une manière générale aux prescripteurs que la PR adresse ses remarques, dénonçant une « confusion générale ».

1.4.2.4. La PR « pour une direction forte »

Le problème de l'absence d'un projet collectif est au cœur de la réflexion de la PR, et c'est à la fin de l'entretien (à 1h10 sur un entretien d'1h24), qu'il est assez directement relié au rôle

de la direction. La PR souhaite une présence davantage marquée quant à la construction des projets, « entendre et puis partir de ce que (...) les gens ils ont besoin (...) et après utiliser ça pour pouvoir faire évoluer les choses et les transformer » (TP 337). Elle soulève ici clairement ce que ne fait pas la direction, c'est-à-dire identifier dans un premier temps les besoins des professeurs pour pouvoir dans un deuxième temps mettre en œuvre les évolutions nécessaires. Sa position est clairement affirmée, « je suis pour une direction forte et euh des et des comment dire, ouais des, euh, des directeurs de projets entre guillemets dans le sens quelqu'un qui dirige un projet mais qui est garant c'est à dire qui va permettre la régulation des équipes qui va, qui, qui est dans la guidance du projet, qui porte des, qui porte, qui va être garant de quelque chose, or là euh » (TP 325). La PR pointe ici deux aspects : d'une part l'importance de l'engagement de la direction ; d'autre part la nécessité d'un suivi régulier par des personnes référentes qui garantiraient la stabilité des projets soit l'encadrement. Si la « direction forte » rappelle les fonctions du leader qui favorise la création d'objectifs communs et assure l'élaboration d'une vision commune qu'il incarne lui-même et qui doit permettre à chacun de se dépasser, les termes employés tels que « quelqu'un qui porte », « qui va être garant », définissent davantage des directeurs de projet qui s'apparenteraient à des professeurs leaders.

Sur le premier point, la direction, la PR reconnaît une légitimité pédagogique non investie, à son grand regret, « j'ai assez bien travaillé avec l'équipe de direction ici mais euh qu'est-ce que je vois moi je vois des équipes de direction qui sont très peu engagées sur le pédagogique réellement... .. » (TP 349). Contrairement à certains rapports évoqués dans la première partie de cette thèse (IGEN-IGAENR, 2006a ; OCDE, 2008) qui soulignent la réticence des professeurs à une direction plus pédagogique qu'administrative, la PR ne conteste pas la légitimité de la direction. Au contraire elle regrette que cette fonction ne soit pas suffisamment investie par les cadres, « il faut des instances de direction fortes » (TP 329). Cela nous permet d'avancer que si les professeurs ne sont pas prêts à recevoir des prescriptions de leur ChE à propos de leur manière de faire en classe, ils sont en revanche dans l'attente d'un encadrement de leur travail au sein de l'établissement, qui comprenne organisation, régulation et décisions.

Sur le deuxième point, la nécessité de pouvoir associer à chaque projet un garant, porteur du projet, guide et régulateur, la PR note qu'« il faut réfléchir sur la régulation des équipes (...) il faut des personnes avec des fonctions qui permettent ça » (TP 329). Le point de vue de la PR est lucide sur l'encadrement puisque si la direction ne peut être présente en permanence, il faut des personnes relais. « Or là... » (TP 325), la situation actuelle ne permet pas un tel

fonctionnement. Il semble dès lors que ChE et PR ne perçoivent pas les « relais » de la même manière.

L'absence de la direction quant au travail collectif et celle de « relais intermédiaires » susceptibles de pallier la première engendrent un « trou organisationnel » (Amigues *et al.*, 2010) qui affecte la santé des personnels : « Là y'a personne qui est garant de rien (*rires*) donc euh tout va bien (*soupir*) » (TP 327). La PR se désole de la situation, ce qu'elle exprime avec une touche d'ironie, avant d'en pointer la gravité, « moi c'est comme ça que je le vis (*soupir*) donc je me sens pas en sécurité parce que je, c'est assez grave je le dis en riant mais c'est pas rigolo parce que ça signifie que l'intégrité professionnelle et personnelle des personnes n'est pas garantie, ça c'est très grave quand-même, qu'une institution laisse faire ça... » (TP 329). Au-delà du rôle de la direction elle questionne celui de l'institution qui « laisse faire ». Les propos ne se limitent plus au RAR, mais elle insiste fortement sur un point important, celui du manque d'un cadre « instituant », en précisant que son point de vue ne fait pas exception, « Comment je peux, comment je peux mettre de la sécurité dans ma classe avec mes élèves si moi-même en tant qu'enseignant je ne me sens pas en sécurité... Si je me sens pas en sécurité moi-même dans ma fonction euh comment je peux transmettre de la sécurité à mes élèves, c'est impossible... C'est impossible et là je dis que c'est grave ce qui est en train de se passer parce que enfin moi je le vis comme ça je suis pas la seule à le vivre comme ça je crois et que c'est ça qui est très grave » (TP 341). Là où la ChE se satisfaisait des relais comme le coordonnateur, les propos de la PR soulèvent un manque aigu d'encadrement que le rôle du coordonnateur ne parvient pas à pallier. La PR évoquait le coordonnateur comme personne ressource dans la conception d'un dispositif flou (PPRE), mais on voit que ce rôle ne se substitue pas au travail d'encadrement nécessaire à la mise en œuvre et au fonctionnement d'un travail collectif dans l'établissement qui garantirait la présence d'un cadre sécuritaire.

C'est une PR perdue dans un collège qu'elle nous présente comme dépourvu de règles de fonctionnement qui assureraient la sécurité et seraient fondées sur du collectif qui lance, littéralement, un appel au secours, « y'a besoin de repères, de cadre et puis y'a besoin effectivement de savoir qui entend la parole de qui, euh, qui prend une décision, qui prend quelle décision, et comment se font les choses... Qui décide quoi, et qui fait quoi parce que là actuellement c'est tout le monde décide de tout et tout le monde met son grain de sel dans tout et tout le monde doit avoir prise sur tout là je dis au secours » (TP 331). Cet appel au secours ne met-il pas à jour une critique de l'empowerment, où chacun s'organise en toute autonomie pour se développer ? En l'absence de cadrage, chacun décide, mais cela aboutit à un

glissement de fonctions où chacun conçoit, exécute, évolue, sans aucune légitimité pour le faire. Ce qui ressort est alors paradoxal : il est demandé à tous d'assurer des responsabilités et de prendre des initiatives sans que personne ne soit responsable (ou garant) de rien. L'absence de projet collectif et de garants est renforcée par une absence de définition des rôles de chacun. Il en résulte que la situation n'est pas véritablement celle du manque où personne n'incarne rien, mais celle de la confusion où « tout le monde décide de tout ». Elle soulève donc l'éparpillement des fonctions de chacun, « parmi les raisons qui font que j'arrête euh, c'est surtout ça aussi, enfin y'en a plein, mais y'a aussi ça, c'est à dire que là euh, je crois que dans l'organisation telle qu'elle est mise en place y'a une confusion générale sur les fonctions, statut fonctions rôles, ça c'est très clair, y'a un statut et y'a des fonctions qui sont donc liées au statut » (TP 325).

La PR met ici le holà à la multiplicité des tâches des professeurs et rappelle que certaines de ces tâches sortent du cadre de son métier de professeur référent. Paradoxalement, la « confusion » est « clair[e] » et elle s'appuie sur son expérience passée pour justifier la nécessaire distinction de statuts et fonctions qui s'y rattachent d'une part, et sa démission d'autre part :

« PR : j'ai assuré des fonctions de direction pendant dix ans de ma vie, je pense que euh, concevoir, organiser, gérer, conduire ça s'appelle de la fonction de direction, ok ? Gérer des personnels, moi je veux bien qu'on me mette prof référent mais dans ce cas je suis adjointe pédagogique et j'ai un salaire, ok, je le fais, je gère les équipes, je conduis des équipes, je, je sais le faire, on m'a appris à le faire je suis adjoint, je suis pas prof, j'ai pas le même statut

Chercheur : Alors que là c'est ce qui est demandé sans

PR : Oui ben c'est pour ça que j'arrête hein, d'accord ? Parce que gérer, organiser, prévoir, conduire c'est pas un, c'est pas un, dans la fonction d'enseignant, de conduire des équipes non, je suis désolée, évaluer des équipes euh, non plus, évaluer un projet oui, hein mais évaluer des équipes non (*soupir*) » (TP 321 à 323).

La PR, fortement remontée et prenant le chercheur à témoin (« ok ? », « d'accord ? »), refuse de prendre en charge des fonctions qui ne relèvent pas de son statut. Son expérience passée affecte ainsi son diagnostic et si elle soulignait la nécessité de « directeurs de projet » laissant entendre que la direction ne pouvait pas l'assurer, elle affirme ici que cela ne revient pas non plus aux professeurs.

Ainsi, malgré une pointe d'optimisme et l'espoir d'un changement potentiel de la situation à la condition d'un engagement de la direction, « moi je crois que dans, on peut toujours agir je suis assez optimiste (*rires*) j'espère, je crois mais après c'est, mais pour faire ça il faut des équipes [de direction] qui dirigent et qui soient disponibles et qui soient impliquées et puis euh c'est pas un reproche vis-à-vis de l'équipe de direction ici hein » (TP 349), le problème plus général est celui de la correspondance entre fonctions et statut, et ce pour tous les personnels de l'établissement. Si la PR souhaite une « direction forte » et des personnes porteuses et garantes des projets, on comprend que cela est indissociable de la création de nouveaux statuts, mais aussi par la même occasion de la définition des fonctions correspondantes aux statuts déjà en place, professeur référent par exemple, mais aussi AP.

L'extrait suivant vient conclure ce point en soulevant un paradoxe : la PR souhaite ce que demande la prescription alors que cette dernière, dans le même mouvement, l'interdit. Cela témoigne de ses ambiguïtés, contradictions, incohérences signalées lors de l'analyse du prescrit (première partie de la thèse) : « Moi mon rêve c'est que... moi ça fait que ma deuxième année que je travaille en ZEP, je me dis que les enseignants en ZEP euh, en tout cas dans ce type d'établissement (...) c'est pas dix-huit heures d'enseignement c'est douze heures d'enseignement face à face élèves, c'est un accompagnement des profs, (...) ça veut dire aussi permettre aux profs de se retrouver en équipe, de faire des projets, de travailler différemment » (PR, TP 99).

1.4.3.Faisons le point

Il ressort que la ChE recadre les missions des PR mais ne parvient pas à encadrer le travail des professeurs. Elle s'appuie alors sur des personnes ressources que nous avons qualifiées de « relais ». La question se pose de savoir si cela est convenable pour les uns et pour les autres (personnels et relais). Paradoxalement, la ChE est consciente de l'impact négatif du travail sur l'état des professeurs mais ne questionne pas son rôle d'encadrant qui devrait pourtant permettre aux professeurs de trouver un équilibre convenable entre sens et efficience. Elle renvoie ces effets à la nature même des missions des professeurs ainsi qu'au milieu, regrettant que les résultats ne soient pas visibles pour eux. Pour la ChE, l'efficacité du point de vue des résultats semble opaque aux yeux des professeurs et conditionnée à un investissement fort. L'instauration du dispositif RAR a bousculé l'existant et demande de nombreux ajustements, éclaircissements, etc. Mais le déficit d'organisation renforce la scission entre professeurs et PR, la ChE ne manquant pas de relever la spécificité de leur travail tout en considérant ses

effets négatifs comme une fatalité sur laquelle elle ne peut agir selon elle, dès lors qu'elle ne voit pas le manque de travail d'encadrement et la solitude des professeurs face à leur propre travail d'organisation qui ne suffit plus.

Ainsi, nous avons pu voir que les instruments d'encadrement utilisés par la ChE s'avèrent insuffisants pour réguler le travail réel des professeurs. En effet, d'une part les lettres de missions, bien qu'ajustées, sont déconnectées des dimensions collectives du travail des professeurs et d'autre part, les réunions qui pourraient servir de régulation collective du travail réel ne sont pas mises en œuvre faute de pouvoir rendre disponibles les personnels mais aussi de pouvoir se rendre disponible elle-même. En ce sens, l'activité de la ChE est empêchée. Aussi, faute de se faire le relais prescriptif créateur d'un espace commun de reconception et de régulation, la ChE trouve des relais intermédiaires qui assurent l'encadrement des personnels. Se satisfaisant de réunions ponctuelles et de la présence de relais intermédiaires, le travail d'encadrement pour une réorganisation collective n'est donc pas mis en cause pour la ChE qui ne voit pas l'importance du rôle qu'elle aurait à y jouer. Si elle constate des démissions massives des postes de PR, elle ne peut que les attribuer à la spécificité du travail de ces PR.

Or, les propos de la PR nous montrent que les relais intermédiaires sont limités et qu'ils ne permettent pas la circulation générale de ce qui se fait entre PR et coordonnateur par exemple. Alors que les responsabilités se multiplient, la PR souligne une absence de garant, ce qui renforce l'idée du manque d'encadrement de la ChE. Face à une prescription qui incite au changement et au travail collectif, la PR dénonce une impossibilité de s'en emparer faute de relais prescriptifs qui investissent les dimensions collectives et organisationnelles nécessaires à sa reconception, à sa manipulation, son appropriation collective.

1.5. Synthèse générale

Les quatre points suivants mettent en perspective nos quatre thèmes de départ, communs à tous les entretiens (comme vu dans la quatrième partie de la thèse) et qui nous permettent de synthétiser les résultats de manière similaire pour tous les ChE.

Le changement historique avec la création des RAR

Pour la ChE (comme pour le CPE) le changement se situe du côté du travail des professeurs (ce qu'ils peuvent faire grâce aux moyens RAR pour améliorer le pédagogique) mais pas du sien (le même travail, seulement un surcroît). Par conséquent, la ChE ne voit pas de

réorganisation nécessaire autre que celle qui consiste à adapter ou créer des instruments pour intégrer au mieux les nouveaux personnels RAR. Cette réorganisation est impulsée selon ce que la ChE pense être le plus efficace et le moins autoritaire : la suggestion d'un cadre qu'elle crée elle-même.

Les instruments de la ChE

Ce cadre est constitué d'instruments destinés à agir sur les professeurs d'un point de vue fonctionnel. En d'autres termes, l'encadrement de la ChE ne comprend pas (n'intègre pas) le travail d'organisation des professeurs. Aussi la ChE, à travers les instruments de gestion qu'elle utilise (emplois du temps, placement des AP, lettres de missions) ainsi que par l'instauration de relais intermédiaires, s'adonne davantage à des missions de manager classique (gestion des rouages quotidiens pour que ça fonctionne) qu'à une forme de leadership (vision commune, changement). Management qui se trouve par ailleurs en partie empêché par l'impossibilité de réunir les professeurs par exemple, ce qui nuit au travail d'encadrement. De plus, l'écart de perception entre la ChE et les professeurs quant aux moyens (heures postes ou heures supplémentaires) produit également un obstacle au management qu'elle voudrait plus « souple » et met à jour la déconnexion entre encadrement (les heures supplémentaires comme « volant » pour plus de souplesse) et travail réel des professeurs (la réorganisation du travail plutôt qu'un supplément d'heures qui ne permet pas une plus grande efficacité du point de vue des professeurs). Le travail d'organisation ignoré du prescrit l'est aussi des représentants du prescrit. Si organiser l'activité des autres revient à organiser la sienne, ici la ChE ne réorganise pas l'activité des autres et la sienne en reste déconnectée.

Le travail en équipe

Si la ChE fournit un cadre de fonctionnement, c'est aux professeurs de s'organiser, ils sont autonomes quant à leur travail collectif. Les relais intermédiaires qu'elle trouve pour assurer un travail collectif effectif fonctionnent davantage auprès de groupes restreints de professeurs que comme intermédiaires entre ces derniers et la ChE ou les autres professeurs.

Alors qu'un déficit d'encadrement enraciné dans le travail réel des professeurs est pointé par les professeurs, la PR refuse ici de se charger de cet aspect de leader/référent d'un cadre commun (« j'ai été direction, (...) je suis prof ») ce qui n'est pas imputable à un manque de compétences à cet effet. En revanche, cela signifie que si un travail d'encadrement est nécessaire, il ne revient pas aux professeurs et à leurs initiatives (empowerment) mais bien à

la direction qui devrait participer à une construction commune de règles nouvelles (de Terssac, 2003) pour une réorganisation collective (« partir de ce que les gens ont besoin ») où chacun a sa place (« confusion totale »), peut se situer, faire remonter les informations et difficultés, qui seraient alors reprises pour améliorer l'efficacité (Petit, Dugué & Daniellou, 2011) (« garant », « régulation »). Les relais insuffisants pour les professeurs montrent aussi l'absence de prescriptions réciproques avec la direction. A travers les propos de la PR demeure une séparation entre les rôles et responsabilités de chacun qui évince par ailleurs l'idée d'un leadership distribué. Pour elle aussi, les professeurs restent responsables dans la classe. En revanche, ils ont besoin d'une direction qui s'implique du point de vue de l'encadrement du travail réel, qui manage et lead, même sans distribution. C'est notamment une des raisons pour lesquelles les projets « autonomes » qui conviennent à la ChE, témoins d'un travail collectif, ne peuvent s'inscrire dans la durée pour les professeurs dont les initiatives rencontrent les limites d'une absence d'encadrement participant à une réorganisation commune.

Les indicateurs de la ChE

Ce rôle n'étant pas perçu par la ChE, les résultats qu'elle relève quant aux nouveaux dispositifs sont bons à ses yeux. En effet, elle s'en tient ainsi aux résultats chiffrés des élèves, comme les notes en hausse, ce qui l'amène à vouloir diffuser les dispositifs pour provoquer un enrôlement des autres professeurs sans pour autant se/les questionner sur les conditions de ce travail : comment font-ils ? Quand le font-ils ? Qu'est-ce que ça demande aux professeurs de faire ce qu'ils font dans le cadre de ces dispositifs ?

Ce qui marche du point de vue des résultats serait à appréhender du point de vue du travail des professeurs et du travail collectif pour traiter ce qui remonte et faire en sorte d'améliorer ce qui pose problème. La direction serait alors partie prenante des tentatives de changements des professeurs, seulement suggérées par elle.

Si le travail d'encadrement orienté vers une réorganisation commune n'est pas assuré par une ChE qui ne voit pas sa nécessité, remettant les initiatives aux professeurs autonomes et investis, le même vide se présente lorsque l'activité est adressée entre pilotes et qu'il s'agit de réorganiser ensemble. Les pilotes ne sont pas réunis pour penser la coopération.

Le passage au réseau est difficile. Sans espace-temps commun, les pilotes ne peuvent se saisir de ce qui remonte de la PR. La ChE possède des indicateurs sur l'investissement, face à un public spécifique, une diversité et une intensité des tâches, mais elle ne pense pas son propre travail de régulation, ni la réorganisation entre pilotes. Satisfaite des résultats et des relais, elle

est déçue des démissions, qui témoignent pourtant d'un empêchement de développer le pouvoir d'agir.

En effet, lorsque la PR propose des transformations organisationnelles (consultation des cadres pour définir le dispositif PPRE), elle se saisit de la prescription et propose un nouvel objet médiateur à la ChE (conception partagée du dispositif). Mais cette dernière ne s'en empare pas. Le rapport de prescriptions est d'abord inversé, l'expérience de la PR fait autorité, la ChE prend une décision qui convient à la PR (ne pas rajouter d'heures aux élèves en difficulté). Mais les protagonistes n'entrent pas dans des prescriptions réciproques ou croisées (Hatchuel). Le travail collectif potentiel de reconception (transformations organisationnelles) est en effet rompu par la décision qui, bien que prenant ponctuellement en compte les remontées de la PR, n'ouvre pas sur des prescriptions réciproques dans un cadre coopératif. La décision (autorité possédée par la ChE) ponctuelle prise par la ChE à la demande de la PR (dont l'autorité d'expérience est reconnue) rompt la coopération (prescriptions croisées) et une fois son avis donné pour le lancement du PPRE, la ChE n'est plus en lien avec le travail réel, les remontées sont coupées.

Par les prescriptions croisées, le prescrit deviendrait pour la PR un moyen d'action, qui propose des transformations qui deviendraient à leur tour des moyens d'agir pour le ChE, ressources pour le travail d'encadrement du travail réel et sa régulation. En recourant à la décision plutôt qu'à l'inscription dans un processus de prescriptions croisées, le ChE ne prend pas en compte ce qui remonte, ne demeure qu'un seul sens de prescription, le « vertical », qui passe par l'autorité sans coopération. La prescription faible d'un objet à concevoir (le PPRE) ne s'accompagne pas d'un travail de réorganisation à l'origine d'un espace commun de reconception.

2. Analyse de l'activité adressée et instrumentée du ChE 2

Après une présentation des protagonistes interrogés ici (2.1), le plan de l'analyse suivra les quatre « outils » repérés par le ChE lui-même. Nous verrons tout d'abord (2.2) comment il vise à reprendre en main l'établissement par son outil « les pieds », puis (2.3) comment il envisage le travail de l'équipe de direction. Ensuite (2.4), nous nous intéresserons à son

activité adressée aux élèves puis aux parents (2.5). Chaque, nous veillerons à identifier les instruments complémentaires à ceux identifiés par le ChE ainsi que leurs divers destinataires, toujours dans le but d'éclairer l'activité adressée et instrumentée du ChE.

2.1. Présentation des protagonistes

Le ChE dont il est question ici est le successeur de la ChE dont nous avons analysé l'entretien dans une première partie.

C'est un jeune ChE qui était précédemment adjoint dans un établissement de banlieue parisienne. Nouvellement arrivé, il n'a pas participé à la mise en œuvre du RAR et découvre l'établissement ainsi que l'environnement professionnel dans lequel il évolue désormais en tant que ChE. Nous disposons de peu d'éléments historiques ici dans la mesure où c'est avec sa prédécesseur que nous avons développé le sujet, puisque c'est elle qui a vécu la mise en place du RAR.

Le premier entretien du ChE qui l'a succédée s'est déroulé en décembre 2008 ; le second en février 2009, soit un peu plus de deux mois après, lors de la même année scolaire.

Ses propos sont empreints de références aux expériences accumulées depuis son recrutement en tant qu'adjoint, mais aussi de son expérience de professeur (d'histoire-géographie), sur laquelle il s'appuie fortement, ou encore de l'affirmation d'une expérience d'instituteur.

Dans le premier entretien, des instruments, quatre précisément, sont identifiés par le ChE. Nous présenterons aussi d'autres instruments immatériels ou matériels du ChE que lui-même n'a pas identifiés comme tels mais que notre analyse a permis de mettre à jour. Lors du second entretien, nous revenons ensemble sur divers instruments. Le ChE les précise, les réaffirme ou au contraire les discute, car leur mise en œuvre n'a pas procuré au ChE le résultat attendu.

Il ressort de cette analyse que, par le principe de l'entretien répété, les éléments antérieurs permettent d'éclairer les nouveaux, tout comme les nouveaux permettent de développer les précédents. Nous avons donc choisi de traiter et présenter ci-après les deux entretiens en parallèle. De plus, ce sont ici les propos de l'adjointe, interrogée selon le même principe (pour rappel : absente l'année précédente pour congés maternité) et aux mêmes dates qui nous permettront de mettre en perspective les entretiens du ChE. Nous verrons que si le premier entretien est davantage situé dans la projection sur un temps futur, le deuxième est plus proche du travail quotidien avec lequel elle tente de se débrouiller.

En réponse à la question du chercheur concernant les outils de pilotage, « On s'intéresse au travail des chefs d'établissement, comment et avec quoi ils travaillent, quels sont les outils des chefs d'établissement ? », le ChE structure son discours assez clairement autour d'outils qu'il identifie lui-même et dont l'adressage est assez clair puisqu'il emploie l'expression « en direction de » à plusieurs reprises (parents, professeurs, ...). Cependant, nous avons veillé lors de notre analyse à ne pas en rester aux destinataires identifiés par le ChE mais avons pris en compte la dimension du multi-adressage des outils.

A noter que son premier tour de parole, d'une durée de 20 minutes, porte sur les quatre outils identifiés par le ChE : « les pieds », « le partage de la direction », « la proximité avec les élèves » et « l'implication des parents ». Si l'on s'en tient à ces propos du ChE alors il est clair que tous les instruments au service de son activité sont immatériels et aucun ne cible particulièrement les professeurs en tant que destinataires. Nous verrons que le premier outil, « les pieds » vise à définir la place de chacun dans l'établissement, mais pas seulement. Cet outil est aussi fortement axé sur la « communication » et le rapport aux autres. Le ChE aborde en effet sa perception du travail enseignant à partir son expérience antérieure et de sa circulation sur le terrain mais aussi sa perception de son propre travail et les dilemmes qu'il peut rencontrer face aux professeurs, ni vraiment « collègues » ni « anciens collègues ». Son activité est ainsi adressée aux professeurs et c'est par le repérage d'autres instruments que nous avons pu cerner cet adressage. Nous verrons que le ChE aborde peu le travail collectif, sinon dans une perspective future, et que c'est l'adjointe qui tente de prendre en main le sujet, de manière technique cependant. Nous avons largement développé l'analyse de cet outil auquel est liée une multiplicité d'instruments.

Nous nous intéresserons ensuite aux trois autres outils cités par la ChE en mettant chaque fois directement en parallèle les entretiens répétés. Le deuxième outil, le partage de la direction, sera ainsi présenté dans un premier temps tel que le conçoit le ChE avant de présenter dans un deuxième temps le dilemme qui découle de sa prise en main par ses destinataires. Le troisième outil, la proximité des élèves, sera étudié selon un plan similaire, à savoir sa définition par le ChE, puis les difficultés rencontrées lors de sa circulation qu'il s'imaginait maîtriser. Enfin, le quatrième outil, l'implication des parents, sera également abordé sous l'angle de son évolution selon deux aspects essentiellement, de la recherche de transparence de l'établissement vers les parents, à la volonté d'impliquer directement les parents dans l'établissement.

2.2. « les pieds » : observer, anticiper, intervenir pour reprendre en main

« le premier des outils c'est les pieds (rires), enfin dans un établissement comme le nôtre, je pense que la, le premier travail c'est vraiment un travail de terrain, euh, donc c'est une communication, que ce soit avec les personnels, avec les enseignants, avec les ATOSS ou même avec les élèves (...) moi ça a été ma manière de faire, beaucoup de terrain, sentir les choses, enfin, je pense pas que ce soit dans un bureau qu'on les sente » (Entretien 1, TP 2).

C'est avant tout l'implication du ChE hors de son bureau qui prime pour lui et la nécessité de « sentir les choses » est aussi liée au type d'établissement dont il est question, un collège RAR. Il s'agit pour le ChE de régler les problèmes là où ils se posent et au moment où ils se posent, ce qui fait écho à la réactivité soulignée notamment par Barrère. Le lieu de travail du ChE ne se réduit donc pas à son bureau mais s'étend à l'établissement voire au réseau afin de saisir la réalité et régler les problèmes en temps réel, replacer, redistribuer (en l'espace de trois mois de présence).

Il s'emploie donc à sortir des murs de son bureau pour être présent auprès de toutes les catégories de personnels et des élèves. Cette présence sur le terrain est couplée avec un autre instrument, la communication pour anticiper (« évite[r] énormément de choses »). On peut supposer que cette « manière de faire » vise aussi à modifier l'image d'un ChE peu impliqué, se distinguant ainsi de sa prédécesseur. En témoigne également le retrait des panonceaux « réservé à l'administration » sur les portes des bureaux de l'établissement. En supprimant ces objets matériels, l'intention du ChE est double puisqu'elle porte aussi bien sur la volonté de lever la barrière qui protège les lieux « réservé(s) à » certaines catégories de personnels, pour plus d'horizontalité, que sur la volonté de modifier la perception qu'ont les autres, en particulier les professeurs, de la direction de leur établissement, « je me considère pas comme une administration mais comme une direction ». Cet acte vient ajouter à la dimension moins verticale par la présence de terrain et la suppression de lieux « réservés à », la dimension moins administrative (dans le sens de la traditionnelle opposition entre administratif et pédagogique) des missions du ChE, ce qui se traduit pour lui par une forte place accordée à l'intervention pédagogique.

Nous allons voir que l'outil des « pieds » et la dimension horizontale qui l'accompagne sont utilisés sur le plan pédagogique en direction des personnels pour réorganiser l'établissement selon les places des uns et des autres et répartir les moyens RAR (AP) sur le réseau. La

dimension horizontale s'inscrit aussi dans la prospective. En effet, une fois chacun à sa place, le ChE évoque l'intention de rassembler tous les personnels pour une formation commune. Mais l'activité du ChE est aussi orientée vers les professeurs selon la propre perception qu'il a de leur travail. Ce sont alors par des prescriptions portant sur l'usage d'objets médiateurs visant à agir sur les élèves que le ChE oriente le travail des professeurs. Si c'est par la légitimité d'ancien professeur qu'il peut intervenir ainsi auprès des professeurs, nous verrons que sa légitimité de ChE reste à acquérir. Pourtant, c'est à travers elle qu'il devrait pouvoir favoriser le travail en équipe, modifier les pratiques des enseignants, etc. S'il imagine pour le futur un objet médiateur à ce propos (équipes disciplinaires), nous verrons que l'adjointe, qui tente de favoriser le travail collectif, rencontre des obstacles divers.

2.2.1. Réorganiser les moyens

2.2.1.1. Remettre des personnels à leur place, un « acte pédagogique » (Entretien 1)

La présence sur le terrain et la communication qui l'accompagne s'adressent ici directement au personnel non enseignant, mais aussi aux élèves et à travers eux (personnel non enseignant et élèves) à l'ensemble des personnels de l'établissement. Plus précisément, nous verrons que l'adressage du ChE aux personnels est aussi un adressage indirect aux élèves qui vient s'ajouter à l'adressage direct du ChE aux élèves (outil « proximité des élèves », développé au titre 2.5). Par ailleurs, l'adressage aux personnels est ainsi caractérisé par sa dimension pédagogique. C'est le cas lorsque le ChE agit sur les personnels ATOSS « moi je pense que c'est quelque chose de premier, je pense que c'est le premier acte pédagogique, voilà, ça commence par là » (TP 2).

Il vise ainsi à les intégrer à l'établissement en tant qu'acteurs ayant un rôle à jouer auprès des élèves par l'objet de leur travail afin « qu'un élève quand il arrive dans son collège s'y sente bien, qu'il soit dans des classes qui soient propres, que ce qu'il mange à la cantine ou la manière dont on va le faire manger à la cantine soit un moment ben qui continue à être un moment éducatif » (TP 2). Il insiste au second entretien, « la première chose, avant même de connaître un professeur, l'élève ce qu'il va connaître c'est le lieu, hein, c'est l'endroit où il travaille donc plus cet endroit va être agréable, plus il sera propre, plus il sera dans de bonnes conditions pour les apprentissages » (E2, TP 14). Le ChE est centré sur l'établissement comme milieu de vie agréable que l'élève doit pouvoir s'approprier pour apprendre. Le travail de terrain permet donc au ChE d'être en relation avec les personnels du collège et de faire en

sorte qu'eux-mêmes aient une relation plus développée avec les élèves pour favoriser au final l'apprentissage.

Une action qui s'est étendue au-delà de l'objet (propreté par exemple) pour se manifester aussi dans le comportement, « dans le rapport aux élèves les choses changent, c'est-à-dire que ils se sentent d'aller vers les élèves », comportement qui sert alors d'indicateur au ChE, « on a vraiment bien bien bien fait évoluer les choses, (...) avant ils se disaient 'non nous on nous interdit de leur parler' » (TP 2), remarquant une avancée satisfaisante, « ils jouent un vrai rôle vis-à-vis des gamins et ça je pense que c'est une belle réussite » (TP 2). Il confirme au second entretien « tu t'aperçois que quand tu discutes avec, (...) qu'ils s'autorisent, non seulement à parler aux élèves, c'est-à-dire qu'ils sont reconnus par les élèves, je vois, que ce soit madame Terri, monsieur Julien en cuisine etc., monsieur Julien en cuisine il joue un rôle essentiel, cuisinier c'est un rôle essentiel par rapport aux gamins » (E2, TP 16).

Pour parvenir à cela, le ChE s'est différencié clairement de son prédécesseur : il a agi sur la situation constatée à son arrivée dans l'établissement et qui ne lui convenait pas, « je les ai remis à la place qu'ils auraient toujours dû avoir » (TP 2). Il a établi de nouvelles règles et paraît pour cela avoir consulté les personnels sur la question de leur place dans l'établissement, « ils avaient l'impression d'être la dernière roue de la charrette et donc de pas être des gens importants, de pas être des gens qui comptent » (TP 2). Son action (remettre à la place ces personnels) s'est concrétisée notamment par un instrument matériel qui vise à agir sur eux, le budget, consacré justement au matériel utilisé par les personnels. S'inscrivant à l'encontre d'une attitude générale, « très souvent quand on fait des économies dans un collège on commence par là et je pense que c'est pas du tout le, c'est pas du tout le bon endroit » (TP 2), le ChE tient à fournir aux personnels « un matériel digne de ce nom » (TP 2). Il ajoutera que cet instrument que constitue le budget (élaboré avec une gestionnaire préoccupée par le pédagogique) est dédié au maximum à la pédagogie, « toutes les dépenses, entre guillemets même administratives, tournent autour de la pédagogie, alors ça nous laisse peu de marge de manœuvre hein, parce qu'en gros un budget d'établissement c'est les charges de fonctionnement hein, chauffage, électricité, eau, etc., et quand vous avez enlevé tout ça, il reste pas, pas grand-chose derrière, mais ça fait rien, même ce pas grand-chose on peut l'orienter plutôt dans un sens que dans un autre, donc nous on a décidé de, de tout orienter vers la pédagogie » (TP 2). Hormis les dépenses indispensables pour faire tourner techniquement l'établissement, le ChE considère le reste du budget disponible comme une « marge de manœuvre », même faible, qui lui permet d'investir sur tout ce qui selon lui relève

de la pédagogie. Le budget est donc un moyen d'agir pour le ChE, qui sert sa volonté d'intervenir dans le domaine pédagogique.

Les destinataires premiers du ChE ici sont les personnels ATOSS, dont il dit améliorer les conditions de travail en ne négligeant pas leur matériel. Mais à travers eux c'est aussi aux élèves que s'adresse le ChE, pour favoriser leur bien-être dans l'établissement. Plus largement, c'est à l'ensemble des personnels y compris aux professeurs qu'il s'adresse puisque cette réorganisation touche l'établissement et concerne ainsi tous les acteurs qui y travaillent et dont les activités sont liées de près ou de loin. Enfin, on peut voir un autre destinataire ici, le ChE lui-même. Plus précisément, l'utilisateur (le ChE) des instruments (communication, budget) qui visent à replacer les personnels dans l'établissement, est dans l'attente de l'appropriation de ces objets médiateurs par les personnels, afin qu'ils en fassent eux-mêmes des instruments de leur action. Il reste alors le destinataire de leur activité future ainsi instrumentée. En d'autres termes, l'extrait suivant montre l'effet en retour sur le ChE engendré par ses instruments, appropriés, « c'est des gens qui, quand ils sentent que la direction leur fait confiance, les respecte etc., qui vous le rendent très vite, hein à la différence de, d'autres catégories » (TP 2). On notera le sous-entendu évoquant une différence de retour reçu par le ChE selon les catégories auxquelles il s'adresse. La relation aux personnels médiatisée par la présence et la communication mais aussi le budget, véhicule et témoigne aussi des valeurs telles que la confiance et le respect. Le ChE se satisfait donc d'avoir posé un « acte pédagogique » qui porte ses fruits (favorise l'environnement des élèves et les liens entre eux et les personnels).

2.2.1.2. Répartir les moyens RAR (Entretien 1)

Ce sont aussi sur les personnels ambition réussite que le ChE agit directement, en particulier en déterminant la place des AP au sein du réseau. La répartition des moyens (postes d'AP) entre le collège et les écoles primaires ne lui convenant pas, le ChE redistribue ces moyens à sa façon. Il va placer un AP dans une école primaire, « y'avait (...) zéro assistant pédagogique en direction des écoles primaires, alors qu'on est un réseau » (TP 24). Propos confirmés par l'adjointe, « tous les moyens c'était les collèges qui les avaient, alors là on essaye un peu de rectifier le tir » (TP 94). C'est ainsi que là où sa prédécesseur (qui soulignait déjà que « les moyens ils ont été mis au collège » (ChE 1, TP 212)) regrettait « des petites tensions » (ChE 1, TP 214) avec les directeurs d'école, et se demandait si la tâche de faire se rencontrer les AP du premier et du second degré lui revenait, le nouveau directeur va prendre la décision de « prête[r] » un AP à une école primaire.

Cette initiative n'est qu'une amorce puisque le ChE a l'ambition de modifier considérablement la donne les années suivantes, « je vais essayer de faire en sorte en gros qu'on ait moitié moitié » (TP 24). Si le ChE est déterminé quant à la distribution des AP, c'est qu'il est convaincu que l'efficacité en dépend, « ça c'est l'expérience qui me le fait dire, leur intervention est bien plus efficace dans une structure type école primaire que dans une structure type collège » (TP 24). Il se fie donc à son expérience d'adjoint pour mettre en œuvre ce qu'il sait être efficace, ce qui implique ici de se saisir de la prescription qui fait de lui un pilote du réseau et pas seulement de son établissement, « les sept qui m'étaient confiés équivalents temps plein n'étaient pas confiés que pour le collège » (TP 24). L'adjointe confirme cette efficacité à partir d'indicateurs, en termes de résultats chiffrés, « des élèves qui arrivent déjà euh, avec sur les évaluations 6e dix pour cent de score de réussite en français et en maths déjà c'est presque, enfin c'est presque trop tard » (TP 94). Face à ce constat d'évaluations décevantes à l'entrée au collège, elle va dans le sens du ChE, « plus on prend les choses en amont et plus on a de chances d'être efficace » (TP 96).

Le rôle de pilote du ChE, suivi par son adjointe, est ici adressé aux AP et aux écoles primaires du réseau et indirectement aux élèves afin de favoriser leur réussite. Le ChE en tant que pilote de ce réseau s'appuie sur son expérience passée (comme adjoint d'autres établissements) et utilise la marge de manœuvre que lui permet la prescription. A noter le caractère individuel de cette initiative puisque les autres pilotes (IEN et IPR) ne sont pas mentionnés.

2.2.1.3. Une fois chacun à sa place : la formation en prospective (Entretien 2)

Lors du second entretien, le ChE reprend l'outil « les pieds », le qualifiant d'« essentiel » à deux reprises (TP 8) et soulignant à nouveau la nécessité « d'avoir un fort fort travail de terrain » (TP 8). En sortant du bureau, le ChE vise à anticiper ou du moins à s'emparer des problèmes avant que ces derniers n'arrivent jusqu'à lui. C'est par cet instrument qu'il replace chacun dans l'établissement ou dans le réseau. Le travail sur le terrain est ici remis en avant de manière différente puisque le ChE expose une volonté de rassembler tous les personnels pour une formation commune. Nous avons également introduit les propos de l'adjointe (second entretien également) qui éclairent le rôle de l'équipe de direction.

Le ChE tâche d'intervenir sur l'instauration dans l'établissement d'un cadre de confiance et de respect mutuel, « il faut arriver à, je crois, il faut arriver à ce que les uns et les autres travaillent en confiance, voilà, et se respectent » (TP 68). Au-delà des relations qu'il entretient

avec les personnels, le ChE a l'intention d'utiliser un objet médiateur qui rétablisse les relations entre les catégories de personnels. Cet objet est celui de la formation, par laquelle il souhaite rassembler les personnels. Dans ses intentions, il dessine un collège « horizontal », « moi ce que je vais développer dans les années à venir c'est faire tout simplement des formations où on va avoir à l'intérieur euh, du personnel d'entretien, le cuisinier, des surveillants, des profs, on met tout ce petit monde ensemble » (TP 26). Il précise par ailleurs l'enjeu de ce type de formation, expérimenté dans un autre établissement et dont il a eu vent, « à la sortie c'est très riche » (TP 26), « ça avait d'abord resserré les liens, ça avait permis aux gens de se connaître, de mieux se comprendre, et puis euh, ça avait changé un peu le regard des uns et des autres » (TP 30). Ses propos ne sont pas sans rapport avec les récits professionnels (Beaujouan, Coutarel & Daniellou, 2013) qui participent d'une histoire commune, chez les ChE ; les histoires racontées font événement pour le ChE qui s'en saisit comme s'il s'agissait d'un résultat acquis ou plutôt qu'il pourrait atteindre dans son établissement.

Là encore, on repère les destinataires indirects de cet objet formation, puisque le ChE ajoute immédiatement « pour les gamins ça avait été quelque chose de réussi, de riche quoi » (TP 30). Dans le cadre d'une formation qu'il dit « d'équipe », le ChE ne viserait pas seulement une meilleure connaissance inter-catégories de personnels, mais permettrait, en faisant « le lien entre théorie et pratique » grâce à un « regard extérieur » (TP 48), que chacun, y compris lui-même, se confronte à sa propre pratique. Il l'imagine « sous forme de l'audit » et explique, « t'as deux personnes extérieures qui viennent, qui observent l'établissement pendant un mois, qui vont partout, qui voient comment le chef d'établissement travaille, qui voient ce qui se passe en salle des profs, qui voient comment la vie scolaire fonctionne, qui, et puis qui te dit voilà ce que j'ai vu qu'est-ce que vous en pensez quoi, hein, et donc là tu peux avoir des décalages entre ce que les collègues peuvent penser et la réalité qui est énorme » (TP 48). Il souhaiterait ainsi faire observer le collège afin de faire ressortir ce qui se fait et non pas ce que chacun pense faire.

Ce double objectif de connaissance des uns et des autres et de soi-même par la formation entre selon lui dans le cadre de l'un des « fondamentaux de l'école » (TP 36). En effet, le ChE rappelle que l'un des principes de la politique éducative est celui de l'autonomie des établissements, laquelle « ne peut pas être vue comme étant dans mon coin et je fais, je fais ce que je veux » (TP 36). Le ChE a pour projet d'horizontaliser les relations en les connectant autour du travail des uns et des autres ou des actions concrètes menées par les uns et les

autres, avec l'aide de personnes extérieures. Lui-même participerait, en tant qu' « observé », à l'audit ainsi défini qui viserait à mettre à jour la « réalité ».

Le ChE a déjà mis en œuvre son travail de terrain par la communication auprès des personnels. Mais si travailler c'est anticiper les difficultés et dysfonctionnements quotidiens par le travail de terrain, c'est aussi se projeter dans des actions futures « structurantes », sans forcément de rapport direct avec les premiers. Connaître le travail des autres pour créer un climat de confiance pourrait ainsi y contribuer.

D'autant que l'outil, « les pieds », est aussi adressé aux professeurs dès lors que sa présence de terrain lui permet de prendre connaissance de ce qui se fait pour, ensuite, orienter leur travail. Plusieurs points sont à soulever et feront l'objet des parties suivantes :

- Le ChE a une idée très précise du travail de professeur, en référence notamment à sa propre expérience.
- L'horizontalité des relations est parfois remise en cause pour tendre paradoxalement vers la verticalité où le rapport d'autorité ne laisse que peu de place aux prescriptions croisées. Les interventions sont alors à sens unique et après l'observation de ce qui se fait sur le terrain, l'orientation du travail des professeurs par le ChE se cantonne à des instruments de sanction des élèves dont il veut façonner l'utilisation par les professeurs.
- Cependant, le poids de l'histoire pèse sur une légitimité pédagogique qui ne va pas de soi. Bien que pour l'heure le ChE rende peu compte du travail collectif, il envisage un objet médiateur pour le favoriser (les équipes disciplinaires) et construire ainsi un cadre et une éventuelle nouvelle organisation.

2.2.2. Une activité également adressée aux professeurs : les perceptions propres et réciproques de la direction et des professeurs

L'intervention du ChE dans le domaine pédagogique auprès des personnels ATOSS et des AP semble se dérouler comme il l'entend, ses instruments concernant les personnels ont d'ores et déjà l'effet escompté. Le remplacement des personnels le satisfait. Mais en tant que ChE centré sur le domaine pédagogique, c'est aussi auprès des professeurs qu'il intervient. Le ChE en poste depuis un trimestre se positionne clairement dans le premier entretien, « je pense que la pédagogie est sous-utilisée, totalement sous-utilisée, on est vraiment en-dessous de ce qu'on pourrait faire, donc voilà, moi c'est l'intervention en direction des profs elle est toute tournée

vers la pédagogie » (TP 2). Si lui-même considère les professeurs comme des « collègues », cette intervention n'est pas forcément du goût des professeurs, « il est certain que quand on est avec les profs sur la pédagogie on s'affronte, voilà ». Cependant, le ChE ne considère pas ces heurts comme des impasses, « quand je parle d'affrontement j'entends un affrontement positif hein, euh, qui peut être oui, qui peut être déstabilisant pour les uns ou pour les autres mais qui est quand-même quelque chose de positif hein » (TP 2). On peut donc penser que si l'intervention bouscule, elle parvient tout de même à porter ses fruits.

A travers sa perception du travail des professeurs et son positionnement avec eux, nous questionnerons la légitimité pédagogique du ChE à ses yeux et à ceux des professeurs.

2.2.2.1. Perception du travail des professeurs par le ChE et positionnement (Entretiens 1 et 2)

L'avis du ChE est très tranché sur la question du métier d'enseignant, dont il délimite les frontières par la négative dans les deux entretiens.

Au cours du premier entretien :

- « je pense qu'un enseignant c'est pas un orientateur, c'est un enseignant » (TP 4) : dans ces propos, le ChE fait référence au rôle des parents sur l'orientation là où les professeurs doivent simplement informer ;
- « je pense qu'un prof c'est pas un médecin » (TP 33) : ici, il fait référence au rôle du dossier scolaire et à la prudence sur les interprétations parfois trop rapide des professeurs sur la situation des élèves ;
- « un prof c'est pas un technicien, moi je pense qu'il faut qu'on arrête cette vision des choses, euh, c'est pas un technicien un prof, voilà, il répare pas des chaudières qui fuient, euh, c'est beaucoup plus complexe que ça » (TP 59) : le ChE expose ici la nécessité selon lui pour les professeurs de se questionner sur leur métier.

Au cours du second entretien, il qualifie le métier « d'intellectuel » (TP 42) et :

- il ne « considère pas que les enseignants soient des ouvriers » (TP 68) et par là-même si « une usine sans patron » (TP 68) peut fonctionner, un collège ne peut se passer de la direction ;
- comme au premier entretien, il rappelle qu'un enseignant « c'est pas un technicien » (TP 42), ce qu'il réaffirme environ 45 minutes plus loin « ce métier est vraiment un métier d'intellectuel et pas un métier de technicien » (TP 139).

La perception affirmée qu'a le ChE du métier d'enseignant renvoie à un jeune ChE qui se considère encore comme un « collègue », ayant été lui-même professeur. C'est dans le premier entretien que le chevauchement des deux métiers apparaît. En témoigne l'extrait suivant, « maintenant je fais de la ressource humaine ouais, mais c'est une ressource humaine particulière, non c'est particulier (...) Parce que y'a toujours quand-même ce fond, y'a toujours le métier également » (TP 8 à 10). Si l'on note la référence au domaine de l'entreprise et aux fonctions de direction des ressources humaines qui indique la tendance des fonctions du ChE à s'étendre vers la gestion globale des personnels (par le recrutement des PR par exemple), le ChE est ici partagé entre son nouveau et son ancien métier et ne semble pas avoir tranché, « c'est marrant ce matin Elodie [adjointe] me faisait la réflexion parce que moi chaque fois que je fais un courrier aux profs je mets chers collègues, (...) je dis 'comment tu veux que je les appelle moi ?' » (TP 10). Si le ChE ne souhaite pas modifier le terme utilisé pour s'adresser aux professeurs, ce qui irait dans le sens d'une relation horizontale, c'est la formation des personnels de direction qu'il remet en question en faisant cela. En effet, l'intervention de l'adjointe était justifiée par des directives reçues, « elle me disait 'mais tu te rends compte qu'en formation on nous dit euh, non non c'est plus nos collègues' » (TP 10). La tension est grande entre l'ancien métier et le nouveau, et même si « c'est vrai qu'à un moment donné on passe de l'autre côté de la barrière » (TP 12), c'est bien sur l'ancien métier que le ChE s'appuie pour s'adresser aux professeurs, « oui c'est plus tes collègues en tant que tel, (...) mais c'est tes collègues » (TP 10). C'est donc en ces termes qu'il désigne les professeurs à de nombreuses reprises dans l'entretien (28 fois et 4 fois pour désigner les professeurs des écoles). Pourtant, entre l'ancien professeur et le nouveau ChE, le chevauchement repéré est loin d'être anodin en termes de légitimité et d'intervention possible ou effective auprès des professeurs.

2.2.2.2. Perception de la direction par les professeurs selon le ChE : un double dilemme

Alors qu'il ressort du premier entretien le chevauchement entre l'ancien et le nouveau métier du ChE, le second entretien est davantage axé sur son nouveau métier, celui de ChE, et soulève le dilemme qu'il porte soit la confrontation entre deux volets : l'administratif et le pédagogique. Mais à travers ce dilemme en émerge un second dès lors qu'est renouvelée la question de son ancien métier, à travers la légitimité qu'il en tire et qui vient discuter sa légitimité de ChE, non encore acquise. Le ChE se trouve donc entre l'administratif et le pédagogique, et entre sa légitimité d'ancien professeur et sa légitimité de ChE.

Les propos de l'adjointe à ce sujet sont également révélateurs de ce dilemme des personnels de direction.

Malgré les évolutions du système éducatif (première partie, titre 3.2), le « poids de l'histoire » se traduit par une organisation pyramidale qui place le ChE en situation de cadre hiérarchique privilégiant le volet administratif au détriment du pédagogique ; étiquette dont le ChE peine à se défaire. En effet, s'il est lui-même investi dans ce nouveau rôle qui prend de l'importance (« mon intervention envers les profs sera toute tournée vers la pédagogie » (entretien 1)), les professeurs, pour leur part, ne paraissent pas avoir intégré ce changement historique, « ils ont une vision de nous très administrative hein parce que bon c'est l'histoire qui nous a placés comme ça, euh, ils s'aperçoivent aujourd'hui que notre métier il est de plus en plus pédagogique et de moins en moins administratif » (TP 68). Ce poids de l'histoire, ignoré par les réformes récentes tournées vers le changement permanent à travers un discours managérial qui « glorifie » l'organisation et transforme la professionnalité des ChE du modèle bureaucratique au modèle entrepreneurial (Demailly, 1998), pèse toujours sur les logiques des acteurs. Comme en témoignent les propos de l'adjointe, « nous on est quand-même l'administration, même si on s'en défend avec monsieur Romet (*rires*) on a enlevé toutes les pancartes « administration » partout parce que pour nous on est des pédagogues mais c'est vrai que dans l'esprit des enseignants on est passés de l'autre côté de la barrière » (TP 173), « pour eux, on est des administratifs » (TP 177). On remarquera que l'adjointe comme le ChE évoquent le passage « de l'autre côté de la barrière », barrière qui marque une séparation nette : « pour nous on est des pédagogues » / « pour eux, on est des administratifs ». Mais la confusion règne malgré tout dans les perceptions des uns et des autres quant à leur métier ou celui des autres, y compris au sein de la direction, puisque nous avons vu que le ChE emploie le terme « collègues » pour s'adresser aux professeurs, ce que l'adjointe n'approuve pas.

Le leadership pédagogique ou la légitimité ainsi recherchée par la direction est loin d'être acquise. L'adjointe insiste en précisant alors en quoi la direction est bien pédagogique, « on a un autre rôle, mais c'est pas du tout évident hein dans la tête des professeurs, que tout ce qu'on fait, que ce soit l'emploi du temps, que ce soit la constitution des classes, que ce soit tout ça ce sont des actes pédagogiques forts » (TP 179). L'adjointe mentionne ici des instruments (emploi du temps, constitution des classes) qui relèvent selon elle du rôle pédagogique de la direction mais qui ne sont pas perçus en tant que tels pour les professeurs, dès lors que ces instruments ont toujours été utilisés par l'administration. Si elle rebaptise ainsi des instruments sous les termes d'« actes pédagogiques forts », cela ne traduit qu'un pouvoir des

mots utilisés, opérant une mise à jour qui ne correspond pas pour autant à la perception qu'en ont les professeurs.

En revanche, le rôle de la direction prend une autre dimension pour les professeurs lorsqu'il s'agit de traiter des conflits ou des urgences. L'adjointe explique qu'elle doit parfois, à la demande des professeurs, gérer des relations humaines largement dominées par l'aspect affectif, aspect déjà souligné par le ChE (« gaffe à l'affectif »). A la remarque du chercheur, « ils vous considèrent pas dans les faits comme des administratifs » (TP 280), l'adjointe répond « Ben non finalement » (TP 281). Ce rôle est confirmé par la dimension de réponse à l'urgence qui caractérise aussi les relations avec les professeurs, « dans ce type d'établissement il faut répondre aux attentes presque immédiatement, c'est-à-dire que ils sont capables de débarquer dans le bureau, il faut être là tout de suite, régler le problème tout de suite, euh, voilà, c'est-à-dire que, tant qu'on n'a pas besoin de nous on nous laisse tranquille, dans nos bureaux, (*rires*) » (TP 287). Si l'adjointe, de la même manière que le ChE, regrette que le rôle pédagogique de la direction ne soit pas reconnu par les professeurs, elle souligne l'importance d'interventions au quotidien qui ne concernent pas le domaine administratif. On voit ici que la réactivité de la direction est une facette qui n'est plus considérée comme administrative, elle intervient à la demande, pour régler les problèmes.

Une autre réaction des professeurs renforce selon l'adjointe l'idée d'une direction à la fois perçue comme en charge du domaine administratif et à la fois dépassant ce rôle dans les faits, « le changement ça les inquiète, ça les perturbe, (...) ils nous parlent de personnels de direction comme l'administration donc finalement on est là pour gérer des petits papiers relatifs à leur carrière etc., et en même temps quand la direction change, oula, c'est, tout de suite on voit l'inquiétude, 'comment ça va se passer?', alors qu'on pourrait penser que eux à leur niveau ça ne change rien » (TP 273). Cet extrait met en lumière le lien aussi fort qu'ambigu entre les professeurs et la direction. Le ChE en est lui aussi bien conscient et l'exprime à sa manière, « je pense qu'ils ont besoin de moi et moi j'ai besoin d'eux » (TP 68).

C'est ainsi que malgré le poids de l'administratif, il rétablit l'importance de sa place au sein du collègue en refusant une métaphore qui minimise le rôle de la direction, « c'est quand même un gros collègue, difficile, euh, tu peux pas le faire fonctionner tout seul, (...) comme d'ailleurs les enseignants (...) qui des fois pourraient se comparer à la classe ouvrière et dire une usine sans patron euh, ça marche mais sans ouvriers ça s'arrête, ici euh, on peut pas comparer, c'est pas une usine quoi » (TP 66). Il s'agit pour le pilote qu'il est et dont l'établissement ne peut se passer, d'investir son rôle de ChE pédagogue et pas seulement administratif en intervenant auprès des professeurs grâce à son expérience de professeur, « sincèrement je dénie à

quiconque euh, par exemple qui a été architecte, de venir expliquer à un prof comment on tient une classe quand-même, parce que quand-même là où tes collègues te reconnaissent, moi là où ils me reconnaissent hein je veux dire même si certains me détestent mais ça c'est pas grave, la détestation c'est justement le fait de pas ignorer quand-même hein, euh, je préfère qu'ils me détestent qu'ils m'ignorent (*rires*) bon, mais si tu veux tu as, ils te reconnaissent ça, et si ils te reconnaissent ça quand-même ils discutent, et y compris, c'est là où y'a ces rapports qui peuvent être des fois durs, c'est-à-dire que comme ils te reconnaissent, quand tu vas leur dire quelque chose ça les touche » (TP 84). Si le ChE dénonçait au départ une vision administrative de la part des professeurs, il avance ici que : non seulement sa légitimité pédagogique paraît acquise du fait de son expérience en tant que professeur, mais elle lui permet aussi d'avoir un impact sur les professeurs et il explique leurs réactions parfois négatives au premier abord comme autant de preuves de cette légitimité. Pourtant, cette légitimité reste à conquérir en tant que ChE.

Il nous faut en effet distinguer la relation entre ChE et professeurs sur le plan pédagogique selon que l'un ou les autres en est (en sont) à l'origine. Le ChE parle de légitimité pédagogique lorsqu'il s'adresse aux professeurs et que cela les touche, en revanche, il déplore une absence de légitimité pédagogique lorsque les professeurs pourraient être en demande d'aide (pédagogique donc et non pas pour ce qui relève de l'affectif notamment), envers lui, leur ChE. En effet, son expérience de professeur n'est que rarement sollicitée par les professeurs eux-mêmes. Il évoque un professeur qui vient régulièrement le questionner, « qu'est-ce que vous en pensez, comment vous vous auriez fait » (TP 167), mais ce genre de sollicitation reste à la marge, « c'est très rare les gens comme ça (...) j'ai un peu de reconnaissance tu vois sur le plan pédagogique, mais c'est très rare » (TP 167). Les propos de l'adjointe confirment cette distance que la direction tente d'infléchir en particulier avec les professeurs débutants, « à une époque y'avait quand-même le truc de dire bon je vais pas aller dire que je suis en difficulté, alors c'est vrai qu'on les a mis en confiance, on leur a dit on est là pour vous aider etc., et du coup certains viennent nous voir assez facilement » (TP 300). On retrouve ici la dimension de la réactivité visant à régler des problèmes assez immédiatement. En revanche, l'adjointe se met davantage en retrait sur des demandes plus précises tenant à la discipline enseignée. Elle dit donner éventuellement des idées mais ne pas pouvoir intervenir directement de manière affirmée auprès des professeurs, « nous on est pas des spécialistes, enfin moi je suis pas une spécialiste du français quoi, (...), c'est quand-même eux qui ont les élèves, c'est eux qui sont confrontés, qui sont en première ligne, après moi je suis pas capable de dire il faut faire ça parce que ça ça marche, ou il faut faire ça, voilà, je suis pas du tout, au

niveau des didactiques des disciplines on n'est pas des spécialistes, donc effectivement on est d'anciens profs, donc chacun dans sa discipline on va avoir des idées, d'ailleurs ça arrive qu'on discute » (TP 173), elle poursuit par un exemple, « l'autre fois j'ai discuté avec un professeur d'anglais qui vient d'arriver, qui était un peu en difficulté, moi je lui ai donné quelques idées par rapport à moi, mon expérience de prof d'anglais, mais après ça s'arrête là hein, puis c'est parce qu'elle voulait bien les écouter et parce qu'elle était demandeuse, parce qu'on a pas du tout de légitimité au niveau, au niveau pédagogique » (TP 173). L'adjointe, non spécialiste, pense toutefois détenir une expérience de professeur qui rend son intervention légitime sur le plan pédagogique dans la discipline qui était la sienne. Pourtant, cette légitimité n'est pas reconnue par les professeurs.

De la même manière que la prescription ignore l'histoire pour se tourner vers l'innovation, elle pose la fonction pédagogique du ChE comme « naturelle », allant de soi. Cette professionnalité supposée acquise (comme nous l'avons montré dans la première partie, titre 3.2.1) ne l'est pourtant pas et c'est dans la confrontation avec les professeurs au travers de situations problématiques pour eux que le ChE doit se montrer capable.

Il ressort de ces extraits que le ChE et l'adjointe détiennent d'après eux une légitimité pédagogique que les professeurs ne reconnaissent pas. Leurs interventions pédagogiques se font donc par d'autres moyens (faire passer des idées, élaboration des emplois du temps, constitution des classes), que le rôle pédagogique soit alors reconnu selon eux (par « l'affrontement » ou « la détestation » selon le ChE) ou non (d'après l'adjointe, « bien sûr que c'est pédagogique, mais ça je veux dire, vous dites ça à un prof je pense qu'ils ont du mal à l'entendre » (TP 175)).

A partir de ce qu'il pense des professeurs et des limites ou potentialités de leur intervention, le ChE va orienter leur travail à travers l'usage de différents objets médiateurs à destination des élèves.

2.2.3. Un adressage appuyé sur la légitimité d'ancien professeur

Notre analyse nous permet de repérer divers instruments à travers desquels le ChE s'adresse aux professeurs afin d'orienter leur travail. Cet adressage prend ici la forme de prescriptions par les instruments et non pas par des objets à concevoir. La prescription est plus forte que faible et l'autorité de ChE (appuyée sur sa légitimité d'ancien professeur) domine plutôt qu'un rapport de prescriptions croisées. En outre, l'adressage n'est pas orienté vers le travail collectif des professeurs.

Le ChE donne plusieurs exemples de ce qu'il souhaite modifier dans le travail des professeurs. Il faut remarquer que chacun de ses exemples porte sur ce qu'il a l'intention de faire. Il dit en effet avoir laissé passer le premier trimestre pour se familiariser avec l'établissement (par le « travail de terrain ») avant d'envisager d'intervenir. Chaque exemple prend par ailleurs pour objet un instrument utilisé par les professeurs comme médiateur de la relation aux élèves, mais dont le ChE souhaiterait modifier l'utilisation. L'instrument se déplace alors pour devenir un médiateur de la relation entre ChE et professeurs. C'est ici en tant qu'ancien professeur qu'il s'adresse à eux au travers des objets médiateurs à instrumentaliser différemment, afin d'orienter leurs pratiques avec les élèves. Bien que ces interventions du ChE s'adressent à l'ensemble des professeurs et visent à modifier les pratiques, elles ne portent pas sur leur travail collectif (comme l'attend le prescrit) mais sur leurs pratiques individuelles en classe.

2.2.3.1. Les mots dans le carnet (Entretien 1)

L'adressage du ChE aux professeurs qui vise à orienter leur travail passe par un premier instrument, le carnet de correspondance. Le ChE condamne en effet ce qu'il estime être une fréquence exagérée des mots mis dans le carnet des élèves. Il a donc l'intention de modifier leurs pratiques à ce sujet et pour cela il voudrait « arriver à leur démontrer euh, (...) voilà, on gère pas des élèves, comme un établissement d'ailleurs, par la sanction, par la punition » (TP 2). Le parallèle qu'il établit entre la gestion des élèves et celle de l'établissement se fonde sur la recherche de la confiance, à l'instar de son comportement avec les personnels ATOSS par exemple. En effet, le recadrage du travail des professeurs a aussi pour but d'agir sur d'autres destinataires, les parents, puisque le carnet de correspondance est un objet médiateur des relations entre les professeurs et les élèves à destination des parents. En disant aux professeurs ce qui ne lui convient pas, la fréquence trop grande des mots dans le carnet, le ChE n'intervient pas seulement auprès des professeurs mais agit sur la relation de confiance aux parents. Comme il l'explique, « dans les réunions que je vais avoir avec eux [professeurs] en janvier hein, je vais leur dire, je vais leur dire voilà je pense que vous mettez trop de mots dans les carnets, de mots qui n'ont pas de sens, pour les parents » (TP 2). On peut distinguer ici de multiples destinataires de l'intervention du ChE par une réunion envisagée à propos du carnet de correspondance : il vise à agir sur les professeurs qui agiront à leur tour sur les élèves ; cette même intervention visant aussi à agir sur les professeurs pour qu'ils agissent sur les parents. Pour le ChE, agir sur les professeurs est ici un moyen de mener à bien l'objectif

porté par l'un de ses quatre outils (sur lequel nous reviendrons au titre 2.6.) : l'implication des parents et le maintien de bonnes relations de manière à ne pas leur donner une image négative du collègue, « je pense faut pas ennuyer les parents sur des choses qui à mon avis, ils vont se sentir coupables quoi hein, je veux dire en gros, 'on m'accuse de pas savoir élever mon enfant' quoi, voilà, et je pense qu'y a trop ce rapport-là, voilà, et si on veut pas que les parents ils aient un rapport sur l'école qui soit dénaturé, faut pas que nous on dénature ce rapport » (TP 2). On peut voir qu'il fait un tout ici des professeurs et de lui-même par le « on » qui désigne la totalité des personnels de l'établissement et la position de collègue qui le dispute à celle de ChE.

2.2.3.2. L'exclusion (Entretien 1)

Le même constat de recours exagéré à la punition est fait quant à l'exclusion, autre objet médiateur de la relation professeurs-élèves et sur lequel veut agir le ChE. Il explique que sa volonté de modifier l'usage de l'objet « crée de temps en temps des frictions » (TP 2) et considère que les demandes des enseignants banalisent l'exclusion, « on vient un peu faire son marché c'est-à-dire en gros, 'monsieur Romet moi je veux qu'il soit, je demande à ce qu'il ait trois jours d'exclusion', bon, 'je demande à ce qu'il en ait huit', voilà donc des fois je mets à certains collègues 'pourquoi pas quinze ?' » (TP 2). Il semble que professeurs et ChE ne mettent pas le même sens derrière l'exclusion temporaire, qui devient un sujet de discorde entre eux, le ChE affirmant sa volonté de ne pas distribuer les sanctions en fonction des demandes des professeurs. Il intervient donc là aussi sur la relation entre professeurs et élèves en orientant le travail des professeurs selon sa propre vision de l'utilisation de certains instruments pour gérer les élèves. Il oriente l'instrumentalisation afin que les professeurs s'approprient les instruments utilisés de la manière dont il souhaite.

Au-delà d'agir sur les professeurs en refusant d'approuver des exclusions temporaires à l'interne, le ChE souhaite mettre sur le tapis une question qui le préoccupe et dont ses propos laissent penser que les professeurs n'en ont pas conscience selon lui, « je pense que c'est ça qu'il faut arriver à faire mesurer de manière générale aux collègues, c'est que l'échec, l'échec scolaire a des conséquences sociales fortes et que à pas vouloir voir ça, ben quand on les retrouve dans la rue après, euh » (TP 2). Le ChE souhaite ainsi agir sur les exclusions de cours dans son établissement pour limiter leurs conséquences à terme, et s'investit également dans la relation aux élèves exclus d'autres établissements pour remédier à la situation, « si y'a du grain à moudre et si je sens que le gamin il a envie de redémarrer, je pense que notre rôle il est là quoi, ces gamins-là ils ont besoin de nous » (TP 2).

Son action sur les professeurs dans le domaine pédagogique est au départ indirectement adressée aux élèves mais l'on peut relever dans ses propos qu'il s'adresse finalement lui-même directement à eux en s'incluant là encore à l'ensemble des professeurs de l'établissement : « notre rôle », « besoin de nous ». Il vise les élèves au travers des instruments des professeurs, selon sa vision d'ancien professeur.

2.2.3.3. Le dossier scolaire (Entretien 1)

Un troisième objet matériel, le dossier scolaire, n'est pas non plus utilisé comme instrument à bon escient d'après le ChE. Ce dernier parle d'une « culture du dossier scolaire » (TP 2) qui suppose de ne « pas aller regarder de manière j'allais dire, euh, curieuse » (TP 2). Le parallèle entre le comportement du ChE envers les professeurs et le comportement des professeurs envers les élèves (une gestion non dirigée par la sanction) est repris ici, les professeurs devraient regarder le dossier scolaire des élèves « comme on regarderait par exemple un dossier de prof » (TP 2). Il précise alors, « moi je regarde pas les dossiers de profs, je les regarde que si j'en ai besoin, j'aimerais que les collègues fassent la même chose avec le dossier scolaire » (TP 2). Ici, le ChE transpose la situation sur sa manière de faire en tant que ChE vis-à-vis des dossiers des professeurs, pour orienter leur manière de faire avec les élèves. Ce parallèle est ensuite accompagné d'une justification de l'utilisation du dossier dans sa propre expérience de professeur, « on va pas regarder un dossier scolaire pour regarder un dossier scolaire, (...) moi quand j'étais prof c'est ce que je faisais, je me disais 'quand-même ce gamin tiens, j'arrive pas à comprendre pourquoi tiens', donc j'allais regarder, je me disais 'tiens, voilà, là j'ai les réponses' » (TP 2). On a donc un double parallèle qui n'est pas sans rappeler la difficulté du ChE à faire valoir sa légitimité d'ancien professeur tout en se considérant « de l'autre côté de la barrière ». D'un côté le ChE convoque son statut de ChE et son comportement envers le dossier des professeurs et d'un autre côté il rappelle son expérience d'ancien professeur. Derrière ces parallèles, on peut noter un transfert de sa manière de faire avec les élèves en tant que professeur vers son nouveau métier. Il gère désormais les professeurs « comme » il gérait les élèves. C'est cette expérience passée qui est doublement reprise : pour gérer les professeurs (l'établissement) ; pour agir sur eux dans leur gestion des élèves.

2.2.3.4. Les heures de colle (Entretien 2)

En fonction de ses idées et de sa définition du rôle d'un professeur, le ChE disait dans le premier entretien vouloir recadrer le travail des professeurs selon leur usage de plusieurs instruments (mots dans le carnet, exclusion, dossier scolaire). Il revient à cet effet dans le second entretien à travers les heures de colle. Comme lors de l'entretien 1, il met la focale ici sur la sanction. Il ne souhaite pas s'occuper de la distribution des heures de colle, d'une part, « ce que j'ai expliqué à mes collègues enseignants et CPE ici, c'est-à-dire que moi je serai pas une chambre d'enregistrement, il est hors de question qu'on vienne me voir et qu'on me dise 'bon pour celui-là c'est deux heures, pour celui-là bon', je gère pas les heures de colle » (TP 100) et d'autre part, il a l'intention de restreindre leur utilisation par les professeurs, puisqu'il juge leur usage trop massif et perdant du même coup de leur sens, « je trouve qu'on en met trop, ça perd complètement de son sens (...) c'est ahurissant, (...) donc ça ne sert à rien, quelque chose qu'on met sans arrêt ça sert à rien c'est comme sur les jours d'exclusion etc. » (TP 100). Sa position est la même pour ce qui concerne les conseils de discipline. A ce propos, le ChE signale ne pas être en accord avec certains, « c'est ce qui m'a été reproché fortement hein, mais je maintiens le cap, voilà c'est comme ça, je pense que, autant ça me pose aucun problème de faire un conseil de discipline quand il faut en faire un, autant je pense euh, que si j'en faisais dix je me serais trompé, voilà » (TP 100). De la même manière qu'à l'entretien précédent, le ChE insiste sur tout ce qui est de l'ordre des sanctions données aux élèves et souhaite modifier les manières de faire, quitte à se heurter aux professeurs.

Il ressort des deux entretiens que la relation d'orientation médiatisée par les instruments destinés aux élèves mais qui servent ici à agir sur les professeurs, se fait dans le sens d'une réduction de leur marge d'autonomie, d'une contrainte supplémentaire avec laquelle ils doivent composer. Cette manière de faire s'apparente ainsi davantage à une instrumentalisation orientée, un acte d'autorité, qu'à une gestion horizontale participative (à l'image du leadership), où le débat professionnel serait utile, d'une part, au développement d'une professionnalisation des professeurs (qui lui revient selon les textes comme on l'a vu) et, d'autre part, au développement de la professionnalité supposée acquise du ChE, qui comprend sa fonction pédagogique, son rôle de manager et de leader, pour un encadrement conçu comme une spécialité. Nouvellement nommé, il reprend en main l'établissement par l'autorité et selon son expérience d'ancien professeur. Le ChE intervient en effet dans le but de modifier l'usage qui est fait de certains instruments par les professeurs envers les élèves. Il

souhaite que l'appropriation qui en soit faite par les professeurs corresponde à son expérience d'ancien professeur ou désormais de ChE amené à gérer de l'humain lui aussi tout comme le font les professeurs.

Il dit comment faire avec les élèves dans une relation professeur/élèves en classe mais n'intervient pas en tant que ChE qui agit sur le travail des professeurs dans le sens d'un travail collectif par exemple tel que l'attend le prescrit, pour favoriser l'innovation, le changement des pratiques, le développement professionnel.

2.2.4. La légitimité de ChE à acquérir

2.2.4.1. Pousser les idées, garder la distance (Entretien 2)

Les propos du ChE et de son adjointe nous permettent dans leur deuxième entretien respectif de mieux comprendre leur rôle et relations auprès des professeurs. L'utilisation de divers instruments pour agir sur les autres veille à conserver une place prépondérante aux objectifs du ChE dans une dimension relativement autoritaire telle que nous l'avions avancé, « c'est pas des compromis, moi je, je dirais pas comme ça, je dirais tu, tu, c'est comme dans la vie, c'est-à-dire que tu vas pousser des idées jusqu'au moment où tu, sans atteindre la rupture » (TP 70). Ces propos indiquent *a priori* une absence de débats générateurs de compromis, le ChE préférant « pousser des idées » ce qui n'a rien ici d'une construction collective, comme nous le suggérait l'analyse de son intervention à partir des instruments des professeurs. Pour autant, il veille à la façon dont il amène ses idées, « tu imposes rien quoi » (TP 62), ce qui relativise la forme de la dimension autoritaire.

L'adjointe apporte des informations supplémentaires quant au rôle de la direction et insiste sur le caractère surplombant qui tranche selon nous avec la vision horizontale d'une direction qui construirait avec les autres. Lorsqu'elle nous parle de ce que l'on identifie comme des instruments immatériels qu'elle se donne (« travail de terrain », « prise de décisions »), l'adjointe le fait avant tout pour décrire les grandes lignes de son travail, dont l'une des principales est la prise de décision, « personnel de direction c'est un bon terme parce que c'est vrai qu'on, ben on dirige, c'est-à-dire qu'on donne, un peu comme un chef d'orchestre » (TP 255) et « c'est diriger, dans le sens qu'on n'est pas là pour gérer, on est là pour prendre des décisions qui sont importantes » (TP 257). Si l'adjointe, comme on l'a vu, reçoit les urgences dans son bureau, elle dit ne pas être là pour gérer mais pour décider. A la différence du ChE qui, par le terrain, anticipe les problèmes, elle opte davantage pour un juste dosage de son travail de direction. Approuvant l'importance du travail sur le terrain tel que le conçoit le

ChE, elle pose aussi quelques limites, « c'est à double-tranchant, faut pas y aller trop non plus, parce que du coup ils ont tendance à nous interpeller pour des choses qui devraient être réglées peut-être au niveau de la vie scolaire » (TP 289). Une présence trop fréquente sur le terrain conduirait donc à endosser des tâches qui ne sont pas les siennes et contribuerait à une confusion des rôles et à une gestion qui ne lui revient pas. Resituant la place de la direction par rapport à celle des professeurs, « c'est vrai que c'est pas nous qui faisons au niveau de l'élève, enfin de la classe » (TP 265), elle précise cependant que le hors la classe est effectivement orchestré par la direction dont la subjectivité est aussi à l'origine des décisions, « on a des convictions hein, y'a des choses qui, on sait que si on fait une classe avec tous les élèves en difficulté ben ils seront encore plus en difficulté (*rives*) à la fin, que si on fait une classe de bons ils seront encore meilleurs à la fin, voilà des choses comme ça, on peut avoir des idées, des convictions » (TP 66). L'adjointe, qui reprend les termes du ChE (« idées ») souligne alors la prépondérance de l'« interprétation personnelle », qu'elle attribue moins à elle-même qu'au ChE, « le rôle il est important et la personnalité du chef est importante » (TP 269). Ces propos renvoient à certaines conceptions du leadership qui mettent au premier le directeur (deuxième partie, titre 3.2). En particulier, on pensera ici au leadership instructionnel qui laissait une forte place au ChE en tant que référent sans considérer la dimension participative et l'implication des autres, surtout des professeurs. Le ChE pourrait ici incarner une certaine figure du leader, verticale. En termes d'organisation, on ne peut parler de travail d'encadrement reposant sur une ré-organisation commune.

Le ChE qui dit ne rien imposer est aussi guidé par les retours qu'il a des destinataires de son activité. Le chef d'orchestre doit en effet s'adapter à ce qui remonte, car c'est le risque de rupture qui pèse, il faut donc trouver le juste milieu entre faire passer ses convictions et ne pas les imposer trop brutalement. L'importance des prescriptions remontantes à traiter est traduite ici par le ChE en termes de limites dépassées, les idées ayant été poussées trop loin :

« quand tu commences à vouloir te mêler de tout tu gênes énormément, voilà, donc je dérange, alors maintenant il faut savoir jusqu'où tu peux aller dans le fait de déranger, voilà, mais c'est clair que je dérange » (TP 70). Il ressort d'après nous une opposition déjà relevée dans les propos de l'adjointe et du ChE entre les professeurs et la direction. A nouveau, il n'est pas question ici de compromis ni de décisions communes mais bien d'idées qui « dérangent » (« avec les profs sur la pédagogie on s'affronte » (entretien 1, TP 2)) et que le ChE vise à faire passer malgré tout. Son expérience de moins d'une année dans l'établissement lui sert à ajuster ce « fait de déranger » pour ne pas atteindre la rupture. Il

s'agit ainsi pour lui de se repositionner par rapport aux professeurs, « les erreurs que j'ai pu commettre ici c'est [que] (...) j'avais perdu un peu la distance qui, qui était nécessaire avec avec avec, euh, avec les enseignants » (TP 70). Ce repositionnement, s'il tient compte du remontant, conserve un aspect autoritaire dans le rapport avec les professeurs. On voit que d'un entretien à l'autre, l'attitude du ChE quant à son adressage aux professeurs s'est modifiée et s'il ne renonce pas pour autant à les « gêner », son intervention est davantage dosée. Le ChE rappelle à ce sujet l'instrument immatériel déjà évoqué au premier entretien et dont il s'agit de limiter l'éventuel impact négatif éventuel, « c'est là où tu vois à quel point si tu veux le rôle de la communication c'est quelque chose d'éminemment important, enfin je veux dire un mot peut être compris de, de, de, en plus notre langue elle est faite de telle sorte qu'effectivement un mot peut effectivement être compris de cent manières différentes » (TP 64). Si la communication est un instrument qui permet au ChE de « sentir les choses » pour pouvoir replacer les personnels, instaurer un cadre de confiance, il mesure aussi le caractère délicat de l'usage de cet objet médiateur. L'équipe de direction s'accorde sur la nécessité de prendre garde à ce qui est dit et comment cela est dit pour éviter tout problème. L'adjointe qui se projette alors elle-même en tant que ChE rend compte de la même attention dont elle devra faire preuve. Pour s'en tenir à un rôle de direction, elle se donnera pour règle de peser ses mots, « Moi qui ai tendance à parler assez spontanément et à réfléchir après (*rires*) c'est vrai que il faut se méfier, là pour l'instant je suis adjointe ça va, mais après le chef je me dis, va falloir des fois tourner ta langue dans ta bouche avant de balancer le truc que t'es en train de penser quoi » (TP 308). Ce qui souligne l'impact des dires du ChE, encore plus fort que ceux d'un adjoint malgré leur appartenance à une équipe de direction.

Entre sa légitimité d'ancien professeur qui lui permet d'intervenir dans le domaine pédagogique et son statut de ChE qui implique pour lui encore plus que pour l'adjointe une certaine « distance » avec les professeurs, le ChE réajuste en fonction des effets de ses interventions sur ses destinataires.

Alors qu'ancien et nouveau métier continuent de se disputer chez le ChE, l'adjointe de son côté paraît avoir tranché, du moins pour ce qui est de l'usage de l'objet médiateur « travail de terrain » dont il est question. Si elle discutait déjà la fréquence du travail de terrain pour ne pas endosser des tâches qui ne lui reviennent pas, elle définit aussi clairement son attitude sur le terrain : une présence, quelques mots, mais rien qui sortirait du cadre professionnel, ou qui, au contraire, est d'ordre strictement professionnel et n'a sa place que dans des temps formels, « moi je parle pas trop dans les couloirs (*rires*) » (TP 291), « effectivement je passe peut-être

pour un peu froide au départ (...) mais ça permet de rester sur des relations professionnelles, que les choses qu'on pourrait avoir dites dans un couloir ne soient pas déformées parce qu'après une salle des profs, ça va vite les rumeurs, bon c'est vrai que je pense que j'évite ce genre de soucis, et puis après les gens ils reconnaissent la compétence aussi, c'est-à-dire que, ben elle est peut-être, elle nous tape pas dans le dos mais d'un autre côté elle fait son boulot » (TP 293). L'instrument de présence sur le terrain a donc des limites, que s'impose l'adjointe, et qu'elle pense légitimes et comprises du côté des professeurs.

Si l'adjointe parvient à instaurer une distance correcte selon elle, le ChE met l'accent sur la particularité de son statut. Alors que, comme le soulignait l'adjointe, la manière de communiquer est particulièrement importante pour le ChE, c'est aussi la question de la responsabilité qui lui revient entièrement, quoi qu'il arrive, comme il le remarque, « J'avais mesuré le temps de travail, j'avais mesuré tout ça, mais j'avais pas mesuré la pression que tu peux avoir, c'est-à-dire que, qu'on le veuille ou non, cette organisation un peu pyramidale comme on l'a construite, fait qu'à un moment donné de toute façon tous les regards se tournent vers toi, dès qu'y a un souci c'est toi, dès qu'y a quelque chose qui marche pas c'est de ta faute » (TP 64). Alors qu'il sort de son bureau (réactivité), communique, oriente le travail des professeurs à travers divers instruments, il réalise que les responsabilités ne sont pas partagées. La pression évoquée par le ChE tient ici à sa position hiérarchique, au « poids de l'histoire » et à cette « organisation pyramidale » telle qu'il la nomme, structure héritée du passé, qui a des conséquences en matière de distribution des responsabilités. C'est cet aspect, au-delà de la charge de travail comme il le précise, que le ChE n'avait pas appréhendé *a priori* et qui constitue, selon lui, l'essentiel du poids de ses fonctions, « la charge d'une direction est tellement lourde, c'est très très lourd, moi je m'en suis aperçu en devenant chef, même adjoint j'avais pas mesuré » (TP 62).

Si le ChE n'envisage pas son rôle comme reposant sur des compromis mais plutôt comme un passage en force déguisé (pousser les idées au maximum sans les imposer pour autant), on peut se poser la question de la construction commune des idées. Il est donc ici partie prenante du maintien d'une organisation pyramidale qu'il cherche non pas à modifier, mais à manier au mieux pour engager les personnels dans ses projets. Pourtant cette logique pose la question de la distribution des responsabilités et le ChE se trouve alors face à un dilemme : entre l'organisation pyramidale qui lui permet de pousser les idées et la même organisation qui concentre les responsabilités sur lui. Par ailleurs, ses propos mettent aussi à jour une contradiction contenue dans le prescrit : alors que ce dernier prône l'implication des professeurs, l'innovation, le travail hors la classe en équipe, la structure pyramidale résiste du

point de vue des responsabilités et repose sur les ChE. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de cette thèse, le prescrit, qui incite notamment à la création de communautés professionnelles d'apprentissage : « 1) fait reposer l'impulsion et l'organisation sur les directeurs d'établissement scolaire ; 2) laisse dans l'ombre la question des collectifs et donc des repères et orientations qu'ils offrent ». Ajoutons en troisième point qu'il ignore la question de la distribution des responsabilités.

Si le ChE est tiraillé entre intervention verticale sur les professeurs et responsabilités verticales sur lui, il envisage cependant de traiter cet aspect du prescrit, le travail collectif. C'est à travers les équipes disciplinaires que se jouera sa légitimité pédagogique de ChE (et non plus d'ancien professeur) qui, comme nous l'avons vu, est supposée acquise par les prescriptions alors qu'elle reste à conquérir.

2.2.4.2. Des équipes disciplinaires comme objet médiateur envisagé (Entretien 1)

Il ne s'agit plus ici de remodeler des instruments selon son expérience d'ancien professeur mais de parvenir à instaurer de nouvelles manières de faire qui touchent le cœur du métier. A cet égard, un des objectifs fixé par l'institution et qu'il doit relayer est la mise en place de l'évaluation par compétences. Selon le ChE, cela ne sera possible que s'il forme dans son établissement des équipes disciplinaires, « quand on parle de compétences etc. à mon avis si on passe pas par les équipes disciplinaires ça passera pas, ça ne marchera pas, on restera à fonctionner, alors oui, sur le papier hein on aura marqué des compétences » (TP 59). Afin de relayer la prescription, il imagine donc un nouvel objet médiateur, immatériel, les équipes disciplinaires, destinées à revitaliser les équipes pédagogiques. Derrière cet objet plusieurs buts sont visés. Tout d'abord, il s'agit d'orienter le travail des professeurs vers l'évaluation par compétences à travers la discipline afin d'éviter de faire de l'élève l'objet du débat, « si on fait des équipes pédagogiques on va parler des gamins, on va jamais prendre la distance, (...) on parle des mômes, voilà, et on va pas parler de la matière, et on va pas parler de la manière dont on l'enseigne » (TP 41). De plus, il tient aussi à donner une place à chacun et se fie pour cela à son expérience dans le but de démystifier le caractère de la réunion, « c'est pas la grand-messe, voilà on est pas, c'est pas (*rires*) on est pas dans une espèce de grande assemblée comme ça, plénière, où finalement c'est toujours ceux, moi je l'ai fait quand j'étais étudiant comme je l'ai fait quand j'étais prof, c'est toujours entre guillemets ceux qui ont une grande gueule qui disent des choses et puis après les gens discrets ils disent rien ils sont dans leur coin » (TP 61). Enfin, il s'agit aussi pour lui-même et pour l'IPR de parvenir à se positionner

en tant que pilotes pédagogiques, « Et nous [ChE et IPR], ça nous donnerait je crois, au-delà des textes, une vraie légitimité sur le plan de la pédagogie » (TP 61). On comprend donc que leur légitimité d'intervention sur le plan pédagogique reste à conquérir et que les textes officiels ne suffisent pas à cet égard. Par l'intermédiaire des réunions par équipes disciplinaires, le ChE deviendrait un référent « quand on réunit les collègues sur un plan disciplinaire euh, d'abord c'est institutionnel, voilà, y'a ce côté-là qu'il faut pas, qu'il faut pas négliger, y'a le chef d'établissement qui s'adresse à ses profs de français » (TP 61), rôle que les autres types de réunions par équipes pédagogiques ne lui permettent pas de remplir. On peut remarquer que s'il veut donner à chacun sa place, le ChE bascule lui-même ici de l'autre côté de la barrière puisque ses propos indiquent qu'il ne s'adressera pas à ses « collègues » mais bien aux professeurs et en tant que ChE. Ce n'est plus ici à travers la référence à son métier de professeur qu'il souhaite se positionner mais il vise à acquérir une légitimité de ChE. Si l'intervention sur des instruments (carnet de correspondance, exclusion, dossier scolaire et heures de colle) se fait davantage selon l'image d'un « ancien professeur » à des professeurs collègues, l'intervention sur le cœur de métier dès lors qu'elle vise à permettre aux professeurs de « réfléchir sur leur métier » (TP 63) nécessite de se positionner en tant que ChE pilote pédagogique. A cet effet, la direction se donne pour objectif de modifier à la fois la forme (disciplinaire) et le fond (parler du métier) des réunions de professeurs.

En ce sens, l'action envisagée du ChE est orientée aussi bien vers les professeurs que vers l'IPR (qui possède l'autorité disciplinaire) et lui-même (en quête d'une légitimité de cadre). Si le fait de créer des équipes disciplinaires reste une prospective, un éventuel objet médiateur au service de la prescription à atteindre (évaluation par compétences) qui traduit une volonté non encore concrétisée de réorganiser, le ChE aborde cependant plus en profondeur cet objet qui devra être construit selon un juste dosage entre les « habitudes » des professeurs quant au travail en équipe et les buts visés par le ChE.

2.2.4.3. Construire les équipes disciplinaires : un juste dosage (Entretien 2)

Avant de rentrer dans les propos du ChE, il nous faut, par souci de compréhension et de clarté, poser la situation et le raisonnement du ChE.

L'adjointe rappelle que la direction « décide de faire les équipes » (TP 407) et que la tâche n'est pas négligeable car elle peut avoir une incidence sur le déroulement de l'année scolaire « je pense que là ça induit beaucoup de choses après, enfin ça peut vraiment, oui c'est comme les classes, c'est-à-dire la mayonnaise elle prend ou elle prend pas, ou ça tourne ou, avec les

profs ouais c'est pareil faut essayer de faire en sorte que, que les équipes tiennent la route quoi » (TP 417). La difficulté est à la taille de l'enjeu « on a à gérer aussi ben des profs qui tiennent la route, des profs qui tiennent pas la route et, et il faut faire attention quand on fait, quand on fait les équipes pédagogiques parce que ça peut vraiment euh, changer beaucoup de choses » (TP 415). Les équipes pédagogiques sont donc constituées dans le but de favoriser une bonne entente et une certaine cohésion.

Mais le travail en équipes, considéré comme efficace par le prescrit (Letor & Périsset-Bagnoud, 2010) et qui fait reposer sa mise en œuvre sur les ChE, dépasse les équipes pédagogiques (MEN, 1997a, B.O. n°22 du 29 mai 1997). Si la constitution des équipes pédagogiques est donc un premier acte qui vise à agir sur les professeurs ou plutôt à composer en fonction d'eux, le travail collectif ne relève pas exclusivement de ces équipes et s'inscrit dans une toute autre dimension puisqu'il consiste à faire travailler ensemble des professeurs et des AP, des professeurs de même discipline (qui ne suivent donc pas les mêmes classes) ou non. Les ChE doivent donc constituer des collectifs différents. Il s'agit de créer de nouvelles équipes autour de projets, autour du PPRE par exemple en RAR (MEN, 2006c, B.O. n°31 du 31 août 2006). Or, des travaux ont montré que ce travail en équipe est rare et repose généralement sur les affinités entre professeurs (Barrère, 2002b ; Dupriez, 2003, 2010). Le ChE reprend le prescrit et utilise le prisme de l'efficacité telle qu'il la perçoit pour considérer le travail en équipe : il constate que le travail par affinités ne se traduit pas forcément par une efficacité optimale dès lors qu'il ne concerne pas tous les professeurs. Au-delà de l'évaluation par compétences, c'est donc bien pour traiter le prescrit, développer le travail collectif et atteindre plus d'efficacité que le ChE veut créer les équipes disciplinaires, conscient qu'il devra composer avec les affinités des enseignants.

Cependant, dans un but d'efficacité améliorée, le ChE souligne que créer des équipes disciplinaires dans lesquelles « qu'on le veuille ou non on ne se choisit pas » (TP 139), permettrait de rompre avec la tendance à privilégier les affinités entre professeurs, tendance renforcée d'après lui de par la particularité du milieu (RAR), « Gaffe, gaffe à l'affectif chez nous c'est, plus t'es en zone d'éducation prioritaire plus l'affect rentre en ligne de compte, bon, alors que dans le disciplinaire y'a pas ça » (TP 141). Par ailleurs il reconnaît, dans ce fonctionnement par affinités, la part de responsabilité des concepteurs des équipes dont il fait partie et que soulignait l'adjointe, « sans s'en rendre compte les chefs d'établissement construisent des équipes pédagogiques où on se dit celui-là je le mets avec celui-là parce que je sais que celui-là s'entend bien avec celui-là » (TP 139), au détriment parfois des premiers

destinataires de l'activité des membres des équipes, « c'est-à-dire que y'a plus qu'est-ce qui est utile aux élèves ? » (TP 139). Le recentrage sur le travail auprès des élèves par les équipes disciplinaires n'est cependant pas gagné d'avance et le ChE devra utiliser l'objet immatériel du langage sur un registre particulier, « il faut arriver à convaincre de ça » (TP 177).

L'enjeu pour le ChE est donc de favoriser l'apprentissage. Il s'appuie sur son rôle de ChE qui, par l'instrument immatériel du travail de terrain [« moi je le sais hein, parce que j'entends ce que j'entends hein, je suis dans les couloirs et j'entends » (TP 167)], relève des indicateurs du travail des professeurs qui sont pour lui le reflet d'un apprentissage loin d'être efficace, « y'a des collègues, (...) qui n'arrivent à rien apprendre à leurs élèves, rien, rien, ce n'est que ça, ce n'est que, tu n'entends que des bruits, des vrombissements, des rires, des, voilà, rien » (TP 167). Il souhaiterait alors changer ces pratiques individuelles par l'intermédiaire des équipes disciplinaires grâce aux échanges ainsi créés hors affinités. Fort de sa conception du travail des professeurs (« un prof c'est pas... »), il considère ici que les affinités ne sont pas le meilleur critère pour être efficace dès lors qu'elles ne permettent pas forcément de modifier les pratiques individuelles de certains professeurs. Il préférerait plutôt mélanger les professeurs et mettre en débat des questions de pratiques parfois passées sous silence [« les anciens ici ils vous en parlent pas (...) mais ils ont autant de difficultés que [les novices] » (TP 167)] mais sur lesquelles lui-même a déjà réfléchi, en référence à son expérience, comme c'est le cas pour le « rite » de la montée en classe en rangs, « moi quand j'étais dans le premier degré (...) on a passé un jour entier à monter et à descendre en rang, je suis jamais revenu là-dessus hein » (TP 167). C'est en ChE qu'il se positionne à présent et qu'il relève l'absence de ces pratiques, « ici les collègues, zéro le fait, ils ont pas compris à quel point c'était important de monter en rang avec leurs élèves, donc après perte de temps à l'arrivée devant la classe » (TP 167). Il développe ici aussi un point de vue sur ce que font ou pas les professeurs à partir de la référence à sa propre expérience. Ce sont donc des indicateurs qui mesurent l'efficacité et l'écart à sa propre expérience qui sont à l'origine des propositions du ChE (équipes disciplinaires).

Or, deux minutes plus tard dans l'entretien, le ChE cite un exemple dans lequel les mêmes indicateurs (« bruits », « vrombissements ») qu'il utilise pour mesurer l'efficacité des professeurs sont opposés à un enseignant qui s'en servirait pour justifier sa demande de choisir son partenaire de travail pour un projet. En effet, le ChE rappelle la tendance affinitaire des professeurs lorsqu'il s'agit de travailler autour de projets, « y'en a déjà certains qui commencent à venir me voir, (...) 'bon je veux bien être dans le projet DP6 mais si je suis

dans le projet DP6 je veux madame -, monsieur -, parce que là faut tenir hein, faut les tenir hein' » (TP 175). Ces raisons évoquées, le ChE ne les cautionne pas dès lors qu'elles se rapportent aux pratiques, « je leur dis mais attendez monsieur X, mais si moi je venais dans votre cours, pour vous dire c'est comme ça qu'il faut faire et pas comme ça vous le prendriez comment ? » (TP 177). Visant donc à convaincre de la nécessité de ne pas faire passer les affinités avant tout, il rappelle sa mission aux professeurs, « Je lui dis 'mais monsieur la responsabilité du chef d'établissement c'est les services hein' » (TP 177), puis le cadre pédagogique dans lequel elle s'exerce, « c'est un acte pédagogique fort hein, c'est lui qui fait les services, c'est lui qui choisit les personnes qui vont travailler ensemble » (TP 177), ainsi que sa volonté de mélanger les professeurs, « et donc moi je lui dis, je lui dis je ne les choisirai pas en fonction de telle amitié ou de telle amitié » (TP 177). Cette organisation des services est pour lui l'occasion de réaffirmer son rôle pédagogique et hiérarchique. A la manière de l'adjointe qui rebaptise des instruments traditionnels d' « actes pédagogiques », le ChE emploie les mêmes termes à propos de la constitution des équipes, qui, pourtant, a toujours été un instrument des administrateurs. On soulignera que cela fait écho au rapport de l'IGEN (2007) qui affirmait la responsabilité pédagogique des personnels de direction, appelés à mettre en œuvre un pilotage pédagogique appuyé sur des outils présentés dans la première partie de la thèse (projet d'établissement, contrat d'objectifs, constitution des équipes).

Le ChE insiste sur cet aspect, reprenant le rapport entre apprentissage et pédagogie, « je peux entendre que vous me disiez il faut tel collègue parce que je pense qu'il est plus costaud que tel autre, mais il faut aller le dire au collègue ça, faut que vous leur disiez sur quelle base, quelle est votre base de réflexion pour me dire ça, le brouhaha, ou le silence, c'est ça ? Moi je pensais qu'un élève on pensait que c'était un bon élève à partir du moment où il apprenait hein, parce que si, si, si pour vous le critère du silence est un critère pédagogique moi ça en est pas un pour moi hein, (*rires*) » (TP 177). Si nous avons retenu ces extraits relativement longs, c'est parce que paradoxalement, les raisons données par certains professeurs et qu'il ne cautionne pas quant à la constitution d'équipes par affinités sont les mêmes qu'il utilise pour constater un problème dans l'apprentissage et les pratiques des professeurs et qui justifient sa volonté de créer des équipes disciplinaires. On relève donc une forte contradiction, en l'espace de deux minutes, avec la reprise d'une idée quasiment terme pour terme, qui vient affirmer aussi bien dans une situation que dans l'autre sa position de ChE hiérarchique et pédagogique, mais qui vient dans le premier cas légitimer sa position, et dans le deuxième cas délégitimer celle d'un professeur. Il s'appuie selon le cas sur une idée ou son contraire pour

renforcer sa légitimité pédagogique et « pousser » ses idées. En effet, si pour le ChE le silence est un critère d'efficacité (entendant « dans les couloirs » qu'il y a du bruit dans certaines classes), il souhaite améliorer cette efficacité, d'où la création des équipes disciplinaires. Mais si les professeurs utilisent le même critère pour justifier leur refus de travailler avec certains professeurs, alors ils ne travailleront jamais ensemble, et le ChE ne pourra améliorer l'efficacité ! Ainsi, le ChE ne peut pas approuver ouvertement ce critère et reconnaître qu'il l'utilise lui aussi. De même qu'il réplique au professeur « vous le prendriez comment ? » et « il faut aller le dire au collègue ça », lui-même ne peut le dire à l'intéressé et ces remarques s'adressent donc aussi bien au professeur présent qu'à lui-même. Par conséquent, il fait jouer son statut de ChE, rappelant que c'est lui qui décide des « services », pour faire en sorte que les professeurs travaillent ensemble et pour que certains soient plus efficaces en classe. On voit bien ici ce que suppose le travail réel du ChE, ce que ça lui demande de constituer des équipes en éliminant le critère des affinités et en jouant sur l'efficacité. Il jongle entre les indicateurs qu'il relève en tant qu'ancien professeur et son statut de ChE pour parvenir à terme à rassembler les professeurs pour plus d'efficacité.

Suite à un double constat, concernant d'abord les équipes pédagogiques dont l'objet discuté reste l'élève et non pas le travail, puis concernant les projets constitués sur la base d'affinités, le ChE a l'intention de créer des équipes disciplinaires qui auraient pour objet le travail et ne seraient pas constituées sur la base des affinités. Il s'agira pour lui de composer des équipes équilibrées pour compenser notamment les difficultés des professeurs qui « n'apprennent rien » aux élèves. Pour cela, un juste dosage sera nécessaire entre les affinités des équipes pédagogiques qui peuvent permettre que « la mayonnaise prenne » comme le souligne l'adjointe, sans quoi l'année peut s'avérer difficile, et la disparition de ce critère pour les équipes disciplinaires, que le ChE introduit déjà au niveau des projets. De même qu'un juste dosage est nécessaire entre sa légitimité pédagogique d'ancien professeur qui lui permet de relever des indicateurs d'un manque d'efficacité et son statut de ChE sur lequel il s'appuie pour justifier du mélange des équipes.

2.2.4.4. La volonté d'organiser un cadre (Entretien 2)

Une autre raison est évoquée quant à l'intention de créer des équipes disciplinaires, celle de la mise débat de contenus qui « se croisent » (TP 175), en « mélange[ant] effectivement les équipes disciplinaires au travers de thèmes » (TP 141) comme « les questions vie scolaire, la question des TICE et des environnements numériques de travail » (TP 175) ou encore « toutes

les questions d'orientation » (TP 141). Il s'agit ici de rassembler les professeurs autour de thèmes par lesquels ils sont tous concernés.

Mais l'équipe disciplinaire est aussi un moyen envisagé pour construire un nouveau cadre d'action. En effet, il s'agit surtout de favoriser la réflexion sur les pratiques à partir de la discipline afin de la diffuser dans les équipes pédagogiques. Le ChE souhaite, par les équipes disciplinaires, un travail d'harmonisation de contenus par exemple afin d'assurer l'utilisation d'« un langage commun, (...) se comprendre au moins sur certaines choses » (TP 171). En réponse à la prescription incitant notamment au travail en équipe des professeurs, il souhaite utiliser l'objet médiateur immatériel équipes disciplinaires comme levier afin d'orienter le travail des professeurs « moi ce que j'aimerais c'est au travers des équipes disciplinaires, un qu'on se fixe le minimum requis, au moins le minimum requis, une progression commune, des évaluations communes » (TP 141). Cette harmonisation étant elle-même la première étape d'un travail en équipes pédagogiques autour de cet objet, « une fois qu'on s'est mis d'accord sur une matière on peut justement avec les autres matières voir, ça c'est dans le cadre des équipes pédagogiques, voir ce qui est transdisciplinaire » (TP 171).

Le travail des équipes disciplinaires, pour être repris par la suite par les équipes pédagogiques, comme le ChE le souhaite, demande aussi la mise en œuvre des moyens nécessaires, pour répondre à une prescription contradictoire, « ça fait des années et des années qu'on nous demande que nos professeurs travaillent en équipe, ça fait des années et des années qu'on nous donne pas les moyens pour que nos professeurs travaillent en équipe, c'est-à-dire que travailler en équipe ça demande du temps » (TP 139). Il ressort ici que la prescription a des attentes (le travail en équipes) pour lesquelles elle ne donne pas les moyens de la réaliser (ici le temps nécessaire). Pourtant, le ChE tient à pouvoir réunir les professeurs afin que « sur un plan disciplinaire les collègues travaillent entre eux, c'est-à-dire qu'ils se posent les vraies questions entre eux » (TP 165). Le but étant remettre en débat ces questions et d'instaurer une réflexion sur les pratiques au sein des équipes pédagogiques, qui, selon le ChE, n'existe pas comme telle, « quand les équipes pédagogiques se réunissent c'est pour parler d'un gamin en particulier, c'est pour parler d'un problème de classe, c'est pas, mais c'est pas pour réfléchir aux pratiques voilà » (TP 165), ce qu'il soulignait déjà dans le premier entretien. Cependant, si le ChE souligne le manque de moyens pour le travail en équipe, il précise que les équipes pédagogiques n'en souffrent pas, « on met des moyens, des moyens importants là-dessus parce qu'on peut le faire hein » (TP 141), malgré une « autonomie toute relative » (TP 141). Ainsi, alors que le ChE « met des moyens importants » sur les équipes pédagogiques, il s'avère que ces moyens (temps de rencontre) ne sont pas ce que nous considérons comme des

moyens d'action dès lors qu'ils ne lui permettent pas d'atteindre le but souhaité (la réflexion sur les pratiques). C'est par un autre objet médiateur et un nouveau cadre d'action, l'équipe disciplinaire, qu'il pense y parvenir, bien qu'il ne bénéficie pas pour cela des moyens nécessaires (temps). Il ressort ici l'écart entre les moyens donnés ou non par le prescrit et les moyens d'action des acteurs pour atteindre un but, les seconds ne correspondant pas forcément aux premiers.

Le ChE évoque plusieurs aspects justifiant l'instauration d'équipes disciplinaires : éviter le travail d'équipes selon les affinités, se recentrer sur la discipline pour parler des pratiques et faire diffuser ensuite aux équipes pédagogiques, envisager des pratiques communes. Il souhaite donc organiser un cadre d'action (de Terssac & Cambon, 1998) qui permettrait aux professeurs d'évoluer dans leurs pratiques et d'atteindre davantage d'efficacité.

Cependant, c'est ici une forme de travail qui reste dans la prospective. Le ChE ne parle pas du travail collectif actuel. Or, cela pose certains problèmes si l'on en croit les propos de l'adjointe. Comment pourraient-ils « travailler entre eux » ?

2.2.5. L'organisation du travail collectif par l'adjointe

2.2.5.1. La difficulté d'aligner les emplois du temps (Entretien 1 et 2)

Dans le premier entretien, l'adjointe parle à de nombreuses reprises des emplois du temps des divers personnels comme des élèves et notamment de leur conception. L'adjointe s'est tout d'abord vue en charge de l'élaboration d'un nouvel instrument, les emplois du temps des AP. Mais en plus de cette nouvelle tâche dès lors qu'il s'agit de personnels supplémentaires qui n'étaient pas là auparavant, c'est aussi la manière de construire l'instrument qui a été modifiée. L'adjointe doit composer avec des contraintes inhérentes au poste, « la plupart sont étudiants, contraintes de leurs études, parce que quand-même le but c'est qu'ils poursuivent leurs études, c'est pas un métier euh, à part entière » (TP 44). Apparaissent ici des obstacles liés notamment à la précarité du poste d'AP et qui a une incidence sur la disponibilité des personnes, presque toutes étudiantes. L'adjointe tente ainsi de concilier obligations étudiantes et travail d'AP. Mais la constitution des emplois du temps des professeurs n'est pas plus simple, d'une part en raison de la lourdeur de certains dispositifs destinés aux élèves en difficulté, d'autre part en raison de contraintes posées par les professeurs comme des conditions à prendre en compte dans l'élaboration de leur emploi du temps.

Les nouveaux dispositifs à mettre en place viennent bousculer les emplois du temps des professeurs. L'adjointe doit alors résoudre un véritable casse-tête pour faire fonctionner certains dispositifs tels que celui de prise en charge des élèves en grande difficulté en 6^e, « les contraintes c'est la folie parce que y'a, on a quand-même sur six classes de 6e vous alignez toutes les heures, (...) je sais pas si vous voyez les contraintes au niveau de l'emploi du temps » (TP 90). Concrètement, « ça veut dire que toutes les classes de 6e elles ont leurs cours de français et de maths à la même heure, le même jour » (TP 92). L'adjointe se reprendra ensuite, cet alignement concernant trois classes de 6^e et non pas six. La lourdeur de la conception des emplois du temps n'en demeure pas moins importante, surtout lorsque les professeurs posent certaines conditions, « madame machin ne veut pas travailler le lundi, et monsieur truc ne veut pas travailler le jeudi, vous imaginez, comment on fait ? » (TP 94), ce qui complique la tâche. Elle y revient plus loin et insiste, « quand je veux aligner les classes, entre les contraintes de la maman qui a ses enfants donc qui veut pas bosser le mercredi matin, 80 % des profs qui veulent pas bosser le vendredi, comme par hasard (*rires*), les autres qui bossent pas le lundi matin, enfin ils veulent, ils ont des demi-journées souvent ils ont deux demi-journées de libre, c'est vrai que ça ça serait plus pratique c'est sûr si on avait tous les profs, trente heures dans l'établissement » (TP 373). On voit ici en quoi la définition officielle du poste en heures d'enseignement dans l'établissement pose problème à l'adjointe pour aligner des heures de cours. A cet effet et comme le ChE, elle soulève une prescription contradictoire et un manque de moyens qui nuit à la présence des professeurs hors cours, « d'un côté on nous dit on va vers ça [augmentation du temps de présence des professeurs dans l'établissement] mais d'un autre côté on leur donne pas les moyens, c'est-à-dire qu'à un moment donné pour pouvoir rester, il faut un bureau, il faut qu'ils aient un ordi » (TP 373), contradiction sur laquelle elle revient au second entretien, « le collège il est pas euh, il est pas organisé de telle manière qu'on puisse, que chaque enseignant puisse avoir un bureau où il puisse passer du temps à travailler, enfin c'est ça qui va pas en même temps, c'est que on est, on a un fonctionnement, une organisation qui ne permet pas euh, de travailler, euh, de, oui, de travailler comme on devrait le faire de plus en plus » (E2 TP 84). Pour concilier mise en place de dispositifs alignés et présence limitée des professeurs, l'élaboration des emplois du temps tient alors compte des conditions émises par les professeurs mais dans une certaine mesure :

« Adjointe : ma priorité c'est quand-même l'intérêt pédagogique et l'emploi du temps des élèves (...) mais après on est vite coincé hein, entre, puis effectivement si vous arrivez avec vos emplois du temps en début d'année et que le prof il a pas ses deux demi-journées,

enfin bon (*rires*), euh, ça, voilà

Chercheur : Non mais bon, il faut arriver à trouver des compromis qui soient

Adjointe : Voilà, on trouve des compromis en, ben en expliquant aussi qu'on a des contraintes » (TP 383 à 385).

Chargée des emplois du temps, l'adjointe tente de combiner diverses contraintes (les élèves doivent avoir peu de trous entre les cours mais cela se fait en fonction des disponibilités des professeurs et des AP pour assurer les heures d'enseignement mais aussi pour leur travail auprès des élèves en dehors des heures de cours). Elle vise donc à éviter les « trous » dans l'emploi du temps des élèves tout en faisant des « trous » dans celui des professeurs.

2.2.5.2. Des trous communs vs un travail « entre deux portes » (Entretien 1)

Temps de travail et contradictions du prescrit

Une difficulté s'ajoute dès lors qu'il s'agit de modifier les pratiques des professeurs en les inscrivant dans l'espace établissement. Nous faisons ici allusion à un objectif évoqué plusieurs fois par l'adjointe : faire des « trous » communs dans l'emploi du temps des professeurs pour les inciter à travailler ensemble. Il faut donc, à ce stade, concilier aspect pédagogique, attentes des professeurs et temps de travail collectif hors la classe en réponse aux prescriptions. Si l'adjointe évoque des difficultés quant à l'élaboration des emplois du temps, elle souligne en revanche que les professeurs souhaitent bénéficier de créneaux horaires communs pour travailler ensemble, « il y a pas d'heure institutionnelle, alors c'est vrai que les profs la demandent cette heure » (TP 363). Ce qu'elle reprend au second entretien :

« Adjointe : pour les profs qui ont des projets en commun c'est vrai que parfois ils demandent d'avoir des plages communes où ils sont libres pour se voir, mais c'est vrai qu'on reste quand-même sur les réunions entre midi et deux, enfin sur la base de

Chercheur : Réunions informelles, c'est de type informel

Adjointe : Voilà, on se voit entre deux portes » (TP 82).

On relève dans les propos de l'adjointe la même difficulté à faire des trous communs que celle évoquée pour aligner les classes : le temps de présence des professeurs dans l'établissement.

Le manque de temps est pour l'adjointe la conséquence d'un métier diversifié, « le métier d'enseignant il a évolué, il évolue, on leur demande de plus en plus de choses, de suivi de

l'élève etc., et euh, leur statut devient difficilement compatible avec ce qu'on leur demande finalement, c'est-à-dire que c'est difficile de, euh, de trouver du temps pour la concertation, pour des réunions, ils sont tous demandeurs hein de temps » (E2 TP 74).

Cet aspect, inhérent au métier de professeur, contribue à une certaine absence de relations horizontales entre les professeurs du collège, « y'en a qui restent un petit peu, qui peuvent rester un peu sur leur temps hors cours, je vais pas dire temps libre, mais ils le font, enfin c'est pas institué quoi, à un moment donné c'est vrai que ça ça peut se faire aussi » (TP 371). C'est aussi cet aspect non « institutionnalisé » qui rend difficile pour la direction la mise en place d'un objet médiateur tel que la réunion, ou du moins qui empêche un rendu optimal de cet instrument, « [le professeur n'a] pas que ses dix-huit heures de cours il a des heures pour préparer ses cours, pour corriger ses copies, mais aussi pour voir les familles, passer du temps en concertation avec ses collègues etc. mais c'est, dans la réalité, dans la pratique, le prof qui n'est pas là le lundi il est pas là le lundi, donc chaque fois qu'on veut faire une réunion, (...) c'est toujours super compliqué parce que machin est pas là le lundi, l'autre il est pas là le mercredi, l'autre il est pas là le jeudi, donc voilà » (TP 371). Par ailleurs, on remarquera qu'elle n'inclut pas ici les PR, « les profs ils sont là ils font leurs cours, ils ont dix-huit heures de cours hein, je parle pas des profs ambition réussite et euh, le reste du temps ben ils sont pas là » (TP 371). L'adjointe reprend et nuance dans le second entretien la question du temps officiel de travail des professeurs défini par le nombre d'heures d'enseignement et qui donne lieu à un temps de présence inégal des professeurs dans l'établissement, « y'en a qui font leurs dix-huit heures de cours et qui sont là en temps de présence beaucoup plus longtemps, y'en a euh, enfin on est pas obligé, alors, mais c'est une question hyper délicate (*rires*) à soulever ça » (TP 119). L'instrument matériel qu'est l'emploi du temps n'est pas un élément suffisant pour répondre à la prescription au travail collectif, puisqu'il permet d'organiser les heures de cours mais pas les heures de présence des professeurs hors ces temps devant élèves, ce qui constitue un obstacle, « quand on propose des réunions euh, c'est difficile de trouver un créneau où chacun soit disponible parce que, parce qu'ils ont, ben on est toujours sur la base de dix-huit heures ou vingt heures de cours au collège et le reste ben on est pas là ou on est pas obligé d'être là, et voilà » (TP 76). On voit bien ici la contradiction portée par la prescription entre l'incitation au travail en équipe et la non institutionnalisation de ce dernier. Malgré l'action qu'elle essaye d'avoir sur le travail collectif, l'adjointe reconnaît la difficulté de le mettre en œuvre alors même qu'aucun espace-temps n'est prévu pour que les professeurs puissent travailler en dehors des heures de cours. Elle se heurte ici à une structure

traditionnelle inchangée au niveau de l'établissement et ne parvient pas à favoriser la dimension horizontale tant prônée par la logique réseau qui voudrait par exemple faire sortir les professeurs des classes pour qu'ils investissent l'établissement. Le travail d'organisation des professeurs reste dans l'ombre.

Ici, comment faire en sorte que les professeurs restent travailler en dehors des cours ?

Temps de travail et affinités

Une amorce de réponse a été engagée par l'adjointe, « il peut y avoir une heure où y'en a deux ou trois qui ont pas cours, j'essaye de leur faire des trous quand-même dans l'emploi du temps, qu'ils arrivent à se voir (*rires*) » (TP 361), mais sa réelle concrétisation reste inscrite dans un temps futur puisque c'est dans le cadre de la création des équipes disciplinaires qu'une heure serait dégagée pour le travail collectif, qui restera néanmoins limité « on pourrait certainement dégager une heure, alors pas par semaine hein mais, peut-être une heure par, par mois » (TP 363). Pour l'heure, c'est à l'initiative de l'ancienne ChE que le travail collectif tente de se développer. En effet, la mise en place des devoirs communs, demande à l'origine de la précédente ChE, visait à rassembler les professeurs, « quand elle [la ChE] était arrivée elle avait un des points un peu, un peu négatif de l'établissement c'est que elle trouvait que les profs ne travaillaient pas assez en équipes en fait, et donc c'était [les devoirs communs] une des façons de, de faire en sorte qu'ils travaillent plus en équipes » (TP 351).

Mais l'introduction de cet objet médiateur pour organiser le travail en équipe des professeurs n'a pas connu l'effet escompté chez les professeurs, « on peut faire des devoirs communs et qu'ils continuent chacun à bosser dans leur coin et puis y'en a un qui se dévoue pour faire le sujet du devoir commun et puis il se passe rien » (TP 351). On voit bien ici que la décision de la direction d'instaurer des devoirs communs ne suffit pas à faire travailler les professeurs ensemble, à lancer une dynamique collective où le travail de chacun participe à la construction et au développement d'un objet commun. L'adjointe tiendra des propos similaires quant au dispositif de co-intervention entre professeurs, qui ne permet pas la mise en œuvre d'un travail commun dès lors qu'il consiste, pour les professeurs concernés, en une répartition du travail une semaine sur deux, « un prof prend le groupe une semaine et un autre prof prend le groupe la semaine suivante » (TP 120). Si la direction vise à modifier les relations aux autres pour favoriser le travail en équipes des professeurs, les objets médiateurs « imposés » comme instruments à utiliser ne répondent pas aux besoins des professeurs. Dans le second entretien, l'adjointe revient sur les devoirs communs mais les aborde sous un angle

différent, du point de vue du travail des professeurs et non plus du point de vue du constat de ce qui est réalisé (répartition du travail). Leur empêchement est reconnu ici : des sollicitations de toutes parts qui ne laissent pas de temps disponible, « pouvoir penser qu'est-ce qu'on évalue, sur quelles compétences on travaille et comment on harmonise notre évaluation, tout ça c'est des choses qui sont très importantes et qu'ils ont pas le temps de faire finalement » (TP 235). Au-delà de la perception d'une contrainte pour les professeurs, c'est l'aspect du temps qui est à nouveau évoqué ici. Ces propos du second entretien éclairent le premier : si les professeurs se répartissent le travail c'est aussi faute de temps pour « penser » et « harmoniser » ensemble. Mais c'est aussi la question des affinités qui entre en jeu dans le travail collectif.

Si l'action de la direction n'impacte pas les professeurs, « je pense pas qu'en instituant des devoirs communs forcément ça induise : les profs bossent ensemble, les profs ils bossent ensemble au départ parce que euh, parce que ils ont envie de bosser ensemble quoi » (TP 399), l'initiative de certains professeurs, conditionnée à leur entente, est en revanche considérée comme répondant au prescrit (travail en équipe) par la direction. En témoigne la prise en main de l'instrument par des professeurs qui n'en sont pas des destinataires directs, mais qui l'ont pourtant instrumentalisé, « y'a pas de devoirs communs en 5^e et la dernière fois j'ai dit 'oh vous faites des maths' et ils me disent 'ben oui on est en train de faire une évaluation commune en 5^e', personne leur a demandé mais si ils ont envie de le faire ils le font, et même si ils ont pas de trou en commun et qu'ils se voient entre deux portes, enfin c'est plus une volonté, une, ouais une volonté de leur part qui, (...) je pense pas qu'on puisse imposer ça quoi » (TP 401). On repère ici deux modalités du travail commun : le choix des collègues et la volonté de dégager du temps, même de manière informelle, pour mettre au point ce travail, « souvent c'est un peu, allez entre deux portes » (TP 365 et 401), expression utilisée par l'adjointe par deux fois. Ce travail « entre deux portes » est donc valable aussi bien pour le travail autour de projets communs définis en amont mais qui ne trouve pas sa place dans les emplois du temps que pour le travail collectif ponctuel par affinités.

Pour l'adjointe, le travail commun est donc parfois moins une question d'instrument permettant d'agir sur les professeurs que d'affinités de départ, « le problème c'est que les profs ils fonctionnent un peu comme les élèves (*rires*) c'est-à-dire que, ils font un peu par affinités » (TP 351), et ce même si *a priori* ce travail n'est pas facilité puisque non prévu formellement dans les emplois du temps. Cela renvoie aux travaux de recherche présentés

dans la deuxième partie de cette thèse. L'instrument de constitution des équipes rencontre ainsi des limites lorsqu'il s'agit de travailler en commun autour de projets, « si nous [la direction] on décide d'un projet de classe et que dans l'équipe on met, on choisit nous les collègues enseignants, ça va pas prendre (*rires*), c'est-à-dire que ça marche du moment qu'ils travaillent avec Untel Untel Untel, ah oui là on peut avoir des trucs super » (TP 407). Comme le soulignait le ChE, les affinités dominant assez fortement la question du travail collectif et lorsqu'elles sont absentes, elles peuvent aussi empêcher la création de relations horizontales entre les professeurs. L'adjointe est directement confrontée à cette tendance et l'utilisation par la direction d'instruments que l'on pourrait penser comme autant de marges de manœuvre (emplois du temps, devoirs communs, constitution d'équipes de projet) est partiellement empêchée puisqu'elle traduit en réalité une contrainte pour les professeurs qui ne les instrumentalisent pas, ne se les approprient pas.

S'il existe donc des relations horizontales entre professeurs elles sont peu institutionnalisées et fonctionnent largement par affinités. Plusieurs cas de figures sont repérables quant à l'action de la direction sur les professeurs : des instruments existants se heurtent à de multiples obstacles et peinent à favoriser les relations horizontales (emplois du temps) ; des instruments créés par la direction, à destination des professeurs, sont parfois détournés des objectifs que les concepteurs leur attribuaient et le travail n'est pas commun (devoirs communs) ; des instruments créés par la direction pour certains peuvent être saisis par d'autres, non directement destinataires, mais dont les affinités sont un moteur et qui dans ce cas-là fonctionnent sur des rencontres informelles (devoirs communs).

Il ressort des propos de l'adjointe que deux organisations coexistent dans l'établissement : l'organisation officielle et l'organisation effective par celles et ceux qui travaillent (de Terssac, 2003). S'il paraît difficile de dépasser le travail par affinités, il reste aussi ici une des seules formes de travail commun effectives, comme le montraient d'autres travaux (deuxième partie de cette thèse, titre 2.1). De notre point de vue et selon un présupposé porté par l'ERGAPÉ, rappelons que le collectif de travail (non territorialisé et qui suppose qu'il y a du collectif dans l'individu, ce qui lui permet de ne pas être seul face aux difficultés rencontrées) diffère du travail en équipe à géométrie variable (travail sur un objectif précis et seulement le temps de la réalisation de cet objectif ; suppose que du travail collectif est possible sans collectif de travail). Mais il ressort ici que le second tient davantage des affinités et ne peut être imposé par la direction. Par ailleurs le premier, qui s'inscrirait dans la durée et dépasserait la réalisation d'un objectif précis, peut amener à questionner le bon fonctionnement des

futures équipes disciplinaires, qui, destinées à faire du travail leur objet, ignoreront pourtant la question des collectifs (histoire commune notamment) et seront *a priori* imposées.

2.2.5.3. Travail collectif : les résultats au service de la décision, l'exemple de la co-intervention (Entretien 1)

Comme nous l'avons vu (titre 2.2.4.1), l'adjointe définit le rôle de la direction par l'importance de la prise de décisions. A ce titre, elle précise qu'en cas de « convictions fortes », la direction peut prendre des « décisions unilatérales » (TP 206). Cependant, les décisions peuvent aussi dépendre de l'évaluation par la direction de l'efficacité du travail commun. A ce titre, les indicateurs utilisés par la direction entrent en jeu en tant que fondements de la prise de décision. Nous nous arrêtons ici sur l'exemple de la co-intervention, développé par l'adjointe. A noter que nous n'avons relevé aucun indicateur chez le ChE qui concerne les enseignants, outre celui du bruit dans le couloir qui lui indique un manque d'efficacité. Qu'en est-il des indicateurs utilisés par l'adjointe quant au travail collectif des professeurs en co-intervention ?

L'adjointe nous livre une situation contrastée quant au travail des professeurs en co-intervention avec les AP, parfois loin des objectifs du dispositif, « parfois c'est fait alors effectivement en prenant du temps pour préparer et ça se passe comme ça, d'autres fois c'est un peu ben je prends un assistant pédagogique parce que ça va me permettre peut-être de, le fait qu'il y ait deux adultes dans la classe, que ça se passe mieux enfin, c'est un peu difficile, après nous on est pas dans les classes non plus hein, euh, on essaye, alors on sait ce qu'il se passe plus ou moins » (TP 104). Il faut noter que le ChE relevait un dysfonctionnement au niveau des AP, qu'il ne dit pas explicitement avoir l'intention de modifier. S'appuyant sur son expérience passée d'adjoint, il évoque la répartition des heures des AP, « à Paris, sur les dix-sept heures trente, ils faisaient quinze heures devant élèves et ils avaient deux heures trente par semaine pour préparer leurs interventions devant les élèves, ici (...) ils font leurs heures, mais total de l'opération c'est qu'ils préparent pas grand-chose de leur intervention et donc je pense que ça a pas, ça a pas beaucoup d'intérêt » (TP 24). Cette expérience pose d'abord la question du temps de préparation pour les professeurs engagés dans la co-intervention, qui est soulevée aussi par l'adjointe. Mais cet extrait nous indique aussi que s'ajoute au manque de régularité quant à la préparation par les professeurs une difficulté pour les AP qui n'ont pas de temps dédié à cette préparation. L'expérience du ChE concernant les AP n'a pas été réinvestie ici. Chacun souligne donc un même aspect, sans pour autant se placer du point de vue du

travail collectif. L'adjointe évoque les professeurs, le ChE évoque les AP, mais il n'est pas question dans leurs propos d'espace-temps commun de préparation. L'adjointe ne peut que constater des dérives décevantes de la co-intervention aussi bien entre professeur et AP qu'entre professeur et professeur, pour lesquels la question du temps nécessaire n'est pas même évoquée.

Comme elle le dit, l'adjointe parvient à savoir ce qu'il se passe dans les classes et peut ainsi dresser un constat. Le chercheur l'interroge alors sur les indicateurs qui lui permettent effectivement de savoir et l'adjointe précise, « c'est fondé sur des dires, c'est-à-dire sur ce que j'ai pu entendre de la part des assistants pédagogiques, des professeurs entre eux aussi qui ont testé des choses » (TP 108). A l'instar de la ChE 1, on relève dans le discours de l'adjointe d'une part des indicateurs provenant de dires des AP et qui mettent à jour certaines dérives, et d'autre part des indicateurs qui concernent notamment la co-intervention professeur/professeur, qui sont des indicateurs chiffrés, renseignant davantage sur l'efficacité du dispositif :

« Adjointe : quand je vois les résultats des élèves enfin, c'est quand-même ça qui est intéressant, là pas plus tard que la semaine dernière j'ai un conseil de classe, une classe de 6e, ils ont deux profs de maths, sur les quatre heures qu'ils ont, voilà on s'est dit deux profs de maths c'est bon

Chercheur : Ils vont carburer (*rires*)

Adjointe : Voilà, ben non, y'a neuf ou dix de moyenne générale et j'entends le prof qui a un conseil de classe me dire 'oui alors on est deux mais ils font rien' hein, je dis ben alors dans ce cas-là, je l'ai pas dit mais c'est ça, surtout l'année prochaine y'a plus deux profs parce que ça coûte quand-même de l'argent, c'est notre argent hein quand-même, faut pas oublier, donc à un moment donné si y'a deux profs dans la classe et que les gamins ils ont pas de meilleurs résultats euh, voilà » (TP 108 à 110).

Les résultats de la classe sont alors ici sources d'informations quant à l'efficacité de la co-intervention entre professeurs, mais aussi instruments dans la prise de décision quant à la poursuite ou non du dispositif. Les mauvais résultats sont pour l'adjointe les témoins d'un dispositif qui n'est pas efficace et qu'il faudra par conséquent probablement abandonner. On remarque que l'efficacité n'est pas pensée ici en termes de travail des professeurs à deux : être deux est-ce deux fois mieux (Amigues et al., 2008) ? Comment préparer les cours à deux ? Quand ? Les résultats des élèves traduisent-ils ainsi réellement une inefficacité de la co-intervention ? Que faudrait-il pour que les résultats augmentent ? A l'image de la ChE 1 déçue

des démissions massives, les conditions de co-intervention ne sont pas questionnées ici face à des résultats que l'on aurait souhaités meilleurs.

Alors que la prise de décision dit mêler indicateurs de la direction, « nous on a les résultats, on a, on a notre vision qui est plus globale » (TP 204) et indicateurs relevés du discours des professeurs, « il faut quand-même qu'on ait un retour de, de eux, de leur, c'est eux qui sont dans les classes hein c'est pas nous, c'est eux qui ont les élèves » (TP 202), les résultats chiffrés des élèves semblent ici avoir le dessus quant à la poursuite ou non du dispositif. Mais il convient de souligner que ces derniers ne permettent pas de questionner ce qui n'a pas marché dans un dispositif supposé au départ conduire à la réussite des élèves. D'autant que d'après l'adjointe certains professeurs renvoient la faute aux élèves (« ils font rien »).

Si l'organisation en amont du travail commun s'avère difficile pour l'adjointe, elle relève en aval des indicateurs qui s'en tiennent aux résultats des élèves ou aux dires des professeurs, alors sources d'une décision qui ne prend pas pour objet le travail réel des professeurs (dont le travail d'organisation) mais le travail réalisé.

2.2.5.4. Des instruments renouvelés (Entretien 2)

Alors que l'adjointe pointait la difficulté pour elle de faire correspondre les emplois du temps des professeurs pour favoriser un travail collectif, elle propose dans le deuxième entretien de renouveler la fonction d'instruments qui existent déjà (instrumentalisation) et dont les professeurs pourraient se servir de façon à réinvestir les questions amorcées dans les temps informels lors de ces moments institutionnalisés. Ainsi, réunion (rassemblement) et réflexion autour de la pédagogie sont deux constantes lorsque l'adjointe évoque les divers instruments, « je pense que un conseil pédagogique ça peut servir à ça, c'est-à-dire ça permet de réfléchir avec tous les acteurs à vraiment la pédagogie dans l'établissement donné » (TP 101) ; « y'a aussi je pense le conseil d'administration qui doit être un lieu où on parle de pédagogie » (TP 107) ; « c'est important qu'il y ait des moments où on puisse réfléchir et on en a pas tant que ça finalement, c'est pour ça que la demi-journée banalisée la dernière fois je pense que c'était important » (TP 109). L'adjointe qui évoquait à plusieurs reprises le manque de temps des professeurs pour travailler ensemble, pense ici utiliser des outils institutionnels pour y remédier. Cependant, il s'agit d'un idéal et ces instruments cités (conseil pédagogique, conseil d'administration) ne sont pas pour le moment des espaces propices à ce type d'échange. On retrouve la même idée à propos d'une institution spécifique au RAR, le comité exécutif, « l'idée de réseau c'est ça, on a un comité exécutif, où sont présents les chefs d'établissement, les, voilà, qui est là aussi, une instance où y'a des choses qui, ça peut être pareil, ça peut être

quelque chose de productif comme ça peut être une instance, c'est un peu le problème des réunions où il a y trop de monde, où rien ne se fait, mais ça peut être, ça peut ensuite permettre de créer des liens et de faire que les gens travaillent ensemble » (TP 157). Nous sommes donc en présence d'objets médiateurs non pas créés (sauf demi-journée banalisée) mais donnés par l'institution, qui sont utilisés comme instruments, mais dont l'adjointe voudrait se servir spécifiquement, instrumentaliser, transformer, pour combler un manque de temps de concertation et d'échanges entre professeurs, dans le but sous-jacent de répondre à une autre prescription (autre que celle de mettre en place ces temps formels), celle de favoriser le travail commun des professeurs. Là où le ChE développe un point de vue sur les professeurs et vise à agir sur eux à travers certains instruments destinés aux élèves, l'adjointe possède un point de vue sur des instruments d'ordre plus collectif et qu'elle souhaite renouveler afin d'en faire des ressorts du travail collectif qui permettent de « penser », de « réfléchir ».

2.2.6.Faisons le point

Le premier outil identifié par le ChE est aussi le plus présent ici. Alors qu'il pourrait renvoyer de prime abord à une logique horizontale, l'outil « les pieds », associé à une présence de terrain et un investissement dans le domaine pédagogique, se révèle davantage organisateur d'une logique verticale. Le ChE, plutôt que d'impulser et de prendre part à une organisation collective, prescrit aux professeurs et personnels des manières de faire. C'est le cas en particulier lorsqu'il s'adresse aux professeurs selon ses propres conceptions de leur travail et du sien, conceptions descendantes (« pousser les idées »). Il est de la sorte : 1) centré sur sa conception de ce que devrait être le travail enseignant ; 2) pas centré sur le RAR, mais plutôt sur la prise en main de l'établissement.

Il ressort des entretiens une volonté d'agir sur l'organisation par l'intermédiaire d'une multitude d'instruments liés à cet outil des « pieds ». Par exemple, il s'intéresse au rapport des professeurs aux instruments de sanctions des élèves, dont il souhaite modifier l'utilisation, appuyé sur sa légitimité d'ancien professeur. Il remodèle ainsi l'existant selon son expérience d'ancien professeur plutôt que de façonner la nouveauté à partir de son poste de ChE. Un seul objet médiateur fait un pas de côté ici, bien qu'il s'inscrive dans la prospective, il s'agit de la volonté de créer des équipes disciplinaires. Hormis cela, la réorganisation ne concerne pas le RAR, mais le travail des professeurs, dans une perspective elle-même déconnectée du travail réel et non inscrite dans une dimension collective. Les prescriptions ainsi faites aux

professeurs autour des instruments de sanction laissent dans l'ombre la question du travail collectif.

Préoccupé, à travers ses instruments, à mettre en œuvre ses idées, le ChE laisse par ailleurs à l'adjointe la prise en charge de l'organisation technique de l'établissement RAR.

L'adjointe se trouve alors confrontée à des difficultés multiples face à la structure inchangée de l'établissement, des prescriptions inchangées par exemple à propos du temps de travail des professeurs, etc. Si elle utilise alors des instruments pour agir sur les professeurs et favoriser le travail collectif, certains obstacles institutionnels demeurent et mettent à jour l'incohérence des prescriptions qui, d'une part, attendent de la direction qu'elle favorise le travail commun, et, d'autre part, attendent des professeurs la mise en œuvre effective de ce travail commun, sans pour autant leur en donner les moyens. Se heurtent volonté et possibilités de répondre au prescrit, dans un établissement qui maintient une structure traditionnelle alors que le travail devrait s'inscrire dans la dimension du réseau. De plus, lorsqu'un travail à plusieurs parvient à s'instaurer, comme par exemple pour la co-intervention entre professeurs, c'est une 'grille de lecture' institutionnelle qu'utilise l'adjointe pour déterminer l'efficacité de ce travail et prendre les mesures conséquentes quant à sa poursuite ou non. L'obligation de résultats attendue domine et le travail réalisé, jugé à partir des résultats des élèves, vient nourrir les décisions de l'adjointe. On est loin ici du travail réel des professeurs comme ressource pour la direction (pourquoi les résultats ne sont-ils pas aussi bons que ce qui était attendu ? Quelles difficultés rencontrent les professeurs ? etc.). Elle reconnaît pourtant elle-même la difficulté des professeurs qui ne bénéficient d'un travail collectif organisé et sont contraints à se retrouver « entre deux portes ».

Les tâches se multiplient pour les professeurs et dans le modèle persistant de la « boîte à œufs » (Lortie, 1975) le travail collectif ne trouve pas sa place, ni dans l'espace ni dans le temps. Ce sont alors par des outils institutionnels que l'adjointe tente d'agir sur les enseignants, souhaitant en faire des occasions d'échanges sur le travail.

2.3. Ne pas diriger seul

« une direction ça se partage, c'est pas quelque chose, diriger ça veut bien dire ce que ça veut dire, ça veut dire donner aux autres à, les amener à faire, c'est pas faire tout soi-même, je pense qu'on est plus intelligent à plusieurs que tout seul hein, donc moi j'ai une conception

qui est totalement différente, on travaille vraiment en équipe de direction, donc ça pour moi c'est le deuxième outil le plus important » (Entretien 1, TP 2).

2.3.1. « Donner aux autres » pour rompre avec la dimension pyramidale (Entretien 1)

Le deuxième outil ou instrument identifié par le ChE lui-même ne concerne plus l'établissement et ses personnels mais précisément l'équipe de direction. Le ChE se démarque de sa prédécesseur en insistant sur la nécessité de travailler en équipe pour assurer la direction, plutôt que de faire cavalier seul. Selon lui, c'est avant tout une question de « tempérament » (TP 2) qui expliquerait la solitude de la ChE précédente, « je pense qu'elle s'est un peu plus renfermée que ce qu'elle aurait dû, voilà, elle aurait dû partager, une direction ça se partage » (TP 2). De même qu'il y a des professeurs motivés ou non (critère psychologique) selon la ChE 1, ici il y a pour le ChE des ChE engagés ou non (selon le même critère psychologique). L'aspect de la personnalité semble donc important aux yeux du ChE, comme de l'adjointe qui remarquait l'importance de la personnalité du ChE.

Diriger un établissement, pour lui, « c'est pas faire tout soi-même » (TP 2), comme en témoigne l'élaboration du budget, « le budget par exemple qui vient d'avoir lieu on l'a fait avec la gestionnaire » (TP 2). De plus, alors que le ChE ne se « considère pas comme une administration » (TP 2), la dimension pédagogique de son travail est renforcée ici au niveau de l'équipe de direction et il se dit « chanceux » de travailler avec une gestionnaire qui prend totalement en compte l'aspect pédagogique dans son travail, « j'ai beaucoup de chance hein, j'ai une gestionnaire qui s'intéresse à la pédagogie ce qui est rare » (TP 2, p.4). On retrouve à nouveau un jugement psychologique sur la personnalité de la gestionnaire, duquel dépend le travail effectué avec elle. Cependant, si la direction est partagée, le ChE donne des précisions quant à la responsabilité de chacun, et en particulier à sa propre responsabilité de ChE, « chacun assume ses responsabilités, tout en sachant que quand-même la responsabilité première c'est le chef d'établissement qui l'assume hein, euh, parce que partager la responsabilité ça veut pas dire laisser faire et puis le jour où y'a un souci c'est pas moi, c'est bon hein etc., non moi je fonctionne pas comme ça » (TP 2). Nous avons vu que le ChE lors du deuxième entretien évoquait la « pression » d'une organisation « pyramidale » dans laquelle « tous les regards se tournent » vers lui en cas de problème, ce qui soulignait une absence de partage des responsabilités avec les professeurs. Ici, dans le cadre de l'équipe de direction, le ChE souhaite donc un partage des responsabilités mais dit « assumer » la responsabilité qui lui incombe en tant que ChE au-delà de ce partage.

A l'image du leadership et de sa dimension horizontale, l'accent est mis ici sur le partage de la direction ainsi que sur le domaine pédagogique investi par la direction. L'idée d'un ChE qui n'est pas le seul dirigeant et dont l'action n'est pas restreinte à l'administratif est bien présente. Si le ChE en dit peu dans cet entretien, énonçant simplement un principe qu'il applique et qui le démarque de sa prédécesseur, le second entretien est particulièrement intéressant quant à l'évolution de cet instrument.

2.3.2. Entre poids du pyramidal dans l'établissement et perte de repères verticaux dans la direction (Entretien 2)

Alors que le ChE avait présenté des idées très définies quant au partage nécessaire de la direction, se distinguant ainsi de sa prédécesseur, il revient ici sur la difficulté face à laquelle il s'est trouvé dans la mise en œuvre de cet instrument :

« le chef c'est le chef, (...) finalement tu as donné donc cette responsabilité à tes collègues, et puis à un moment donné tu te dis 'mais tiens est-ce qu'ils vont pas un peu trop loin ? Est-ce que ils veulent pas être khalife à la place du khalife', (...), tu donnes cette autonomie etc. mais en retour tu dis 'mais tiens, quand-même là euh, là elle [adjointe ou intendante] a fait quelque chose, bon, elle aurait peut-être pu m'en parler avant' » (TP 66). Le ChE parle ici indifféremment de « responsabilité » et d' « autonomie ». Pourtant ces deux termes sont différents. Rappelons (première partie, titre 3.2.1.2), que l'autonomie est définie comme : « la *capacité de produire ses propres règles*, donc la capacité de gérer ses propres processus d'action ; elle induit l'indépendance » (Maggi 2003, p.102). En revanche, la discrétion est définie comme : « des *espaces d'action prévus par un processus réglé*, où le sujet agissant peut/doit choisir entre des alternatives, dans un cadre de dépendance. » (Maggi, 2003, p.102). Il s'agit donc ici du plan de l'accomplissement de l'action. L'autonomie est liée à la responsabilité depuis la création des actes, là où la discrétion suppose une responsabilité imposée qui induit une forme de subordination, un cadre discrétionnaire dans le choix des actes à accomplir. Par conséquent, si la responsabilité implique de répondre de ses actes, il convient de la resituer selon si elle relève de l'autonomie, qui s'apparente ici à l'empowerment (prise d'initiatives) ou bien de la discrétion. Ici, le ChE évoque l'autonomie, soit la création de règles propres selon Maggi (2003), là où il attendait davantage une logique discrétionnaire qui suppose sa subordination. L'autonomie laissée aux membres de la direction à travers l'outil « partage de la direction » n'a pas été discutée, l'instrument ayant été lancé sans faire l'objet d'une appropriation collective. Les membres de la direction ont donc saisi cette autonomie, là où le ChE attendait de pouvoir subordonner des actes

discrétionnaires ou du moins discutés au préalable. Or, partager la direction en donnant de l'autonomie à ses membres supposerait de coordonner mais non de subordonner les actes, à l'image d'un leadership distribué où chacun peut être leader.

La structure verticale que le ChE dénonçait, revendiquant dans le premier entretien un partage de la direction au sein d'une équipe, était finalement un repère qui, disparaissant au sein de l'équipe, lui donne l'impression de ne plus maîtriser les décisions prises. On notera que l'adjointe définissait le rôle de la direction comme celui de la prise de décisions. Le ChE est ici confronté à l'appropriation de ses instruments par l'adjointe ou l'intendante. Mis à l'épreuve du terrain, l'outil « partage de la direction » s'est transformé en moyen d'agir pour les autres membres de l'équipe de direction. Cependant, les effets qu'il constate de cette prise en main l'inquiètent. Ce qui devait lui permettre de piloter l'établissement est remis en question dès lors que l'appropriation par les autres ne correspond pas à ce qu'il attendait. On voit ici que le concepteur des instruments n'en maîtrise pas complètement l'utilisation, et c'est à partir de ce qu'il voit de leur instrumentalisation qu'il questionne leur utilisation et pense peut-être à reconcevoir ces instruments, réorienter leur usage.

Le ChE se trouve pris dans un dilemme : une direction se partage ; partager c'est risquer de perdre sa place. Entre volonté de partager et peur de ne plus assurer la pleine direction de l'établissement, le ChE se questionne. A travers ce questionnement, c'est aussi le principe même du leadership distribué qui est remis en cause à l'image d'autres travaux francophones (deuxième partie, titre 3.2.3). Nous avons pointé l'imprécision du prescrit quant à la définition du pilotage d'un établissement, qui se rapportait davantage à l'efficacité et à la mesure là où le management se rapportait à la régulation et à l'amélioration et le leadership amenait la notion de changement. Mais pour ce qui concerne l'équipe de direction : qu'attend-on du ChE ? Un pilote qui prévoit les objectifs et évalue ? Un manager qui participe à leur mise en œuvre et régule ? Un leader qui partage avec d'autres leaders potentiels ? Ici, le ChE semble pris entre autonomie à donner (leader) et subordination à conserver (manager, « chef ») dans des actions auxquelles il peut participer (élaboration du budget par exemple) ou dont il devrait être informé. Entre diriger ensemble et diriger les autres, l'outil « partage de la direction » n'est plus autant affirmé que lors du premier entretien.

Le ChE reste ici sur la dimension interne du pilotage de l'établissement alors que l'adjointe de son côté se place du point de vue du réseau. Elle est préoccupée par la création de liens avec les autres établissements et met en avant le rôle de l'IPR.

S'inscrivant dans une logique horizontale, l'adjointe expose son souci de ne pas travailler selon la configuration d'un établissement isolé, mais de favoriser la proximité en amont et en aval, avec le premier degré et surtout avec le lycée, « Chaque année on reçoit des élèves et il y en a qui partent, enfin on a quand-même une responsabilité grande dans le devenir de nos élèves ensuite, notre responsabilité elle est là, donc on peut pas occulter cette question-là et penser à nos quatre ans à nous, notre petite organisation » (TP 163). Elle évoque à ce propos un lien nécessaire, « c'est pour ça qu'on essaye de travailler en réseau, notamment les IPR c'est important aussi, le pilotage pédagogique partagé » (TP 163). L'adjointe reprend ici les termes officiels, un travail en réseau, tel que le signifie le RAR, et un pilotage qui se veut partagé, avec l'IA-IPR référent du collège. Mais lorsque l'on s'intéresse à la question en profondeur, on peut voir que si le rôle des IA-IPR est apprécié de l'adjointe, « quand ils viennent c'est souvent très intéressant d'avoir leur vision aussi » (TP 167) et « chaque fois qu'on a eu des IPR qui sont venus pour des réunions d'équipes notamment auxquelles j'ai assisté c'était très enrichissant » (TP 171), leur intervention n'est pas systématisée, « je pense qu'ils ont aussi beaucoup de travail de leur côté, ils sont un peu débordés et c'est difficile pareil de trouver du temps » (TP 167), ce qui ne permet pas d'instaurer une continuité, « Je pense que ça serait, euh, vraiment intéressant que ça puisse être plus fréquent, enfin plus fréquent, qu'on ait vraiment (...) une régularité dans le travail » (TP 189 et 191). Les propos de l'adjointe ne portent pas directement sur le pilotage partagé mais davantage sur les liens entre l'IPR et les professeurs, dans le sens d'un apport, d'un regard plus extérieur et d'un suivi, « je pense que ce serait bien qu'ils aient, notamment dans ce type d'établissement un suivi régulier (...), ça serait bien qu'ils [les professeurs] soient épaulés justement pour avoir ce regard d'expert sur le dispositif par exemple, chaque fois qu'il y a un IPR qui est venu en réunion d'équipes, c'est quand-même intéressant, parce que nous on est pas des spécialistes » (TP 173). Pour l'adjointe, l'IPR référent est ainsi davantage (dans l'idéal) un relais pédagogique, fournissant une expertise plus appropriée (légitimité pédagogique) que celle de la direction pour intervenir et suivre les professeurs. Cependant, les obstacles liés à la multiplicité des tâches des inspecteurs entravent là encore un travail collectif régulier.

2.4. Véhiculer la « parole de l'adulte »

« et puis surtout [le troisième outil] bon j'avais déjà fait ce travail à Paris, c'est aussi être proche des élèves » (Entretien 1, TP 2).

2.4.1. Jongler entre différentes facettes (Entretien 1)

Le troisième outil identifié par le ChE est ciblé lui aussi, mais sur les élèves cette fois-ci. On voit qu'il tire cet instrument de son expérience passée et qu'il souhaite le réinvestir dans ce nouvel établissement.

Le ChE explique cette volonté de proximité en termes de « parole de l'adulte » qui ne sanctionne pas, « je pense que ce qui leur manque le plus c'est cette parole de l'adulte quoi c'est se confronter à l'adulte et de manière, enfin les amener à réfléchir, sur des, sur des événements passés, sur des choses qui, avoir des débats avec eux quoi » (TP 2). L'image du ChE en tant que principal de l'établissement est laissée de côté au profit de celle de l'adulte qui entretient un rapport direct avec les élèves. Ces derniers, selon lui, savent en effet distinguer les moments formels (rôle de principal) ou informels (rôle de l'adulte) avec le ChE, « c'est pas parce qu'à un moment donné vous avez discuté dans la cour avec eux de la vie, ou du sport etc., que à un moment donné ils sont pas capables de faire la part des choses quand un prof les sanctionne et les envoie chez le principal, ils savent très bien qu'à ce moment-là ils sont plus dans le rapport de la cour et du temps qui était celui de la cour » (TP 2). L'instrument immatériel de proximité, la parole de l'adulte, est ici un médiateur des relations entre les élèves et le ChE qui fait un pas de côté quant à sa casquette de principal pour instaurer une relation d'adulte à élève dans un espace-temps défini, celui de la cour de récréation en particulier. Le travail du ChE est donc multiple et se distribue dans différents espace-temps qui assurent des fonctions différentes : faire réfléchir, débattre dans la cour, ou recevoir les élèves sanctionnés dans son bureau.

C'est aussi la multiplicité des destinataires des instruments du ChE qui ressort ici. Poursuivant sa volonté de faire en sorte que les professeurs s'approprient certains instruments de la manière dont il le fait lui-même, le ChE oriente à nouveau les professeurs en les invitant à utiliser eux-mêmes cet objet médiateur de proximité des élèves qu'il propose, « je conseille même aux profs de le faire souvent » (TP 2). Sous forme de conseil, le ChE tente de diffuser aux professeurs l'instrument qu'il se donne pour agir sur les élèves. Cependant, il est intéressant de relever dans son discours la difficulté qu'il rencontre à faire reconnaître son utilisation de cet instrument par les professeurs, « c'est très compliqué parce que y'a des profs qui peuvent vous reprocher cette proximité-là, il faut hein, presque que le chef d'établissement soit un peu comme quelque chose de un peu, sanctuarisé hein, bon, moi je crois pas du tout à ça, je crois que les enfants ils savent très bien faire la part des choses » (TP 2). Son propre instrument, qui le différencie de la ChE précédente (« refermée »), se trouve donc au cœur de

ses relations avec les professeurs dès lors que le ChE voudrait parvenir à diffuser cet instrument, d'une part, et que ces derniers émettent un avis négatif à ce sujet, d'autre part attendant selon lui un ChE « sanctuarisé ». Quelques mois après sa mise en œuvre, comment les premiers destinataires de cet instrument, les élèves, le reçoivent-ils ? Le second entretien répond à cette question et permet de mettre à jour l'évolution de l'instrument, son instrumentalisation, en fonction de sa circulation sur le terrain.

2.4.2. Le principal / l'adulte : la confusion (Entretien 2)

Alors que le ChE était convaincu de la capacité des élèves à « faire la part des choses » (entretien 1) dans leur relation avec un ChE adulte, il revient ici sur son expérience récente. Les quelques mois qui se sont écoulés entre les deux entretiens l'ont amené à revoir son point de vue et par-là même son comportement auprès des élèves. Ce sont deux indicateurs qualitatifs émanant du terrain qui alertent le ChE sur la nécessité de modifier son utilisation de l'instrument.

Il reconnaît, « je me suis un peu trompé sur ce rapport à l'élève (...) je me suis un petit peu trompé » (TP 100). En effet, il note désormais la nécessité de « reprendre un peu de distance » avec eux, rétablissant par « graduation » les frontières quant aux domaines qui relèvent ou non de lui, « maintenant si tu veux y'a des choses où quand l'élève vient me parler de quelque chose etc. je dis non c'est pas moi, non non ne m'ennuie pas avec ça c'est pas moi, etc. etc., c'est-à-dire que maintenant (...) un élève vient me parler d'une question qui le préoccupe dans le monde, ce qui, hop là, c'est ce que je disais tout à l'heure, discours de l'adulte, on pose, on parle » (TP 100). Tout en rappelant ici l'importance qu'il accorde à la parole de l'adulte « dans le rapport à la cour » (entretien 1), la graduation qu'il met en œuvre renvoie cependant à son statut de ChE et pas seulement d'adulte. La confusion des élèves quant au rôle du ChE se retrouve dans les propos du ChE lui-même qui recadre les questions des élèves en leur rappelant qu'il est leur ChE. Il accueille certaines questions en tant qu'adulte et refuse de s'occuper d'autres questions en tant que principal, « on vient me raconter des histoires de chamailleries de trucs comme ça je dis non non, tu penses qu'un chef, tu penses qu'un principal il doit s'occuper de ça, non » (TP 100). Alors qu'il dit vouloir diffuser la parole de l'adulte, c'est ici par la parole de principal qu'il recadre les attentes des élèves. Il semble que la confusion soit partagée.

Dans tous les cas, l'instrument immatériel de la proximité avec les élèves a nécessité quelques ajustements. Prédéfini selon son expérience passée, « le rapport de proximité que j'avais avec les élèves à Orly n'a jamais enfreint la règle, c'est-à-dire que les élèves savaient toujours qu'ils

étaient avec le principal tu vois » (TP 100), l'instrument a dû, confronté à la réalité du terrain, être adapté au nouveau collègue. Le premier retour est celui des élèves, qui se sont emparés de l'objet médiateur, en faisant à leur tour un instrument. Les effets attendus ayant dépassés les limites implicites que donnait le ChE, ce dernier a recadré l'instrument, en recadrant les élèves. C'est là une première marque de prescriptions remontantes (Six, 2002) qu'il a reçues par son observation des utilisateurs de l'instrument.

La prise de distance qu'il instaure avec les élèves n'est pas sans lien avec la prise en considération des dires des professeurs à ce sujet. C'est aussi ce deuxième retour, celui des professeurs, qui participe du changement d'utilisation de son instrument. Alors qu'au premier entretien il prône la proximité malgré les mises en garde des professeurs, il reconnaît au second entretien la justesse de leurs craintes, « je crois que c'est ça aussi qui m'a été reproché par certains des collègues à juste raison, ils se sont dit là, il y a un petit glissement, est-ce que le chef d'établissement jouerait pas le copain, euh, le grand frère avec les élèves (...) y'avait un peu de vrai tu vois » (TP 100), et y remédie aussitôt « je me suis, euh, redressé de ce point de vue-là » (TP 100), mesurant l'impact cette « déviance » (TP 100) qui va à l'encontre de ses objectifs, « ça pédagogiquement alors là c'est, c'est catastrophique et c'est surtout pas ça que je veux faire » (TP 100), soulignant toujours sa préoccupation pédagogique de ChE. Insister dans une direction qui impacte négativement selon lui l'aspect pédagogique signifierait aussi perdre toute légitimité de ce point de vue auprès des professeurs.

La prise en compte du remontant à deux niveaux, auprès des élèves, destinataires de l'objet médiateur, et des professeurs, qui avaient émis leur avis, a provoqué chez le ChE un retour sur l'outil « proximité des élèves », dans une intention qui reste marquée du domaine pédagogique. On voit ici comment les instruments du ChE sont amenés à être modifiés en fonction de leur réception et utilisation par les destinataires dont les retours qu'il relève apportent un nouvel éclairage aux réactions des professeurs, qui, au départ, n'avaient pas été prises en compte.

2.5. Impliquer les parents

« le quatrième [outil] ça a été de vraiment faire en sorte que les, les parents ne soient plus les faire-valoir quoi, soient vraiment des acteurs à l'intérieur du collège, alors c'est pas complètement réussi, mais quand-même euh » (Entretien 1, TP 2).

Le dernier outil identifié par le ChE est lui aussi ciblé, vers les parents cette fois. Nous avons vu que l'orientation des pratiques des professeurs à travers leurs instruments était parfois dirigée aussi vers les parents comme c'est le cas pour l'utilisation du carnet de correspondance. Pour le ChE, il s'agit ici d'impliquer les parents directement dans l'établissement. Plus concrètement, l'instrument principal identifié par le ChE, l'implication des parents, se décline en plusieurs autres instruments à son service, aussi bien au niveau de l'information, que de la participation par le vote, ou encore par l'engagement dans l'orientation de leurs enfants. Si l'implication des parents passe par la transmission de sa propre vision des choses, le ChE précise sa position pour lever toute ambiguïté, « je suis pas du tout donneur de leçons, je leur dis ce que moi je sais, voilà, (...) j'essaye pas de convaincre pour convaincre hein » (TP 2).

2.5.1. De la transparence et l'information... (Entretien 1)

2.5.1.1. Via le web

Parmi les objets utilisés pour impliquer les parents, on trouve un objet médiateur matériel, bien que virtuel, « l'idée c'est qu'on ait un espace, que l'espace web il soit ouvert à tous, parents, élèves etc., (...). Donc y'aurait un espace parents, où les parents pourraient s'informer, comprendre » (TP 2). Le site web de l'établissement sera donc destiné aux élèves comme aux parents, il sera alors un instrument médiateur des relations du ChE avec eux, ici tournées vers l'information, d'importance particulière pour les parents du collège en question, « y'a une méconnaissance totale des parents sur les programmes, et je pense qu'il est important qu'on leur dise » (TP 2). En fonction de ses objectifs, ici l'implication des parents par leur information, le ChE va orienter le contenu du travail des professeurs hors la classe, « je vais le proposer aux équipes pédagogiques disciplinaires, je vais leur demander d'essayer de me faire un travail d'explication autour de, des programmes du collège, voilà, qui soit lisible par les parents, c'est-à-dire qu'est-ce qu'on fait en 6e en français ? Qu'est-ce qu'on fait en 5e ? Qu'est-ce qu'on fait en 4e, qu'est-ce qu'on y fait en 3e ? ». L'objet immatériel (en prévision) équipes disciplinaires trouve ici un objet à travailler, l'explicitation des programmes pour les parents sur le site web de l'établissement.

Cet espace web ne concerne pas seulement l'information sur les programmes mais vise aussi à modifier la perception qu'ont les parents en les invitant à « faire attention aux chiffres c'est-à-dire partir des chiffres, des indicateurs pédagogiques, mais expliquer qu'un chiffre c'est un chiffre, derrière le chiffre y'a autre chose, qu'il faut, faut le regarder d'une certaine manière »

(TP 2). Le ChE souhaite veiller particulièrement à la compréhension des parents en clarifiant ce qui se fait au collège et en les invitant à regarder par-delà les chiffres. Il souhaite par exemple rétablir la portée de certains indicateurs, notamment en termes d'orientation des élèves, « expliquer aux parents que bon voilà soixante pour cent en seconde générale mais pour ensuite en avoir un sur deux qui échoue en seconde c'est peut-être pas le, c'est peut-être pas les bons choix » (TP 2). Les indicateurs de l'adjointe sont identiques. Bien qu'elle ne parle pas des parents à ce moment-là mais seulement des chiffres dont « il faut se méfier » (TP 158), elle propose le même exemple que le ChE, « on peut avoir euh, soixante-dix pour cent de nos élèves qui vont en seconde GT, si c'est pour que l'année d'après y'en ait la moitié qui soient, qui redoublent ou qui soient réorientés, faut peut-être arrêter de, (...) l'idée c'est quand-même de, justement d'avoir un regard un peu plus précis sur les chiffres et c'est ce qu'on voudrait faire d'ailleurs, suivre vraiment les élèves, pour savoir si en fin de seconde, euh, ils réussissent ou pas » (TP 158). Dans un système qui met l'accent sur les résultats par l'influence du New Public Management, le ChE et l'adjointe pointent l'importance de la transparence vis-à-vis des parents mais resituent les chiffres dans le parcours général des élèves.

2.5.1.2. L'orientation des élèves

Outre l'explication aux parents de ce qui se fait dans le collège, il s'agit aussi de les impliquer de manière active dans le parcours de leurs enfants, « les parents finalement là où ils ont le plus à jouer, quand on parle de réussite scolaire des élèves, c'est la réussite de leurs enfants et donc ensuite en termes d'orientation » (TP 2). On retrouve la notion d'espace donné aux parents, le ChE veut leur attribuer une « vraie place » en les sollicitant du point de vue de l'orientation. La médiation de la relation aux parents se fait ici aussi essentiellement par le langage et parfois sur le registre de la conviction, comme quand il s'agit d' « arriver à leur montrer qu'est-ce que c'est qu'un parcours collège réussi quoi, (...) c'est pas forcément d'avoir quinze de moyenne générale, mais c'est aussi de se donner les moyens de réussir sur des voies professionnelles » (TP 2). Les deux extraits suivants nous montrent à quel point cet instrument immatériel est dirigé vers les parents, afin qu'à leur tour ils agissent sur l'orientation de leurs enfants. Il s'agit ainsi de modifier la perception des parents, « c'est-à-dire que c'est casser un peu l'image euh, (...) qui était que parce qu'on va au lycée d'enseignement général et technologique on a réussi, et si on va au lycée professionnel on a échoué, hein cette image qui est très présente encore dans la tête des parents » (TP 2), car ce sont les premiers qui influencent l'orientation de leurs enfants, « oui il faut informer les

élèves, mais en même temps n'oublions pas que les responsables de ces élèves c'est quand-même des parents » (TP 4). L'information est doublement adressée, lui-même le précise : il veut « dire aux parents comme aux élèves » ce qu'il en est de l'orientation, ce que les propos suivants confirment : « vous voyez par exemple ça je l'utilise comme argument y compris très tôt avec les élèves de 6e, plus tu seras bon moins t'auras de questions à te poser (*rires*) et plus tu te poseras les bonnes questions au bon moment et pas quand il faut pas quoi » (TP 2). Explication aux parents et aux élèves visent ici un même objectif : la réussite des élèves. Les instruments utilisés en direction des parents qui ont pour but de les impliquer visent également à agir sur les élèves. L'activité du ChE est donc multi-adressée afin de créer des interrelations utiles, ici, à l'orientation des élèves.

2.5.2.... à l'implication (Entretien 2)

2.5.2.1. L'usage d'un instrument pour construire la confiance

L'instrument présenté ici, le dossier scolaire, a déjà été abordé dans l'entretien 1 au sujet de son utilisation par les professeurs. C'est à partir d'un nouveau destinataire, les parents, que l'instrument est convoqué. On voit donc qu'un objet médiateur peut servir d'instrument à l'attention de plusieurs destinataires. On y retrouve la notion de confiance, déjà évoquée plusieurs fois en ce qui concerne le lien parents-établissement.

Le ChE vise à impliquer les parents en les informant au mieux sur le détail de la scolarité des enfants afin de leur attribuer un rôle de suivi qu'ils n'endossent pas de manière naturelle « majoritairement c'est la mauvaise confiance qu'ils ont en nous, c'est celle que j'appelle aveugle, voilà c'est aveugle, (...) cette espèce de confiance aveugle c'est ce rapport j'allais dire, euh, affectif euh, j'allais dire en gros au dernier service public existant dans le quartier (*rires*) » (TP 104). S'impliquant difficilement, les parents se référant à leur propre parcours développent, selon le ChE, une crainte envers l'école quant au parcours scolaire de leurs enfants, « 'c'est le parcours chaotique que j'ai eu qui m'a emmené là, donc si mon fils il a le même parcours chaotique, il va', voilà, et donc là il faut arriver à, à recasser ça et à dire non, c'est pas comme ça que ça marche, y'a rien de génétique » (TP 106). Face à cette méfiance constatée, le ChE dit ne passer « ni des contrats ni des alliances » mais plutôt « redonne[r] de l'intérêt aux parents pour ce qui est de l'école » (TP 108).

Les rencontres sont alors l'occasion pour lui d'impliquer plus directement les parents dans la scolarité de leurs enfants, notamment à l'aide d'un instrument matériel, le dossier scolaire. D'après le ChE, « là quand tu les confrontes à ça, là tu commences à avoir des débats (...) qui

deviennent très intéressants, et c'est là où tu peux parler de la confiance, de ce que c'est que les apprentissages, de comment on apprend, 'oui mais moi vous savez j'ai pas été beaucoup à l'école', ça n'a rien à voir ça, 'vous sauriez pas parler français, c'est pas du tout un problème' » (TP 106). Ainsi, lors des rencontres avec les parents, le ChE s'aide systématiquement d'un instrument matériel afin de restaurer le lien entre parents et établissement scolaire, pour lever l'opacité et les craintes. On voit la portée de l'outil d'implication des parents, dont les destinataires sont aussi les élèves, et qui nécessite, par la communication avec eux « tout ce travail-là de reconstruction » (TP 112), afin d'atténuer la méfiance, « de leur montrer qu'ils ont du poids » (TP 112), mais aussi de fonder une relation autour du parcours des élèves sur un objet médiateur matériel disponible, le dossier scolaire, dont les données sont irréfutables. Là où le ChE attendait (entretien 1) des professeurs qu'ils utilisent le dossier scolaire pour comprendre la situation des élèves en cas de besoin, il s'en sert lui-même à destination des parents, pour les rassurer parfois, mais aussi dans le but de lui donner du poids, clarifier la situation de l'élève et légitimer ses propos :

« à chaque fois, chaque fois, chaque fois qu'un parent vient me parler d'un élève, (...) la première chose que je fais c'est de prendre le dossier scolaire de l'élève, (...) 'regardez madame non non, regardez, y'avait déjà ces difficultés-là, regardez ce que disait le directeur d'école', parce que les parents te disent 'non non je comprends pas mon gamin à l'école primaire ça marchait bien', 'non regardez, non non' » (TP 106).

Au travers du dossier scolaire, le ChE vise à instaurer un rapport fondé sur la transparence et qui incite les parents à s'impliquer dans le suivi de leurs enfants. Sa volonté de les impliquer dépasse par ailleurs les rencontres d'informations sur la vie du collège ou le parcours des élèves pour se traduire par l'envie de les faire participer directement à des journées de formation, au même titre que les personnels de l'établissement (formation d'établissement qu'il souhaitait déjà 'horizontaliser' en faisant participer toutes les catégories de personnels et pas seulement les professeurs). A noter que cela restait un projet, « j'ai pas osé le faire cette année » (TP 112).

La transparence envers les parents à partir de l'information qu'il leur donne attend ici une contrepartie dans le suivi et l'orientation des élèves par les parents.

2.5.2.2. La demande de conseil pour agir sur les parents

Le ChE estimant que « il peut pas y avoir d'apprentissage si la famille a pas confiance dans la personne qui apprend à son gamin » (TP 104), il rappelle la volonté de transparence pour mieux faire comprendre les décisions prises (comme une demi-journée banalisée) et plus

globalement faire tomber la barrière parents-établissement pour établir une relation qui porte sur la compréhension du fonctionnement et du collège et de ce qui s'y passe, « par exemple tu vois le diagnostic d'établissement je leur ai donné, tout ce qui touche à la pédagogie ils ont, ils ont tout » (TP 104). Quoi qu'il en soit, c'est toujours par la communication, « c'est en discutant » (TP 104), que le ChE parvient à impliquer les parents.

La présence de certains parents dans le collège au sein du conseil d'administration (CA) est alors l'occasion pour le ChE de les impliquer dans la recherche de solutions en ce qui concerne son intervention auprès de l'ensemble des familles, par exemple pour faire en sorte que les enfants ne restent pas dans la rue le soir après les cours, « moi j'en ai parlé comme ça aux parents élus au CA tu vois, » (TP 118). Il souhaite solliciter les parents car il se trouve démuné face à la situation, « je sais pas comment, quel type d'intervention je peux avoir » (TP 112). L'intervention vise les parents, mais le destinataire second sur lequel il souhaite agir est à la fois le premier concerné, il s'agit des élèves. Le ChE explique la situation, « c'est infernal le soir ici, infernal, j'arrive pas à faire rentrer les élèves à la maison quoi, (...) ça traîne pendant des heures et des heures » (TP 100). L'une des solutions qu'il soumet aux parents du CA est la rédaction d'une lettre d'information, c'est-à-dire d'un objet médiateur matériel, avec le risque que cela comporte, « vexer » les parents non concernés ou ceux qui pourraient penser « mais attendez le père Romet il est gentil mais il se mêle de quoi, quoi, il est en train de me dire que je dois élever mon fils comme ça ou comme ça, mais qu'est-ce qu'il sait de ma vie ? Qu'est-ce qu'il sait de, etc. » (TP 118). L'aide demandée aux parents du CA est donc double : 1) parvenir à trouver une solution pour faire passer le message sans heurts ; 2) au-delà du message, c'est sur la relation parents-enfants qu'il souhaite agir, « c'est tout ça tu vois que j'aimerais un peu bosser avec les familles, y compris comment on travaille la confiance avec son enfant, comment on peut avoir confiance sans être là pour qu'il rentre à la maison » (TP 118). Il s'appuie donc sur l'implication de certains parents pour agir sur l'ensemble des parents et régler ainsi des situations avec les élèves qu'il ne veut plus accepter. L'objet est utilisé à différentes fins et dépasse le cadre de la classe, de l'établissement, pour agir sur le comportement des élèves hors l'établissement.

2.5.3. Les indicateurs d'implication des parents (Entretien 1 et 2)

Le ChE se dit relativement satisfait de ses 'premiers pas' concernant l'outil d'implication des parents, « je sais que le premier contact que j'ai eu avec les familles, je dis pas que c'est moi mais je pense que ça a permis quand-même de faire bouger un peu les lignes » (TP 2). Il appuie ses propos par des données chiffrées, significatives pour lui, « l'an dernier je crois qu'il

y a eu moins de cinquante familles qui avaient voté aux élections et là on en a eu cent-vingt, cent-vingt familles, c'est pas, c'est pas rien » ; ce qu'il confirme au second entretien, « on a eu beaucoup plus de participation aux élections tu sais de, de, de parents en début d'année » (TP 112). Il ajoute « on a quatre-vingt pour cent cette année des classes qui sont couvertes par des délégués parents, y'en avait pas vingt pour cent l'an dernier, enfin je veux dire y'a des petits signes qui montrent » (E1 TP 2) et « au CA on a zéro absent parmi les parents » (E2 TP 112). Ces indicateurs chiffrés rendent compte de l'implication des parents, qui serait en partie le résultat de son action, et permettent de faire ressortir une évolution avec l'année précédant son arrivée en tant que ChE.

Dans le second entretien, le ChE évoque également une implication qui peut être mesurée au niveau individuel. L'indicateur est alors le nombre de rencontres entre le ChE et chaque famille, « depuis le début de l'année j'ai rencontré quatre-vingt familles, ce qui est énorme » (TP 104). Alors qu'il insiste sur la fréquence de ces rencontres dont il se réjouit, « C'est-à-dire que j'ai pas arrêté, il se passe pas un jour sans que j'en vois deux trois quoi depuis le début de l'année hein », il conclut ses propos par la réflexion suivante, « donc c'est un besoin » (TP 106). Ainsi, les rencontres qualifiées de « besoin », sans doute pour les familles mais probablement pour lui également, viennent confirmer que « ce gros travail qu'on a fait avec les familles commence à porter ses fruits » (TP 112). L'instrument immatériel est ainsi mesurable par des indicateurs chiffrés qui rendent compte de son efficacité déjà avancée au premier entretien. En outre, l'efficacité porte ici sur l'implication des familles, premiers destinataires de l'instrument, mais pas encore sur les résultats des élèves, destinataires ultimes de l'instrument.

La volonté d'agir sur les parents dépasse l'établissement dès lors que le ChE vise à influencer les parents d'élèves de l'école primaire quant au choix de l'établissement qui sera fréquenté par leurs enfants.

2.5.4. Convaincre pour attirer (Entretien 1)

Nous avons pu repérer des objets médiateurs des relations avec les parents à l'échelle du réseau, comme certaines réunions. En parallèle de l'implication des parents d'élèves du collège, le ChE agit en amont pour influencer par exemple le choix des parents concernant l'inscription de leurs enfants dans un collège, « je commence jeudi là en direction des parents puisqu'on fait une réunion avec les parents d'élèves de CM2, je dis pas que je vais éviter toutes les dérogations mais au moins discuter avec les familles, pourquoi ils nous fuient, qu'est-ce qui leur fait peur ? » (TP 39). A travers sa volonté d'intervention, c'est la place de

l'établissement dans l'environnement local qu'il souhaite modifier suite au constat de nombreuses dérogations en la défaveur de son établissement. Par ailleurs, le ChE n'est pas en accord avec certains professeurs quant à la stratégie à adopter afin d'éviter cette fuite. Alors que pour certains il s'agit de mettre en place une option attractive telle que l'apprentissage du chinois en 6^e, le ChE analyse le problème différemment à partir de deux raisons. Tout d'abord, selon lui, « les parents ne viennent pas ici parce qu'ils ont peur pour leurs gosses, ils ont peur pour eux, première des raisons c'est la sécurité » (TP 39). C'est en reconnaissant cette cause de fuite du collège que le ChE se fixe le message à faire passer aux parents, il faudrait « leur démontrer que leurs élèves ici ils seront tout autant en sécurité que ce qu'ils peuvent être dans un autre collège » (TP 39). Ensuite, la deuxième raison qu'il identifie tient à la réalisation du programme à enseigner. A ce propos, il faudrait donc « leur démontrer qu'ici leur gamin fera le programme, et le fera même plutôt mieux qu'ailleurs parce qu'ici on a plus de moyens qu'ailleurs » (TP 39). Si le ChE se donne pour objectif non seulement de garantir aux parents que leurs enfants feront le programme prescrit, il souhaite également mettre en avant le label RAR du collège. Ce même label, alors qu'il pouvait être source de l'évitement des familles, devient pour le ChE un atout à utiliser comme une spécificité garantissant de meilleurs résultats. Il table donc sur deux aspects : sécurité et programme. On peut noter que s'il affiche en premier lieu sa volonté d'écouter les parents lors de la future réunion afin de savoir ce qui les amène à éviter l'établissement, le ChE a déjà sa propre idée sur la question, de même que les arguments à employer pour les convaincre de choisir son établissement. Il sait quels instruments utiliser pour agir sur eux et peut s'atteler à un travail de liaison inter-degrés du point de vue des inscriptions des élèves en fonction du choix de leurs parents plus précisément. Ces parents seront par ailleurs les futurs parents envers lesquels il utilisera les instruments précédemment présentés. Ce premier contact en vue d'une implication future est donc d'importance.

2.5.5.Faisons le point

Les trois autres outils que le ChE identifie lui-même paraissent au départ empreints d'horizontalité mais s'inscrivent finalement plutôt dans une perspective descendante. C'est ce qui ressort en particulier de l'analyse du mouvement des instruments de l'activité adressée du ChE, à travers les entretiens répétés.

Le partage de la direction est un outil essentiel pour le ChE qui ne conçoit pas de piloter son établissement de manière verticale, « pyramidale ». Profondément inscrit dans le partage au premier entretien, le ChE revient sur ce principe lors du second entretien. C'est en particulier

l'appropriation de cet instrument par ses destinataires, les membres de la direction, qui fait réagir le ChE. En effet, voyant que ces derniers prennent des décisions de manière autonome, sans le consulter au préalable, il remet en cause son instrument dont l'utilisation ne lui convient pas. Le ChE est ici confronté à la non maîtrise du devenir d'un objet médiateur, utilisé et instrumentalisé par ses destinataires. On peut supposer que l'appropriation collective de cet instrument de « partage » n'a pas été discutée. Par ailleurs, le questionnement sur l'utilisation de l'instrument par les autres, révélé par la répétition de l'entretien, met en lumière la difficulté de prendre part à une réorganisation collective à travers des prescriptions réciproques entre membres de l'équipe de direction. Le ChE souhaite ici déléguer des tâches tout en conservant l'autorité de la décision, dans une logique pyramidale contestée par ailleurs.

Le troisième outil identifié par le ChE, la « parole de l'adulte », est l'objet d'une remise en question similaire. Grâce à son traçage au travers des deux entretiens, nous avons vu que l'instrument est approprié différemment de ce que le ChE attendait, notamment au regard d'une expérience précédente. Par conséquent, il revient sur cet instrument, recadrant les élèves pour recadrer l'utilisation de l'instrument ainsi que son propre rôle. Destinataires et instruments étant indissociables, le ChE joue sur les premiers avec les seconds pour modifier (rectifier) leur utilisation. L'action sur les destinataires par les instruments vise aussi à modifier leur instrumentalisation. De la même manière que pour l'équipe de direction, le ChE revient ici sur l'instrument à partir des indices de son appropriation. Alors que les professeurs avaient émis un avis réservé quant à la proximité du ChE avec les élèves, ce ne sont pas ces prescriptions remontantes qui ont été prises en compte. Elles n'ont pas fait autorité. Le ChE a réagi seulement après avoir constaté que l'utilisation effective des élèves ne lui convenait pas. Cela souligne le rapport autoritaire qu'il entretient avec les professeurs, poussant aussi bien ses idées auprès d'eux que ses instruments auprès des autres, malgré leur avis à ce propos.

Le quatrième outil identifié par le ChE est celui de l'implication des parents. Ici, deux « étapes » ou volets sont visibles grâce à la répétition des entretiens. Dans un premier temps, l'instrument est consacré à l'information de ses destinataires, dans un mouvement de l'établissement vers les parents (transparence, etc.). Dans un second temps, il vise à les impliquer directement, dans un mouvement des parents vers l'établissement (consultation des parents par exemple). Là aussi, c'est un rapport d'autorité qui domine notamment par l'usage de l'instrument dossier scolaire qui vise à ne pas laisser place à la « négociation » avec les parents. Quoi qu'il demande aux parents, ce sont bien ses idées qu'il pousse ici aussi. Il relève

ensuite des indicateurs chiffrés de l'implication des parents qui lui permettent d'attester du bon fonctionnement de l'instrument.

2.6. Synthèse générale

Du premier entretien, il ressort que ce jeune ChE se démarque de sa prédécesseur. Souhaitant marquer l'établissement de son empreinte, il est aussi davantage centré sur le collègue qu'il reprend en main que sur le RAR et ses nouveautés. Cela vient confirmer les dires de l'IPR (comme indiqué dans la quatrième partie) qui nous avait invités à poursuivre notre recherche dans un nouvel établissement l'année suivante, aux motifs que le ChE dont il est question ici ne permettait pas de considérer pleinement la dimension du RAR. Ces entretiens restent néanmoins intéressants. L'analyse met au premier plan les caractères multi-adressé et instrumenté de l'activité du ChE et le second entretien permet de mieux saisir la circulation des objets médiateurs et leur instrumentalisation, source parfois d'une remise en cause à travers laquelle se dessinent aussi plus clairement les différents dilemmes auxquels le ChE se trouve confronté.

Le ChE identifie lui-même quatre outils, tous de nature immatérielle : « les pieds », « le partage de la direction », « la proximité des élèves » ainsi que « les parents comme acteurs », sur lesquels nous l'avons invité à revenir dans le deuxième entretien. Nous avons repéré divers instruments ou objets médiateurs (non encore utilisés) complémentaires à ceux-là, pour la plupart de nature matérielle, (carnet de correspondance, exclusion, dossier scolaire, équipes disciplinaires, élaboration du budget et répartition des moyens, site web, etc.). La prépondérance du langage est marquée dans les propos du ChE ainsi que la notion de confiance (auprès des personnels, des élèves ou encore des parents). La majorité des instruments ont plusieurs destinataires, comme c'est le cas du site web et de l'orientation (élèves et parents), de la réunion de cadrage prévue à propos des mots dans le carnet de correspondance (professeurs, parents et même élèves), ou encore de la présence de terrain (tous les personnels ainsi que les élèves).

Nous pouvons, comme pour la ChE 1, reprendre les différentes questions qui nous intéressaient à la lumière de cette analyse.

Le changement historique avec la création des RAR

Le ChE passe presque complètement sous silence le changement historique relatif à la

création des RAR. Il n'a par ailleurs pas connu les débuts du RAR, puisque c'est sa prédécesseur qui a accueilli la réforme. Comme nous l'avons dit, il est occupé à prendre en main un établissement nouveau pour lui, mais aussi un métier nouveau, qui n'est pas sans lui poser des problèmes quant à la légitimité qu'il pense ou qu'il souhaiterait posséder.

Les instruments du ChE

Les instruments qu'il utilise sont alors au service d'une gestion traditionnelle et s'il souhaite changer les pratiques des professeurs ce n'est qu'au sein des classes et non pas dans l'organisation de leur travail dans l'établissement. On relève une similitude avec sa prédécesseur, de laquelle il tente pourtant de se démarquer. Il agit effectivement sur d'autres types d'instruments (ceux des professeurs envers les élèves) mais ne s'inscrit pas dans la nouveauté ni dans une logique horizontale, visant davantage à faire tourner l'établissement tel qu'il se le préfigure. Les seuls instruments qui concernent les professeurs sont donc rattachés à l'outil « les pieds » et on y trouve une orientation autoritaire de leur travail. Or, nous avons vu que la prescription faible oriente le travail par des objets à concevoir. Ici, la prescription est plutôt forte pour orienter le travail à propos de l'usage précis d'instruments des professeurs auprès des élèves. Il apparaît que c'est grâce à sa légitimité d'ancien professeur qu'il peut procéder ainsi, alors que sa légitimité de ChE reste par ailleurs à acquérir. Un des seuls instruments qui irait dans le sens d'un pilotage du ChE, à travers un changement concernant le travail des professeurs et sa réorganisation collective, est en réalité un objet médiateur, non encore proposé, à savoir la création des équipes disciplinaires.

Les instruments au service de la conception qu'il se fait de son propre travail de direction demandent à être adaptés selon l'usage qui en est fait par les destinataires (élèves, équipe de direction), dès lors que ces instruments ne sont pas le produit d'une création/appropriation commune et que les destinataires se les sont ainsi appropriés à leur guise, les ont instrumentalisés, ce que le ChE n'a pu contrôler. L'instrument « partage de la direction » aurait pu marquer un tournant horizontal mais il est source de questionnement pour le ChE, déstabilisé par une autonomie accordée aux autres et qui le priverait de l'exercice d'une subordination qu'il attribue à son statut de « chef ». Finalement, c'est l'autorité qui domine et non pas le rapport de prescriptions croisées nécessaire à la conception collective d'objets nouveaux (comme le partage de la direction).

Le travail en équipe

C'est finalement l'adjointe qui est au plus près d'un travail d'organisation des professeurs. Le ChE lui délègue apparemment sans problème les questions d'emploi du temps. Cependant, elle procède ainsi à un encadrement par des instruments traditionnels, se heurtant aux contradictions entre ancienne et nouvelle structure (pas de changement du temps de présence des professeurs versus travail en réseau et hors la classe). Par ailleurs, à travers ces contradictions, elle est confrontée elle aussi à des problèmes de légitimité auprès des professeurs. En effet, ce qu'elle conçoit ici comme des actes pédagogiques (« faire des trous » dans l'emploi du temps), marquant ainsi le rôle nouveau de l'équipe de direction, restent pour les professeurs des instruments administratifs.

Si aucun instrument nouveau n'est créé et que l'adjointe s'attache à « faire des trous » malgré les obstacles rencontrés, c'est aussi par l'utilisation d'outils institutionnels existants (conseil pédagogique, conseil d'administration) qu'elle souhaiterait faire travailler les professeurs ensemble. Cependant, cela reste inscrit dans la prospective et ne consiste qu'en un renouvellement de l'usage d'objets existants et non pas en l'invention de nouveaux objets médiateurs propres à une réorganisation en RAR. Le travail en équipe reste pour l'heure de l'ordre des affinités et de l'informel (« entre deux portes »).

Les indicateurs du ChE

Aucun indicateur sur le travail des professeurs n'a pu être relevé dans les propos du ChE, mis à part le « bruit » qui émane des classes lorsque le ChE circule dans les couloirs (en référence à son outil « les pieds »). Ce sont plutôt des indicateurs sur l'utilisation des instruments des professeurs auprès des élèves qui priment (trop de mots dans le carnet, trop d'exclusions) et sur lesquels il veut agir.

Au final, si l'on relève des tentatives du ChE et de l'adjointe quant à une action sur le pouvoir d'agir des professeurs (faire des trous dans les emplois du temps, prévoir de créer des équipes disciplinaires pour parler du travail), le pilotage actuel reste guidé par des instruments traditionnels qui ne relèvent pas d'une action commune.

Alors que le ChE reprend, particulièrement lors du premier entretien, le discours véhiculé par le NPM et le leadership (notamment partage de la direction, formation tous ensemble, travail en équipe), on note un décalage avec le travail concret qui s'inscrit pour partie dans la prospective (équipes disciplinaires) ou qui vise à modifier le rapport du collègue aux parents, aux élèves, le rapport des parents aux élèves, en agissant sur le milieu à travers des

instruments traditionnels de gestion technique comme les instruments de sanction. Ce décalage est d'autant plus marqué au second entretien où l'on peut identifier des rapports de prescriptions où domine l'autorité, notamment par des retours sur certains instruments dont l'instrumentalisation ne lui convient pas. La logique horizontale annoncée, qui dénonçait aussi la structure « pyramidale » de l'établissement scolaire, est moins identifiable dans les propos du ChE qui nous permettent de tracer l'évolution des instruments, leur utilisation par les destinataires et les « retours en arrière » alors effectués ou envisagés par le ChE parfois déstabilisé.

A l'instar de sa prédécesseur et bien que souhaitant s'en démarquer, le ChE agit davantage en cadre manager qu'en leader et n'utilise pas d'instruments nouveaux. Ce faisant, son activité est empêchée car, comme la ChE 1, il n'utilise pas les remontées possibles des professeurs comme ressource pour son travail. De plus, agissant sur les instruments matériels comme ceux de sanction des élèves et non pas sur la constitution de collectifs de travail, les professeurs de leur côté ne peuvent pas non plus se servir du travail d'encadrement comme ressource pour organiser leur propre travail. Sans rencontre entre travail d'encadrement du ChE et travail d'organisation des professeurs, sans prise en compte des prescriptions remontantes éventuelles et surtout sans mouvement de réorganisation collective par des prescriptions croisées, c'est ici l'autorité qui coupe l'échange.

3. Analyse de l'activité adressée et instrumentée du ChE 3 (entretien 1)

Nous sommes ici dans l'année scolaire 2009-2010. Nous avons, dans un nouvel établissement, mené des entretiens individuels avec le ChE, l'IPR et la secrétaire du comité exécutif de ce nouveau réseau ainsi qu'un directeur d'une école rattachée au réseau.

Avant de présenter en détail l'historique de chacun des protagonistes en lien avec le RAR, précisons que le ChE est arrivé dans l'établissement en 2006, année de la mise en place du RAR. L'IPR quant à elle est devenue IPR référente du collège en 2007, soit un an après. Enfin, la secrétaire du comité a pris ses fonctions en 2008, soit deux ans après la mise en place du RAR. Enfin, le directeur d'école était présent dès la mise en place du RAR.

Nous avons donc rencontré des acteurs dont certains sont arrivés après le démarrage du RAR, ce qui laisse deviner la difficulté sous-jacente pour chacun à prendre part à un programme en cours.

Contrairement au ChE précédent, les entretiens ici ne sont pas traités en parallèle puisque, bien que les thèmes soient similaires et que le premier entretien ait servi de support au second, une évolution entre les deux entretiens (le passage du RAR au CLAIR) a engendré un déroulement bien différent. Il était donc plus judicieux de les traiter dans deux parties différentes.

Comme précédemment, nous allons d'abord (3.1) nous intéresser au rapport de chacun à l'historique du réseau, ce qui constituera une première partie de l'analyse.

Ensuite, l'analyse sera organisée selon trois points forts qui rappelleront l'analyse de la ChE 1. En premier lieu (3.2), nous nous intéresserons aux instruments créés afin de compenser le prescrit (programme RAR). En deuxième lieu (3.3), nous mettrons en lumière les écarts de perception entre le ChE et divers acteurs (directeur d'école, secrétaire du comité exécutif, IPR, à propos d'un dispositif essentiel au programme RAR et qui implique du travail collectif, la liaison entre l'école et le collège. Enfin (3.4), nous nous intéresserons aux indicateurs du ChE quant au travail des professeurs.

3.1. Présentation de l'établissement et des protagonistes

3.1.1. Le ChE

L'entretien dont il est question ici (le premier) s'est déroulé en mars 2010.

Le ChE n'était pas principal du collège au moment de l'année précédant la mise en place du RAR. A l'époque proviseur adjoint de lycée, il revient d'un point de vue historique sur la situation à laquelle il a fait face à son arrivée et sur la mise en place de la réforme.

Il ressort de l'entretien deux difficultés qui se sont conjuguées pour aboutir à une « explosion » (TP 4) au sein de l'établissement. D'une part, une revendication syndicale propre à la réforme dénonçant la mise en place d' « établissements à deux vitesses » (TP 4). D'autre part, des « effets humains » (TP 4) générés avec la rupture de contrats pour les personnels vie scolaire (surveillants, aide éducateurs), due à l'arrivée des personnels supplémentaires spécifiques au RAR, les AP. A ce propos le ChE parlera d'effets « douloureux » (TP 4) à deux reprises. Il ne s'agit donc pas simplement d'une opposition, d'un désaccord, mais le RAR a touché aussi aux emplois au niveau de la vie scolaire, ce qui ajoute à la réticence contre les personnels supplémentaires.

Pour ces personnels, AP et PR, la difficulté était double également. Le collège compte 3,5 postes de PR : un en mathématiques, un en français, un en anglais et un demi-poste en EPS. Ce dernier n'est pas centré sur les dispositifs particuliers tels que les PPRE comme le sont les autres postes, mais il est plutôt tourné sur « l'environnement socio-éducatif » afin de prévenir les ruptures scolaires des élèves. De plus, il a dû accueillir sept AP.

A propos des AP, on retrouve une préoccupation similaire à la ChE 1 : le RAR consistait à « créer à côté quelque chose dont on avait pas trop idée de ce à quoi ça allait servir » (TP 4). Une réforme dont l'utilité n'est pas visible *a priori* puisque les missions des nouveaux personnels restent dans le flou total. Par ailleurs, si l'on ne connaît pas précisément leurs missions, il n'en demeure pas moins que les professeurs ont compris que les AP étaient là pour intervenir dans les classes, ce qui les a rebuté, puisque selon le ChE « a priori, ils aiment pas trop qu'on vienne mettre le nez dans leur classe quoi » (TP 4). Au moment de l'entretien, leurs missions sont définies comme : soutien « sous le contrôle du professeur » (TP 31), aide aux devoirs le soir et enfin co-intervention avec les professeurs, le « plus riche mais c'est là le plus compliqué à mettre en œuvre » (TP 31). Nous reviendrons sur la co-intervention dans l'analyse des instruments de pilotage (titre 3.2.2).

Pour ce qui concerne les PR : ces nouveaux professeurs ont été, d'après le ChE qui essaye de « comprendre là en [nous] l'expliquant » (TP 4), considérés par les professeurs ordinaires comme des « super profs », des « donneurs de leçons » (TP 4). Par conséquent, on comprend que c'est notamment à cause de cette perception de ces postes supplémentaires que personne n'a réellement postulé pour être PR, comme le reconnaissait la ChE 1, puisque personne ne voulait se voir étiqueté de ce « label presque honteux, honteux, personne a voulu être celui-là » (TP 4). Une seule professeure qui était dans l'établissement a volontairement postulé, les autres PR étaient extérieurs, et sont donc « venus en plus, et qui plus est sans avoir demandé à être prof ambition réussite » (TP 6). Le ChE rejoue la situation du recrutement : « j'étais là pour les accueillir, je leur ai dit 'voilà vous arrivez, bonjour', ils sont arrivés, 'vous êtes sur un poste ambition réussite', késako ? Ils savaient pas, ils avaient pas demandé à être, alors 'vous prenez ou vous ne prenez pas ?', sur deux ben ils ont dit 'on prend, on prend' » (TP 8). On notera la même situation d'urgence décrite par la PR dans le collègue 1 qui expliquait qu'elle disposait seulement d'une soirée pour prendre sa décision. Ici, les professeurs ne savaient pas de quoi retournait le poste et ne bénéficiait pas de plus de temps de réflexion.

Malgré cela, le ChE conclut sur l'idée que le recrutement ne « s'est pas trop mal passé » (TP 8) étant donné qu'il a pu avoir ses PR sans essuyer de refus.

Ainsi, les personnels supplémentaires se sont retrouvés dans une double difficulté : d'une part ils étaient étiquetés d'un « label presque honteux » par les professeurs ordinaires, d'autre part ils ne l'avaient pas choisi, ignoraient de quoi il s'agissait réellement, et devenaient eux-mêmes prudents quant à l'investissement de leurs missions ne voulant pas incarner ces « donneurs de leçons », ces « modèles ».

AP et PR étaient donc considérés comme des « intrus » (TP 4) à leur arrivée. Alors que la tendance est à l'incitation auprès des professeurs à travailler toujours plus ensemble, la réforme, voulant encourager cela en créant des personnels co-intervenant et coordonnateurs de projets va en réalité créer une rupture très forte entre les catégories de personnels, se méfiant les uns des autres, les professeurs ordinaires rejetant les nouveaux, ces derniers se sentant « mal à l'aise » (TP 16) vis-à-vis des autres mais, en plus, n'ayant pas demandé à se trouver dans cette situation.

L'attitude du ChE face à cette « explosion » et aux grandes craintes des professeurs quant à ce nouveau dispositif a été d'inscrire l'établissement dans la continuité, le « prolongement » (TP 44) de ce que l'établissement avait déjà mis en place au cours des années précédentes.

Le ChE s'est voulu rassurant, « la première chose que je leur ai dit quand je suis arrivé ici, (...) je leur ai dit ambition réussite, on va faire simplement ce qu'on sait, on n'a pas attendu ambition réussite pour travailler avec les élèves en difficulté au collège Elise Téloi comme dans les collèges du coin » (TP 44). L'idée était donc de faire mieux avec plus de moyens, comme le voulait la réforme, de bénéficier de « davantage de force de frappe » (TP 44). Cependant, ce n'est pas en s'inscrivant dans la nouveauté qu'il comptait le faire. S'il n'a pas vécu les premières perturbations liées à l'annonce de la réforme, il a tenu à ce que sa mise en œuvre puisse rassurer les professeurs. Et en effet, à l'heure du bilan, le ChE constate que « y'a rien qui a changé, on fait toujours pareil » (TP 44).

Cependant, on voit une évolution positive au sein de cet établissement puisque rien qu'une année après la mise en place le ChE a pu recruter un professeur de l'établissement volontaire pour être PR. De plus, certains professeurs ordinaires reconnaissent qu'ils auraient pu être ces professeurs référents, ce qui témoigne d'une intégration de ces derniers.

Le bilan en cette année 2010 (fin du contrat) est positif d'après le ChE quant à l'acceptation des nouveaux personnels et du programme RAR. Après une période de « défiance », « de regards en coin un peu sourds » (TP 10), une phase de « paix armée » (TP 14), « l'équipe commence à adhérer à cette affaire-là » (TP 10). Petit à petit, les professeurs réticents ont pu constater les bénéfices dégagés et ainsi commencer par reconnaître d'abord les PR comme des collègues et pas des « super profs », puis s'intéresser à ce dispositif, et finalement y prendre part. Pour l'IPR, l'avancée est observable, « la place des professeurs référents de qualité on va dire parce que c'est pas toujours homogène, elle est quand-même bien reconnue maintenant, bien reconnue, par rapport à l'année où je suis arrivée, où elles étaient à l'écart, franchement à l'écart, maintenant c'est plus du tout ça quand-même, elles sont bien reconnues » (TP 113).

Finalement les choses se mettent en place à la fin du contrat de quatre ans, et au moment du passage à une nouvelle réforme (CLAIR).

3.1.2.L'inspecteur pédagogique régionale

Devenue IPR (physique chimie) référente du collège une année après la mise en place du RAR, l'IPR nous renseigne d'emblée sur sa situation : elle avait « des missions sur ce rôle de référent qui étaient plus que floues (*rires*) puisque personne n'a jamais réussi à les définir »

(TP 6). Elle se retrouvait donc IPR référente d'un collège sans avoir de missions précises pour ce poste, qu'elle prenait pourtant un an après la mise en place des RAR, « j'avais aucune, aucun texte précis, je me suis demandé à quoi je pouvais servir » (TP 47). On notera donc non le flou de la prescription mais aussi l'absence apparente de transmission d'un IPR référent à l'autre. L'IPR n'évoquera à aucun moment son prédécesseur.

Non seulement sans missions précises, l'IPR s'est également trouvée en situation d'incompréhension à son arrivée dans le réseau. En cause notamment les contenus des réunions, centrées sur les résultats des élèves mais qui paraissaient tomber à plat, présentant de simples constats sans engendrer l'élaboration d'une « réponse pédagogique » (TP 110). Si ses missions n'étaient pas définies, on voit que ce qui était en place ne semblait pas lui convenir et qu'elle adoptait un point de vue pédagogique *a priori* non partagé. La situation était assez alarmante, puisque l'IPR en venait à se demander « qu'est-ce que je fais là, à quoi je sers ? » (TP 112).

L'IPR a donc défini elle-même ses missions « selon le principe physique qu'on avance en marchant » (TP 6) nous dira-t-elle, expression qu'elle reprendra à plusieurs reprises et qui reflète la définition des missions en travaillant. Elle note aussi lors de cette étape la délicate posture de l'IPR qui ne doit ni remplacer le ChE du collège dont il est référent, ni remplacer l'IEN.

L'IPR a alors observé ce qui était mis en place au niveau de l'établissement au cours de la scolarité des élèves en difficulté. Des dispositifs particuliers tels que les PPRE étaient installés, mais l'IPR n'a pas pu « mesurer qu'est-ce que ça a apporté à l'enseignement ordinaire » (TP 6). Ne se positionnant pas dans un rôle de contrôle, elle ne s'est pas davantage penchée sur ce type de dispositifs. On peut remarquer ici que l'IPR référente censée co-piloter le RAR ne parvient pas à tirer de bilan sur les dispositifs mis en place, et dit « faire confiance » au principal selon lequel ces dispositifs fonctionnaient « normalement » (TP 6).

C'est donc par une autre entrée qu'elle a défini ses missions, à savoir le constat qu'elle a fait de l'absence de mesures facilitant le passage des élèves du premier au second degré, alors que ce passage implique des changements majeurs comme la multiplicité de professeurs. Elle a alors décidé d'observer cet objet dans les classes, les élèves en difficulté au passage en 6^e. Les observations ont consisté à voir les actions proposées par les professeurs envers les élèves en difficulté. Elle nous dira « moi j'ai défini mon job comme ça » (TP 47). Ce laps de temps pendant lequel l'IPR a observé afin de pouvoir définir son rôle a duré environ trois à quatre mois soit un trimestre après la rentrée scolaire.

Conjugué à ce problème de définition des missions, l'aspect relationnel a également contribué à ce temps d'observation de l'IPR. En effet, arrivée dans un nouveau collège, elle devait aussi se positionner au regard de ses co-pilotes, à savoir le ChE et l'IEN. Il s'agissait donc aussi d'une « période de connaissance (...) et de reconnaissance mutuelle pour que ça finisse par germer » (TP 8). On voit qu'il ne s'agit pas simplement de mettre en place la réforme en tant qu'affectation de moyens humains dont on peut assurer le roulement (selon les mutations, départs en retraite, etc.) mais que la prise de poste a demandé une période de 'standby' pour permettre à ces nouveaux co-pilotes de se connaître, voire même de définir leurs missions pour ce qui est de l'IPR, puis de les faire accepter. Et c'est en posant la question suivante : « mais qu'est-ce qu'on peut apporter pour que les petits réussissent mieux ? » (TP 112), qu'elle a réussi à « gagn[er] progressivement » (TP 112) les co-pilotes et les autres personnels RAR (PR notamment) et à exercer son rôle de pilote du réseau.

Par exemple, l'IPR a profité d'un événement culturel et scientifique pour pouvoir faire converger école et collège. Cet événement, l'année mondiale de l'astronomie en 2009, a permis de faire adhérer les enseignants du premier degré à l'idée d'une liaison concrète entre école et lycée et a abouti à la création du projet « à la découverte de l'univers ».

Par ce biais, l'IPR visait deux objectifs dont un immédiatement lié à la définition de ses missions. Tout d'abord, il s'agissait au travers du projet commun de faciliter le passage des élèves de l'école au collège ; à plus long terme, il s'agissait de pouvoir donner aux élèves l'ambition de poursuivre des études scientifiques longues.

L'IPR, face à la difficulté de rallier l'école au collège, a donc utilisé un moyen détourné, une manifestation mondiale, afin de rassembler les enseignants auparavant réticents à un projet commun. Elle qualifiera elle-même cette manière d'arriver à ses fins d' « artifice », de « détour » (TP 8). En outre, plusieurs professeurs n'appartenant pas à la discipline scientifique ont pris part au projet. L'IPR a ainsi pu mobiliser à la fois les liens inter-degrés et les liens intra-établissement.

La stratégie a en effet consisté à repérer d'abord les professeurs les plus enthousiastes pour parvenir ensuite à l'effet boule de neige et ainsi, « progressivement on a gagné tous les autres » (TP 8).

Avec le recul, l'IPR attribue la non existence avant son arrivée du questionnement sur le passage réussi entre l'école et le collège (qu'elle se donne pour objet) et par conséquent la non utilisation de l'article 34 dans ce cadre éventuellement, d'une part à des difficultés multiples à gérer pour les professeurs (discipline en particulier), et d'autre part à l'attribution conséquente

de moyens supplémentaires au moment de la mise en place des RAR qui a pu, selon elle, provoquer un tel bouleversement qu'elle a « freiné cette réflexion, voire arrêté la réflexion sur quels dispositifs mettre en place, pour permettre une meilleure réussite des petits de notre collège ? » (TP 192).

En ce qui concerne ces moyens et personnels supplémentaires, l'IPR, à son arrivée, a en effet constaté une forte rupture entre les professeurs ordinaires et les PR. Cette situation a évolué positivement selon elle, ce qui confirme les propos du ChE, et les PR semblent pouvoir remplir le rôle qui leur avait été attribué et qu'elle qualifie de « leadership » (TP 2). Malgré le constat d'une « évolution franchement positive » (TP 2) concernant l'intégration des professeurs RAR, l'IPR dit ne pas avoir mesuré ce qu'il en est au niveau des pratiques, à savoir s'ils ont joué un rôle de diffusion de pratiques innovantes (puisqu'on attendait des établissements des innovations, rappelons-le).

Après cette année (2007-2008), un autre jalon de la liaison CM2-6e est apparu, il s'agissait d'une nouvelle secrétaire du comité exécutif. Cette dernière était particulièrement intéressée par la liaison inter-degrés et comme le dit l'IPR par l' « absolue nécessité de créer des actions communes, des actions partagées et la connaissance aussi, pour parler petit, d'autres pratiques pédagogiques » (TP 10).

3.1.3. La secrétaire du comité exécutif

L'entretien avec la secrétaire du comité s'est déroulé en mai 2010. Elle revient avec nous sur les dimensions historiques du réseau. Arrivée en septembre 2008, la secrétaire prend son poste deux ans après la mise en place du RAR dans l'établissement.

Depuis qu'elle a débuté, elle constate qu'un travail conséquent a été mené et les grands changements apportés se sont concentrés autour de la liaison inter-degrés, dont nous parlait l'IPR, qui a défini ses propres missions autour de cet objet spécifique.

Si la liaison existait, pour la secrétaire les réunions de début et de fin d'année consistaient à organiser techniquement l'année puis à relater les actions réalisées, et ne traduisaient pas un « moment pédagogique ». On retrouve la surprise de l'IPR à propos de ces mêmes réunions.

Et selon le même cheminement que l'IPR, la secrétaire n'a pas pu fonder son futur travail et les objectifs qu'elle pouvait se donner sur des documents ayant en mémoire ce qui se faisait avant son arrivée, « j'ai aucun compte-rendu » (TP 16), « je sais pas exactement » (TP 18). On voit poindre un « trou » quant à l'histoire de l'établissement qui n'est pas écrite, aux actions

qui ne sont pas capitalisées, ce qui entrave très probablement une évolution que l'on veut pourtant inscrire dans la continuité.

Partant d'un élément dont elle connaissait l'existence, à savoir les échanges qui avaient lieu entre école et collège, la secrétaire a choisi de renforcer ces liens, et s'est pour cela adressée à l'IEN afin qu'il puisse « dégager des heures pour la liaison inter-degrés » (TP 18), ce qu'il a fait, à hauteur de quinze heures.

A partir de ces moyens supplémentaires et du constat, ou plutôt des propos des autres puisqu'aucun document ne venait appuyer les actions passées, « moi j'avais compris que c'était ça qui se faisait » (TP 18), la secrétaire, « avec certains autres », a relevé la nécessité de ne pas travailler exclusivement dans le sens d'interventions de professeurs de collège dans des classes de primaire, mais de travailler davantage en co-intervention, avec les professeurs des écoles. Selon elle en effet, n'effectuer que des interventions et qui plus est dans un seul sens, ne participait pas à l'atteinte de l'objectif fixé, à savoir de faciliter le passage des élèves en difficulté de l'école au collège. Les échanges se sont ainsi fortement développés selon elle et soulignons que la capitalisation est davantage marquée puisque la secrétaire possède des documents indiquant où sont intervenus les professeurs et sur quels contenus, un bilan a été élaboré.

Comme le ChE et l'IPR, la secrétaire constate une avancée concernant les échanges entre professeurs du réseau (professeurs des écoles et PR), chacun ne redoutant plus un regard intrus dans leur classe.

Et elle aussi, comme le ChE et l'IPR, note que « ça fait cinq ans hein, il a fallu tout ce travail-là » (TP 154).

3.1.4. Le directeur d'école

Le directeur d'école paraît satisfait de la mise en RAR avec le collège, « ça a été clair tout de suite quoi je dirais pour nous » (TP 6). Pour lui, le réseau permet de se recentrer sur le « pilotage pédagogique » (TP 6) et évite ainsi de trop s'éparpiller. On peut dire qu'il voit donc se concrétiser le pilotage, et que de cette manière, « c'est quand-même beaucoup plus efficace » (TP 6). On est donc loin des difficultés évoquées au collège concernant le personnel, les nouveaux dispositifs, etc. Mais on paraît loin aussi du temps long de construction avec l'IPR, arrivée un an plus tard, et la secrétaire, arrivée deux ans plus tard, toutes deux centrées sur cette liaison avec l'école qu'elles ont vu fortement évoluer.

En effet, il note que, « pour le point qui était la liaison école-collège (...) qui est un point quand-même très important, on fait, on fait quasiment les mêmes choses là que ce qu'on faisait y'a cinq ans » (TP 15). Le directeur explique que les échanges avec le collège étaient déjà fortement développés avant la mise en place du RAR, par des rencontres avec les élèves, avec les familles, mais surtout par des échanges entre professeur des écoles et professeurs de collège, les uns prenant les élèves des autres lors de certaines séances. Alors peut-on dire que la co-intervention professeurs/professeurs des écoles existait avant le RAR ? : « ça existait avant oui » (TP 17), « ça n'a pas été une nouveauté » (TP 21). Qui plus est, le directeur dit même en être à l'origine. Ce qu'a donc apporté le RAR, c'est l'approfondissement de ces échanges, « on l'a pérennisé, et on l'a encore affiné » TP 19), en particulier grâce aux PR qui ont une charge de leur travail réservée à cet objet. Les contacts entre PE et PR se font fréquemment de manière informelle, autour du repas du midi par exemple ce qui peut nous laisser penser tout de même à une absence d'espace temporel spécifique pour mener à bien ce travail d'échanges.

Ces propos illustrent bien la perception du RAR pour le directeur d'école, « si tu veux nous le RAR ici, enfin moi à mon sens hein, ça a été approfondir les choses, finaliser des choses qui existaient déjà et qui étaient déjà, qui étaient déjà en place quoi, ça a pas été d'un coup parce qu'y a le RAR tout change, bon ça a été une continuité » (TP 31). Ce 'djà-là' a donc été renforcé par les moyens RAR, mais le RAR n'en est pas à l'origine. Le « resserrage du pilotage » n'est pas le déclencheur des liens mais il a été, doublé des moyens supplémentaires (PR), d'importance capitale afin de pouvoir faire évoluer ces liens, les approfondir. Comme le ChE, le directeur d'école s'inscrit dans la continuité.

Quant à la relation avec les supérieurs hiérarchiques, le directeur est satisfait de constater qu'il n'a jamais rencontré de difficultés particulières à propos de la liaison CM2-6e, et que la relation avec le collège est facilitée par la stabilité des professeurs, ordinaires ou référents, qui sont là depuis plusieurs années. On notera à nouveau une différence de taille avec le collège 1, duquel la quasi-totalité des PR démissionnaient, au grand regret de la ChE qui aurait aimé qu'ils aillent jusqu'à la fin du contrat.

Notre analyse sera organisée selon le plan suivant : dans un premier temps, nous nous intéresserons aux instruments immatériels et matériels utilisés par le ChE pour favoriser la mise en œuvre de la réforme RAR en tentant de diminuer son impact (présenté dans 1

historique ci-dessus) ; dans un deuxième temps, nous verrons ce qu'il en est dans les faits, d'après ses propos et ceux des autres acteurs, notamment à partir de la liaison entre l'école et le collège, objectif phare du programme RAR, dont le travail collectif est au cœur ; dans un troisième temps, nous verrons quels sont les indicateurs qu'utilise le ChE pour témoigner de l'avancée positive du travail des professeurs dans son établissement. A ce sujet, nous convoquerons aussi les propos de l'IPR, davantage centrés sur l'avancée individuelle des professeurs et ainsi sur leur suivi.

3.2. « L'appétence » et la sollicitation comme moyens de compenser les trous et les effets de la prescription

3.2.1.Appétence et instrument immatériel

Le discours du ChE est largement dominé par la présence d'instruments immatériels. L'un de ces instruments est évoqué suite à l'interruption de l'entretien quelques minutes par le CPE. Cet imprévu ramène en effet le ChE à la nécessité de la présence de terrain, comme le rappelait le ChE 2, nécessaire au fonctionnement de l'établissement où il faut être en permanence « sur le pont » (TP 17 et 19, à quatre reprises). Mais il faut aussi être « sur le front » (TP 17) avec les enseignants et c'est ici une différence avec le ChE 2. Le ChE, par ces deux images, insiste sur l'idée d'une présence dans l'établissement et aux côtés des professeurs et non pas une position surplombante de supérieur hiérarchique. Il est là sur le terrain car « c'est la seule façon de tenir » (TP 17), ce qui implique aussi de répondre aux sollicitations des professeurs, à leur besoin. S'il n'évoque que brièvement cette présence de terrain, on comprend qu'elle constitue un instrument primordial, à l'image d'autres ChE (« réactifs » (Barrère, 2006). Il dit se situer avec les personnels en première ligne et ne se met pas en retrait pour diriger son établissement. En lien avec cette présence de terrain quotidienne qui répond à chacun au jour le jour, le ChE veille à un but de fond qui s'inscrit davantage dans la durée, le rassemblement, et implique d'« impulser une dynamique, (...) animer tout ça (...), mettre en musique, (...) avoir des démarches incitatives » (TP 27). Ces expressions ne sont pas sans rappeler la figure du leader et le ChE insiste sur la nécessité d'assurer une « cohérence » globale (TP 101 à trois reprises). Ce but et les stratégies qu'il implique sont poursuivis à l'aide d'instruments immatériels que le ChE a créés lui-même, les « axes fédérateurs » (TP 16, 23 et 101), destinés à « met[tre] un peu du liant » (TP 23). Si la présence quotidienne se traduit par la réactivité et consiste en ajustements ponctuels, les

« axes » visent le rassemblement autour d'une vision à plus long terme, sur le temps de l'année scolaire.

3.2.1.1. Les « axes fédérateurs »

Le ChE se donne pour mission d'être « à l'initiative » (TP 101) de l'impulsion ou de l'alimentation d'actions dynamiques et de leur mise en cohérence pour favoriser la réussite des élèves. Si la prescription des RAR a désorganisé le milieu et divisé les personnels, cette mission à l'adresse des élèves est aussi largement tournée vers les personnels et vise à les rassembler. Les destinataires premiers des actions sont bien les élèves, mais l'émergence de ces actions se fait par une action du ChE sur les professeurs. Il explique alors sa démarche qui consiste à créer et communiquer par oral des idées forces dans lesquelles chacun peut se retrouver, « moi j'appelle ça des axes fédérateurs, je sais pas comment ça s'appelle, une culture commune, ça ça passe bien, quand tu leur dis ça aux collègues, tu leur dis voilà ça je propose que ça soit un axe commun » (TP 101). Bien que le ChE ne souligne pas cet aspect, on remarquera ici le vocabulaire similaire à celui du ChE 2, les professeurs étant désignés comme des « collègues ». Les axes sont ainsi orientés en fonction des professeurs d'une part, « il faut prendre quelque chose où tu sens, tu peux pas faire avancer les gens au décret, tu peux pas, tu décrètes un truc, si ils ont pas envie de le faire ils le feront pas, tu vas l'afficher, tu vas, ils le feront pas, donc tu sens un peu les points où ils sont, y'a une certaine appétence » (TP 101), en fonction des objectifs du ChE d'autre part, « bon il faut que ça soit cohérent aussi avec ce que tu veux faire avancer comme idée » (TP 101). C'est sur la base de son expérience (il sent ce qui va attirer les professeurs), qu'il mobilise des instruments immatériels (il en fait un axe fédérateur). Cette ressource incorporée vise une mobilisation subjective des personnels autour d'idées générales dont il souhaite qu'elles se développent. L'axe fédérateur, comme son nom l'indique, vise à fédérer des personnels dispersés de manière à favoriser au mieux la réussite des élèves. L'enjeu étant avant tout le rassemblement afin de rétablir l'effet d'une prescription qui éclate les collectifs de professeurs et divise les personnels, il ne s'agit pas que les professeurs s'opposent à un ChE qu'ils jugeraient trop autoritaire. Le but visé est celui de faire émerger des projets de la part des professeurs, de stimuler leur créativité et ce de façon collective, « tu vas prendre les projets qui arrivent, parce qu'ils sont quand-même dynamiques ici, des projets y'en a (...) parce qu'ils sont inventifs » (TP 101). Il s'agit ainsi de trouver l'axe qui déclenchera la mise en route d'une créativité déjà présente qui pourra alors s'exprimer dans un sens assez précis, l'axe donnant la direction à suivre.

Il ressort trois buts visés par le ChE à travers la création des axes fédérateurs. Tout d'abord, il vise à inverser la tendance à la division induite par la prescription, à compenser l'effet de cette dernière. Ensuite, les axes sont destinés à relayer un volet de la prescription (travail en équipe, projets) de manière à ce que les professeurs s'en saisissent. Enfin, il s'agit de ne pas prescrire de manière autoritaire mais plutôt de faire en sorte que les professeurs soient suffisamment séduits par l'idée, pour susciter leur envie de s'emparer de cet objet médiateur pour en faire un instrument et le transformer en moyen d'agir (projets à créer). On retrouve ici l'idée d'une influence, à l'image du leadership, afin d'amener les professeurs à s'impliquer et à se dépasser. Le ChE ne crée donc pas les projets mais les suscite et se sert également quand il le peut de ce qu'il considère être des conditions favorables à l'émergence de tels projets, dont voici un exemple :

« on s'est aperçu qu'en 3e on a une classe qui est une classe de DP3, c'est découverte professionnelle trois heures, bon, cette classe ben il se passait quelque chose, y'avait, alors c'était pas obligatoirement les meilleurs élèves puisque c'est une classe hétérogène aussi, mais y'avait quelque chose, y'avait un meilleur climat, y'avait un peu plus de dynamique dans le projet de formation de chacun, dans l'orientation, on a dit mais il se passe quelque chose, y'a quelque chose de fédérateur, et pourquoi on ferait pas, pour chaque 3e, avoir un projet fédérateur, tu le dis une fois, le lendemain tu as les profs « mais attendez moi je vais faire une option cinéma », « moi je vais faire théâtre, moi je vais faire », théâtre donc lien avec ambition réussite, « moi je vais faire une classe médias, médias citoyens » (TP 101).

Contourner l'imposition par la voie de l'appétence donne aux professeurs la possibilité de se sentir et d'être à l'origine de projets, ce qui renvoie à la notion d'empowerment désignant la capacité d'innovation et d'initiative. En concrétisant l'axe fédérateur, les professeurs répondent par voie de conséquence à la prescription qui attend des équipes qu'elles soient fédérées autour de projets.

Mais le travail du ChE ne s'arrête pas à l'impulsion par les axes et à la récupération des projets ainsi suscités. Il doit en effet également « faire en sorte que, ben que ces projets ben ils évoluent pour qu'ils rentrent bien dans les axes sinon y'a une dispersion, on fait un peu de tout » (TP 101), « donner de la cohérence, pour que ça soit, que ça soit lisible » (TP 101). En créant lui-même des axes, il parvient à rendre les professeurs producteurs de projets, projets dont il s'assure qu'ils serviront bien les axes de départ, par un recadrage qui évite de « s'éparpiller » (TP 101). Là où le jeune ChE 2 regrettait que les projets soient construits sur la base d'affinités et écartent ainsi certains, le ChE 3 veille à instaurer une cohérence qui

rassemble tous les projets autour d'objectifs communs, évitant ainsi une dispersion qui isolerait du même coup les groupes d'enseignants. Il explique sa démarche à deux reprises : « c'est à toi de, d'abord de l'impulser, de dire « ben tiens il faudrait », t'amènes des idées, après tes idées de voir avec, pour que, pour qu'y ait une cohérence, comment ça peut rentrer dans le pôle d'excellence, comment etc. » ; « à la fois donc faire émerger des axes, et puis après faire en sorte que ça rentre dans la, voilà, que ça soit pas dispersé » (TP 101). L'attention au rassemblement est ici marquée par la vérification de la correspondance entre propositions et axes. Les projets ainsi récoltés trouvent ensuite un appui grâce aux moyens matériels « on est privilégiés quand-même, ZEP ambition réussite, (...) en heures sup, en heures de, on n'est pas, on n'est pas en souffrance, on n'est pas en souffrance donc on peut faire des projets » (TP 157), « moi quelqu'un qui a besoin, qui me dit « on fait l'heure de théâtre » (...) ben il est payé, on les a » (TP 159). A la différence de la ChE 1 chez qui les heures supplémentaires ne sont pas absorbées, ce qu'elle regrette, le ChE peut ici les mettre au service des projets des professeurs qu'il aura suscités. Cela souligne l'importance du rôle du ChE dans l'usage des heures supplémentaires. Chez la ChE 1, ces dernières sont un simple avantage financier pour les professeurs en cas de besoin, là où chez le ChE 3 elles leur permettent de concrétiser des projets dans lesquels ils souhaitent s'engager. Elles sont donc bien au service du travail des professeurs et par là même au service du travail du ChE.

Si l'impulsion tient au ChE, son rôle intervient aussi à différents endroits de la construction de la ligne directrice du collège dans une dynamique d'aller-retour entre les professeurs et lui-même. Il impulse, récolte, réorganise, accorde les financements. Les axes sont des instruments immatériels essentiels, puisque ce sont par eux que transitent idées et projets, allers et retours entre le ChE et les professeurs. Nous sommes bien ici en présence d'un objet médiateur utilisé comme instrument par le ChE et qui sert à agir sur les autres pour atteindre son propre but et réaliser la prescription. Les axes deviennent un médiateur des relations entre le ChE et les professeurs ainsi qu'entre les professeurs eux-mêmes dès lors qu'ils les rassemblent, ce que reflète l'image de l'axe qui donne la trajectoire et rallie les enseignants par l'adjectif « fédérateur ». L'instrument du ChE, saisi par les professeurs, devient un instrument pour chacun, qu'ils s'approprient en fonction de leur envie, et qui leur permet alors de s'emparer du prescrit et surtout d'en contrebalancer les effets perturbateurs. En effet, il faut bien préciser ici qu'il s'agit non seulement de fédérer autour de projets mais aussi de parvenir à mettre au premier plan le cadre nouveau dans lequel s'inscrit l'établissement en ramenant la contribution de tous les projets à l'instauration du programme RAR. Le ChE veille donc à

rallier tous les projets de professeurs non PRAR et à leur faire reconnaître leur place de fait dans ce nouveau cadre, « chaque fois qu'on peut dire « vous voyez ce projet, on va le, il fait bien partie de nos priorités d'ambition réussite », c'est comme ça qu'on procède sur ambition réussite, qu'ils se sentent aussi associés, qu'ambition réussite, l'enjeu il est là et c'est là qu'on progresse un peu quand-même, c'est montrer qu'ambition réussite c'est pas l'affaire des trois là, ou des trois et demi [3,5 postes de PR], ambition réussite c'est l'affaire de tout le monde, de rattacher toujours les projets, nos priorités etc. à ambition réussite » (TP 97). Le travail du ChE à travers les axes porte non seulement sur la prescription au travail en équipe mais aussi sur la compensation de la scission provoquée par la prescription du RAR. Son but est de rassembler les professeurs en leur montrant non seulement qu'il n'y a pas de rupture avec ce qui se faisait avant le RAR ni de rupture avec les nouveaux personnels RAR, mais qu'en plus « les moyens supplémentaires nous donnent davantage de force de frappe, de marge de manœuvre » (TP 44). C'est ici pour le ChE un moyen de rendre acceptable le prescrit en s'appuyant sur la dimension de la continuité et en valorisant les moyens alloués à l'établissement en termes de « marge de manœuvre ».

Mais le ChE, pour agir sur les enseignants, compte aussi sur les enseignants eux-mêmes. Il s'appuie par exemple sur une « équipe dynamique » (TP 77) de PR qui joue le rôle de « passerelle (...) entre les opposants » (TP 77) et par l'intermédiaire de laquelle il peut ainsi les enrôler. A ce propos, le ChE attribue une grande importance à l'implication de la documentaliste, « quelqu'un de bien » (TP 143) qui porte des projets, qui « coordonne en grande partie au quotidien un peu toutes les actions du projet d'établissement, et en particulier le pôle d'excellence » (TP 143) et rassemble par là même les professeurs. On notera que le ChE s'appuie, à l'image de la ChE 1, sur des aspects qualitatifs, « quelqu'un de bien », « équipe dynamique », qui faciliteraient l'enrôlement des autres. Si l'institution divise les personnels à l'origine, le travail d'une minorité (PR) est pourtant susceptible pour le ChE d'inciter les autres à agir et ainsi de recoller les morceaux d'un établissement qui avait « explosé ».

Il est intéressant de voir que le directeur d'école évoque également les instruments immatériels chers au ChE que sont les thèmes et axes qu'il impulse notamment lors de rencontres avec les parents d'élèves de l'école, « il vient donner ses, les priorités, les, comment il appelle ça, les thèmes, puisqu'il travaille sur, il travaille avec des thèmes culturels etc. » (TP 36). On voit donc la portée des axes fédérateurs, qui dépassent le collège pour s'inscrire dans le réseau, puisque le ChE veille à les implanter directement à l'école, lors de rencontres avec les familles, comme des accroches pour favoriser le passage de l'école à ce

collège. Ces instruments immatériels du ChE sont donc non seulement à destination des professeurs, pour donner une ligne de conduite autour de laquelle favoriser leurs initiatives qui prendront notamment la forme de projets, mais deviennent aussi des instruments immatériels à destination des parents des élèves de l'école.

3.2.1.2. Le conseil d'enseignement comme instrument

Nous avons vu dans la première partie de cette thèse que la prescription dotait les ChE de certains outils dits de pilotage comme le projet d'établissement, le conseil pédagogique et le contrat d'objectifs, rarement utilisés comme tels d'après les rapports de l'inspection et peu évoqués par les autres ChE. En ce qui concerne le RAR, le ChE évoque ce que nous avons identifié comme un objet d'origine institutionnelle, le conseil d'enseignement. Ce dernier regroupe les professeurs d'une même discipline et vise à faire des propositions sur le plan matériel et pédagogique. Là où les axes fédérateurs créés rassemblent, donnent une direction, il convient de noter que le conseil d'enseignement est utilisé pour lancer un travail nouveau spécifique, dont l'objet est déjà défini par le prescrit, par exemple l'évaluation par compétences. Le ChE provoque ainsi un conseil « pour annoncer la situation, on a dit cette année il faudrait qu'on expérimente pour voir un peu l'année prochaine, voilà, comment on travaille » (TP 117), ce qui donne une impulsion au niveau des professeurs, « y'a eu des échanges » (TP 117), pour aboutir à la mise en place d'une nouvelle façon de travailler, un travail commun dont il relève des signes, « y'a une espèce de stratégie qui s'est dessinée et on va travailler à travers chacun des piliers, y'a un groupe de travail pour chacun des piliers, voilà » (TP 117). Dans ce cadre, le conseil d'enseignement s'apparente à un laboratoire d'où vont naître des idées à expérimenter de manière à anticiper la mise en œuvre qui sera demandée suite à l'entrée en vigueur officielle de certaines prescriptions. Les objets médiateurs immatériels d'origine institutionnels deviennent des instruments dès lors qu'ils sont l'occasion pour le ChE de travailler ce qu'il nomme des « slogans » (TP 57) portés par le système éducatif et qui, sans cela, resteraient lettre morte. C'est un moyen pour le ChE d'assurer sa fonction de relais prescriptif pour amener les professeurs à anticiper sa mise en œuvre afin de ne pas se laisser prendre au dépourvu lorsque celle-ci prendra un caractère obligatoire. Ici, ils imaginent un fonctionnement par « groupe de travail » dont les modalités ne sont pas précisées.

Le ChE invente des axes et diffuse les « slogans » de la prescription pour que les professeurs s'en emparent. Il s'appuie sur la légitimité d'un outil de pilotage (conseil d'établissement) pour développer son instrument (axe fédérateur, rassemblement), l'un et l'autre s'épaulent

mutuellement dans l'action de convaincre. Mais qu'en est-il du fonctionnement effectif du travail collectif ?

3.2.1.3. Le travail collectif en question

Le ChE précise dans l'entretien ce qu'il entend par travailler ensemble, « pas simplement échanger dans la salle des profs autour de, lors d'une réunion, c'est vraiment travailler en classe, du style 'tu viens me voir, je viens te voir' » (TP 25). On peut ainsi identifier une forme de travail collectif, situé dans la classe et restreint à des binômes, celle d'aller se voir faire. Laissant entendre que la volonté de le faire et l'organisation que cela nécessite tient aux professeurs, ce « vrai » travail, qu'il situe dans la classe, est absent selon le ChE qui constate que « ça se fait nulle part » (TP 25). Si aller voir un autre professeur travailler ne se fait pas, c'est probablement parce que la logique établissement repose sur l'exercice d'un métier pour lequel les professeurs ont été reconnus compétents et qui leur octroie une autonomie à préserver (Lessard, Kamanzi & Larochelle, 2008), et seule l'intervention en classe des autorités hiérarchiques est acceptée car perçue comme légitime dans le cadre de l'inspection. Ainsi le ChE ici n'intervient apparemment pas et le travail d'organisation des professeurs n'est pas considéré.

C'est le cas également pour une autre forme de travail collectif évoqué par le ChE, celle de faire ensemble dans la classe, entre pairs, « ça les projets, impeccable, mais des projets qu'on fait en parallèle, côte à côte, (...) mais rarement deux profs se trouvent dans la même salle pour faire, (...) c'est compliqué » (TP 25). Même sans imaginer le regard de l'autre qui vient observer, le travail collectif se heurte à une structure réglée sur le mode du travail individuel. Faire son travail à deux, même entre pairs, est à la fois compliqué et laissé à la charge des professeurs.

La perception du travail ensemble du ChE en termes d'échanges entre les professeurs ou de regroupements de travail est en décalage avec une organisation traditionnelle de l'établissement autour des classes. Lui-même paraît dans l'impossibilité de pouvoir remédier à une situation qu'il ne situe pas dans le cadre de son action directe.

Ces formes de travailler ensemble qui se font plus ou moins –voire pas du tout- sont révélatrices d'un conflit auquel le ChE doit faire face. La prescription qui incite les personnels à travailler en équipe se heurte à l'organisation préexistante qui est celle de l'établissement, et qui perdure, à l'heure où l'on tente de mettre en place une organisation en réseau. Vu sous cet angle, cet inchangé n'est pas imputable au ChE, mais à son caractère historique sur lequel l'administration centrale ne revient pas.

Le ChE est donc pris en tenailles entre la nécessité pour lui de répondre à la prescription de l'établissement mobilisé qui travaille en équipe et en réseau et l'organisation traditionnelle de l'établissement. Malgré les axes créés et l'utilisation des conseils d'enseignement pour mobiliser, le travail collectif qui suppose de faire ensemble dans la classe ou bien de faire ensemble hors la classe pour réinvestir ensuite dans la classe est absent dans l'établissement. Le ChE, s'il se satisfait des projets montés par les professeurs, regrette donc la persistance d'un travail fortement marqué par l'individuel. Les axes, s'ils donnent une direction et une cohérence générale, ne brisent pas cet aspect et aucun autre objet médiateur n'est envisagé pour agir sur le travail collectif des professeurs.

La compensation de la prescription a ses limites dès lors que la structure ancienne reste de mise, fait obstacle, empêche. En revanche, il faut souligner aussi que le ChE évoque la volonté des enseignants quant à un travail ensemble, « dans les équipes d'enseignants tout le monde travaille en équipe, y'a le déclaratif, et puis après y'a l'effectif, sur le terrain, c'est parfois beaucoup plus modeste, ce qu'on consent à faire ensemble, parce que chacun est un peu roi dans sa classe » (TP 25). Il met ainsi en cause le caractère individualiste du métier qui serait défendu par les professeurs. Si d'un côté le prescrit empêche le ChE, d'un autre côté il offre des possibles (article 34 d'expérimentation) dont il ne se saisit pas. L'empêchement est plus justement une cécité : il ne voit pas que c'est sur l'organisation qu'il faudrait agir à son niveau à partir de son travail d'encadrement et la laisse à la charge des professeurs. Nous reviendrons sur cet aspect au titre 3.3 par l'étude de la liaison école-collège qui mettra en lumière cette question d'organisation au travers notamment du travail de la secrétaire du réseau.

Cette question est déjà présente dans les entretiens des autres ChE. A l'instar de ses collègues, nous allons voir que le ChE agit sur le travail collectif par un dispositif prescrit : la co-intervention professeur/AP, qu'il vise à solliciter, laissant de côté les questions d'organisation de ce dispositif.

3.2.2.Sollicitation et instrument matériel

3.2.2.1. Le tableau de co-intervention

Si la sollicitation et la volonté de faire travailler ensemble autour de projets passe majoritairement par les axes fédérateurs, d'autres instruments contribuent à relayer les prescriptions et dans le même temps à en combler les déficits. Le ChE a par exemple créé un instrument matériel qui donne un cadre au travail de co-intervention professeur/AP. Il s'agit

d'un tableau dans lequel le ChE inscrit les jours et heures de présence des AP au collège, puis les professeurs s'inscrivent sur les plages horaires qu'ils souhaitent en vue de co-intervenir avec un AP. A l'image de la ChE 1 qui souhaitait un emploi du temps « souple » et « modulable », le ChE a créé un instrument empreint d'une certaine liberté, puisque les professeurs choisissent de s'y inscrire ou non, « on met par exemple là les créneaux horaires, et on met le nom des assistants pédagogiques qui sont disponibles, et les professeurs se positionnent » (TP 34). La volonté du principal de ne rien imposer peut aussi, il en a conscience, se solder par un échec relatif, « ça se paie cette souplesse, parce que ça veut dire qu'à des moments ben tu vois des gens qui tournent un peu en rond » (TP 38). Cet instrument qui vise à favoriser l'application de la prescription (dispositif de co-intervention) possède malgré tout un caractère aléatoire quant à sa prise en main ou non par les personnels. Finalement, le ChE, comme la ChE 1, favorise la co-intervention par l'intermédiaire de ce tableau, l'inscription restant à l'initiative des professeurs. Il s'agit clairement d'une incitation plutôt que du résultat d'une réflexion commune sur l'organisation d'un tel travail.

3.2.2.2. Le tableau comme incitateur et indicateur

C'est le tableau indiquant le nombre d'heures de co-intervention et sa correspondance en pourcentage qui permet au ChE de suivre l'évolution de la mise en place de la co-intervention, sa diffusion en heures mais aussi en nombre de professeurs qui la pratiquent. Le tableau est donc un instrument matériel qui permet au ChE de pouvoir relever des indicateurs, non seulement sur la co-intervention mais aussi sur la totalité du travail des AP pour le rendre visible en le quantifiant par des pourcentages, « à la fin de la semaine on fait le bilan, activités, co-intervention, aide individualisée, accompagnement éducatif, aide au travail en permanence, et heures effectuées » (TP 36), pour ensuite déterminer les points à améliorer. C'est ainsi qu'il se fixe un but quant à la co-intervention, « ça c'est un de nos objectifs du RAR là avec Marion et mon adjoint, on essaie de progresser là-dessus » (TP 31). Le tableau qu'il a créé est donc doublement orienté : vers les personnels et les AP en particulier pour favoriser par exemple la co-intervention ; vers lui-même pour relever des indicateurs en pourcentage et se fixer des objectifs futurs.

3.2.3. Faisons le point

On peut dire que les instruments du ChE visent à compenser la prescription (rétablir l'effet de division, combler les trous). Que le ChE veuille répondre à ses propres objectifs (créer de

l'unité) ou à ceux de la prescription faite aux établissements (travailler par compétences, mettre en place la co-intervention), ce qui chapeaute le tout est bien la nécessaire mobilisation de l'établissement, éclaté suite à la réforme des RAR.

Les instruments qu'il se donne sont alors essentiellement immatériels. En effet, le ChE, afin d'agir sur les autres et de mobiliser largement les professeurs, utilise en premier lieu le langage à travers la proposition, instrument d'impulsion qu'il crée lui-même, par les axes fédérateurs notamment. Ces axes favorisent l'inventivité des professeurs, incités à la création de projets. Au ChE de les récupérer pour les préciser, recadrer, réorganiser. De la même manière, les objets médiateurs institutionnels tels que les conseils d'enseignement sont dirigés par une proposition ouverte du ChE -réfléchir à une nouvelle façon de travailler-, qui répond à une prescription -l'évaluation par compétences-, mais n'est en aucun cas une imposition. Le ChE fait passer l'objet de la prescription par la proposition, qui impulse auprès des professeurs la volonté d'y répondre, par leurs propres moyens.

Le ChE utilise aussi des instruments matériels comme le tableau de co-intervention qu'il a créé. Lui permettant de solliciter les uns et les autres autour de la co-intervention, ce tableau est aussi pour lui un moyen de relever des indicateurs de l'avancée de la co-intervention, sa fréquence et sa diffusion en particulier.

On voit que les instruments sont au service de missions qui ne sont pas sans conséquence sur le travail du ChE, puisqu'il reconnaît qu'impulser, animer, fédérer, inciter, « c'est du travail en plus, c'est du travail en plus » (TP 27). Cet extrait nous montre que la nouveauté du RAR et de sa structure en réseau à adopter vient ajouter de nouvelles tâches au ChE. Cependant, ces tâches nouvelles peuvent trouver un relais, comme c'est le cas à propos du lien entre l'école et le collège, au cœur du RAR. Par conséquent, ce que le ChE relève de dispositifs qu'il ne pilote pas directement peut se révéler contradictoire avec ce que vivent ceux qui y travaillent. On rejoint ici l'écart déjà repéré dans le collège 1 entre ce que le ChE voit et ce qui est vécu par les protagonistes.

3.3. Liaison école-collège : des écarts de perception

Le comité exécutif, outil de pilotage des RAR d'après la prescription, n'est évoqué qu'en des termes de fonctionnement attendu par la ChE 1, pour qui les « comités exécutifs (...) doivent se réunir régulièrement » (TP 248) et cet outil est absent des deux entretiens du ChE 2.

Ici, le comité exécutif occupe une plus grande place d'après le ChE.

Les premières réunions du comité exécutif ont permis selon lui d'opérer un « rapprochement école-collège » qu'il définit comme « un des points forts de ce qu'on a pu bâtir » (TP 59). Il semble d'après ses propos que ces réunions soient devenues moins nécessaires au fil du temps, donc moins fréquentes, « on en fait un peu moins parce qu'on a tellement l'habitude maintenant de travailler et de se connaître » (TP 59). L'image qu'il utilise pour le signifier « c'est en route, (...) ça ronronne un peu » (TP 59), renvoie à la routinisation d'un rapprochement qui paraît désormais fonctionner de manière assez fluide selon lui. Il faut noter que nous sommes ici en 2010. Il a ainsi fallu quatre années de fonctionnement pour rétablir la « paix » entre les différents personnels mais aussi au sein du groupe de pilotage et des membres du comité. Et pour cause, l'IPR reconnaît que la mise en œuvre des RAR avait d'emblée institué « un malaise dans le premier degré » (TP 6) puisqu'à chaque collège correspondait un IPR référent, mais les écoles du réseau, rattachées au collège pilote, pouvaient, elles, dépendre de circonscriptions différentes et par conséquent d'IEN différents. Au départ non obligatoirement co-pilotes du comité exécutif, le bulletin officiel de 2006 précisant que « L'IEN de la circonscription peut également faire partie de cette structure », les pilotes 'officiels' ont bien ressenti les effets de cette prescription : l'IPR se souvient que « les IEN du premier degré ne s'étaient pas sentis reconnus » (IPR, TP 6) ; et le ChE confirme, « ils avaient été exclus du pilotage du RAR et donc ils faisaient un peu la gueule » (TP 57). Le ChE évoque ainsi que le comité exécutif n'avait au départ rien d'évident, « y'a des échanges qui étaient pas tristes » (TP 59), et l'IPR confirme sa propre difficulté à se positionner au sein du comité, « entre l'IEN du premier degré qui voulait rien entendre, les directeurs d'école qui jouaient un peu aux cadors là, et les deux profs pleins de bonne volonté et qui se cherchaient » (IPR TP 112, E1).

Concrètement, les réunions du comité sont au nombre de cinq fois trois heures cette année-là : « une plénière d'entrée, une séance spécifique à chaque discipline, français maths et anglais » (TP 63) ainsi qu'une séance finale. Mais les points de vue divergent quant à ces réunions. En effet, pour la secrétaire du comité exécutif en charge du rapprochement école-collège, « trois heures ça construit pas les co-interventions sur l'année, et donc nous on est pris par ça parce que, enfin on a un gros souci d'organisation » (TP 22). Le fait que nous soyons en 2010 prend alors une toute autre dimension si l'on se place du point de vue de la secrétaire, puisque loin de permettre un fonctionnement rodé, les réunions ne suffisent pas à organiser le travail des enseignants. Après quatre années de fonctionnement, la secrétaire souligne « un gros souci d'organisation » qui s'oppose au « ronron » évoqué par le ChE.

L'outil de pilotage institutionnel comité exécutif est largement insuffisant pour la secrétaire. Nous nous intéresserons d'abord aux propos du directeur d'école qui rendent compte de l'importance du rôle de la secrétaire, avant de nous intéresser au travail de la secrétaire à travers l'entretien mené avec elle.

3.3.1. Du point de vue du directeur d'école

Le rôle du ChE est fortement mis en avant par le directeur, « la base du pilotage elle est avec le principal » (TP 117), « pour moi mon référent c'est le principal » (TP 119), ce qui indique qu'il ne perçoit pas une équipe de co-pilotes du RAR mais davantage un ChE pilote. De plus, ce pilotage se fonde largement sur la manière dont s'engage le ChE, « on a des personnalités je trouve qui se ressemblent quand-même, enfin des façons de fonctionner du moins avec le principal du collège Elise Téloï, je me retrouve bien dans la façon qu'il a de voir les choses et de gérer les choses et c'est vrai que ça a bien pris quoi » (TP 6). Bien qu'il perçoive le principal comme son référent, le directeur parle très peu de ce pilotage avec le ChE mais en dit davantage sur la secrétaire du comité exécutif.

Ce directeur d'école nous parle du rôle important de la secrétaire du RAR qu'il désigne selon son ancienne fonction, « coordonnatrice de REP », celle sans qui les relations entre les acteurs du réseau seraient probablement bien moins développées, « la coordo REP, euh, ben comment dire, elle c'est un peu la, c'est un peu l'interface avec, c'est une cheville ouvrière qui fait le lien entre tout quoi hein, elle, c'est celle qui se met en quatre disons pour faire un peu le lien partout parce que c'est un travail ingrat qu'elle fait, enfin moi je sais parce qu'en plus je l'ai fait [coordonnateur REP] à mi-temps, j'y suis vite revenu je te garantis hein » (TP 152). La secrétaire du comité exécutif est donc au centre des relations. Ici, le directeur avance qu'elle est la liaison « entre tout », « l'interface », la « cheville ouvrière », autant de termes qui soulignent le rôle intermédiaire entre les deux degrés. Son investissement est également souligné par l'expression « se mettre en quatre », expression parlante elle aussi quant à l'engagement de la secrétaire pour que ce lien soit rendu possible.

Le directeur reconnaît non seulement l'importance de ce travail de liaison, mais en affirme la difficulté à partir de sa propre expérience, qu'il n'a pas souhaité poursuivre. On peut relever dans ses propos la reconnaissance du mérite, « si tu participes à toutes les réunions, à toutes les actions auxquelles tu es invité etc. tu fais que ça quoi, et tu fais beaucoup de paperasse, beaucoup de, bon et c'est sûr que c'est, c'est indispensable mais c'est ingrat, il faut le savoir quoi je veux dire », de l'efficacité, « mais en tout cas elle fait du bon boulot Mélissa », et de la légitimité, « c'est une enseignante qui est restée sur le terrain longtemps dans le secteur et qui

connait les problématiques des uns et des autres, (...) mais bon en général des coordo ils sont, ils sont sélectionnés un peu comme ça quoi hein, (...) il faut que ça soit quelqu'un qui sache de quoi on parle » (TP 154), ce qui laissent entendre que d'autres le sauraient moins. Son expérience de coordonnateur fait du directeur quelqu'un qui sait de quoi relève ce métier et qui connaît ce à quoi est confrontée la secrétaire. Ce parallèle avec son expérience le rapproche de la secrétaire et lui permet de juger le travail effectué par elle et de dire qu' « elle est bien, elle fait bien ce qu'elle a à faire » (TP 154). Par ailleurs, l'inverse est vrai aussi. C'est la longue expérience de la secrétaire en tant qu'enseignante et coordonnatrice REP qui lui procure sa légitimité ici et qui la rapproche du directeur puisqu'elle sait « de quoi on parle ». Cette proximité marquée avec la secrétaire fait en revanche défaut avec les pilotes du RAR.

Le directeur d'école parle de la contribution de l'IEN en ces termes, « le mérite qu'il a je trouve c'est de nous faciliter les choses, parce que il nous met pas de bâton dans les roues lorsqu'on a une réunion, il nous fait remplacer éventuellement, il nous accorde des droits de sortie de l'école, bon, et puis il a mis aussi le paquet sur la liaison CM2-6e, c'est-à-dire que tous les maîtres de CM2 dans l'année leur plan de formation est articulé autour de cette liaison » (TP 27). On ne peut pas vraiment parler ici d'un pilotage avéré puisque le directeur parle seulement d'une absence d'entrave et d'un focus mis sur la liaison école-collège mais pas d'une organisation de cette liaison. On rejoint ici la perception du ChE, selon lequel l'IEN « joue bien le jeu » (ChE entretien 1, TP 65), et celle de l'IPR, qui, après s'être vu refusé des demandes d'observations communes note non sans ironie que « maintenant il sourit déjà » (IPR entretien 1, TP 24). Ainsi, l'IEN ne paraît pas être investi dans l'accompagnement. Le directeur regrette un caractère trop administratif, « c'est de plus en plus quand-même un, un administratif quoi hein » (TP 167), « Un administrateur du pilotage quoi, on est de plus en plus sur ce, sur cette logique-là » (TP 169). L'IEN, d'après la perception qu'en a le directeur, est donc quelqu'un qui facilite les liens et exerce un pilotage marqué par l'aspect administratif. Contrairement à la secrétaire qui « sait de quoi on parle », l'IEN semble moins impliqué aux côtés des professeurs. On remarque par ailleurs que le directeur fait état d'une évolution, répétant à deux reprises que l'IEN est « de plus en plus » un administrateur. Le pourquoi de cette évolution trouve son explication à travers la tendance à l'œuvre dans le système éducatif, les RAR en particulier, « y'a l'obligation de résultats qui canalise beaucoup les choses quoi, le pilotage de et par les résultats c'est un peu le, il faut que tous réussissent voilà (...) c'est ce que fait beaucoup l'inspecteur » (TP 125). Le directeur dit par ailleurs avoir constaté depuis une dizaine d'années une évolution quant à l'inspection menée dans les écoles.

Alors qu'auparavant l'inspection avait pour objet la construction des apprentissages des élèves, il s'agit désormais d'observer « comment on différencie, de quelle manière on prend en charge les élèves en difficulté etc. etc., donc on est sur d'autres logiques d'inspection (...) avoir de bons gestes professionnels c'est venir en aide aux élèves, (...) donc les points positifs pour l'inspecteur quand il vient à l'école c'est de voir si monsieur Untel est capable d'aider ses élèves qui sont en difficulté » (TP 163). Alors que le pilotage des RAR se veut être un pilotage pédagogique partagé, les propos du directeur d'école vont dans le sens d'un constat d'évolution vers un pilotage, du moins par l'IEN, davantage administratif avec un focus sur l'aide apporté aux élèves dans le but d'améliorer les résultats, laissant entendre un éloignement des classes et des professeurs des écoles, de leurs attentes.

Ces attentes ne sont pas plus comblées par un autre membre du pilotage, l'IPR. En effet, si celle-ci intervient dans les classes, elle ne rejoint pas les préoccupations des professeurs des écoles, comme l'indique le directeur d'école, « l'IPR qui travaille avec nous là qui est sur le, comment dire... je sais pas trop comment dire, elle est sympa quoi mais bon elle est venue l'an dernier, elle s'est positionnée un peu d'une drôle de manière avec nous » (TP 117). Les hésitations témoignent ici de la méconnaissance du premier degré par l'IPR, ou du moins de sa distance avec le premier degré. Le directeur d'école explique plus clairement sa perception en donnant l'exemple d'une visite de l'IPR dans sa classe, lors d'une leçon d'anglais donnée en co-intervention (entre le directeur (professeur de sa classe) et un professeur d'anglais), durant laquelle les élèves devaient chanter. Le directeur se souvient de la première réaction de l'IPR à la fin du cours, « lorsque la séance s'est finie l'IPR elle nous a dit « mais ils chantent faux », c'est son premier truc quoi, alors que bon nous on les avait genre félicités et tout, bon, voilà, donc c'est sûr que c'est (*rires*) » (TP 117). Le regard porté par l'IPR sur ce cours ne correspond pas à l'attente du directeur et les remarques faites semblent éloignées de conseils utiles en matière de co-intervention, « elle avait dit à la prof d'anglais, elle lui avait dit bon « vous êtes pas là pour vous faire, pour être copine avec les profs » » (TP 117).

En somme, le pilotage par les cadres pédagogiques n'est pas considéré comme une entité homogène. Cette vision est aussi le résultat d'une histoire, lors de la constitution des RAR (malaise chez les IEN), mais aussi selon la perception par les acteurs de l'écart entre ceux qui connaissent bien le terrain et les administrateurs, plus éloignés. Les pilotes que sont l'IEN et l'IPR restent ainsi loin des préoccupations des PE, l'un étant davantage penché sur l'administratif et les résultats, l'autre ne rejoignant pas les attentes des PE lors de ses interventions. En ce qui concerne le ChE, le directeur d'école adhère aux valeurs portées par celui-ci, mais rien de concret ne vient éclairer ce qui se fait. En revanche, un travail important

est évoqué avec la secrétaire du comité exécutif, plus proche des PE, « cheville ouvrière » du lien entre l'école et le collègue.

3.3.2. Du point de vue de la secrétaire du comité exécutif

3.3.2.1. Temps, bénévolat et turn over

La secrétaire est confrontée à plusieurs difficultés. Tout d'abord, ici aussi, une difficulté organisationnelle technique liée à l'emploi du temps, conséquence d'une disparité du temps imparti à certaines missions, « la prof de maths a beaucoup plus d'heures sur l'inter-degrés dans sa mission que la prof de français, idem pour la prof d'anglais, donc ils ont pas le même nombre d'heures à accorder » (TP 30). L'élaboration des lettres de missions, qui tient au ChE, est ici déjà porteuse d'une difficulté que la secrétaire doit gérer. Pour elle, nous avons vu que les réunions du comité exécutif ne suffisent pas et ici les emplois du temps posent également problème.

Par ailleurs, elle soulève un autre problème de taille : du côté des professeurs des écoles, faute d'heures spécifiquement dédiées à cette liaison, il s'agit selon elle de « bénévolat », ce qu'elle refuse d'accepter, « je l'ai dit à mes supérieurs, je ne demanderai pas aux collègues, alors que c'est institutionnel la liaison inter-degrés, de faire du bénévolat, soit on s'en donne les moyens soit on s'en donne pas les moyens, parce que bon les profs référents ils ont des heures, les profs du premier degré n'en ont pas » (TP 22). La secrétaire compose donc, d'une part, avec les PR qui ont un nombre d'heures différent à consacrer au dispositif de liaison, et d'autre part, avec les PE qui n'ont, eux, aucun temps spécifique qui y soit dédié. Ce problème organisationnel auquel est sensible la secrétaire n'est pas partagé par sa hiérarchie, « je sais que ça pose un souci, ma position elle pose un peu un souci » (TP 22). Le désaccord évoqué ici à demi-mots en dit long sur l'écart de perception entre la secrétaire et les pilotes quant au travail d'organisation des professeurs et au rôle de l'encadrement.

La secrétaire souligne ici une contradiction déjà présente dans les propos antérieurs des ChE : comment mobiliser des professeurs qui ne peuvent pas concrètement se rencontrer ? Pour les cadres, la solution réside dans la participation individuelle rendue possible par les heures supplémentaires. Selon la secrétaire en revanche, une participation individuelle ici pour le dispositif de liaison inter-degrés ne peut être imposée, elle a des limites et ne peut porter ses fruits dans le temps, « c'est tout le temps par mail, ou par rendez-vous en dehors etc., et bon on peut pas enfin, moi je veux dire on peut pas construire la continuité sur du bricolage et sur du volontariat des collègues, qui sont énormément volontaires, (...) parce qu'ils se font des

retours par mail, des coups de téléphone etc., mais c'est pas un travail qui peut, à mon avis, qui peut aller vraiment au fond » (TP 22). Clairement, les relations entre professeurs des premier et second degrés sont largement construites de manière informelle, sur la base de m'engagement volontariste de ces derniers qui demeure un travail de surface et ne peut traiter réellement l'objet sur lequel il porte faute d'une reconnaissance institutionnelle de cette difficulté.

A cela vient s'ajouter un autre problème, celui du turn over des professeurs dans les équipes, surtout dans le premier degré. Dans l'une des écoles du réseau, « y en a trois qui ont changé sur sept » (TP 34) d'une année sur l'autre, « on s'adresse une fois à des collègues où c'est la première fois qu'ils travaillent ça, d'autres ça fait trois ans, donc on n'est pas au même niveau » (TP 34). D'autant plus que les PE nouvellement arrivés sont des débutants qui ignorent tout du second degré et des liens tissés entre les deux degrés par les plus anciens. Ils ne peuvent par conséquent prendre la suite directe de ceux qu'ils remplacent, ce qui ne permet pas aux professeurs de collège déjà engagés de poursuivre dans la voie du renforcement des liens et de la continuité d'éventuels projets (co-intervention ou autres), « je pense que les profs référents en fait ne sont pas vraiment sur la même longueur d'onde que les maitres on va dire, parce que eux ils ont le sentiment de refaire toujours la même chose, que ça n'avance pas, qu'y a pas d'enthousiasme » (TP 40). Elle en donne un exemple concret, et récent, « je pense qu'on est pas au même niveau, parce que là moi j'ai vu, quand c'est ? Mardi, je suis allée voir un collègue de CM2, qui était ravi, qui m'a dit « on retourne encore au collège, on va faire ça » elle était ravie, et la prof de maths elle est pas ravie, elle a l'impression que c'est du déjà vu, et du déjà fait, et pour elle non, pour elle elle est hyper contente » (TP 44). L'enthousiasme de la découverte des uns ne rejoint pas l'expérience des autres qui ont l'impression de tourner en rond et ne peuvent se projeter dans la continuité d'un travail qu'ils souhaiteraient pouvoir faire évoluer, « les profs référents eux ils voient le dispositif dans la continuité, ce qui n'est pas le cas pour les profs des écoles » (TP 34). La secrétaire est donc sensible à des dimensions organisationnelles qui relèvent ici de principes élémentaires du management (entendu comme la recherche d'un fonctionnement optimal) et qui ont pour conséquence ici un certain désengagement des professeurs (impact sur le rapport sens-efficience).

Mais la secrétaire témoigne aussi de l'existence d'une dissymétrie dans la co-intervention PE/professeur de collège. Si les séances sont malgré tout préparées en amont, selon la secrétaire le PE ne co-intervient pas, mais traduit auprès de ses élèves le cours du professeur

de collègue. En effet, « c'est le prof [du collège] qui intervient, et le PE en fait il relaie le prof, c'est-à-dire il vulgarise, on va dire, enfin moi je le vois comme ça, il a un rôle de vulgarisation, et il ré-enrôle sans arrêt les gamins » (TP 80), plus précisément « il redit, il redéfinit, il réexplique la consigne souvent dans le vocabulaire premier degré, il rappelle les gamins » (TP 82). Si bien que la co-intervention devient une substitution de professeurs, le professeur substitué s'assurant de faire le lien avec ses élèves, ce que confirment les propos du directeur d'école, « on a fait de la substitution disons, (...) on a préparé ensemble par contre (...) nous on n'intervenait pas » (TP 95).

Si le ChE soulignait le rapprochement avec l'école comme un « point fort » et considère que « on [professeurs du collège et des écoles] en est à des pratiques communes » (TP 57), la secrétaire soulève une limite essentielle de cette liaison qu'elle accompagne : les professeurs du collège ne modifient pas leurs pratiques, ici en fonction de ce qu'ils pourraient apprendre de leurs collègues du premier degré. L'action est dirigée vers les élèves (les habituer à changer de professeurs par exemple) mais pas vers le changement des pratiques des uns et des autres (PE et professeurs de collège). Il s'agit davantage d'une transposition du secondaire au primaire que d'une nouvelle façon de faire.

3.3.2.2. Création d'instruments

Malgré ces difficultés, la secrétaire est bien au cœur d'un travail commun entre les professeurs de collège et des écoles.

La secrétaire fait référence à différents instruments qui permettent aux professeurs des deux degrés de s'ajuster et éventuellement d'en créer d'autres. Un travail sur les évaluations (outil institutionnel) a par exemple révélé l'importance du vocabulaire utilisé dans chaque degré, « quand on avait décortiqué par exemple les évaluations 6e, y'a des gamins qui savaient parfaitement faire, qui maîtrisaient cette compétence-là, mais la manière dont elle était formulée, la consigne, les collègues ont dit « mais il peut pas y arriver là, parce qu'on utilise pas le même mot, donc il a même pas compris qu'est-ce qu'on lui demandait », « nous on dit par exemple 'intercaler', l'autre il va dire 'encadrer' » hé ben voilà, basta » (TP 120). Nous remarquons ici de quelle façon les évaluations de 6^e ont été analysées, « décortiqué[es] », et ont permis de définir un nouvel objet de travail commun, « c'est pour ça qu'on s'est dit on va essayer de construire, (...) de construire un répertoire commun des termes utilisés, qu'est-ce qu'on met derrière, etc. » (TP 122). Les professeurs visent donc à élaborer un nouvel instrument, un répertoire pour permettre aux élèves de s'y retrouver, en réponse à la prescription qui vise à favoriser leur passage de l'école au collège. Cependant, le manque de

moyens, notamment en termes d'heures, revient ici sur le devant de la scène, « c'est toujours pareil ces histoires de trois heures, c'est hyper limité, (...) donc je pense que l'année prochaine on va s'y atteler mais bon » (TP 122). Alors que ce répertoire commun est nécessaire, sa réalisation demeure incertaine, ce qui témoigne à nouveau de la difficulté d'un travail en profondeur qui s'inscrirait dans la continuité.

En revanche un instrument, fruit d'une élaboration commune, a pu être conçu. Cet objet médiateur créé, une « fiche de liaison » (TP 134), est destiné au suivi des élèves en difficulté en particulier, tel que le préconise la prescription, « le travail engagé à l'école se poursuit au collège et les difficultés qui persistent ou qui se font jour au cours de la scolarité secondaire doivent, comme à l'école, appeler une prise en charge personnalisée » (MEN, 2006a B.O. n°14 du 6 avril 2006). Dans ce sens, la fiche créée remplit le rôle de lien entre les degrés pour assurer un suivi et une prise en charge spécifique. Elle s'adresse à plusieurs destinataires, « y'a une partie d'une fiche qui est confidentielle et donc c'est donné, c'est la COPSY, l'assistante sociale et l'infirmière qui en sont détenteurs, l'autre fiche c'est une fiche de liaison plus la photocopie du dossier de 6e pour éviter de reposer toujours les mêmes questions, et ça c'est les profs principaux qui l'auront à la rentrée de septembre, et les profs des PPRE parce qu'ils en ont besoin pour les PPRE » (TP 134). Elle permet à chacun des personnels non enseignant (COPSY, assistante sociale et infirmière) mais aussi aux professeurs principaux et à ceux en charge des PPRE d'avoir connaissance du parcours de l'élève, des dispositifs suivis à l'école puis au collège. Une fois la création faite, la fiche n'est pas rédigée une fois pour toutes, mais elle est l'objet d'ajustements afin d'être adaptée aux deux degrés, « y'avait celle de l'an dernier, qui n'est pas celle de cette année, je pense que l'année prochaine elle sera encore différente, puisqu'à mesure on aménage, enfin on modifie en fonction de, par exemple nous on avait mis une fiche avec « aides internes à l'Education nationale », alors « maître E », « maître G », le collège ils savaient pas du tout ce que c'était, pour nous c'était évident (*rires*) » (TP 140). C'est ainsi en circulant dans le milieu que l'instrument créé va subir des modifications, en fonction de ce que les destinataires en comprennent ou non, des précisions à apporter non envisagées au départ par les concepteurs. Cet objet, élaboré et ajusté par et pour tous, constitue un médiateur pour les relations entre les professeurs et personnels des deux degrés qui en font un instrument. Finalement, l'instrument créé remplit plusieurs fonctions : suivi de l'élève ; liens entre les professeurs des deux degrés ; liens entre la secrétaire et les professeurs ; compensation du prescrit en inventant un moyen d'y répondre.

Ainsi, les instruments élaborés par les professeurs ici, répertoire commun et fiche de liaison, sont l'un comme l'autre liés à l'évaluation. En revanche, ils ne sont pas de même nature. La

fiche de liaison qui permet un suivi des élèves et répond directement à la prescription a de plus grandes chances de survivre que le répertoire commun, utile au travail des professeurs mais ne pouvant rendre compte directement de ce qui se fait.

3.3.2.3. La secrétaire comme intermédiaire

Mais c'est bien la secrétaire qui joue le rôle d'intermédiaire afin de rendre possible la circulation de cet instrument et son évolution, « par exemple l'an dernier moi j'avais fait une fiche qu'on avait construit avec certains, (...) y'a des collègues qui les ont remplies, puis qui nous ont dit « bon moi je souhaiterais que ça ça soit modifié » etc., donc cette année on a pris en compte les modifications » (TP 144). L'objet médiateur (futur instrument) « fiche de liaison » est un médiateur des relations entre les deux degrés, mais la secrétaire joue aussi un rôle d'intermédiaire d'une grande importance. On peut facilement conditionner l'existence et la vie de l'instrument au rôle de la secrétaire. C'est clairement ce qu'elle nous explique à propos d'une autre fiche, qui concerne les PPRE.

Là aussi, l'instrument est ajusté au fur et à mesure de son utilisation et les professeurs sont dans l'attente de sa version définitive afin de pouvoir s'en emparer, « l'autre jour je les avais pas encore portées parce qu'il me manquait celles de français, les collègues ils me disent 'oh tu nous les envoies les PPRE, tu avais dit', j'ai dit 'attends ils sont en train de le faire, c'est pour le 11 juin t'as le temps de les remplir', déjà ils posaient la question 'alors et la fiche ?' » (TP 134). Mais les ajustements reposent une nouvelle fois sur le rôle de la secrétaire. Malgré une relation à distance, des échanges sont ainsi rendus possibles à propos de la création d'objets matériels en voie de devenir des instruments de travail. En effet, le système de navettes instauré « on avait dit qu'on remodifiait la fiche etc. donc je l'ai remodifiée donc je leur envoie, ils me renvoient leurs modifications etc. » (TP 134), vient combler tant bien que mal une impossibilité de travailler ensemble dans un espace-temps défini, « on peut pas se réunir » (TP 134). Elle définit alors elle-même son rôle, « moi en fait je sers d'intermédiaire, une fois que le truc il est construit d'un côté je l'envoie, les autres ils renvoient » (TP 134). Faisant du mieux possible pour répondre aux attentes de tous et prendre en compte les modifications suggérées, la secrétaire reconnaît que ce mode de fonctionnement est loin d'être optimal, « c'est quelque chose qui prendrait trois heures il nous prend un mois et demi mais bon, ça avance comme ça » (TP 134). On voit bien le rôle de la secrétaire qui prend en charge les navettes entre premier et second degré, ce qui demande par ailleurs un temps très long, faute de pouvoir réunir les professeurs dans un même lieu et de faire les modifications ensemble. Au même titre que le dispositif de co-intervention ou l'invention d'un répertoire

commun jugé nécessaire, l'évolution des instruments créés dépend ainsi fortement de l'impossibilité de réunir les professeurs engagés sur des dispositifs communs.

Mais ce travail n'est partagé que parce que la secrétaire assure le relais entre les divers professeurs. Le rôle d'intermédiaire tel que l'exerce la secrétaire est une mission par défaut sans laquelle les professeurs n'entreraient pas en relation et il s'agit alors davantage de pallier l'impossibilité pour les professeurs et elle-même de se réunir. Le travail collectif au cœur de la liaison école-collège, comme le souligne la secrétaire, relève pourtant d'une demande institutionnelle. Le travail réel est non seulement ignoré par les cadres, mais même en inventant des instruments pour agir les acteurs se trouvent dans l'impossibilité de les mettre en œuvre comme ils le souhaiteraient. Ces derniers font face alors à des contradictions (travail collectif école-collège mais peu voire pas d'heures consacrées à cela dans les missions et emplois du temps des professeurs) qu'ils tentent de compenser en devenant eux-mêmes des intermédiaires comme le fait la secrétaire. On pourrait aller jusqu'à dire que lors des navettes, c'est la secrétaire, au même titre que la fiche, qui deviennent alternativement médiateurs des relations entre les professeurs. En adaptant les souhaits et modifications des uns pour les transmettre ensuite aux autres, elle est un médiateur, point de passage et de transmission des aller-retour, sans lequel les relations, du moins pour ce qui est de l'élaboration et du partage d'un instrument commun, seraient probablement inexistantes. Faute d'encadrement et de régulation par les cadres, les dimensions collectives du travail sont assurées par la médiation de la secrétaire. Cependant, elle joue ici l'intermédiaire entre les professeurs seulement et non pas dans le sens d'un lien avec la direction, à-même d'intervenir sur les dimensions organisationnelles. La même limite était soulevée quant au rôle du coordonnateur dans le collège 1, comblant un déficit d'organisation pour la ChE, là où la PR soulignait des difficultés organisationnelles nécessitant une réorganisation pensée avec les cadres. Ici à nouveau se pose la question d'un relais intermédiaire : si les cadres sont assez éloignés du terrain comme le soulignait le directeur d'école, ne faudrait-il pas introduire un relais intermédiaire qui jouerait le rôle de chef de projet, comme le proposait la PR du collège 1 ? Alors que les cadres sont dans l'impossibilité de reconnaître le travail réel des professeurs, ils peuvent cependant faire bon usage de son résultat.

3.3.3. Point de vue du ChE et limites soulevées par la secrétaire

3.3.3.1. Pour le ChE, la « fiche de liaison » rend acceptable et répond au prescrit

La fiche de liaison appréhendée cette fois à travers les propos du ChE, est un autre exemple de la volonté de rendre la prescription acceptable, stratégie déjà évoquée à propos de l'appui par le ChE sur la dimension de la continuité (de ZEP à RAR) et la valorisation des moyens alloués à cet égard.

Ici, il décrit la fiche et précise son utilité, « on va noter les atouts, les difficultés etc., (...) donc là on va déjà pré-repérer des élèves aux besoins particuliers, (...) on repère, donc déjà on peut attaquer tout de suite à la rentrée, de savoir dès les premières semaines quels sont les élèves qu'il faut mettre en petit groupe pour travailler spécifiquement avec eux sur la, sur l'écriture, sur la langue etc. » (TP 44). Pourtant, la prescription elle-même prévoyait à ce titre l'élaboration du livret de compétences qualifié d'outil dans le texte officiel et dont la confection devait être rendue possible par l'inspection dans le cadre d'un accompagnement des équipes pédagogiques. Il s'agissait de repérer les difficultés des élèves autour des sept piliers du socle commun de compétences afin de fixer les objectifs à atteindre en rapport de l'école au collège. Grâce à la fiche de liaison, le ChE contourne deux obstacles. D'une part, une réticence de la part des professeurs, dont il rapporte les propos « 'ça va censurer notre note, on n'aura plus la note, et si on n'a plus la note comment on fait ?', et ils se posent des tas de problèmes existentiels sur la validation d'une compétence, qu'ils se posent pas quand ils mettent neuf ou onze hein » (TP 135). Le ChE parle d'une véritable « mutation culturelle » (TP 127) à faire advenir et pour laquelle le débat ne semble pas avoir trouvé sa place. En effet, d'autre part, et les deux aspects sont liés, les modalités de mise en œuvre sur le terrain ne paraissent pas correspondre à l'application stricte de la prescription. Les équipes ne bénéficient pas, selon le ChE, de l'accompagnement prévu quant à la création et à la mise en œuvre du livret de compétences. Les propos du ChE sont clairs à ce sujet, « Les inspecteurs... c'est silence radio, au moins on en parle au mieux on se porte, sans compter ceux qui viennent nous dire 'amusez-vous avec le gadget quoi' » (TP 127). Face à un outil destiné à modifier le travail des professeurs et dans l'absence d'accompagnement des inspecteurs à ce sujet, le ChE a recours à un autre instrument créé, la fiche de liaison, similaire mais ne bouleversant pas le travail des professeurs puisqu'il consiste simplement à répertorier les résultats chiffrés des élèves, évacuant ainsi la question des compétences et permettant malgré tout de répondre à la prescription concernant le lien école-collège. En tenant compte du remontant et en récupérant

le résultat du travail des professeurs, la fiche, le ChE peut rendre la prescription acceptable et à la fois y répondre.

On peut noter que la fiche remplit ici le rôle de liaison école-collège que le livret de compétences aurait dû assurer. Dans ce sens, le ChE s'appuie à nouveau sur la dimension de la continuité, selon laquelle le RAR ne rompt pas avec ce qui se faisait avant. Il minimise ainsi la nouveauté.

Mais on comprend que la fiche ne peut en réalité atteindre son but (meilleur suivi des élèves entre l'école et le collège) que grâce aux nouveaux personnels, les PR, sans lesquels l'approfondissement de ce qui se faisait déjà ne pourrait avoir lieu, « On renforce, on renforce le diagnostic, on peut avoir un diagnostic plus fin parce qu'on a des gens qui ont la disponibilité » (TP 51). Une fois la fiche remplie, l'élaboration des actions en fonction des résultats constatés est rendue possible ici (sous condition que les destinataires s'emparent de la fiche) grâce aux moyens humains supplémentaires, les PR, dont les missions sont pour partie consacrées à la mise en œuvre des objectifs du RAR, et qui sont engagés alors dans le prolongement et l'affinement de l'existant.

Pour le ChE, la fiche remplace un outil trop innovant pour lequel les professeurs ne sont pas prêts et ne peuvent recevoir aucune aide des inspecteurs. Il y trouve un bon compromis : tout en répondant au prescrit, cela évite les « questions existentielles » des professeurs et pallie l'impuissance des IPR. Cependant, le rôle de la secrétaire et des professeurs pour la conception et la circulation de la fiche n'est pas évoqué par le ChE. Ce dernier utilise donc les résultats du travail, mais laisse dans l'ombre le travail de la secrétaire, celui des professeurs, et ainsi les questions organisationnelles.

3.3.3.2. Les conséquences d'un travail dans l'ombre pour la secrétaire

Nous l'avons vu, une des difficultés les plus importantes qui nuit à des relations horizontales et un travail « en profondeur » est le manque de temps institutionnel et de lieu pour se retrouver et travailler tous ensemble. C'est sous un autre angle que la secrétaire reprend ici cette difficulté avec l'idée d'une absence de diffusion du travail réalisé malgré auprès des écoles et du collège. La secrétaire souhaiterait une diffusion plus large, « on en est dans la phase où il faudrait qu'on le fasse partager tout ça, à l'ensemble des autres pour que ça change de manière un peu plus, comment dire, fortement dans le collège et dans le premier degré » (TP 158).

Ce problème de diffusion peut prendre plusieurs formes. Dans le premier degré, nous avons vu que les professeurs des écoles n'ont pas d'heures dédiées à la liaison école-collège, et par

conséquent il n'existe pas non plus de moyen pour diffuser ce qui se fait malgré tout, « dans une école y'a tellement de choses, que est-ce qu'il y a des conseils de cycle sur la liaison inter-dégrés ? Non, y'en a pas, alors soit effectivement institutionnellement on dit que on organise ça et que ça serait moi je pense une phase à faire l'année prochaine, et où les profs de collège participent aussi, et là ça permettra effectivement d'élargir la réflexion à l'ensemble du cycle 3, donc ça ça peut être un des enjeux pour essayer d'enrôler les autres » (TP 46). Ici encore, on retrouve dans le premier degré ce que nous avons observé dans le second (collège 1). Non seulement quand les PE s'engagent c'est sous la forme du « bénévolat », mais en plus ce qu'ils font dans ce cadre est ignoré par l'institution qui n'organise pas de temps qui permettrait de rendre public ce qui se fait et de le partager.

Pourtant, l'institution organise des stages d'établissement qui deviennent, peu ou prou, des espaces de diffusion. Par exemple, au collège, de nouvelles idées (stage sur l'aide aux élèves dyslexiques dans le cadre du passage du CM2 à la 6e) peuvent trouver un lieu de diffusion, ici le comité scientifique de discipline, malgré les difficultés rencontrées, « y'a beaucoup de choses quand-même qui n'ont pas été partagées (...) y'a des profs qui refusaient complètement d'entendre ce que les gens avaient proposé, (...), y'en a qui sont restés bloqués » (TP 152). Mais en matière de RAR, la difficulté s'intensifie dès lors qu'aucun « stage interne » qui permettrait de rendre compte de travaux conduits n'est organisé pour assurer la diffusion, faire la « promotion » de l'innovation auprès des professeurs qui ne participent pas directement à cette expérience mais sont concernés par les mesures prises (fiche et accueil des élèves du primaire par exemple).

Le partage d'un travail fait par certains (déjà considérés comme des « intrus ») ne va donc pas de soi pour d'autres, qui ne sont pas prêts à recevoir des nouveautés qui pourraient modifier leurs pratiques, « ça reste limité aux profs référents, (...) c'est ça la limite je pense d'ambition réussite, c'est-à-dire que cet échange-là il se fait avec un nombre limité d'enseignants qui ne peuvent pas influencer sur la totalité des pratiques professionnelles des autres, la limite pour moi elle est là, et donc ça se traduit pas au niveau des résultats, ça peut pas se traduire, sur soixante profs, y'en a six qui sont [engagés] » (TP 154).

Cet extrait rejoint les propos des ChE. Ces derniers (ChE 1 et 3 notamment) et la secrétaire se posent la question suivante : comment mobiliser l'ensemble des professeurs à partir du travail de certains ? La ChE 1 souhaiterait diffuser par la preuve de l'efficacité des dispositifs, par la visibilité des résultats rapportés du discours de certains professeurs ; le ChE 3 pour sa part compte, on l'a vu, sur une « équipe dynamique » qui joue le rôle de « passerelle » avec les

professeurs réticents. La secrétaire, en revanche, souligne des limites qui paraissent inhérentes au RAR selon elle, puisqu'il restreint d'emblée les possibilités de diffusion : seuls les PR sont engagés dans certains travaux et dispositifs car ils disposent de missions à cet effet. Alors que le but du RAR est celui de la transformation des pratiques des enseignants (l'éducation prioritaire comme laboratoire), c'est bien cette impossibilité d'une transformation à grande échelle que la secrétaire déplore.

Enfin, c'est bien l'enjeu du RAR, soit l'amélioration des résultats des élèves, qui ne peut être atteint selon elle. La transformation, limitée à un nombre restreint de professeurs, ne peut pas être visible au niveau des résultats des élèves.

On voit ainsi l'écart entre les personnels de direction et les autres personnels du réseau impliqués auprès des professeurs, en particulier ici la secrétaire du comité exécutif : les uns ne voient pas tout ce qui relève du domaine de l'organisation, les autres y sont confrontés mais ne peuvent s'en sortir sans l'intervention des premiers. En l'absence de réorganisation commune par des prescriptions croisées, les uns et les autres se trouvent dans une impasse.

Si le travail collectif et la diffusion sont rendus difficiles, on peut même se demander si le travail de liaison, restreint ainsi à ce petit groupe de professeurs investis, ne contribue pas à les éloigner des autres professeurs du collège, les « [PR] ils étaient déjà considérés comme fayots parce que ils avaient travaillé sur leur temps libre » (secrétaire, TP 152). En voulant réunir les personnels (travail collectif, liaison école-collège) qu'il a séparé, le prescrit contribue à maintenir le clivage entre les professeurs. Plutôt que de parvenir à enrôler les autres, les PR se retrouvent doublement isolés : face à une organisation qui ne reconnaît pas le travail réel ; face à des collègues qui ne se reconnaissent pas dans ce travail et son résultat.

Ainsi, c'est le RAR qui s'est installé pour partie dans l'établissement, mais on ne peut que difficilement parler d'établissement RAR ou de réseau RAR, comprenant le collège et ses écoles. On se trouve face à la distinction de deux mondes parallèles, les acteurs identifiés RAR et les autres, alors même que deux autres mondes coexistent, entre la direction et les autres personnels.

3.3.4. Les encadrants en difficulté : entre continuité pour le ChE et « hiatus » pour l'IPR

3.3.4.1. Pour le ChE : le choix de ne pas expérimenter

La secrétaire souligne l'impossibilité d'influencer les pratiques de tous à partir des seuls PR et soulève des problèmes d'organisation. Or, si une injonction à l'innovation est faite aux établissements, est laissée aux ChE la possibilité d'utiliser l'article 34 pour mettre en place des expérimentations. Cet outil pourrait ainsi constituer un moyen pour faire ensemble et diffuser d'emblée plus largement ce qui se fait puisque les professeurs de toute une classe seraient impliqués. A l'évocation de l'article 34, l'accent est mis sur la continuité plutôt que la nouveauté ; bien que mis à disposition des établissements, l'article n'a pas été saisi ici. A la question du chercheur concernant les actions entreprises « Y'a pas eu de classe expérimentale ici ? » (TP 90), le ChE apporte une réponse, « Non pas à ma connaissance » (TP 91), comme s'il ne voulait pas, dans un premier temps, affirmer catégoriquement l'absence d'innovation, laissant entrevoir l'éventualité de son existence, existence dont il ne serait pas au courant.

Le ChE justifie en effet par la suite l'absence de classe expérimentale en indiquant ne pas avoir « joué sur la structure » mais plutôt sur l'hétérogénéité (TP 93). Si le ChE ne s'est donc pas saisi des possibilités offertes par les prescriptions (comme l'article 34) pour favoriser l'innovation, il semble se centrer, par certaines actions en amont (constitution des classes), sur l'amélioration de l'aide apportée aux élèves les plus en difficulté sans toucher à l'existant, « on n'a pas de pratiques pédagogiques à mon sens nouvelles » (TP 45). Pourtant le directeur d'école de son côté voit dans les expérimentations une potentielle marge de manœuvre, « moi je serais partant quoi hein, y'aurait pas de souci, (...) c'est vrai que si on nous laisse de la latitude autant exploiter tout ce qui est à même de donner des résultats » (TP 113). En réalité, si le ChE ne perçoit pas l'innovation sous cet angle, c'est parce qu'il s'agit pour lui d'un choix en cohérence avec ses objectifs.

S'il n'y a pas de classe expérimentale, c'est bien parce que dès la mise en œuvre de la réforme des RAR, le ChE a souhaité inscrire les enseignants dans la continuité, le « prolongement » (TP 44). Rassurant ainsi les professeurs sur l'absence de rupture avec 'l'avant-RAR', le ChE, comme les autres ChE, continue d'utiliser des instruments traditionnels qui ne changent pas l'établissement, comme c'est le cas ici de la constitution des classes pour ne pas toucher à « la structure » comme il le dit lui-même. Sa volonté de continuité exclut ainsi toute réorganisation et concernant les « changements de pratiques, c'est la première chose que je

leur ai dit quand je suis arrivé ici, (...) je leur ai dit ambition réussite, on va faire simplement ce qu'on sait » (TP 44).

Par conséquent, nous avons vu que la secrétaire soulevait des problèmes organisationnels sur lesquels il faudrait agir et le directeur d'école serait partant pour jouer sur ces aspects organisationnels. Mais c'est bien le ChE ici qui a évité ce terrain-là afin de minimiser les effets d'une réforme mal acceptée dès le départ. Entre volonté de continuité pour rendre acceptable le prescrit et nécessité de s'engager sur l'organisationnel pour ne pas ignorer le travail réel : la question est délicate.

3.3.4.2. Pour l'IPR : un « hiatus » entre encadrants

Outre un rôle de réajustement et de transmission de certains instruments matériels, les propos de la secrétaire rendent compte d'un accompagnement des professeurs. Alors que l'IPR, selon elle, ne leur laisse pas le temps nécessaire avancer à leur rythme, elle se positionne différemment, « des fois je trouve que, notamment avec Marion Bellini qui va très vite des fois, je lui dis 'mais on peut pas squeezer les étapes de réflexion et d'avancement des gens, si on veut construire avec eux, ou alors on va leur imposer', et moi je suis pas dans cette démarche-là, je pense qu'il faut qu'on construise à la, bien sûr qu'il faut les aider à avancer parce que c'est notre fonction quoi, mais en même temps il faut aussi que les gens ils fassent leur expérience des choses, et que, et ça prend du temps » (TP 50). Ces propos montrent une différence d'appréciation entre l'IPR et la secrétaire qui œuvre quotidiennement avec les professeurs. Pour reprendre les propos du directeur d'école, l'IPR est plus distante du premier degré et aussi moins présente dans le collège. Il faut préciser que l'une (secrétaire) et l'autre (IPR) n'ont pas les mêmes contraintes : la première joue un rôle interne non hiérarchique et quotidien auprès d'eux ; la seconde incarne un supérieur hiérarchique dont la présence est discontinue auprès des professeurs et qui se trouve fortement soumise à l'obligation de résultats à faire remonter. A cet effet, l'IPR regrette que l'administration, en la personne du coordonnateur des IPR, réclame une réponse trop rapide du terrain aux injonctions, « si tu veux cette volonté pour le coordonnateur de répondre trop vite, répondre il faut répondre, mais de répondre trop vite à l'injonction en se donnant pas les moyens de la réflexion collective, et du consensus, et du consensus » (TP 229). L'IPR situe ici la contradiction dans laquelle elle se trouve : d'un côté, des réponses trop rapides du terrain, une reddition de comptes visant à informer l'administration, et de l'autre, en tant que chargée d'accompagner les équipes, elle souhaiterait privilégier des temps d'analyse et de réflexion. Mais ce qu'elle ne parvient pas à faire dans le RAR avec les professeurs révèle ce qui ne se fait pas au niveau

académique au sein de l'ensemble des IPR, « cette réflexion qu'on demande aux équipes d'enseignants sur comment mieux répondre aux difficultés d'un groupe classe pour leur permettre de mieux avancer, comment coordonner, quand c'est nécessaire, certaines actions pour en récupérer les bienfaits dans toutes les disciplines etc., ben ce même travail on [ensemble des IPR] ne le conduit pas » (TP 227).

Elle déplore en effet des réunions entre pairs qui ne sont que « des passations d'instructions » (TP 217). Elle attribue cette absence de « vrai travail » (TP 217) et de réflexion sur « les pratiques d'enseignement, sur comment mettre en œuvre la réforme des lycées, comment mettre en œuvre l'évaluation des établissements etc. » (TP 217), à la personnalité du coordonnateur des IPR, qui est selon elle « très très peu pédagogique » (TP 215). Le parallèle entre l'administratif et le pédagogique se retrouve ainsi dans le corps des IPR. Le positionnement du coordonnateur des IPR, dont le poste assez chargé est par ailleurs peu convoité, « y'a personne qui veut l'être coordonnateur, parce que, il faut participer aux réunions du recteur tous les lundis, qu'il y a plein de tâches administratives, sur la mutation des profs, toutes les choses qui nous emmerdent, qu'on est obligé de faire mais, mais bon, qu'on fait en dernier » (TP 215), est qualifié de « frein » à la réflexion des IPR, notamment sur la manière de mettre en œuvre les réformes. On note ainsi que les IPR, pris entre diverses missions (accompagnement des équipes, évaluation, conseil au recteur), se retrouvent coincés entre l'administratif (instructions) et les résultats, dans l'impossibilité de mener eux-mêmes un travail de réflexion sur le travail à faire, et par conséquent ne peuvent faire advenir ce même travail chez les professeurs. Prise entre deux directions antagonistes, l'IPR aux yeux de la secrétaire apparaît ainsi comme trop pressée et ces deux personnels ont du mal à s'accorder.

3.3.5. Faisons le point

Si le ChE dit être « au front » avec les enseignants, ce n'est pas pour autant qu'il peut reconnaître le travail réel de la secrétaire ou des professeurs. En témoigne sa position sur les réunions du comité exécutif qui « ronronnent », alors que d'après la secrétaire, le temps manque, d'une part, et d'autre part, le travail sur le terrain est en ébullition. Le ChE s'appuie sur la secrétaire dont le travail (invisible à ses yeux ?) lui donne l'impression que tout fonctionne au mieux.

En effet, le directeur d'école lui-même, bien que parlant du ChE comme de son « référent » du réseau (ce que ne sont pas à ces yeux les deux inspecteurs), est largement satisfait du travail de la secrétaire comme « interface » entre l'école et le collège. Le ChE indiquerait la voie à suivre, la secrétaire incarnerait le lien concret entre les professeurs des deux degrés. On

peut penser ici aux chef de chantier et chef d'équipe (Duc, 2002), l'un donnant la direction, l'autre réalisant avec et régulant le travail des ouvriers. Mais dans ce cas, il s'agirait davantage d'une répartition que d'un dialogue entre le travail des uns et des autres.

Les propos de la secrétaire confirment qu'elle est proche des préoccupations des professeurs et s'efforce d'être à l'origine de la création d'un espace commun de reconception du prescrit, ou du moins d'être un relais intermédiaire qui rend possible une forme imparfaite de travail partagé chez les professeurs engagés. Le travail de régulation par sa présence est tant bien que mal assuré par elle mais souffre d'obstacles liés au réseau. La secrétaire va plus loin en attribuant la limite essentielle au programme RAR, qui contient lui-même des obstacles, sources de division et d'empêchements. Ces mêmes obstacles sont invisibles au ChE et la non reconnaissance du travail réel de la secrétaire et des professeurs implique alors pour lui le relevé d'indicateurs du travail réalisé, comme la création d'une fiche de liaison inter-degrés, qui répond par ailleurs au prescrit. Cependant, pour la secrétaire, c'est bien la question des possibilités de diffusion de ce travail « bricolé » et de ses conditions non viables dans le temps qui est au cœur de ses réflexions. Mais il apparaît que pour cela, elle ne peut agir seule sur l'« institutionnel » et les dimensions organisationnelles. Or, le fait que le ChE ne se soit pas saisi de l'article 34 témoigne déjà de ce qu'il ne voit pas en termes de nécessité de réorganisation.

L'IPR quant à elle se positionne de manière différente, bien que paraissant dans l'impasse elle aussi. Elle soulève l'incohérence du prescrit qui ne permet pas aux pilotes de se réunir pour penser l'organisation et les questions sur lesquelles ils doivent eux-mêmes accompagner les professeurs. Elle souligne l'écart entre une réorganisation qui ne trouve pas d'espace-temps, empêchée notamment par des injonctions verticales, et le temps de réponse court attendu du prescrit en termes de résultats.

3.4. Les indicateurs d'avancée du travail pour le ChE

3.4.1. Indicateurs internes

La fiche de liaison permet de suivre les résultats des élèves au fil des années, à l'école puis au collège. Cette fiche donne des renseignements sur les élèves qui arrivent de l'école afin de mettre en place les dispositifs adéquats. Elle permet, nous l'avons vu, de renforcer des stratégies existantes (repérage des élèves) faute de créer des pratiques pédagogiques nouvelles. Mais c'est aussi cet instrument qui va servir de support pour affiner le repérage une

fois les élèves entrés au collège. En effet, dès septembre, la fiche est complétée par les résultats de l'évaluation des 6^e qui vont indiquer « des pourcentages de réussite à tel ou tel item » (TP 44) ; et ainsi « confort[e] déjà ce qu'on avait mis en place » et l'affiner. Cet instrument matériel qu'est la fiche de liaison est triplement orienté : vers les élèves, pour améliorer leur suivi ; vers lui-même et vers les autres, pour relever des indicateurs de réussite et se fixer des buts ou en fixer aux autres (dispositifs à mettre en œuvre). Alors que les questions organisationnelles et le travail de la secrétaire sont laissés dans l'ombre, l'instrument créé est pour sa part utilisé par le ChE parce qu'il comporte des indicateurs qui lui permettent de savoir comment orienter l'aide.

Si les indicateurs de la fiche de liaison sont ici focalisés sur les élèves de 6^e, le ChE possède également des indicateurs « de sortie » au niveau des classes de 3^e, « on sent qu'y a sur deux trois ans là, sur deux ans en particulier, une amélioration repérable, repérable sur les grands indicateurs qu'on a, les indicateurs effectifs c'est quoi, c'est le taux de réussite, les moyennes, les moyennes des élèves aussi à l'examen, ça ça m'intéresse, plus que le taux de réussite » (TP 52). Les résultats au brevet sont significatifs pour le ChE, en particulier lorsqu'ils sont mis en rapport avec les difficultés des élèves en 6^e. C'est cet écart qui permet au ChE de dire que les « indicateurs sont plutôt au vert » (TP 52), et qui reflète les progrès des élèves. Fiche de liaison et indicateurs de sortie sont donc fortement liés et si la première permet d'orienter l'aide, elle vient aussi servir la mesure d'un écart pour définir les progrès réalisés. Le résultat du travail des professeurs est ainsi utile et utilisé, en dépit de la non reconnaissance du travail réel.

Un autre indicateur de sortie lié aux objectifs du collège dans le cadre du RAR est celui de l'orientation. Alors que le collège vise à promouvoir l'orientation vers les filières scientifiques, en développant le volet ambition, le ChE est satisfait de constater que « on progresse en terme d'orientation en lycée général et technologique, alors c'est pas une révolution, mais on a de façon constante une augmentation » (TP 52). Outre l'amont (indicateurs d'entrée) et l'aval (indicateurs de sortie), le ChE se sert au quotidien d'indicateurs tels que le nombre d'exclusions et de conseils de discipline, pour lesquels il note « une amélioration sensible » (TP 52).

Mais le ChE utilise aussi des indicateurs qualitatifs qui lui servent tout autant à mesurer la progression. Grâce à ce qu'il constate de certaines actions, comme un partenariat avec une troupe de théâtre, il va relever de nouveaux indicateurs, « en bout de course, les gosses ils ont eu un grand profit, ils ont eu un grand profit » (TP 79). Le « grand profit » que note le ChE se traduit notamment par la création d'une pièce de théâtre par les élèves, dont il souligne

l'importance « je te garantis quand tu vois ces petits des cités (...) c'est assez, là tu te dis on avance là, tu te dis on avance » (TP 81). Il précise l'avancée remarquée en citant quelques indicateurs dont il dit lui-même qu'ils ne « sont pas toujours mesurables », comme c'est le cas « en terme de comportement, en terme de sourire, quelqu'un qui vient plus volontiers, qui, à un moment donné il a réussi quoi » (TP 83).

On peut relever un lien entre les indicateurs quantitatifs (pourcentages) et les instruments matériels (tableau) du ChE de même qu'entre les indicateurs qualitatifs (sourire) et les instruments immatériels (projet théâtre) des professeurs. On notera bien sûr que ce sont uniquement les premiers qui participeront de la reddition de comptes.

3.4.2. Indicateurs externes

Enfin, certains indicateurs sont davantage externes, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas destinés à mesurer la progression du collège par rapport aux résultats des années précédentes, mais plutôt à mesurer sa position sur le marché scolaire, par l'intermédiaire de classements. Le ChE évoque trois types de référents : « comment on se situe par rapport aux autres établissements », « comment on se situe par rapport à la moyenne académique » (TP 52) ainsi que le positionnement par rapport à la moyenne nationale. A ce titre, il revient sur l'orientation des élèves en fin de 3^e. Alors qu'il disait progresser, il ajoute, en se référant à cet indicateur, « si tu regardes le taux de passage de 3^e en seconde générale, c'est autour de 43 %, ce qui veut dire quinze vingt points en-dessous de la moyenne nationale » (TP 75). En resituant le collège par rapport à un chiffre national, le ChE soulève un obstacle de taille, qu'il nomme « une espèce d'enfermement culturel », et précise « ça vient pas pour eux de dire 'je vais être prof, je vais être pharmacien, je vais être médecin, je vais être technicien supérieur, je vais aller' ». Conscient de cela, il vise à faire passer un message : « on leur dit « ayez de l'ambition », y'a des gens qui réussissent » (TP 77).

3.4.3. L'IPR : un accompagnement individuel

L'IPR procède à des observations du travail des professeurs en classe. La construction des relations avec les enseignants ne pouvait se faire autrement que par le déplacement de l'IPR dans la classe, « quand on a essayé de le faire par le rationnel, euh, je revois la prof de lettres, manifestement elle ne comprenait pas » (TP 80). La présence en classe s'imposait, « il fallait que je vois comment ils mettent, quelles étaient les réponses mises en œuvre par rapport aux difficultés rencontrées par les élèves » (TP 47). C'est ainsi que s'est imposée l'action. En effet, l'IPR s'est défendue de passer par les injonctions et a privilégié les observations et

analyses : « le recul dû à l'expérience professionnelle et à une longue expérience professionnelle, qui m'a fait aussi admettre que les choses, il faut donner du temps pour qu'elles puissent se construire, et pas, elles se décrètent pas, c'est pas dans l'injonction, par contre il faut démarrer dans l'action, observer analyser et puis mettre en relation et c'est là que les choses progressivement se construisent et s'agrègent je dirais » (TP 96). Les observations sont les principaux instruments qui ont permis à l'IPR de définir les objets de son travail et par là même de travailler avec les enseignants. D'autres instruments comme les tests ont également participé à la définition de son objet de travail, « tu as les tests en début d'année qui te disent que y'a des items, et ils sont quantifiés chaque fois, et donc y'a des difficultés récurrentes fortes » (TP 49). Elle n'utilisait pas de grille de référence *a priori*, mais travaillait par un repérage de ce qui ne marchait pas « c'est en travaillant avec elles, en faisant les observations, en restant ensemble ensuite, on analysait ce qui avait été mis en place, ce qui avait bien fonctionné, ce qu'on aurait pu faire, c'est comme ça que ça s'est progressivement construit » (TP 118). Malgré la rapidité avec laquelle elle doit répondre aux injonctions, on note la volonté de l'IPR de prendre le temps avec les professeurs, pour les accompagner, mais aussi pour faire accepter son propre rôle.

Elle rappelle qu'il n'a pas été facile de mettre en place ce travail, notamment en raison de son rôle premier perçu par les enseignants, « tu vois au début j'étais inspecteur quoi » (TP 29). Elle a donc dû se faire « connaître et reconnaître », « gagner la confiance des gens » (TP 29) afin de pouvoir rendre aux observations leur fonction de base pour le travail futur et non pas de contrôle du travail présent. Elle explique sa place stratégique dans la classe, « quand j'étais en observation je me mettais avec les petits, je travaillais avec eux, en lettres comme en mathématiques, pour qu'ils m'acceptent vraiment comme, en posture d'observateur neutre, euh, j'ai fait un rapport de visite mais qui n'était qu'une analyse de la situation et des axes qui pouvaient être mis en œuvre » (TP 26). Afin de parvenir à faire accepter sa posture d'inspecteur-conseil, elle a mis en place une stratégie d'enrôlement des enseignants les uns après les autres, « j'ai d'abord gagné le prof de maths, puis ensuite le prof de lettres » (TP 94). Malgré cela, elle précise que ses observations ont cessé, faute du « regard institutionnel » qu'elle incarne, « je ne peux pas être tout le temps dans la classe » (TP 70). Mais la reconnaissance et la confiance à gagner va même au-delà des acteurs que sont les professeurs. L'IPR, rappelons-le, a également dû se faire accepter du ChE, « j'ai gagné progressivement, j'ai gagné les profs et j'ai gagné Brice, au départ je le sentais pas » (TP 114). On voit donc que même l'acceptation en tant que co-pilotes ne va pas de soi, c'est un travail de longue haleine

qui demande de faire ses preuves pour gagner la confiance, un travail sur le long terme qui vient s'opposer là encore à une administration qui attend des résultats immédiats.

A partir de ces observations peut alors se développer un travail d'accompagnement avec les enseignants, dans lequel le rôle de l'IPR peut prendre plusieurs formes. L'un des rôles les plus importants, selon elle, est celui de catalyseur, rôle qu'elle dit avoir joué auprès de deux professeurs engagés dans la co-intervention avec des AP et la liaison avec l'école, « là je pense oui avoir joué ce rôle pleinement de catalyseur et d'aide hein, dans, dans, dans le choix des dispositifs, dans le choix des réponses pédagogiques, aide, mais vraiment élément déclencheur » (TP 39). Enfin, l'IPR veille aussi à la valorisation du travail des enseignants auprès de ses collègues IPR, « en fin d'année j'ai même valorisé, on a même valorisé le travail qui était accompli auprès des IPR de discipline » (TP 26).

Après l'évaluation, on peut cependant relever une irrégularité dans le suivi des enseignants. L'IPR disait ne plus avoir fait d'observation à cause du « regard institutionnel » qu'elle incarnait, et assurait également de manière imagée que « quand on aide un enfant à grandir on le lâche un peu » (TP 70). Par conséquent, à la question du chercheur : « est-ce que les modifications nourrissent l'évaluation, permettent d'en améliorer les modalités ou les critères ? », l'IPR ne peut répondre, « je suis un peu embarrassée pour te dire parce que j'ai pas fait d'observation sur leurs pratiques (...) mais peut-être que Mélissa [secrétaire du comité], qui suit elle maintenant, qui suit elle de très très près, elle pourra peut-être y répondre » (TP 200). Ainsi, l'IPR peut prendre du recul, imposé en partie par son « regard institutionnel », en sachant que le relais est assuré par la secrétaire. Mais ce recul révèle aussi un « trou » dans le suivi, ce qui est fait de ce que font les professeurs au niveau de l'évaluation (première partie, titres 2.1.3 et 3.1.1).

Lors des quelques rencontres avec les enseignants, la place est laissée au débat sur ce qui fonctionne ou pas, et l'on comprend que ces réunions sont dans un premier temps consacrées au bilan des actions menées. Dans ces moments-là, l'IPR privilégie d'abord l'écoute, « quand on fait des réunions de travail d'une demie journée on déballe hein, ils déballet, moi j'écoute, j'écoute après je, je, je, je questionne » (TP 72), puis son rôle se déplace vers celui de l'aide à apporter une fois les difficultés identifiées, « le débat est objectif, ils savent dire ce qui leur paraît aboutir et ce qui leur pose encore difficulté » (TP 72).

Elle évoque par exemple la difficulté des professeurs « soumis à une double injonction qui est une vraie gêne » (TP 200). Alors qu'ils doivent s'emparer de l'évaluation des compétences des élèves qui fait disparaître le système de notation, ils doivent remplir les bulletins

trimestriels « avec des résultats chiffrés » (TP 200). L'IPR dit avoir trouvé une « parade » (TP 203), c'est-à-dire une « traduction chiffrée à la louche » (TP 201), afin que les enseignants parviennent à travailler avec la grille de compétences. Son conseil aux enseignants était le suivant : « en-dessous de 8/20 c'est que y'a moins de 40 % des compétences qui sont acquises, entre 8 et 11 inclus c'est le niveau moyen, de 40 à moins de 60 %, au-dessus de 60 % c'est donc 12 et on est en situation de réussite franche » (TP 201).

Elle permet de trouver un compromis dans une situation d'accompagnement qui rend acceptable la prescription, comme peut le faire le ChE en récupérant la fiche des professeurs, réduisant ainsi la dissonance entre évaluer par compétences et attribuer des notes trimestrielles chiffrées. Mais rien ne dit qu'elle soutiendrait cette position publiquement en situation d'inspection.

3.5. Faisons le point

La divergence de perception du ChE et de l'IPR quant à la réorganisation (le ChE n'en voit pas la nécessité, l'IPR dénonce un hiatus entre encadrants) se retrouve ici dans les indicateurs que chacun tire de l'avancée du travail des professeurs. Là où le ChE utilise des indicateurs chiffrés, l'IPR se situe davantage dans des critères qualitatifs, bien qu'elle soit aussi plus focalisée sur les avancées individuelles des professeurs.

Les instruments utilisés par les professeurs deviennent pour le ChE des témoins du parcours des élèves. Pour ce qui est du parcours des professeurs, l'IPR est plus proche de l'avancée de leur travail dans ses propos puisqu'elle dit s'intéresser aux difficultés rencontrées par exemple. Ses interventions, par ailleurs moins fréquentes, restent cependant centrées sur le parcours individuel de chacun et non pas construites autour d'un travail collectif.

Finalement, les deux pilotes semblent davantage compter sur le rôle d'intermédiaire de la secrétaire du comité exécutif concernant le travail collectif et sa régulation, sur lesquels ils ne disposent par ailleurs d'aucun indicateur (temps et lieux de rencontre entre professeurs ? Modalités de la construction d'instruments communs ? Efficience ? ...).

3.6. Synthèse générale

A la différence du ChE précédent, on peut voir ici que le ChE est fortement centré sur le RAR. Il faut noter que nous en sommes à quatre ans de fonctionnement, soit à la fin du programme initialement prévu. Ces quatre années sont d'importance car elles montrent, d'une

part, le temps long nécessaire à apaiser le climat suite à une réforme inédite lancée à la hâte et peu accompagnée, et d'autre part, les divergences qui persistent quant au bilan que l'on peut en tirer. Ces divergences sont particulièrement dues au fait que le travail d'encadrement du ChE ne rencontre pas pleinement le travail d'organisation des professeurs.

Discutons, comme pour les ChE précédents, nos quatre thèmes de départ.

Le changement historique avec la création des RAR

Le ChE cherche à inscrire l'établissement et ses professeurs dans la continuité afin de compenser les effets perturbateurs du prescrit. Ce dernier, perçu comme une rupture par les professeurs, est donc à reconcevoir par le ChE pour le faire accepter. Ici, une manière de le reconcevoir est de minimiser son caractère nouveau et différent, annulant dans un premier temps le changement radical dont il est porteur. Cette phase d'apaisement s'accompagne d'un élan de rassemblement, qui peut alors servir de fondement pour une reconception qui vise à faire passer le prescrit malgré tout. La compensation du prescrit et sa réponse sont ainsi liées.

Les instruments du ChE

Le ChE utilise différents instruments qui se complètent pour agir sur les autres. D'une manière générale :

- Les instruments immatériels viennent minimiser le changement (« on va faire pareil ») puis l'impulser en le transformant (axes fédérateurs, mise en cohérence)
- Les instruments matériels viennent concrétiser l'impulsion en suggérant des formes nouvelles (tableau de progression, fiche de liaison adaptée)
- Notons aussi qu'à partir des instruments matériels sont tirés les indicateurs permettant au ChE de relever les résultats du travail des professeurs (évaluations, pourcentages sur les tableaux, etc.).

Ce sont principalement des instruments immatériels qui sont à la base de la démarche de transmission du prescrit par le ChE. Les axes fédérateurs lui permettent d'orienter le travail des professeurs, leur donnent un cadre, doublé d'un recadrage du ChE. On retrouve ici les fondements du travail d'encadrement conçu comme la création du cadre et sa régulation visant à « faire cadrer ». Pour le ChE, il s'agit d'impulser des idées fédératrices et l'adressage se fait à travers ces instruments immatériels dont il voudrait que les professeurs s'emparent.

Un signe de cette prise en main par les professeurs réside dans les initiatives des professeurs, essentiellement les projets proposés en réponse aux axes fédérateurs, reflets d'une inventivité appréciée par le ChE. Ils peuvent aussi créer des documents comme par exemple des tableaux

dans lesquels ils proposent des actions par discipline autour d'un thème en lien avec un axe fédérateur comme celui de la maîtrise de la langue. L'action sur les professeurs par les instruments immatériels, lorsque les professeurs s'en saisissent, mène ici à la production de nouveaux objets médiateurs immatériels (projets) ou matériels (tableaux), qui sont des instruments pour eux et pour le ChE dès lors que celui-ci s'en saisit en retour (valide et recadre les projets, met en forme et cherche à diffuser les tableaux). Leur appropriation est collective. En revanche, on peut soulever une limite à une diffusion encore plus large puisque les tableaux ne sont pas saisis par les autres professeurs auxquels ils sont proposés. Ils restent alors en l'état d'objets médiateurs et leur circulation est compromise.

Les instruments du ChE, qu'ils soient immatériels ou matériels cherchent à compenser le prescrit et impulser du travail collectif et du partage qui réponde à ce prescrit. Mais ces instruments restent « en surface » et ne rencontrent pas le travail réel des professeurs. Il s'agit davantage d'une réorganisation fonctionnelle orchestrée par le ChE que d'une réorganisation collective à laquelle participe le travail réel des professeurs et qui permettrait le développement de leur pouvoir d'agir.

C'est ce que nous permet d'avancer l'écart de perception du travail collectif entre le ChE et la secrétaire du comité exécutif.

Le travail en équipe

Le ChE s'inscrit davantage dans un rôle de leader que ne le font les ChE précédents, notamment par les axes fédérateurs qu'il crée, impulsant ainsi une vision commune, et tentant d'impliquer les professeurs en les recevant et en récupérant des instruments créés par eux pour les diffuser. Le travail réalisé présente une possibilité de réponse au prescrit et de compromis avec les professeurs, pour rendre la prescription acceptable et à la fois y répondre. Cependant, le travail réel reste ignoré, il ne constitue pas une ressource pour l'organisation pour les cadres.

L'écart entre ce que pense la secrétaire du travail des professeurs (et du sien) et ce qu'en pense le ChE est révélateur d'une rencontre avec le travail réel des professeurs qui a lieu dans le premier cas et pas dans le second. D'où le constat chez l'un que quatre ans après la mise en place du RAR, « ça ronronne », alors que chez l'autre c'est l'ébullition.

Sans participation du ChE au travail des professeurs ni à celui de la secrétaire, il n'y a pas de questionnement de sa part sur ce que ça demande aux professeurs et à la secrétaire de faire une fiche de liaison par exemple, ce que les autres en font, et quelle projection est possible sur l'activité future ? Autant de questions auxquelles la secrétaire est directement confrontée et

qu'elle résout tant bien que mal en se faisant elle-même l'intermédiaire entre premier et second degré, un compromis peu convenable pour les uns et les autres. Aux prises avec de telles difficultés, elle reste par ailleurs dans l'impasse quant à la possibilité de diffuser le travail fait et de l'inscrire dans la durée. Seule une implication du ChE dans le travail des professeurs et de la secrétaire pourrait lui servir de ressource à ce sujet, favorisant une organisation nouvelle par une implication mutuelle des professeurs dans l'organisation de leur travail.

La secrétaire est un relais intermédiaire favorisant le travail collectif des professeurs à l'image du coordonnateur du collège 1 (ChE 1) là où le ChE n'est pas un relais prescriptif dans le sens de la construction commune de nouvelles règles et ne permet pas au travail de la secrétaire de trouver des ressources dans le travail d'encadrement. Le rôle d'intermédiaire de la secrétaire, « cheville ouvrière » qui ne porte pas un regard institutionnel sur le travail des professeurs, est d'autant plus marqué que les pilotes (IPR et IEN) sont éloignés des attentes des professeurs comme le souligne le directeur d'école. A cela s'ajoute la difficulté d'un co-pilotage qui n'est pas une entité homogène (conflits, incompréhensions...).

Les indicateurs du ChE

Face à une perte de sens commun, les ChE sont centrés sur une question : comment mobiliser l'ensemble à partir du travail de quelques-uns ? En revanche, ils restent alors éloignés du travail réel des professeurs et de la nécessité de participer à une réorganisation collective. Ils se contentent ainsi d'un travail réalisé qui produit de bons résultats selon eux, là où les premiers concernés ne se sentent pas efficaces car le travail réalisé est loin d'être le reflet d'un compromis convenable entre le sens et l'efficacité. Les indicateurs du ChE sont surtout quantitatifs grâce aux instruments matériels (qui possèdent une double fonction : faire faire et récolter des indicateurs) et masquent ainsi le travail réel des professeurs tout comme celui de la secrétaire.

On peut relever un décalage avec les deux autres ChE par les axes fédérateurs notamment, une certaine proximité ou du moins un rassemblement que le ChE incarne ici. Le ChE crée des instruments pour compenser le prescrit et apaiser l'établissement dans son ensemble. En ce sens, il est soucieux, plus que les autres, d'engager tous les personnels dans une direction commune en même temps qu'il cherche à faire utiliser les moyens supplémentaires. La gestion ici est moins traditionnelle et rejoint également les attentes du prescrit (ChE manager et leader).

Cependant, c'est bien ici la secrétaire du comité exécutif qui rend possible un travail collectif reposant néanmoins sur du « bricolage » et dont l'avenir est incertain.

Ainsi, les instruments du ChE ne participent pas à une réorganisation collective qui prendrait en compte le travail réel des professeurs. Ils ne permettent pas non plus à la secrétaire de se projeter avec eux dans une activité future. Sans espace commun de reconception du prescrit, les uns et les autres vivent des contradictions qu'ils ne peuvent dépasser. Pour la secrétaire, par exemple, la rapidité attendue du prescrit versus le temps long nécessaire aux professeurs pour se saisir du prescrit. Pour l'IPR une absence de réflexion avec ses pairs versus l'attente du prescrit de faire ce même travail avec les professeurs.

4. Analyse de l'activité adressée et instrumentée du ChE 3 (entretien 2)

Le deuxième entretien du ChE s'est déroulé en janvier 2011, soit pendant l'année scolaire 2010-2011. Pour des raisons de disponibilité, cet entretien répété a été conduit avec l'IPR. L'intérêt pour nous était donc de pouvoir confronter les deux acteurs autour des quatre axes thématiques et en fonction des précédents entretiens retranscrits pour chacun d'entre eux.

Cependant, un changement a eu lieu entre l'entretien précédent (mars 2010, année scolaire 2009-2010) et le nouvel entretien : le passage du programme RAR au programme CLAIR, « Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » à la rentrée de septembre 2010.

Ce nouveau changement sera présenté dans un premier point (4.1.). Ensuite, l'analyse sera organisée en trois points, tous fortement orientés par un questionnement autour du prescrit, ce qui n'est pas sans lien avec le changement évoqué. Nous nous intéresserons d'abord (4.2) à la compensation de cette nouvelle réforme par le ChE, qui tente de « surfer entre les obstacles » comme il le dit lui-même. Puis (4.3), nous verrons en quoi la prescription, notamment celle concernant de nouveaux dispositifs à mettre en œuvre par les professeurs, paraît envisagée par le ChE comme un pilote automatique du travail collectif. Enfin (4.4), il s'agira de mettre en évidence les incohérences et exigences du prescrit face auxquelles se trouvent les pilotes en RAR, ChE mais aussi IPR.

4.1. Un nouveau changement

4.1.1. Du RAR au CLAIR

Le ChE énonce les trois axes visés par le CLAIR : la gestion des ressources humaines ; la coordination avec les préfets des études ; l'innovation. Il expose aussi quelques difficultés rencontrées quant à l'introduction de cette nouvelle réforme qui fait suite au RAR.

Concernant le premier point, la gestion des ressources humaines, ce sont avant tout les postes à profil qui posent problème aux professeurs selon le ChE. Pour rappel, les textes précisent que « Le recrutement des personnels enseignants, d'éducation, administratifs, sociaux et de santé dans les établissements relevant du programme Clair sera effectué sur proposition des

chefs d'établissement après publication de postes à profil pour l'ensemble des disciplines et des fonctions » (MEN, 2010a, B.O. n°29 du 22 juillet 2010). De ce point de vue, les enseignants redoutent un « chef d'établissement tout-puissant » (TP 293) qui réunisse les pouvoirs de recrutement, d'évaluation et de suivi de la carrière du personnel. Nous reviendrons sur l'impact du prescrit dans sa dimension prospective, le programme CLAIR devant s'étendre aux écoles à la rentrée suivante (septembre 2011) pour devenir ECLAIR soit « Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite ».

Pour ce qui est du deuxième point, l'introduction des préfets des études, le ChE a souhaité, d'une part, apaiser les tensions provoquées par un terme « pas mobilisateur du tout » (TP 5) et s'est arrangé, d'autre part, avec les incohérences du prescrit quant aux postes attendus à cet effet mais non alloués, nous y reviendrons.

Enfin, il faut retenir ici dans la dimension historique que, concernant le troisième point, soit l'innovation, mais aussi d'une manière générale pour ce qui est du programme CLAIR, le ChE inscrit l'établissement et ses personnels, comme pour le RAR, dans la continuité, « le CLAIR n'a rien changé à l'affaire » (TP 3). Il ne perçoit donc pas de changements majeurs avec cette réforme et en ressort même des aspects positifs, contrairement au sentiment de rupture qu'avait apporté le RAR. Le CLAIR « ça a permis de prendre un peu plus de dimension » (TP 5) et d'ouvrir « quelques pistes supplémentaires de mise en cohérence de notre action éducative » (TP 52).

4.1.2. L'inspecteur pédagogique régional

Elle confirme les difficultés soulevées par le ChE notamment concernant les préfets des études, tout en discutant la manière dont le ChE s'est arrangé avec le prescrit et ses contradictions. Nous développerons cela selon le point de vue des deux acteurs en présence.

L'IPR s'inscrit malgré tout d'emblée dans le sens du ChE, qui, selon elle, « a eu la sagesse de laisser intact le fonctionnement du RAR » (TP 4).

D'un point de vue historique, elle constate que, si à son arrivée en 2007, les PR se sentaient comme des « étrangères » (TP 136), elles ont désormais leur place dans l'établissement. Alors que nous sommes dans l'année scolaire 2010-2011, ce bilan montre aussi le temps « d'installation d'un dispositif important » (TP 253). Dans la cinquième année après le lancement des RAR, si les tensions sont apaisées d'un côté, la nouvelle réforme CLAIR est venue d'un autre côté perturber l'équilibre retrouvé. S'inscrivant dans la continuité, le collège maintient autant que possible l'équilibre, mais il reste selon l'IPR du chemin à faire, notamment quant au travail collectif et à la prise de conscience de son efficacité. Sans

compter la sortie possible du collège du programme CLAIR, en conséquence des inquiétudes des professeurs quant à l'évolution du rôle du ChE, nous y reviendrons.

Si l'entretien a été mené à deux (ChE et IPR), nous avons voulu, de la même manière que pour les entretiens précédents, procéder à une mise en lumière de l'activité du ChE. Aussi, l'analyse s'appuie sur les propos des deux protagonistes mais vise à éclairer l'activité du ChE. Par ailleurs, la confrontation autour des quatre axes thématiques et des transcriptions précédentes s'est orientée vers un focus mis sur le passage au programme CLAIR et aux nouvelles prescriptions qui ont pu l'accompagner (nouveaux dispositifs, etc.).

Ce deuxième entretien éclaire les premiers entretiens des protagonistes et l'activité du ChE davantage sous l'angle du rapport prescrit/réel. Sont donc mis en regard le prescrit et le réel, ou comment le second consiste en une reconception, transmission non neutre du premier pour y répondre. Nous verrons cependant que la complémentarité des instruments créés par le ChE et de ceux donnés par le prescrit paraît se limiter au pilotage du ChE visant à répondre au prescrit et non pas participer à une réorganisation collective. Dans cette perspective est à noter également la dimension temporelle entre la réponse immédiate attendue par le prescrit et le temps long que demande pourtant « le temps d'installation » (TP 162) de ces attendus, comme le souligne l'IPR.

4.2. Le poids du prescrit : s'arranger pour compenser

4.2.1. « Pour le moment on surfe entre les obstacles, on va pas s'en créer » (ChE, TP 93)

Le programme CLAIR implique l'arrivée de nouveaux personnels, des préfets des études, que le ChE devra recruter. Mais au-delà d'une nouvelle répartition des moyens alloués, il s'agit pour le ChE de s'arranger avec le prescrit comme il le peut pour « déjouer les contraintes » (Bourgeois & Hubault, 2005) dont il est porteur.

Le ChE laisse entendre que les moyens fournis pour mettre en œuvre certaines prescriptions ne sont pas toujours adaptés et qu'il se débrouille pour les appliquer malgré tout, sans pénaliser les professeurs. Le passage au CLAIR, qui introduit de nouvelles fonctions pour certains, celles de préfet des études, montre comment le ChE, contraint d'un côté, tâche de jouer sur la marge de manœuvre dont il dispose d'un autre côté, afin à nouveau, de rendre acceptable le prescrit.

Tout d'abord, le terme de « préfet des études » est, selon le ChE, « pas mobilisateur du tout » (TP 5). La prescription va ici à contresens des objectifs du ChE et même des propres objectifs du prescrit qui visent à rassembler les personnels, autour notamment de professeurs ayant des missions spécifiques comme les préfets des études. Ce terme, selon le ChE rebute les uns et les autres, introduisant une connotation hiérarchique forte, portée également par la définition du poste, les préfets des études ayant été annoncés comme occupant « un échelon intermédiaire entre la salle des profs et la direction d'établissement » (TP 5). Afin d'atténuer cet aspect mal reçu, le ChE a défini les missions des préfets en tant que coordinateurs de projets (ce qui fait penser aux PR du programme RAR). Par un arrangement avec la prescription, le ChE limite ainsi les incidences relationnelles dans l'établissement et contribue à inscrire les professeurs dans la continuité.

Ensuite, le ChE établit des compromis avec les professeurs qui occupent ces missions, « ils le font en fonction des moyens qu'on leur donne » (TP 73). Il s'arrange notamment avec les PR ayant accepté des missions de préfet des études « en plus » de leur service. L'IPR souligne l'évolution du prescrit à ce sujet, « dans les missions du préfet il était prévu aussi qu'il y ait une quotité de service dédiée à la spécificité de la mission, et y'aura pas » (TP 57). Face à cette promesse de décharge non tenue, le ChE se trouve ainsi dans l'impossibilité de proposer une solution qui évite un cumul des tâches, « ils sont pas déchargés », « Comment je les décharge ? » (TP 65 et 67). Son activité de manager qui répartit de manière optimale les moyens se trouve empêchée, ce qui est exprimé plus loin, « moi je peux pas enlever des heures d'enseignement » (TP 83). Contraint par une prescription qui demande la mise en place de préfets des études, sans pour autant créer de nouveaux postes à cet effet, le ChE va devoir ajouter du travail (des missions de préfet) au service de certains enseignants, des PR, sans possibilité de les décharger. On a vu que les PR assuraient des missions diverses, qui dépassaient le service d'un enseignant (ChE 1), et pour lesquelles ils manquaient de temps (PR). Avec le CLAIR se rajoute une nouvelle prescription qui les éloigne encore de ce qu'ils ont à faire. Faute de pouvoir réorganiser les tâches, le ChE contribue à une intensification du travail de certains professeurs.

L'IPR alerte ici le ChE de la difficulté pour des professeurs d'assurer un service d'enseignement auquel se cumulent de multiples tâches qui posent « une question de temps » (TP 82). Selon elle, « ça tient pas très longtemps ça » (TP 82) et elle suggère alors, faute de pouvoir retirer des heures d'enseignement, de revoir les postes de PR non préfets afin qu'ils prennent éventuellement en charge des heures d'enseignement pour décharger les préfets. Alors qu'elle dit « souligne[r] une difficulté » (TP 84) quant à la charge de travail que suppose

un cumul, la réponse du ChE est évocatrice quant au rôle d'intermédiaire tiraillé entre les attentes du prescrit, de la co-pilote et celles des enseignants : « là on renvoie un peu la difficulté au chef d'établissement, le chef d'établissement il en peut mais [« n'en pouvoir mais » est une expression signifiant ne plus en pouvoir, ne pas être capable] » (TP 85). Le ChE justifie en effet par deux aspects l'impossibilité de revoir les postes des uns pour décharger les autres : d'une part, il risque « l'explosion » (TP 87) en retirant des heures de service à des PR dont les missions sont bien établies, d'autre part, les PR n'enseignent pas les mêmes disciplines, ce qui rend strictement impossible une telle manipulation « je peux pas prendre les heures du service de madame A [professeur d'anglais] pour les mettre au service de madame B professeur d'EPS » (TP 87). On comprend ici que c'est le ChE qui doit régler les contradictions de la prescription ne lui laissant pas la possibilité de faire autrement que de rajouter des missions à des PR, alors que l'IPR l'alerte sur une autre explosion, celle de la charge de travail des professeurs liée à un changement du prescrit qui prévoyait une décharge de service pour les préfets. Le ChE est tenu de trouver une réponse immédiate au prescrit et à ses imprévus alors que l'IPR projette la question sur le long terme. Il résume la situation dans une phrase révélatrice de son rapport au prescrit : « Pour le moment on surfe entre les obstacles, on va pas s'en créer » (TP 93). Surfer entre les obstacles, c'est ici trouver le moyen de répondre immédiatement au prescrit en veillant à préserver la paix sociale dans l'établissement. On verra alors que c'est dans la rémunération des préfets des études que le ChE compense la charge de travail, compensation à son initiative et non révélée aux services administratifs en charge de la rémunération notamment (division des personnels enseignants, DIPE).

Afin de reconnaître financièrement ce cumul de tâches des préfets des études, le prescrit prévoit une indemnité pour fonctions d'intérêt collectif (MEN, 2011a, B.O. n°2 du 13 janvier 2011). Cependant, pour rémunérer au mieux les PR en charge de ces missions, le ChE s'arrange avec ce qu'il déclare, « je triche un peu » (TP 73). En réalité, les préfets reçoivent une demie heure ou une heure année dans le cadre de leur service mais non déclarée comme tel, sinon ils ne seraient plus éligibles à l'indemnité d'intérêt collectif. Le ChE joue donc sur ce dont il dispose, « on gratte un peu, des heures sup on en a » (TP 81), en utilisant les moyens de la DGH sans le dire, afin d'assurer aux préfets des études une reconnaissance financière plus importante. Ces ajustements avec le prescrit permettent au ChE d'établir un fonctionnement dont « pour l'instant tout le monde s'[en] accommode » (TP 73). Ce faisant, le ChE compense une prescription *a priori* insuffisante. Les moyens ici sont utilisés pour agir sur les professeurs afin qu'ils prennent en charge de nouvelles missions, en trouvant un

compromis qui puisse les satisfaire sans dévoiler la manœuvre à la hiérarchie et quitte à utiliser les moyens autrement que le préconise la prescription. Mais ces propos montrent aussi combien les ChE sont attachés à la prescription et à la fois au maintien de la cohésion sociale, prêts alors à faire coûte que coûte ce qui est demandé, en prenant si nécessaire le risque de « frauder ».

L'évocation de ces arrangements administratifs sera la seule qui se réfère directement au CLAIR. L'entretien, qui donne le ton dès le départ, les co-pilotes affirmant que rien n'a changé, ne mentionne à aucun autre moment des changements engendrés par le CLAIR.

En revanche, les propos du ChE dans cet entretien sont fortement articulés autour du prescrit en termes de dispositifs nouveaux à mettre en place par les professeurs. Après un rappel et une précision du rôle principal que se donne le ChE (rassembler, fédérer) nous verrons comment le prescrit occupe le discours du ChE et en quoi il est parfois source de discordance avec l'IPR.

4.2.2. Convaincre au quotidien et organiser par le prescrit ?

4.2.2.1. Convaincre

Nous avons vu lors de l'entretien 1 que le ChE visait, pour adoucir la réticence au programme RAR, à rassurer les professeurs en leur indiquant que rien ne changerait. Il précisait aussi que l'article 34 n'avait pas été utilisé (ce qui laissait également dans l'ombre la réorganisation de l'établissement). Ici, le ChE confirme qu'il ne poursuivait pas avec la nouvelle réforme un objectif d'innovation (alors même que celui-ci est prescrit). Cela s'inscrit dans la lignée du rapport Reuter (Reuter *et al.*, 2011), qui soulignait le refus des ChE de se saisir de l'article 34 afin d'éviter des perturbations supplémentaires, déjà nombreuses avec les diverses réformes introduites. S'inscrivant davantage dans une logique de management que de leadership, il a donc utilisé des objets disponibles, notamment le bulletin officiel, pour en faire un instrument et opérer ce que nous pourrions appeler une mise à jour et non un changement : « on a pris ce qu'on faisait déjà dans ambition réussite, on a pris le, comment on appelle ça, le menu déroulant, c'est pas, une liste de thèmes qui étaient proposés dans le B.O. on a regardé ça, 'ça on le fait déjà dans ambition réussite, on le fait déjà, on le fait déjà, par contre qu'est-ce qu'on fait pas dans ambition réussite, qu'est-ce qu'on fait pas et où est-ce qu'on a besoin de renforcer un peu la cohérence de notre action éducative collective ? Ah ben c'est là, là, là', on a discuté ensemble » (TP 5), c'est-à-dire en concertation avec les professeurs. On retrouve

ici la logique mise en lumière lors du premier entretien, celle d'une adaptation permanente qui efface l'idée de rupture. Or, en rendant de la sorte la prescription acceptable pour les professeurs, il la tord, l'accommode, faisant passer à la trappe le principal objectif du CLAIR, l'innovation.

L'enrôlement des professeurs s'inscrit dans la continuité plutôt que dans l'innovation qui effraye. Nous avons vu lors du premier entretien que l'objet médiateur « axes fédérateurs » permettait ainsi de conjuguer les actions des professeurs et la prescription. Le ChE devait ensuite récupérer les divers projets répondant à l'impulsion afin de veiller à les inscrire dans le cadre du RAR et de ses objectifs pour maintenir une cohérence globale. Il revient ici sur ce rôle d'impulsion avant de parler de la nécessité de l'accompagner d'instruments matériels pour organiser. Comme il l'avait précisé, il ne s'agit pas de décréter quoi que ce soit mais de proposer des idées qui donnent envie aux professeurs de les saisir et d'en faire quelque chose. Ce deuxième entretien nous permet de mieux cerner en quoi consiste le travail du ChE selon lui quant à l'enrôlement des professeurs. La « phase de conviction persuasion » (TP 120) comme il l'appelle est distillée à travers diverses instances par le biais des axes fédérateurs, « c'est un travail du quotidien, on n'a pas des phases, une journée consacrée à [cela], mais, (...) quand tu affiches des axes de culture commune, des axes de cohérence, quand tu reviens en permanence là-dessus chaque fois que tu fais les réunions, en conseil d'administration, dans les réunions de disciplines, dans les conseils pédagogiques, à force à force ça rentre tout ça, ça rentre le besoin de cohérence, (...) mais c'est du travail de longue haleine si tu veux » (TP 120). Il s'agit donc d'orienter le travail des professeurs vers des axes définis autour d'une cohérence affichée sans hésiter à clairement démontrer la contribution des professeurs à cette cohérence, « tu favoriseras tel projet, tu favoriseras telle initiative parce qu'elle rentre dans cette logique-là, tu leur rappelleras tu leur diras « vous voyez ce que vous faites là- [contribue à la cohérence globale] » » (TP 124) pour soutenir leur implication. Ce que l'on peut repérer comme certains instruments contribuant à une vision commune partagée à l'image du leadership, ne vont pas sans des instruments de gestion à l'image du management (faire fonctionner) sur lesquels le ChE s'appuie pour concrétiser ses objectifs et qui, finalement, vont dominer, laissant de côté d'autres facettes du leadership comme l'innovation, pourtant attendue par le prescrit. Une fois l'impulsion ayant porté ses fruits en termes de création de projets par les professeurs, il s'agit de faire en sorte de les concrétiser. Le rôle du ChE est donc celui de déclencheur mais il doit également veiller à s'assurer de leur maintien, « Après c'est à nous à entretenir la flamme » (TP 181).

Quels instruments de gestion lui permettent de soutenir les instruments de leadership à l'origine de l'impulsion ?

4.2.2.2. Un ajustement technique pour le ChE, le « vrai travail » laissé aux professeurs

Afin de maintenir la cohérence souhaitée et de rendre possible la mise en œuvre des projets par l'implication des professeurs, il revient au ChE de l'accompagner concrètement par ce qu'il définit comme l'organisation, « y'a d'abord tout l'aspect conviction persuasion, et puis après le domaine d'organisation où tu organises ta vie du collègue en essayant de favoriser ce genre de trucs [le travail commun entre professeurs] » (TP 118). Les objets matériels (moyens) dont dispose le ChE semblent à nouveau servir la réalisation technique d'actions suscitées par les instruments immatériels (de conviction), les premiers épaulant les seconds.

A ce sujet, le ChE évoque les moyens reçus dont il peut faire bénéficier les professeurs. Il parle des « ajustements » qu'il réalise à partir d'objets dont il dispose et se sert comme instruments, « la gestion des emplois du temps, dans la gestion des moyens horaires qu'on a, des quelques heures supplémentaires » (TP 126). Il s'agit pour lui de « jouer sur nos marges de manœuvre » (TP 126), termes repris par l'IPR qui définit le rôle du ChE comme celui « d'utiliser au mieux les moyens et les créneaux, enfin les dispositifs pour leur laisser la possibilité de se rencontrer, de travailler ensemble etc. » (TP 130). En revanche, elle institue un découpage net entre les fonctions du ChE et celles du PR ou désormais du préfet des études, frontière dont rend compte l'extrait suivant : « [pour le ChE] c'est l'aspect gestion et organisation du temps, mais après cette impulsion sur : quels sont nos contenus ? Sur quoi allons-nous travailler ? [revient aux PR ou préfets] » (TP 130 IPR). On peut y voir ici une référence au « vrai » travail évoqué au premier entretien, en tant que réflexion sur « les pratiques d'enseignement », conduit ni par le corps des IPR ni par les enseignants. Mais l'« impulsion » de ce travail reste encore sous la forme d'un questionnement, « c'est peut-être ça le préfet voulu » (TP 132), reflétant le flou du prescrit et la définition au fur et à mesure des fonctions des uns et des autres.

Ici, on retrouve une figure du ChE qui correspond bien à celle donnée par les deux ChE précédents, à savoir trouver des moyens pour orienter l'activité que les professeurs sont chargés de réaliser. Le ChE incite au travail collectif en instaurant une vision commune sans modifier l'organisation traditionnelle pour ne pas perturber davantage les professeurs, et ces derniers s'occupent du « vrai » travail, pédagogique. En d'autres termes, on retrouve des

instruments classiques de gestion (heures supplémentaires, emplois du temps) utilisés pour accompagner les instruments de leadership (les axes) déclencheurs de projets par exemple. L'identification de ces instruments classiques de gestion donne une nouvelle perspective aux propos de l'entretien 1, lorsque le ChE regrettait que les projets ne soient menés qu'en « parallèle », mais jamais sous la forme d'un travail collectif dans un espace-temps commun. Constatant l'absence de travail collectif (s'observer ou co-intervenir par exemple), nous avons souligné qu'il n'intervenait pas pour changer la donne. Le ChE dit en effet ajuster en fonction de moyens (heures supplémentaires par exemple), mais cet ajustement technique ne suscite pas de travail collectif. On note à nouveau l'absence d'objet commun à discuter : comment organiser un travail collectif ? Quand le préparer ? Où ? Qu'est-ce que ça demande aux professeurs de travailler à plusieurs ? etc. Là encore se pose la question de la délégation de la réorganisation aux professeurs, ajoutant du poids à l'hypothèse de la cécité avancée au premier entretien. Travail d'encadrement du ChE et travail d'organisation des professeurs ne se rencontrent pas et chacun ne peut faire du travail de l'autre une ressource pour son propre travail. Les cadres semblent ici penser la reconception du prescrit non pas en termes de prescriptions croisées mais selon des domaines scindés : l'organisation technique et le vrai travail pédagogique.

Pourtant, c'est lorsque l'IPR précise ce qu'elle imagine du possible rôle des PR ou préfets de études, que l'on peut entrevoir les liens éventuels à créer entre le ChE et les professeurs, qui dépasseraient alors la stricte séparation entre le technique et le pédagogique. Il s'agirait pour les PR de « susciter, impulser du travail collectif, du travail collectif sur des difficultés constatées, sur des notions qu'on n'arrive pas à installer, sur des propositions à faire même au chef d'établissement pour des meilleures organisations d'emploi du temps, je dis n'importe quoi hein » (TP 193). Il est intéressant de voir que le déclenchement du travail collectif est ici à leur charge, ce qui va dans le sens de la prescription voulue au départ mais difficile à mettre en œuvre car mal reçue. Mais surtout, l'IPR soulève sous forme d'exemple, souligné par l'expression « je dis n'importe quoi », le rôle des professeurs et du ChE quant aux dimensions organisationnelles du travail collectif. Comment un travail collectif peut-il s'installer alors que les modalités de travail ne sont pas discutées ? On remarquera que l'IPR s'exclut de cette potentielle discussion. Cette difficulté brièvement évoquée par l'IPR sous forme d'exemple, contient le cœur de la cécité : le travail de réorganisation commune. L'emploi du temps, bien que technique, pourrait assurer le rôle d'un instrument pour chacun, médiateur d'un objet commun de leur activité, le travail de réorganisation. Cela supposerait que le travail réel des

professeurs soit reconnu, afin d'aménager éventuellement des temps de concertation, prendre en compte les difficultés, etc. Nous ne pouvons savoir si l'IPR envisage cette prise en compte des remontées comme une mise à jour du travail d'organisation, mais consciemment ou non, elle ébauche ici la possibilité de créer un objet commun entre professeurs (bien que restreint ici aux PR) et ChE.

En nous intéressant de plus près à la question du travail collectif, nous allons voir que ce deuxième entretien met à jour chez le ChE l'utilisation du prescrit comme pilote automatique de l'établissement contribuant à légitimer ses axes fédérateurs. Si les moyens sont mis sur les axes, le prescrit vient renforcer le rassemblement voulu, le rendant incontournable. De ce coup, le prescrit renforce la cécité organisationnelle.

Qu'en est-il de ce travail ensemble qu'il dit faciliter ?

4.3. La prescription comme pilote automatique du travail collectif ?

4.3.1. Faire faire automatiquement

Si le ChE peut faire bénéficier les professeurs d'instruments tels que les heures supplémentaires afin de réaliser leurs projets, il ne faut pas moins en oublier les modalités attendues par la prescription : travailler ensemble. A travers les propos du ChE, on peut considérer que ce travail ensemble concerne moins les projets (seulement effectués en parallèle) que le travail autour de dispositifs prescrits qui apportent de la nouveauté dont il faut s'emparer, sur lesquels il faut se mettre d'accord et surtout qui imposent ainsi de se réunir.

La concrétisation du travail collectif ici tient donc moins au ChE qu'aux prescriptions d'objets tels que le B2i, le livret de compétences, ou encore la création de l'histoire des arts. Selon le ChE, ces objets, imposés par l'institution, sont « des dispositifs institutionnels qui t'obligent à faire » (TP 151). Ils deviennent ainsi des instruments puisqu'ils doivent être utilisés. Mais l'activité des professeurs organise-t-elle le milieu via l'appropriation de ces instruments ou bien ces derniers sont-ils des organisateurs que les professeurs subissent ?

Dans tous les cas, pour le ChE, le fait même de la nature prescrite de certains objets semble donner un coup d'accélérateur au travail entre professeurs, évacuant immédiatement certaines réticences, du fait de leur caractère obligatoire, « le B2i on en parlait, on en parlait, le jour où on a dit le B2i il faut qu'il soit validé pour avoir le brevet, le B2i les gens ont commencé à y

travailler » (TP 151). Ce qui valait pour le B2i vaut désormais pour le livret de compétences, « là y'a l'outil il faut y aller, alors les gens commencent à se réunir et on a plus les états d'âme là, le machin le truc, comment on s'organise pour faire ? Et en même temps qu'on s'organise on réfléchit comment on le fait intelligemment » (TP 151). On voit très bien comment la question de l'organisation refait surface à travers des prescriptions obligatoires qui mettent finalement les enseignants au pied du mur, tout en entretenant la cécité organisationnelle du ChE qui les laisse se débrouiller avec cette question, le « on » référant aux propos rapportés des professeurs. Ce type de prescriptions, récentes, déclenche ainsi des réunions donc du travail commun, ce que nous identifions comme un pilotage automatique par le prescrit. Avec un autre exemple, le ChE insiste à plusieurs reprises sur ces dimensions d'obligation et d'automaticité bienvenue pour lui, « Tu vois parmi les outils qui nous obligent à faire, tu as l'évaluation de l'histoire des arts (...), les gens ils sont obligés de travailler ensemble, ils sont obligés de travailler à partir du socle etc. (...) ça fait converger, ça fait converger » (TP 171) ; puis « T'es obligé de faire ensemble (...). Ça fait travailler les gens ensemble, ça fait travailler les gens ensemble » (TP 173 et 175) ; et « On a commencé à s'échauffer quand on nous a dit 'c'est obligé', alors là je te garantis que depuis le début de l'année on fait des réunions » (TP 179). Bien que la prescription obligatoire d'objets ait un impact fort sur les professeurs, imagé comme suit par le ChE, « Ça va les fouetter là, ça va les fouetter » (TP 155), le fait que ces objets viennent de l'institution déplace la question, qui, au lieu de se centrer sur un débat de prise en main ou non (pour ou contre tel objet), vient soulever le « comment » mettre en œuvre effectivement cet objet comme instrument de leur action, « là maintenant, depuis qu'on a ce cadre vers lequel il faut aller et incontournable, on se dit 'mais comment on va le faire intelligemment ?' » (TP 155). On pourrait ainsi penser ici à une instrumentalisation des instruments prescrits, de manière à agir sur le milieu et non pas en subir leur utilisation. Si le ChE alterne entre les pronoms « on », « tu » et « ils », à aucun moment il n'évoque sa propre action par des instruments éventuels qui contribueraient à réorganiser à partir de ces nouveautés.

On remarquera l'importance dans le prescrit du socle commun comme ciment des autres objets, élément de « convergence » dans une perspective qui sert la cohérence souhaitée par le ChE et entretenue par ses axes. Cet appui sur des objets comme le socle au service des axes communs du ChE est confirmé par un exemple, quand le ChE rapporte les propos de son adjoint, « il me dit 'regarde, c'est le pilier sept, machin, on va se servir de Métierama (...) on va s'en servir pour évaluer les compétences du socle etc.' » (TP 181). Le ChE se satisfait de la complémentarité de ce double aspect, convaincre (axes) et orienter en fonction des objets

médiateurs (prescrits), « c'est à la fois la conviction et mettre en place des, voilà des petits dispositifs qui permettent d'orienter » (TP 181). Pour lui, utiliser des dispositifs externes ici (Météorama) comme des leviers en les rattachant à des objets prescrits (le socle par exemple) « ça montre qu'à un moment donné on a prise sur les événements » (TP 181), ce que souligne le chercheur [« Prise sur la prescription »], dont les propos sont aussitôt nuancés par le ChE :

« ChE : Voilà, mais pas toujours

Chercheur : La prescription tu en fais un outil

ChE : Pas toujours » (TP 182 à 185).

On voit bien ici le caractère non systématique de la possible reconception du prescrit, telle que la pratique par exemple l'adjoint. Si l'activité des protagonistes consiste à reconcevoir le prescrit pour en faire quelque chose, le transmettre et y répondre, ce processus est parfois empêché par le prescrit lui-même qui ne permet pas de s'en emparer, ou du moins de manière convenable pour l'acteur. L'activité ainsi empêchée, le travail réel est celui qui se fait malgré tout, empêchements et possibilités ne cessant d'agir.

En revanche, lorsque cela est possible, par exemple ici avec l'adjoint, à l'origine d'une idée qui traduit selon le ChE la prise sur les événements, les professeurs seront d'office inscrits dans une dynamique de travail collectif qui s'imposera à eux. Grâce à l'orientation ainsi proposée, le travail ensemble ne devrait pas poser problème. En effet, les différents objets (livret de compétences, validation de l'histoire des arts entre autres) sont tous reliés à l'évaluation et à la mise en œuvre du socle commun de compétences, objet plus global qui de fait va rassembler, à un moment ou à un autre, les professeurs, « la validation du socle c'est un bon outil pour ça, on peut pas travailler tout seul, on peut pas travailler tout seul » (TP 238) ; « à un moment donné comme tu vas valider par compétence tu es obligé de mettre autour de la table ceux qui ont validé les items, et ils les ont validés séparément » (TP 250). Ces objets prescrits sont donc pour le ChE des instruments, des moyens d'agir sur le travail collectif, ils sont au départ un organisateur de l'activité collective, qui devra ensuite penser leur utilisation.

D'autant que ces nouvelles prescriptions viennent parfois selon lui améliorer l'existant, comme c'est le cas au sujet de l'orientation des élèves après la classe de 3^e et donc à la sortie du collège. Alors que l'établissement se servait d'un instrument plus ou moins bricolé « y'avait une liste de compétences écrites (...) [c'est un] travail qu'on faisait un peu de bric et de broc avec cette espèce de fiche qu'on remplissait de façon très pragmatique » (TP 153), ladite fiche devient « caduque » selon le ChE, car « ça va être maintenant très calé sur le socle

commun » (TP 153). Et le ChE de conclure une nouvelle fois sur l'élan engendré par la prescription, « donc là tu as encore un outil, les professeurs principaux de 3^e et les professeurs de 3^e, ils vont, là aussi [devoir le faire] » (TP 153).

Nous avons vu lors du premier entretien que l'évaluation par compétences n'avait pas été mise en place à partir du livret de compétences prévu à cet effet mais à partir d'une fiche construite par les professeurs. Cette fiche permettait au ChE d'apaiser les tensions à propos de l'évaluation par compétences, elle rendait acceptable le prescrit, rassurait les professeurs et constituait ainsi un instrument pour le ChE quant au maintien de la cohésion. Désormais, l'évaluation par compétences est obligatoire, et ce caractère obligatoire vient légitimer après-coup la démarche de cohérence entretenue par le ChE. Là où il utilisait des instruments créés par les professeurs pour rendre acceptable le prescrit, il évitait des « questions existentielles » aujourd'hui balayées par la prescription, qui vient relayer le ChE : « tu peux pas te contenter de l'élément de conviction pure, intellectuelle, en disant qu'y a toujours quelqu'un qui va te dire 'attends, non, la note, machin et tout' » (TP 155). Le ChE a ainsi évité l'affrontement, préservant une cohésion qui selon lui est maintenant provoquée par le prescrit.

Tous ces objets prescrits sont ainsi des médiateurs des relations entre les professeurs et sur lesquels le ChE s'appuie pour agir sur ces derniers. La prescription devient une aide à la mobilisation des professeurs, impulsée à l'origine par les axes fédérateurs. L'artefact prescriptif se conjugue à la vision commune donnée par le ChE leader qui ne peut à elle seule garantir la mise en œuvre de prescriptions non obligatoires par les professeurs, mais qu'il parvient malgré tout à rendre acceptables. La création d'instruments dans ce cadre (la fiche) pourra alors servir de base pour le travail commun autour de la nouvelle prescription.

Davantage spectateur ici qu'acteur du changement, le ChE utilise le prescrit comme ressource pour agir sur les professeurs voire sur l'adjoint, dans le prolongement de ses axes, pour engendrer 'automatiquement' du travail collectif.

4.3.2. Le bémol de l'IPR : une non conscience de l'efficacité

Dans le même sens que le ChE, l'IPR affirme le potentiel de ces objets quant à la possibilité pour les professeurs de travailler ensemble, mais semble soulever la difficulté pour eux de s'en emparer, « ils ont pas encore mesuré combien justement en s'appuyant que ce soit sur le respect des règles de vie scolaire, enfin, le socle leur permet, leur donne des outils pour créer, pour travailler ensemble sur des objets communs » (TP 148).

Ce qui est problématique pour l'IPR ici, c'est que les professeurs parviennent à se saisir par eux-mêmes du prescrit indépendamment de l'aide que pourraient leur apporter les cadres. Ce point de vue conforme à l'idée managériale d'initiative et de reddition de comptes (professionnel responsable et autonome) tient davantage d'un commentaire sur le faire des professeurs que sur sa propre activité dirigée vers celle des professeurs. C'est en experte que le socle commun est à ses yeux « un outil absolument fabuleux pour le système éducatif » (TP 158). « Fabuleux », terme qu'elle reprendra à plusieurs reprises (trois) pour montrer que l'intérêt du socle c'est qu'il est « impossible de (...) traiter seul » car ils sont « carrément transversaux » (TP 239). Le prescrit est pour l'IPR une incitation à travailler ensemble puisque le programme de chaque discipline participe à chacune des compétences, alors que pour les professeurs ce dernier est en réalité l'objet d'une répartition, « Moi j'ai bien vu comment ils procédaient hein, ils disent 'bon ben moi je vais prendre tel et tel, je choisis tel et tel item, et toi tu traites tel et tel-' (*rires*) » (TP 243). Ce constat de l'IPR remet en cause l'idée d'un 'pilotage automatique' impulsé par le prescrit.

Cette absence de travail collectif lié au traitement commun du prescrit ne relèverait pas pour l'IPR d'un refus chez les enseignants mais du fait de n'avoir « pas encore pleinement conscience de l'efficacité de travailler tous ensemble sur, enfin tous ensemble, déjà à trois ou quatre » (TP 136). Les propos de l'IPR rejoignent un thème (non conscience de l'efficacité) déjà évoqué par la première ChE ainsi que par le rapport de l'IGEN (2007) qui posaient la question de la visibilité et de la lisibilité d'indicateurs de réussite pour les professeurs. Mais ils témoignent aussi de l'idée qu'il reviendrait aux professeurs de s'organiser eux-mêmes, point de vue qui recoupe celui du ChE. En revanche, ce dernier ne soulevait pas la question de la répartition des tâches comme dérive de la réponse au prescrit obligeant à faire ensemble. Comme les deux ChE, la co-pilote ici ne soulève en aucun cas la question des dimensions organisationnelles du travail collectif.

4.3.3. Des pilotes dans l'attente d'objets médiateurs partageables et des tentatives qui échouent

L'IPR affirme que « le fonctionnement des établissements et du système est devenu tellement complexe que si on va pas pour partie, je dis pas de façon totale, vers des démarches collectives, on en sortira jamais » (TP 237). Si la mobilisation et la démarche collective sont considérées comme une issue au fonctionnement complexe des EPLE, les cadres ne se voient pas jouer un rôle dans l'animation de ces groupes ou la réorganisation du travail.

Cette impasse sur le travail commun se trouve manifeste dans ses propos suivants lorsqu'elle avance que la création d'instruments par les PR « c'est aussi révélateur de ce que les autres ne font pas, parce que on n'a pas besoin d'être prof référent pour élaborer un outil et partager à deux trois, ou à quatre, et dire 'ben si ça vous intéresse voilà ce qu'on a fait' » (TP 204). L'IPR attend ainsi des PR comme des autres professeurs -qu'ils soient déchargés ou pas, qu'ils aient la possibilité de se réunir ou pas- qu'ils créent des objets médiateurs et les partagent, de manière à ce qu'ils deviennent des instruments pour tous. La prise en main du prescrit, considérée indispensable, est laissée à la charge des professeurs, « on peut pas appliquer tous ces dispositifs si y'a pas un noyau collectif, (...), pour établir du collectif il faut qu'on construise des outils communs, construire des outils, c'est un groupe qui travaille, qui fait des propositions, qui les soumet aux autres, qui essuie les critiques, qui modifie » (TP 237). Mais quand bien même des objets sont créés, l'IPR énonce une limite à ce travail collectif, « un groupe de travail produit des éléments, dès que tu personnalises en disant « réalisé par » *pfit*, tu as un effet réactif » (TP 215), c'est-à-dire un rejet de la part de ceux qui devraient les recevoir. Nous retrouvons à nouveau ici le clivage originel du RAR entre PR et professeurs ordinaires.

C'est après une expérience maladroite que le ChE a décidé d'anonymiser les propositions. Dans l'entretien, il évoque avoir involontairement « mis en grande difficulté » les professeurs (TP 199), après avoir inscrit leurs noms au bas d'un document élaboré par eux. Non seulement les PR, en créant des objets hors anonymat, seraient montrés du doigt (sans compter qu'ils l'étaient déjà à l'annonce même de la création du RAR), mais ils ont eux-mêmes de la difficulté à se sentir légitimes dans cette fonction. Le ChE remarque, « j'ai régulièrement des points avec eux, tu vois l'écart qu'il y a entre, ce qu'on attend peut-être de ces professeurs ambition réussite et la culture qu'on a dans les établissements » (TP 197). Ces propos mettent à jour le poids de l'histoire, de l'établissement traditionnel découpé selon la « boîte à œufs » (Lortie, 1975), se confrontant ainsi à la difficulté de mettre en œuvre des prescriptions qui instaurent des postes nouveaux et différents. La difficulté est donc double pour les PR qui sont mis à l'écart par les professeurs ordinaires d'une part, et eux-mêmes mal à l'aise avec la nouveauté dont ils sont porteurs d'autre part, le ChE évoquant à cet effet « cette grande pudeur à dire 'je vais vous montrer' ou 'je vais vous donner une idée, je vais vous inciter' » (TP 197). Cette mise à l'écart des professeurs se conjugue à une reprise de distance par le ChE considérant que, après quatre de fonctionnement, « on est un peu en vitesse de croisière » (TP 197). Il préfère alors prendre l'option de rendez-vous ponctuels plus ou moins formels, « quand on veut voir quelqu'un on le voit, tous les jours on le voit, il passe devant, il vient, il

dit bonjour, ou il passe à la photocopieuse, ou, on le voit en allant chercher le café » (TP 197). La « promiscuité » (TP 197) dans le collège et les rapports individuels se substituent alors aux réunions collectives. Ce changement de fonctionnement marque d'abord l'absence apparente d'impact de CLAIR puisque la vitesse de croisière se poursuit, et montre aussi le retrait du ChE estimant que tout fonctionne et qu'il peut laisser faire : par là-même c'est un espace de remontées individuelles informelles qui s'ouvre plutôt que de remontées sur les objets du travail collectif.

Pourtant, le ChE tire quelques indicateurs d'évolution du travail ensemble des enseignants, des indicateurs positifs à propos du socle commun notamment, « ça a bien avancé, j'ai l'impression » (TP 145) ; « on progresse beaucoup » (TP 151) ; « L'accélération est conséquente là oui, oui oui, c'est-à-dire qu'on est en train de créer un espèce de cercle vertueux là autour de ça » (TP 261) (à propos de l'évaluation par compétence). Ces « impressions » renvoient aux indicateurs de la ChE 1, davantage liés au ressenti et à quelques remontées individuelles sur les résultats des élèves qu'à des remontées sur le travail réel et ses dimensions collectives.

Le ChE ici ne s'étend pas plus sur ce qui sont pour lui des indicateurs de l'efficacité du travail commun, constatant simplement que « ça a donné un coup de fouet » (TP 153) et que les professeurs se mobilisent en plus grand nombre.

Alors que les pilotes attendent des professeurs qu'ils se mettent naturellement au travail avec les nouvelles prescriptions, l'équilibre reste fragile et l'on peut soulever diverses contradictions ou incohérences du prescrit qui ont un impact sur la possibilité pour les professeurs de s'en saisir tout autant que sur le pilotage et le travail du ChE.

4.4. Incohérences et exigences du prescrit pour le pilotage

4.4.1. Un pilotage impensé

Le ChE évoque la valse des réformes, « y'a eu une période de grande, de grand attentisme, on disait 'encore un truc qui va passer' parce que c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses aussi chez nous qu'on lance et puis qui passent, et puis on passe » (TP 151), « Ils balancent, ils balancent des trucs sans arrêt » (TP 299), « alors là aussi il faut que notre institution elle nous

mette un peu dans la continuité aussi, faudrait pas que dans deux trois ans ouuh, une fois que c'est bien en place on en parle plus, parce qu'alors là, non mais c'est malheureusement parfois un peu, certaines, un peu ce qui s'est passé parfois » (TP 261). Le ChE, cadre intermédiaire pris entre les prescriptions et les professeurs, reste critique face à la multiplication du prescrit. Ces propos ne sont pas sans faire écho aux efforts du ChE pour inscrire constamment les professeurs dans la continuité. On voit bien ici qu'il n'est pas vraiment aidé par l'institution, d'où la stratégie qu'il adopte, celle de rendre acceptable ce qui viendrait rompre avec l'existant.

L'IPR déplore également la vitesse de l'enchaînement des réformes, « elles sont trop rapides, elles ont pas le temps d'être vraiment assimilées, appropriées pas assimilées, appropriées par les enseignants » (TP 235, entretien 1). Dans ce deuxième entretien, elle ajoute que ce sont « des dispositions toujours hâtives et insuffisamment concertées » (TP 10). On retrouve ainsi son scepticisme au regard de l'usage des rencontres pour l'administration, évoqué au premier entretien à propos de « passations d'instructions » à l'égard de l'ensemble des IPR plutôt que de réunions de réflexion sur les réformes notamment. Le rapport Reuter (2011) atteste ces propos en soulignant le caractère peu efficace du « descendant » qui ne laisse aucune place aux échanges entre niveaux, qui permettraient de mettre à jour freins, obstacles et leviers.

Par conséquent, le système s'inscrit selon l'IPR dans un schéma tel que « depuis deux ans c'est sans arrêt action/réaction » (TP 10). Elle définit le fonctionnement des réformes comme un apport d'objets disponibles seulement a posteriori, « on fonce, on fait paraître un décret » (TP 10), ce à quoi les syndicats en particulier réagissent fortement, puis « on apaise le climat scolaire » (TP 10), pour que finalement les outils de pilotage « arrivent après » (TP 10), le « recadrage se fait a posteriori » (TP 10). L'IPR va plus loin en dénonçant un système dont les bases paraissent peu solides. Alors que « y'a des choses qui sont encore non stabilisées » (TP 298), « on fait partir des choses qui ne sont pas maîtrisées » (TP 300), des vagues de changement « insuffisamment renseigné[es], insuffisamment pensé[es] » (TP 300). Constat qui ressort également des propos des PR dans la présente recherche comme dans d'autres (Amigues et al., 2010).

Dans ces conditions, comment les professeurs peuvent-ils se saisir de réformes non pensées ? De même pour les ChE, comment reconcevoir et se faire relais de prescriptions comportant des trous (« insuffisamment renseignées ») et non maîtrisées ?

Si non seulement les outils de pilotage arrivent après, il faut ajouter qu'ils prennent la forme d'outils de mesure, comme dans la charte de pilotage de 2007 par exemple (première partie de la thèse, titre 3.2.3), et non de pilotage des équipes.

Les cadres doivent donc agir dans un environnement incertain et centré sur les résultats.

4.4.2. Résultats et pilotage : des pilotes sous pression

Si malgré les réformes successives le « cœur du métier », les « valeurs » (TP 319) sont inchangées selon l'IPR, « c'est toujours aider à mieux faire réussir les petits » (TP 319), le cadre dans lequel elles s'exercent est désormais celui de la soumission « à l'injonction de performance » (TP 319) sur laquelle elle insiste, « cette injonction d'améliorer la performance, de rendre des comptes » (TP 335). Et ce à un double niveau, « on somme les établissements, on somme les académies de mieux faire réussir, on est jaugés si tu veux, nationalement et internationalement, on est jaugés au travers des réussites des élèves, des performances » (TP 319). Le vocabulaire qui apparaît est le suivant : pression, contrôle, performance, budget, efficacité, preuve. L'IPR insiste, « on est quand-même beaucoup plus qu'il y a dix ans, beaucoup plus maintenant évalués, comparés » (TP 319) ; « confrontés aux résultats, y'a une culture de la performance, et ça c'est mondial » (TP 321). On voit donc que ce qui vient d'en haut est non seulement porteur d'une certaine pression, mais il a également pris une dimension bien plus large en sortant des simples frontières des académies ou du territoire national pour inscrire une action locale dans un cadre international (on pensera aux enquêtes PISA en particulier). Alors que la localisation prônée par les politiques éducatives (première partie, titre 2.1.1) implique de répondre au plus près aux demandes locales, le local se trouve gommé sur le terrain contraint de situer à l'échelle internationale.

Au niveau local, cela implique pour l'IPR la nécessité de s'emparer des « outils nationaux d'évaluation [qui] sont très peu exploités [par l'administration] » (TP 331) comme le soulignait Thélot (2008) (première partie de la thèse, titre 2.1.3). Or, cette insuffisance traduit en réalité selon elle une difficulté de pilotage, « c'est insuffisamment exploité, c'est ça le pilotage, c'est le constat de difficultés sur des items qui sont bien identifiés quand-même et après il faut que derrière, bon on constate que ça progresse pas, il faut se poser des questions » (TP 331). Derrière cet extrait, ce sont différents niveaux de pilotage qui sont concernés par la nécessité de « se poser des questions ». L'administration on l'a vu, mais aussi au niveau académique le corps des IPR, évoqué explicitement au premier entretien, et au niveau local l'établissement avec les professeurs (référence au « vrai » travail) et le ChE, qu'elle évoque

ensuite par un « on » référant aux pilotes du RAR, « sans tomber dans un pilotage excessif qui aurait pas lieu d'être, je dis que quand-même on pourrait se saisir mieux des résultats des évaluations qui sont lourdes en plus à mettre en œuvre » (TP 335). L'IPR précise tout de même dans une réponse au ChE qui rétorque « on fait un peu quand-même » (TP 338), que certaines choses se font effectivement, mais que cela est insuffisant, « je dis pas qu'on fait pas mais on utilise pas assez » (TP 339).

Elle insiste sur une nécessaire transparence, « quand on donne des moyens supplémentaires ben il faudrait qu'on fasse la preuve que ces moyens produisent de l'efficience » (TP 323). On retrouve ici une nécessité chère à la ChE 1 et l'IPR entend ici l'obligation de donner la preuve par les résultats, « que ce soit à travers le DNB, que ce soit au travers des taux d'orientation d'un niveau sur un autre etc. ou des sorties du système scolaire » (TP 319). Elle reprend un discours convenu de la hiérarchie, un principe de transparence et de retour nécessaire, « 'oui on [administration] vous donne ça mais vous en retour vous nous montrez comment vous avez utilisé l'argent, et **quel** effet ça produit sur la formation de vos étudiants ou de vos collégiens ou sur l'ambition réussite, est-ce que l'ambition réussite a montré qu'elle envoyait plus d'élèves en seconde générale' » (TP 323).

On est bien ici sur des outils disponibles (évaluations) non saisis par les acteurs et qui par conséquent ne deviennent pas des instruments au service d'un pilotage par les résultats. Ces outils qui pourraient être à l'origine d'un cheminement en boucle, ou en spirale, dans une double posture d'objectifs à atteindre et de point de départ pour de nouvelles actions restent en l'état, sans faire l'objet d'analyses. Les outils d'évaluation du résultat ne deviennent pas des instruments pour concevoir et améliorer l'action.

Mais qui conduirait et où serait conduite cette réflexion collective souhaitée par l'IPR, comme la PR qui soulignait une communication impensée ?

Il faut ainsi attendre les cinq dernières minutes avant la fin de l'entretien (1h05) pour saisir toute la complexité de la position du ChE pris entre pilotage pour améliorer et pilotage pour juger de l'efficacité, « qu'est-ce qu'on fait de ces outils, est-ce que c'est un outil de pilotage [au service d'une amélioration de l'existant] ou est-ce que c'est un outil de concurrence ? » (TP 324). A ce titre, il prend pour exemple la réduction d'un objet médiateur, le socle commun, à une statistique, un indicateur qui n'apporte rien s'il n'est pas travaillé pour être amélioré, « Quand tu as dit y'a 25 % des élèves qui maîtrisent pas tout à fait le socle etc., quand tu as dit ça tu mets dans les journaux, ça fait les titres, ça fait, mais si derrière tu fais rien avec ça... » (TP 338). Si certains des objets imposés comme instruments par l'institution

sont des ressources pour le ChE pour agir sur les professeurs, les résultats de ces instruments sont en revanche remis en cause quant à leur rôle dans le pilotage de l'établissement.

Le ChE se dit pris dans une « contradiction totale » (TP 326), obligé de faire ce qu'on lui demande, « tu es obligé de montrer que ton dispositif il est performant et il marche bien, parce que si tu fais pas ça tu as perdu » (TP 326), bien qu'il n'en ait pas envie, « en faisant ça tu contribues à aller dans la direction où tu veux pas aller » (TP 326). Cette « direction » réfère ici à la performance à atteindre du point de vue des chiffres, alors que le ChE a affaire à des personnels et des élèves, soit un travail de et sur l'humain, et sous-entend ici les limites de l'obligation de résultats telle que prônée dans l'entreprise, comme le soulignaient Lessard (2005), Tardif (2005), Demailly (2005) (première partie, titre 2.1.4).

4.4.3. Effets anticipés des réformes : le pédagogique vs l'organisationnel

C'est dans cette même veine que l'on peut entendre la « contradiction » dans laquelle se situent les professeurs d'après le ChE. Cette contradiction est exposée à plusieurs reprises par l'expression d'opposition « mais même temps », où, à quatre reprises, le ChE renvoie dos à dos deux attitudes des professeurs : entre enthousiasme et forte réticence.

D'un côté les professeurs sont enthousiastes quant à leur travail et aux projets qu'ils développent à travers le programme CLAIR. Le ChE ne manque pas de références au vocabulaire affectif à ce sujet : « ça leur plait, ils ont choisi, ils y sont à fond, ils ont plaisir à le vivre » (TP 5), « ils sont partants, ils ont eu tous [les professeurs] plaisir à expliquer [aux inspecteurs] tout ce qu'ils faisaient, pourquoi ils le faisaient et combien ils y étaient attachés » (TP 11). Le ChE souligne bien que cet enthousiasme se rattache aux conditions particulières qui sont celles du RAR puis de CLAIR, les professeurs étant alors « les plus solides défenseurs des moyens de l'éducation prioritaire » (TP 11), « ils demandent l'éducation prioritaire et ils se font honneur de montrer ce qu'ils font dans le cadre de tout ça » (TP 11).

D'un autre côté, les professeurs expriment un « blocage », une « peur bleue » (TP 293 et dix occurrences du terme « peur » qui se rapportent à ce sujet), « ils te disent que CLAIR « nous sommes contre » » (TP 5). Le ChE identifie la nature de cette contradiction. Pour lui, c'est l'évolution des missions du ChE dans le cadre de CLAIR, véritable laboratoire du système éducatif, qui tend à faire reculer les professeurs sur ce dispositif : « c'est le truc du petit chef » (TP 5), le « chef d'établissement tout-puissant » (TP 293). Il explique cette image d'après ce qu'en disent les professeurs de l'établissement, « c'est le chef d'établissement qui va avoir trop de pouvoir, (...) le chef d'établissement va choisir, il va recruter qui il veut, des gens à sa

main, il va leur faire faire tout » (TP 5) et « le chef d'établissement avec ECLAIR il sera aussi l'inspecteur » (TP 293). Ces réticences quant aux missions du ChE sont liées à des faits : d'après les textes officiels (MEN, 2011c, B.O. n°27 du 7 juillet 2011), le programme ECLAIR suppose notamment que le ChE participe au recrutement à partir de postes à profil de tous les personnels et non plus seulement des PR. De plus, la référence au rôle d'inspecteur tient au fait que le ChE pourra décider d'une partie de l'attribution d'une indemnité aux enseignants « au regard de la participation et de l'engagement des intéressés sur des missions, activités ou responsabilités spécifiques ». En somme, le ChE serait désormais « quelqu'un qui a la haute-main sur l'ensemble de son équipe, qui recrute, qui évalue et qui est maître de la carrière » (TP 295). Le ChE, avec la mise en œuvre du programme ECLAIR, serait « Le chef pédagogique » (TP 295). Par cette expression c'est toute la tension, portée par l'histoire, entre le domaine des enseignants (pédagogique) et celui des ChE (administratif) qui est relancée.

Les professeurs souhaiteraient un encadrement par le ChE selon une reconnaissance pédagogique et non par le contrôle ou la prescription de ce qu'il faut faire. En ce sens, ils attendent du ChE la création de cadres (de Terssac & Cambon, 1998) qui leur permettent de travailler au cœur d'une nouvelle organisation à laquelle ils contribuent.

Ce n'est pas la fonction pédagogique du ChE qui serait remise en cause (contrairement aux travaux qui défendent une opposition ChE/professeurs sur la liberté pédagogique), au contraire (si l'on rappelle que la PR du collège 1 regrettait une direction trop peu engagée sur le pédagogique), mais le fonctionnement hiérarchique qui viendrait rompre avec le développement du métier. Les professeurs ne seraient pas contre une intervention du ChE, mais ciblée sur les dimensions organisationnelles, en lien avec le pédagogique pour leur permettre de mieux faire leur travail dans un nouveau cadre. Permettre aux professeurs de faire mieux en prenant en compte le pédagogique est différent de leur dire quoi faire.

La non reconnaissance du travail des professeurs par les cadres va de pair avec le refus d'un chef pédagogique hiérarchique axé sur les résultats mais pas d'une activité encadrante et régulatrice. On retrouve chez les professeurs la même contradiction que le ChE sur le pilotage par les résultats.

Le ChE évoque alors le rôle des syndicats, qui selon lui est loin d'être neutre quant au positionnement des professeurs face au programme ECLAIR : « les peurs qu'on leur véhicule » (TP 293) « c'est attisé aussi en-dessous par des, les syndicats soufflent sur les braises » (TP 5). Il souligne que c'est « à la suite du passage de syndicalistes dans l'établissement » (TP 11) que les professeurs se demandent « si il faut pas au prochain conseil d'administration voter la demande de sortie du dispositif » (TP 11). La tension sur la

domination pédagogique est ici relayée par les syndicats mettant en cause l'éducation prioritaire comme laboratoire de nouvelles réformes.

Or, l'IPR précise que l'introduction du programme ECLAIR fait parallèlement disparaître les établissements RAR, il les remplace, ce qui signifie que les établissements qui refusent d'être ECLAIR (par un vote en conseil d'administration) ne seront plus non plus des établissements RAR, et par conséquent perdront les moyens qui leur étaient attribués, notamment les postes supplémentaires de PR et AP. On voit bien que deux cas de figures se dessinent : soit l'entrée dans un nouveau dispositif qui n'est pas totalement nouveau dès lors qu'il « s'appuie sur le RAR » (TP 106), soit une rupture totale avec les dispositions particulières pour les établissements en difficulté dans l'éducation prioritaire.

En ce sens, l'IPR conseille au ChE, lors de l'entretien, de prévenir les personnels du risque de rupture et de perte de moyens supplémentaires. ChE et IPR s'accordent alors sur la nécessité de les informer de cette conséquence, tout en les renvoyant à leurs responsabilités : le ChE imagine ce qu'il dira aux professeurs lors du conseil d'administration, « 'moi je ferai absolument rien pour entraver la mise à l'ordre du jour de ça mais je vous dirai en trois mots, vous prenez vos responsabilités, vous prenez vos responsabilités' » (TP 19) ; l'IPR confirme, « Si ils estiment ne pas en avoir besoin c'est leur problème » (TP 25), « ils sont des adultes » (TP 27).

Ainsi, les craintes des professeurs au sujet de l'évolution du rôle du ChE ne viennent pas simplement s'ajouter aux difficultés rencontrées quant à la mise en place de nouvelles réformes. L'enjeu est de taille : c'est bien la sortie du dispositif CLAIR/ECLAIR qui se jouera.

4.5. Synthèse générale

Dans un chapitre en cours de rédaction, nous mettons l'accent sur deux types de prescriptions qui prédominent en éducation :

« - celles « orientées dispositifs », tournées pour une partie vers la classe, comme la co-intervention entre professeurs ou entre professeurs et assistants pédagogiques et pour une autre partie tournées vers des activités hors-classe comme des dispositifs de remédiation ou d'aide aux élèves, qui mettent en présence d'autres acteurs professionnels ou non professionnels ;

- celles « orientées programmes », tournées vers les activités de classe que les professeurs doivent organiser. Par exemple, en mathématiques en classe de seconde de lycée (16 ans) il

est bien précisé que « *Le programme n'est pas un plan de cours et ne contient pas de préconisations pédagogiques. Il fixe les objectifs à atteindre en termes de capacités* ». » (Ducros & Amigues).

Ici et dans le prolongement du premier entretien, nous retrouvons ces deux types de prescriptions qui sont à considérer du point de vue de l'activité du ChE :

- Celles plutôt « orientées dispositifs » concernent la réorganisation de l'établissement et des arrangements sont possibles avec elles, le ChE peut les différer ou composer avec, reconcevoir tout en prenant parfois des risques (préfets des études) mais en visant, quoi qu'il en soit, à rendre acceptable le prescrit pour apaiser les tensions ;
- Celles plutôt « orientées programmes » concernent des attendus immédiats et soumis à évaluation (introduction de l'histoire de l'art par exemple), qui relèvent davantage du domaine des professeurs et avec lesquelles on ne peut pas composer.

Dans le premier cas, paradoxalement, la prescription est parfois un obstacle duquel le ChE doit s'accommoder pour en faire quelque chose ; dans le second cas, elle devient un moteur qui lui permet de concrétiser ce qu'il attend des professeurs (travail collectif par exemple) sans pour autant devoir intervenir auprès d'eux.

Reprenons cette distinction à travers nos quatre thèmes de départ.

Un nouveau changement historique : le CLAIR

Les nouveaux personnels tels que les AP et les PR en RAR et désormais les préfets des études avec le CLAIR, sont des prescriptions de moyens qui impliquent une réorganisation des rapports sociaux, du milieu de travail, et qui ont des conséquences relationnelles. Face à cela, le ChE s'attache à rendre acceptable le prescrit, l'inscrire dans la continuité et le rassemblement. C'est ici un type de mobilisation qui compense la séparation, la rupture. Si la création d'instruments de rassemblement comme les axes fédérateurs permettent d'apaiser les tensions, c'est aussi la création de compromis avec les professeurs qui rend possible la mise en œuvre de ce type de prescriptions. L'exemple des préfets des études est évocateur quant à la volonté de faire passer au mieux le prescrit : le ChE dit « tricher » afin de les rémunérer, parvenant ainsi à rendre acceptable pour eux des missions supplémentaires et maintenant ainsi un équilibre dont tout le monde s'accommode. Mais cela pose ici la question du rôle des moyens supplémentaires et de leur utilisation par les ChE.

Nous avons vu (troisième partie, cadre conceptuel) que l'efficience, en tant que rapport entre les buts et les moyens, consistait en particulier à utiliser les moyens de manière optimale, de

façon à libérer de la disponibilité pour la mettre au service de la création de nouveaux buts (Clot, 2008). Dans le cas du RAR, les moyens supplémentaires étaient destinés à permettre une meilleure organisation du travail favorisant notamment le travail collectif pour améliorer les résultats des élèves en difficulté. Le programme CLAIR suivait la même logique avec l'instauration des préfets des études. Cependant, la prescription, avec un retour en arrière, n'a pas fourni les moyens supplémentaires prévus en postes.

Les instruments du ChE

L'activité adressée et instrumentée des ChE nous a montré que la ChE 1 multipliait les tâches des PR, renvoyant la nouveauté uniquement aux possibilités ouvertes dans la classe, et l'efficacité était loin d'être au rendez-vous d'après les propos de la PR dans ce collège rapportant une diversité de tâches difficile à gérer. Le ChE 3 dont il est question dans cet entretien ne parvient pas plus à dégager de la disponibilité puisqu'au contraire, il ajoute lui aussi des tâches aux PR pour en faire des préfets des études. Ses instruments ici sont contraints par le prescrit.

Dans les deux cas, les moyens prescrits ne sont pas utilisés pour dégager de la disponibilité pour les professeurs mais la marge de manœuvre n'est pas la même :

- la ChE 1 aurait potentiellement pu utiliser les moyens supplémentaires de la sorte, mais elle n'a pas reconçu le prescrit dans ce sens,
- rien ne dit ce qu'aurait fait le ChE 3 si des postes de préfets des études avaient été créés mais pour sa part, à ce moment-là, il est contraint par le prescrit qui ne lui fournit pas des postes nouveaux tout en maintenant la création de préfets des études.

On voit bien ici comment le prescrit, contradictoire, empêche le développement de l'activité des professeurs, contraignant le ChE à charger leurs missions. Malgré le risque de surcharger les professeurs comme le souligne l'IPR, le ChE est contraint par le prescrit et n'a d'autre choix que de prendre ce risque.

Le travail en équipe

Le deuxième type de prescriptions, des objets destinés plus spécifiquement à une mise en œuvre par les professeurs dans la classe, comme par exemple l'évaluation par compétences, sont des prescriptions qui attendent en retour une réponse immédiate de la part des professeurs, en termes de résultats, qui représente aussi un enjeu pour le ChE. C'est ici un deuxième type de mobilisation qui prend le relais de la compensation mise en œuvre par le ChE. Ces prescriptions connaissent une phase préalable grâce au ChE qui, en les anticipant,

les rend acceptable par des compromis (comme avec la fiche créée par les professeurs) avant même qu'elles ne soient obligatoires. Cela permet par exemple au ChE de considérer, dès la phrase d'attaque de l'entretien, que « rien n'a changé avec le CLAIR ». Cette phase n'est pas sans lien avec le premier type de prescriptions et vient compléter des instruments plus globaux tels que les axes fédérateurs et le travail de conviction qui permettent de compenser les effets perturbateurs.

Suite à cette phase préalable d'anticipation, l'obligation des prescriptions vient balayer les « questions existentielles » des professeurs que le compromis avait permis de suspendre et prend ainsi le relais du ChE. Pour ce dernier, une fois le terrain préparé, le prescrit devrait être un déclencheur naturel du travail collectif, prenant ainsi le relais des compromis. C'est alors la prescription qui devient organisatrice du travail collectif et non pas le ChE qui participe avec les professeurs à une réorganisation autour du travail collectif.

Les indicateurs du ChE

Ici, la nouveauté du dispositif CLAIR, bien que minimisée, prend le pas sur un éventuel bilan actualisé du RAR, par ailleurs déjà évoqué à l'entretien précédent.

Les indicateurs relèvent ainsi davantage de constats concernant la mise au travail des professeurs autour de prescriptions déclenchant du travail collectif. Le ChE est satisfait de cette mise en mouvement qui prend le relais de ses instruments de fédération.

En revanche, il faut souligner la tension dans laquelle le ChE se trouve pris quant au pilotage par les résultats, appelant à utiliser des indicateurs chiffrés qui ne contribuent pas nécessairement à un pilotage de l'établissement dans le sens d'une progression sur le long terme, appuyée sur l'analyse de ces indicateurs ou sur des indicateurs d'une autre nature.

En conséquence, le ChE s'arrange avec les prescriptions « orientées dispositifs » mais les dimensions organisationnelles du travail collectif ne sont pas discutées et sont laissées à la charge des professeurs devant mettre en œuvre les nouvelles prescriptions « orientées programmes ». Sans réorganisation collective, le travail réel des professeurs n'est pas une ressource pour l'organisation, pas plus que le travail d'encadrement du ChE n'est une ressource pour les professeurs.

Alors que l'IPR soulève dans un exemple la possible rencontre des uns et des autres sur les dimensions organisationnelles, il ne semble pas qu'elle, ni le ChE, ne perçoivent l'importance de prescriptions réciproques pour construire la nouveauté à partir du travail de chacun.

SIXIEME PARTIE – CONCLUSION GENERALE ET
DISCUSSION

Conclusion générale

Le but de cette thèse était d'apporter des éléments sur le travail réel des ChE sous l'angle de son rapport avec le travail des professeurs, à travers l'analyse de l'activité adressée et instrumentée et à l'occasion d'un changement organisationnel (réseau ambition réussite, RAR).

Dans une perspective ergonomique de l'activité, l'étude du prescrit ne se limite pas aux injonctions actuelles mais vise à reconstituer sa genèse. Sans vouloir faire œuvre d'historien nous avons retracé un certain nombre « d'étapes » institutionnelles qui nous conduisent à l'état de la prescription au moment de l'étude en 2007.

De la première partie de cette thèse consacrée à l'analyse des politiques éducatives et des prescriptions qui en résultent, il ressort plusieurs points majeurs que nous allons rapidement reprendre ci-dessous, et qui, pour participer à la redéfinition du travail des ChE, n'en sont pas moins porteurs de contradictions qui pèseront sur ce travail. L'étude de la prescription nous a été utile pour mettre en évidence un écart entre un discours prescriptif qui prône en des termes laudatifs l'innovation comme levier de changement organisationnel et les mesures concrètes et multiples qui entravent ce dernier et qui mettent les acteurs en difficulté au regard de ce qu'ils ne peuvent plus faire et de ce qu'ils devraient faire.

Par exemple, nous avons noté que le passage de l'établissement au réseau ouvert sur le local est un tournant important d'une réforme où les établissements deviennent autonomes (avec la création des EPLE, années 1980) et dont on peut se demander aujourd'hui si elle est pleinement aboutie (?). D'autant plus que porteuse de contradictions organisationnelles, - autonomie et contrôle renforcé- elle impose aux établissements une obligation de résultats et propose à leur ChE des outils tournés vers l'évaluation (atteinte des objectifs, reddition de comptes, indicateurs de performance).

Autre point essentiel de cette étude du prescrit, nous avons dégagé des changements d'échelle, de structure et de fonctionnement au sein desquels l'éducation prioritaire joue un rôle de laboratoire pédagogique. Dans le but de faire réussir tous les élèves, ces réformes vont jusqu'à proposer des situations inédites aux acteurs scolaires confrontés à leur application immédiate. C'est le cas des RAR où la nouveauté est telle que les ChE se trouvent démunis face à

l'arrivée soudaine de personnels nouveaux (assistants pédagogiques) qu'ils doivent intégrer dans de nouveaux collectifs de travail.

Cet exemple nous permet de souligner un autre point important : le changement organisationnel ne s'accompagne pas forcément dans le même temps de la définition des nouvelles fonctions que doivent assurer les cadres, ce qui est source de tensions pour ces derniers.

En effet, dans la deuxième partie de la thèse, nous avons vu qu'elles sont à l'œuvre dans le travail des cadres en RAR qui suit la tendance imposée par les changements des politiques éducatives. Nous avons été amenés à identifier plusieurs tensions : administratif et pédagogique, pilotage des équipes et pilotage par les résultats, accompagnement et évaluation, direction et pilotage. Comme nous l'avons souligné ailleurs (Ducros, 2012), on relève un écart important entre, d'un côté, une politique éducative qui vise la réussite de tous les élèves par le changement des pratiques des professeurs impulsé par les ChE et, d'un autre côté, la conception de l'établissement comme lieu d'un pilotage par les résultats qui ignore l'activité de ceux qui y travaillent.

Nous avons pu recenser et discuter un certain nombre de travaux qui tentent d'éclairer le travail des ChE sous l'angle du management ou du leadership. Mis en perspective avec les attendus du prescrit, ces travaux laissent cependant eux aussi dans l'ombre certaines questions relatives en particulier au travail des ChE dans son rapport avec celui des professeurs.

A ce stade de la thèse, nous nous demandions alors en quoi consiste le travail réel des ChE qui doivent piloter, manager, leader les professeurs ?

Les parties précédentes nous ont ainsi conduits à exposer notre cadre conceptuel dans la troisième partie de la thèse. C'est à travers l'activité adressée et instrumentée que nous nous sommes intéressés au travail des ChE dans des collèges mettant en œuvre le programme réseau ambition réussite en France.

Nous avons montré, dans ce cadre, l'importance d'une réorganisation collective qui puise dans l'organisation du travail par le ChE (son travail d'encadrement) et dans le travail d'organisation des professeurs, logé au cœur des collectifs. En revanche, nous avons souligné plusieurs limites à cela, comme l'éclatement des collectifs existants, ou encore la tension entre pilotage des équipes et pilotage par les résultats servant à la reddition de comptes attendue.

Aussi, au terme de cette partie, notre question principale était la suivante : qu'en est-il, en RAR, du rapport entre travail d'encadrement du ChE et travail des professeurs, soit entre l'organisation du travail et le travail d'organisation ?

Pour répondre à cette question, nous avons dû dépasser plusieurs difficultés qui tiennent à la nature du travail des ChE, éclaté et fortement langagier. Comme développé dans la quatrième partie de la thèse, nous avons veillé, en recourant aux entretiens et entretiens répétés à partir d'une trame commune, à toujours procéder à des confrontations directes ou différées, qui ont aussi guidées nos analyses. En effet, il s'agissait, à travers le traçage des instruments et destinataires de l'activité du ChE, d'accéder aux conflits de l'activité, qui sont autant de ressorts potentiels pour envisager de nouveaux possibles. C'est ce que nous avons fait en utilisant le logiciel QDA miner comme « Stabilo électronique ».

La cinquième partie de la thèse était naturellement consacrée aux analyses ainsi réalisées.

L'activité adressée et instrumentée en tant qu'unité d'analyse nous a permis repérer, à travers les entretiens de ChE et d'autres acteurs, les instruments des ChE, leur nature, leur origine, leur évolution, leur transformation ainsi que les destinataires de l'activité (et des instruments) des ChE. Nous avons ainsi pu mettre à jour des conflits logés au cœur du travail réel.

Nous avons vu que les ChE tentent de concilier des attentes contradictoires à travers divers instruments que nous avons qualifiés de matériels ou immatériels mais dont chacun d'eux répond à plusieurs fonctionnalités : faire adhérer les professeurs aux objectifs fixés en amont, les faire participer à de nouveaux dispositifs et relever des indicateurs d'avancée des résultats dont ils devront rendre compte. C'est le cas par exemple lorsque les ChE fabriquent et proposent, sans les imposer, des tableaux suscitant la co-intervention et qui leur permettront, en tant que responsable, de montrer l'avancée du travail collectif réalisé en termes d'indicateurs. La contrepartie étant qu'une « trop bonne réussite » de l'établissement pourrait aboutir à un retrait des moyens alloués dans le cadre du RAR.

Mais ce faisant, la contradiction est entretenue par les ChE à leur insu. En effet, d'un côté, certains s'adonnent à des tentatives de leadership -qui ne dit pas son nom- qui consisterait, en réponse au prescrit, à faire adhérer les professeurs aux objectifs (par exemple le ChE 3). D'un autre côté, tous utilisent ou créent des instruments qui portent en eux un frein bureaucratique dès lors que ce sont davantage des instruments de gestion technique que de régulation du travail réel des professeurs. Comme l'ont montré nos analyses, il existe un différentiel par rapport aux situations : une ChE a vécu la mise en place des RAR mais s'en va l'année

suivante, un autre ChE, son successeur, prend en main l'établissement sans considérer le RAR. Quant au troisième ChE, il est expérimenté et reçoit le dispositif CLAIR au moment de l'intervention, soit quatre ans après la mise en place des RAR. Si ce dernier ChE s'inscrit davantage dans un rôle de leader qui vise à ce que les professeurs adhèrent à des « axes fédérateurs » communs, il veille comme les deux autres à pouvoir relever des résultats et dira lui-même se retrouver en « totale contradiction » entre pilotage des équipes et pilotage par les résultats.

Les ChE doivent, selon le prescrit : 1) piloter en assurant un rôle de manager qui touche au domaine pédagogique, favorisant le changement -soit un rôle de leader-, en instaurant des régulations qui permettent des améliorations ; 2) piloter en assurant une gestion managériale classique qui garantisse une efficacité mesurable (objectifs fixés en amont et mesure des résultats en aval). Le pilotage attendu relève du pilotage pédagogique et du pilotage par les résultats mais il s'avère que les ChE ici gèrent par les résultats (comme on l'a vu quand un dispositif de co-intervention entre professeurs va disparaître faute d'amélioration des résultats des élèves) plutôt que de piloter des équipes. Si les ChE utilisent et créent des instruments multiples dans le cadre d'une activité adressée à des destinataires multiples également, c'est bien le poids de l'obligation de résultats qui prime sur l'incitation à devenir des ChE favorisant l'émergence de nouvelles pratiques chez les professeurs, notamment des formes de travail collectif.

Par là même, le poids des résultats masque la nécessité d'une réorganisation commune qui prenne en compte les remontées des professeurs. La réforme ici désorganise mais ne tranche pas dans la tension entre l'horizontal et le vertical, incite à l'innovation en perpétuant la séparation entre le travail des chefs d'établissement et celui des professeurs sans leur permettre de développer la nouvelle fonction de pilote pédagogique d'équipes.

Occupés à compenser les effets perturbateurs du prescrit tout en visant à répondre à ses attentes, les ChE mettent en œuvre un travail d'encadrement réduit à un encadrement-contrôle et une organisation technique du travail des professeurs, qui ne permet pas à ces derniers de penser leur travail dans le sens entendu par les ergonomes. Le rôle de relais prescriptif n'est assuré que dans le but de l'obtention de l'adhésion des professeurs (par des instruments de suggestion) et des résultats attendus.

La volonté d'apaiser les tensions déclenchées par le prescrit se traduit par l'adaptation d'instruments existants (les emplois du temps) ou parfois la création d'instruments matériels ou immatériels (tableaux de co-intervention, placement des AP) pour faire passer au mieux le prescrit, le rendre acceptable. Mais cela signifie aussi que les instruments ne sont pas tournés

vers une réorganisation collective. Si leur appropriation a lieu, elle ne participera pas nécessairement à une redéfinition du milieu. La régulation interviendra alors de manière ponctuelle, car les ChE sont « sur le pont » et peuvent recevoir en urgence des professeurs pour régler des difficultés. Cependant, on est loin ici d'« un management capable d'envisager la complexité en termes de contradictions à gérer et non en termes de problèmes de gestion » (Hubault, 1998, p.6). La reconception du prescrit ne prend pas racine dans le travail réel des professeurs et ne permet pas de modifier en retour le travail d'encadrement des ChE.

Or, ce n'est que par la mise à jour des conflits logés au cœur du travail réel que les acteurs pourraient développer leur pouvoir d'agir, augmenter leur marge de manœuvre, grâce à une régulation agissant sur le rapport sens-efficience.

A cela s'ajoute des prescriptions qui ignorent les dimensions collectives de l'activité et détruisent les collectifs de travail alors même que ce sont eux qui permettent aux professeurs de ne pas être seuls face aux situations critiques et de reconcevoir le prescrit pour en faire quelque chose dans l'activité individuelle au lieu de le subir. D'un côté, le travail d'organisation pris en charge par les collectifs est mis à mal. D'un autre côté, le travail collectif est pétri de tensions, conflits, il est divisé, réparti, il ne se fait pas, il est inachevé.

Le travail collectif peine à s'installer alors même qu'il est sollicité. Aussi, le réseau porte en lui la tension entre autonomie et contrôle tout comme il invite au travail collectif sans se soucier des collectifs de travail.

En somme, le réseau ne parvient pas à remplacer l'organisation bureaucratique traditionnelle dont la structure fait obstacle, y compris d'un point de vue matériel (établissement compartimenté). Dans une organisation verticale, la critique porte sur le fait que l'information circule mal entre les divers niveaux organisationnels. Dans la logique réseau qui devrait s'y substituer, le circuit informationnel plus court est censé redonner toute l'efficacité à une organisation horizontale renouvelée. Cependant, les destinataires qui sont supposés travailler ensemble sont répartis sur plusieurs sites, dans divers projets et tâches multiples. Même au sein de l'établissement les professeurs ne se voient que « entre deux portes ». De ce point de vue, la prescription réclame ce que l'institution ne permet pas. L'établissement compartimenté demeure le mode d'organisation de référence (Tardif & Borgès, 2009) et nos résultats vont dans le sens du rapport Reuter (2011) qui soulignait l'absence de communication entre les différents niveaux d'évaluation.

Pourtant, les ChE s'accrochent aux indicateurs positifs qu'ils relèvent en termes de résultats des élèves, ce qui contribue à masquer davantage le travail réel des professeurs. En effet, le

travail collectif qui leur paraît efficace évacue la question des collectifs de travail et du temps nécessaire pour construire une histoire commune (inter degrés par exemple), par ailleurs bien souligné par ceux qui sont aux côtés des professeurs comme la secrétaire du comité exécutif. Les acteurs se heurtent alors à un conflit vécu individuellement et non débattu collectivement, entre l'évaluation de l'efficacité et l'évaluation destinée à réguler le travail réel. En résultent diverses tensions entre la secrétaire du comité exécutif et l'IPR (long terme vs rapidité) ; un ChE et son IPR (évaluations trop peu utilisées pour ce dernier) ; un IPR et un coordonnateur des IPR (trop peu pédagogique, trop d'injonctions) ; un PR et un ChE (organisation impensée) ; ou encore un ChE et l'administration (qui lui fait prendre une direction où il ne veut pas aller).

Ces conflits issus des politiques et du « flou » de la décision institutionnelle (trop hâtive, pas assez réfléchie) se cristallisent dans le pilotage par les résultats qui vient aussi empêcher un pilotage tourné vers le travail réel.

Cette thèse fait ressortir l'importance du rapport entre organisation du travail par le ChE et travail d'organisation des professeurs, dans des établissements où la réorganisation nécessaire face à des situations inédites pour les uns comme pour les autres se doit aussi d'être commune. Le résultat dominant qui ressort est celui d'une activité empêchée de la part des ChE et des professeurs. Travail d'organisation et organisation du travail ne peuvent devenir source ou ressource réciproque du développement du pouvoir d'agir des ChE qui ne peuvent participer au travail des collectifs tout comme des professeurs qui ne peuvent participer à son organisation effective. A ce titre, l'instrument du temps est pensé par les directions en termes quantitatifs, « faire des trous », organiser le temps des élèves et des professeurs, comme un temps de rencontre des professeurs. En revanche, chez les professeurs, le temps devrait être tourné vers comment faire son travail et bien le faire, redéfinir son action, la réguler en fonction des besoins. Le temps administratif et immédiat des uns se heurte au temps psychologique et sur le long terme des autres, qui vise à redéfinir le milieu. Ce travail souligne donc l'importance du temps qui participe de l'historique dans le travail collectif et non pas nécessairement du présentiel.

Les ChE reçoivent des prescriptions dans un cadre sur lequel ils ne peuvent guère agir (structure de l'établissement par exemple). Leur activité est bien instrumentée et adressée à plusieurs destinataires dont les professeurs. Ils ne sont pas en peine pour élaborer des instruments pour agir sur les professeurs de façon à ce qu'ils agissent à leur tour sur les élèves

dans le sens attendu. Toutefois cette activité est en partie en panne parce que ce processus dirigé vers les autres (les professeurs) et vers soi (retour par les résultats) ne l'est pas vers l'objet de l'activité commune. On l'a bien vu, l'activité instrumentée vise à agir sur les autres sans pour autant qu'ils redéfinissent le cadre de leur action. Les ChE suggèrent, proposent des instruments, mais ne participent pas à une réorganisation collective.

Le rapport entre travail d'organisation et organisation du travail, trop souvent impensé, pointe pourtant une difficulté à laquelle ne peuvent se mesurer les acteurs : les collectifs de travail élaborent des règles de travail distinctes des règles administratives qui permettent d'adapter ces dernières à la réalité des situations. L'absence de travail organisationnel partagé, comme le suggère la PR, aurait pourtant pu jouer cette fonction. C'est dans ce va-et-vient encadrement/organisation que se joue le pouvoir d'agir de chacun et la vitalité d'une équipe. Les ChE comme les professeurs devraient se positionner dans un autre espace que celui défini historiquement (organisation bureaucratique). C'est ce que cherchent à faire les PR en se situant dans la médiation entre la direction, les professeurs ordinaires et les AP, mais ce n'est pas ce que font les ChE qui restent sur des interventions techniques et la mobilisation d'instruments de gestion du temps (emploi du temps) ou d'autres instruments nouveaux qu'ils ne savent pas vraiment comment utiliser, comme les « moyens » en heures postes, pour les PR ou les AP. Ainsi, le fait que les instruments du ChE soient partageables (utilisation des tableaux par les professeurs) ne suffit pas s'ils s'en tiennent à revoir le fonctionnement technique (Engeström, 2011).

L'utilisation de certaines prescriptions par les ChE comme organisateur naturel du travail collectif les coupe du travail d'organisation des professeurs. Là encore, d'un côté, le ChE ne peut réguler le travail des professeurs à partir des conflits rencontrés et va se centrer sur les résultats qu'il relèvera ; d'un autre côté, les professeurs reçoivent de nouvelles prescriptions sans possibilité de les reconcevoir au sein de collectifs et sans pouvoir considérer l'encadrement comme une ressource.

En effet, si les professeurs posent des questions d'organisation qui tentent de « déloger » les cadres de leur position (administrative), ces remontées ne sont pas saisies par les ChE qui ne voient pas la nécessité qui s'adresse à eux. Considérant que leur travail de ChE est inchangé, le travail réel des professeurs est masqué et ne constitue pas une ressource pour la réorganisation. Le prescrit, ignorant le travail réel et empêchant les acteurs de le mettre en lumière, engendre une conséquence de taille : « Le sous-dimensionnement du Travail Humain dans les modèles de valorisation économique ne fait pas problème que pour les

« opérateurs » : il coupe aussi les cadres d'une « ressource » dans la gestion des organisations dont ils ont la responsabilité. » (Hubault, 1998, p.6). De manière réciproque, les professeurs ne peuvent utiliser l'encadrement comme ressource pour leur propre travail.

Au terme de cette thèse, on peut se demander en quoi les changements organisationnels présentés comme novateurs et post-bureaucratiques dans une école efficace rompent avec le taylorisme ? Dès lors que l'organisation des établissements scolaires ignore le travail réel des professeurs ainsi que le travail de reconception des relais prescriptifs, se pose la question de l'empowerment au cœur du leadership pédagogique.

Discussion

Cette thèse proposait de prolonger les travaux de l'équipe ERGAPE qui étudie des objets généralement ignorés par les sciences de l'éducation, en particulier la dimension prescriptive et la question des collectifs de travail (Amigues, 2003). Ces aspects ont été questionnés sous l'angle de leur rapport entre l'organisation du travail. Une entrée par l'activité des ChE nous a permis de faire un pas de plus dans la mise en lumière du travail de ces derniers, peu étudié, ainsi que dans leur rapport avec le travail des professeurs.

Alors que l'on soulignait que « l'établissement n'organiserait pas à proprement parler le travail des professeurs, mais il serait le lieu où le travail professoral produirait de "l'organisation" pour mettre en œuvre l'action » (Amigues, 2003, p.12), nous pouvons avancer désormais que cette organisation produite est nécessairement limitée si elle n'est pas prise dans une réorganisation collective à laquelle participent les ChE. La séparation institutionnelle et psychologique qui consiste à situer du côté des cadres l'organisation du temps de travail des professeurs, des AP et autres personnels et du côté des professeurs la réalisation de ce travail, a des conséquences sur la redéfinition de l'établissement comme lieu d'une réorganisation à laquelle chacun contribue.

Ici, le travail collectif, quand il a lieu, est loin d'être satisfaisant pour ceux qui y sont engagés (du point de vue du rapport sens-efficience). Il n'est pas non plus connecté à l'encadrement dès lors que les relais intermédiaires (comme la secrétaire du comité exécutif) agissent indépendamment des ChE. Si ces relais permettent qu'une forme de travail collectif résiste, ils ne peuvent s'inscrire dans la durée. Cette tentative de réorganisation clandestine a donc un avenir compromis.

Cette thèse a aussi mobilisé une discipline, l'administration de l'éducation, qui n'existe pas en tant que telle en France. Ses travaux sur le leadership nous ont montré que ce dernier s'inscrit dans les changements portés par le prescrit et les politiques éducatives. En revanche, le courant est loin d'être stabilisé et demeure hétérogène. En France, on ne peut exclure que le ChE soit considéré comme un manager (organisation optimale pour que l'établissement fonctionne) mais aussi comme un leader (influence pour parvenir au changement et

développement professionnel). Aussi, le travail des ChE est à questionner à la lumière du leadership.

S'il existe une hiérarchie intermédiaire (des relais) de manière tacite (les préfets des études par exemple), est-elle compatible avec leadership ? Viendrait-elle renforcer la dimension bureaucratique verticale qui résiste ou bien contribuerait-elle à installer davantage la dimension horizontale ? S'apparenterait-elle à une forme de leadership distribué ?

Ici, les relais en place, comme la secrétaire du comité exécutif par exemple, ne fonctionnent qu'avec un groupe restreint de professeurs et sans réel lien avec la direction.

En quoi les ChE pourraient-ils intervenir sur l'organisation du travail de ces derniers alors même que, pour eux, le travail collectif est satisfaisant (tableaux de co-intervention remplis, adhésion aux axes fédérateurs, secrétaire du comité qui fait du bon travail) ? Sous l'angle du leadership, on peut se demander si ce travail collectif fait écho aux communautés professionnelles que les directeurs impulsent mais qui laissent dans l'ombre la question des collectifs de travail en tant que ressources, car elles sont centrées sur le travail collectif en vue d'améliorer les résultats des élèves et non pas sur le travail réel des professeurs.

Si un seul professeur a été interrogé ici, l'analyse des verbatim d'autres professeurs dans un programme de recherche plus large va dans le même sens (Amigues *et al.*, 2005) et montre la non reconnaissance du travail réel des professeurs. Le ChE ne contribue pas au développement du pouvoir d'agir des professeurs, non par manque de volonté, mais parce qu'il en est empêché.

Pour terminer, nous voudrions revenir sur des questions méthodologiques et en particulier sur l'entretien. Ce dernier nous a permis de dépasser la difficulté de l'éclatement du travail des ChE ; en revanche, l'intervention qui visait à mettre en discussion les protagonistes de façon à débattre du rapport entre travail d'organisation et organisation du travail n'a pu aboutir.

Nous avons mis à jour des objets potentiellement saisissables par les protagonistes (contradictions du prescrit, pilotage à deux versants, temps long vs temps court, pédagogique vs organisationnel...) pour leur permettre de dépasser les conflits vécus individuellement. Mais pour cela, il est nécessaire que des collectifs de travail assurent les débats, le retravail du prescrit, la prise en compte des difficultés et permettent ainsi une réorganisation. Or, tous ces collectifs sont éclatés : chez les professeurs, mais aussi chez les IPR, chez les ChE, chez les pilotes. Les changements organisationnels appellent les uns et les autres à participer à une réorganisation alors que le prescrit est lui-même porteur de contradictions et met à mal les collectifs.

Ces résultats et considérations renouvèlent notre questionnement sur le travail des ChE : comment les ChE pourraient-ils permettre le développement du travail collectif pour favoriser la création de collectifs de travail, sans lesquels toute réorganisation est impossible ?

Ainsi, si l'intervention n'a pu se faire autour de la rencontre entre organisation du travail et travail d'organisation, la perspective à envisager devrait viser à produire du travail collectif là où il n'y a pas de collectif de travail. Amigues (2003) posait déjà la question de savoir si les collectifs de travail préexistaient à l'action collective, soit au travail collectif. D'autres avancent aujourd'hui que le travail collectif peut permettre la constitution de collectifs de travail (Caroly, 2010), l'un et l'autre contribuant au développement de l'activité collective. Cette dernière est définie comme l'articulation du travail collectif (atteinte des objectifs par son efficacité, diminution des efforts de chacun pour réaliser le travail par son efficience) et du collectif de travail (contribue au développement des règles communes et partagées et à la préservation de la santé). Là où les collectifs de travail ont affaiblis ou éclatés, Caroly et Barcellini (2013) proposent divers points pour une intervention qui viserait à développer l'activité collective à travers le travail collectif, pour favoriser la constitution de collectifs de travail. Par exemple, elles proposent de favoriser la reconnaissance des compétences et de la qualité du travail de chacun ; de créer alors des espaces de débats sur les critères de la qualité du travail ; de favoriser la réélaboration des règles et la délibération sur les prescriptions ; ou encore de construire des objets intermédiaires (règles, documents) favorisant les échanges.

En résumé, cette thèse montre la nécessité d'articuler l'organisation du travail des professeurs et le travail d'organisation de ces derniers. Elle soulève aussi la nécessité de pouvoir puiser dans des ressources qui alimentent les divers collectifs (aussi bien de professeurs que de cadres) et les relations qu'ils entretiennent dans la mise en œuvre d'une réorganisation du travail. Les collectifs de travail, éclatés par le prescrit, pourraient revivre et être enrichis à travers le travail collectif (Caroly, 2010). A l'instar du travail partagé (Marcel, 2011 ; Tardif & Borgès, 2009), il s'agit d'un champ scientifique nouveau qui vise dans notre perspective deux finalités : épistémique et pratique. L'ergonomie de l'activité enseignante invite ainsi à considérer l'épaisseur du travail et avance que « Analyser le travail enseignant permet de poser en d'autres termes la question de sa possible transformation (Saujat, 2007) » (Faïta & Saujat, 2010) à partir des conflits ainsi mis à jour. En ce sens, l'intervention visant délibérément à favoriser le développement du pouvoir d'agir (Van der Maren & Yvon, 2008) est à considérer comme un objet problématique pour les sciences de l'éducation, confrontées à

l'analyse de situations complexes, multidimensionnelles et évolutives du point de vue organisationnel et des pratiques professionnelles.

Aussi, nous retiendrons quelques questions relevant du champ de l'ergonomie comme de celui des sciences de l'éducation.

L'équipe ERGAPE se situe dans la lignée d'une approche qui vise à comprendre « les compromis par lesquels l'opérateur gère le moyen de tenir ensemble des exigences en tension : efficacité, santé » (Hubault, 1996), en ayant recours à des modes d'intervention utilisés dans les activités productives. Qu'en est-il pour des « métiers de relations de service » (Caroly & Weill Fassina, 2007 ; Demailly, 1998, 2008) soumis à une obligation de résultats et à des changements organisationnels qui engendrent un empêchement de leur activité ? D'autant que se pose la question de l'intervention face à la diversité des personnels : chef d'établissement, inspecteurs, professeurs titulaires, personnel précaire (assistants pédagogiques). Nous avons vu que l'intervenant doit surmonter des difficultés liées à la nature des « traces » de l'activité des protagonistes (fortement langagières pour les ChE par exemple), la diversité des tâches, leur dispersion dans le temps, les enjeux immédiats ou plus lointains. En outre, cette réorganisation managériale qui vise la recomposition des métiers de l'enseignement met à mal les collectifs de travail. Si, à la demande expresse des intéressés l'intervention vise à seconder les collectifs de travail dans la reprise en main de leur métier (Clot & Faïta, 2000), une autre difficulté est liée à la constitution des collectifs susceptibles de redéfinir les règles de travail et pose la question de savoir dans quelle mesure l'intervention peut réintroduire du collectif dans le travail ? La thèse ouvre ainsi sur la perspective d'étudier le travail des ChE plus précisément dans son rapport au pouvoir d'agir des professeurs.

Bibliographie

- Albanel, X. (2005). Le chef d'établissement dans le système scolaire : portée et limites de la redéfinition d'une fonction et d'un espace. In D. Filatre & G. de Terssac (Éd.), *Les dynamiques intermédiaires au cœur de l'action publique* (p. 99-109). Toulouse : Octarès.
- Albanet, A. L., & Braisaz-Latille, J. (2013). GRH plurielle, management unique, leadership : une équation complexe dans le pilotage du chef d'établissement. *Administration et éducation*, (138), 61-66.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, Hors-série, 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Éd.), *O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva* (p. 35-54). Londrina: Eduel.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R. (2010). La coopération chercheurs-praticiens dans le processus d'intervention recherche. In C. Amans-Passaga, N. Gal-Petitfaux, P. Terral, M. Cizeron, & M. F. Carnus (Éd.), *L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action*. (p. 29-41). Albi : Presses du Centre Universitaire Champollion.
- Amigues, R., Espinassy, L., Félix, C., & Saujat, F. (2008). La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ? In J.F. Marcel et T. Piot (Ed.), *Une définition alternative de la notion d'efficacité à partir d'une entrée par les collectifs d'enseignants*, *Colloque international Efficacité et équité en éducation*, (p. 4-16). Rennes, France. Récupéré de : <http://hal.inria.fr/docs/00/58/91/74/PDF/Amigues-Espinassy-Felix-Saujat-Co-Intervention.pdf>
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz & P. Dessus (Éd.), *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*. (p. 155-168). Paris : Dunod.
- 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). Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/1395>

- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants: rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actes du congrès international de l'Association de Recherche en Education et Formation, Strasbourg*. Récupéré de : <http://www.congresintaref.org/Acte282.html>
- Amigues, R., & Saujat, F. (1999). La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique. *Actes du Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education*, AECSE, Bordeaux.
- Armand, A., & Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport de l'IGEN IGAENR. MEN.
- Baluteau, F. (2009a). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (4). Consulté à l'adresse <http://socio-logos.revues.org/2308>
- Baluteau, F. (2009b). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 171-188. doi:10.3917/cdle.028.0171
- Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : l'Harmattan.
- Barrère, A. (2002b). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2007). Chef d'établissement : un singulier métier. *Les cahiers pédagogiques*, (458), 24-25.
- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, (2). Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/index698.html>
- Barrère, A. (2010a). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires : Une année dans un collège d' « éducation prioritaire ». *Ethnologie française*, 40(1), 141-149. doi:10.3917/ethn.101.0141
- Barrère, A. (2010b). Les enseignants et le travail en équipe : injonctions, enjeux, questions. http://www.isp-formation.fr/article.php3?id_article=237.
- Barrère, A., & Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Barrère, A., Saujat, F., & Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. *Recherche et formation*, (57), 89-101.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. London, New York: Free Press.

- Bastrenta, M., Normand, R., & Nouis, A. (2013). *Les pouvoirs du chef d'établissement : autorité, légitimité, leadership*. Lyon : CRDP de l'académie de Lyon.
- Baudrit, A., & Rich, J. (2013). *Modalités de leadership et indices de variations de climat dans les établissements scolaires*. *Recherches en éducation*, 15.
- Beaujouan, J., Coutarel, F., & Daniellou, F. (2013). L'expérience des autres dans la formation. Apports et limites du récit professionnel. *Education permanente*, (196), 25-37.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@activités*, 1(2), 35-49.
- Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'Intelligence Artificielle*, (14), 32-54.
- Behrens, M. (2011). Les transformations de l'organisation scolaire : retour vers la qualité de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, (174), 71-90.
- Belda, C. (2005). *L'activité de travail des personnels de direction des collèges de l'Education nationale française* (Mémoire de master 2). Université de Provence.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations : initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris: Éd. du Seuil.
- Bidwell, C. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (p. 972-1019). Chicago : Rand McNally.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, R., Wiener, C., & Isambert, J. P. (1999). *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. MENRT.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378. doi:10.1177/0013161X99353003
- Boudreault, R. (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire. In J. Moisset, P. Toussaint, & J. Plante (Éd.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. (p. 321-352). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Bouffartigue, P., & Bouteiller, J. (2004). Etudier le travail des cadres : un bilan de 10 ans d'expérience de recherches. *Actes de la Sixième Journée d'étude 'Ce que font les cadres'*, Lyon, IAE, Université Jean-Moulin, 8 décembre 2003, 72-81.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.

- Bourgeois, F., & Hubault, F. (2005). Prévenir les TMS. De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions. *@activités*, 2(1), 19-36.
- Bouvier, A. (2009). Faut-il renforcer les régulations publiques intermédiaires au sein des systèmes éducatifs ? Le cas français. In G. Pelletier (Éd.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 73-89). Bruxelles : De Boeck Université.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion : Les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation: une analyse critique de l'expérience québécoise. *Revue française de pédagogie*, (130), 15-28.
- Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. In G. Pelletier (Éd.), *La gouvernance en éducation Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 109-126). Bruxelles : de Boeck.
- Bravo, P.-J. (2008). Réussir le changement ? Du rôle du proviseur pour mobiliser les ressources humaines. *Administration et éducation*, (118), 153-166.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 43-55.
- Broccolichi, S., & Ben-Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire ». *Revue française de pédagogie*, 129(1), 39-51.
- Brunet, L., & Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école. Un atout pour une politique de décentralisation. *Education et francophonie*, 23(2), 283-299.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail* (HDR). Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. *Ergonomie constructive*, 33-46.
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, (88), 43-55.

- Caroly, S., & Weill-Fassina, A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie? *Revue électronique @activités*, 4(1), 85-98.
- Chambon, A. (2002). Zones d'éducation prioritaires: un nécessaire renouveau. *Ville-École-Intégration enjeux, hors-série*, 59-70.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). La territorialisation des politiques éducatives : enjeux sociaux. Présenté à Défendre et Transformer l'École pour tous, Marseille.
- Charlot, B. (2009). Convergence internationale et diversification interne des modèles scolaires. *Revue Internationale d'Education Sèvres*, (52), 129-137.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *revue électronique @activités*, 1(1), 23-33.
- Clot, Y. (2005). Le développement du collectif: entre l'individu et l'organisation du travail. In P. Lorino & R. Teulier (Éd.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 187-199). Paris : la Découverte.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du travail*, 4, 7-42.
- Cloutier, M. (2007). *Liens entre les préoccupations de directeurs d'école primaire et leurs stratégies pour implanter le curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement*. Université de Montréal. Consulté à l'adresse <http://gradworks.umi.com/NR/41/NR41892.html>
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- Combaz, G. (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité de chances. *Revue française de pédagogie*, 115(1), 43-57. doi:10.3406/rfp.1996.1200

- Combes, C., & Grimaud, F. (2013). *Travailler à deux dans une classe : une approche ergonomique de l'activité enseignante dans des dispositifs de co-intervention à l'école primaire*. Actes de Congrès AREF. Montpellier.
- Conseil National de l'Innovation pour la réussite scolaire. (2002). *Rapport d'étape au Ministère de l'Education Nationale*. MEN.
- Corriveau, L., Boyer, M., & Fernandez, N. (2010). La collaboration intergroupe dans une école secondaire : un espace meso à s'approprier. *Travail et formation en éducation*, (7). Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/index1430.html>
- Cour des Comptes. (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Paris : La Documentation française.
- Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues. *Revue française de pédagogie*, 115(1), 59-75. doi:10.3406/rfp.1996.1201
- Cousin, O. (2009). Entre contrainte et plaisir, le travail des cadres. *Sciences humaines*, (210), 36-39.
- Cuban, L., & Tyack, D. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Curie, J., & Dupuy, R. (1994). Acteurs en organisations ou l'interconstruction des milieux de vie. In C. Louche (Éd.), *Individu et organisations* (p. 53-80). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Dagenais, C., Janosz, M., Léonard, M., Spielvogel, M. & Chabot, A. (2008). Autonomie et responsabilité : le rôle des commissions scolaires dans la mise en oeuvre d'une stratégie de changement dans un contexte de décentralisation au Québec. Le cas de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 41, 4, 83-105.
- Daniellou, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception. In F. Daniellou (Éd.), *L'ergonomie en quête de ses principes* (p. 183-200). Toulouse : Octarès.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *Actes du 37ième Congrès SELF, « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse », Aix-en-Provence*, 9-16.
- Daniellou, F. (2012, décembre). *Les risques psychosociaux ou les dilemmes du travail bien fait*. Communication présentée au séminaire RPS organisé par le Pôle Régional Travail, Aix-en-Provence.

- De la Garza, C., & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In A. Weill-Fassina & T. H. Benchekroun (Éd.), *Le travail collectif: perspectives actuelles en ergonomie* (p. 217-234). Toulouse : Octarès.
- De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- De Terssac, G. (2003). 7. Travail d'organisation et travail de régulation. In G. De Terssac (Éd.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (p. 121–134). La Découverte « Recherches ». Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/la-theorie-de-la-regulation-sociale-de-jean-daniel--9782707141125-page-121.htm>
- De Terssac, G. (2011). Théorie du travail d'organisation. In B. Maggi (Éd.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 97-121). Paris : PUF.
- De Terssac, G. (2013). Malaises organisationnels : place, plainte et pente dangereuse. *Nouvelle Revue du Travail*, (3).
- De Terssac, G., & Cambon, L. (1998). Le travail d'encadrement : relation entre cadre et action. *Performances Humaines et Techniques*, (Hors-série), 49-53.
- Demailly, L. (1998). La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels. *Travail et emploi*, (76), 3-14.
- Demailly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In L. Demailly (Éd.), *Evaluer les politiques éducatives, sens, enjeux pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L. (2005). Enjeux et limites de l'obligation de résultats: quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 115-123). Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (Éd.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L., & De la Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (4). Consulté à l'adresse <http://socio-logos.revues.org/2305>
- Demailly, L., & Dembinski, O. (2001). La réorganisation managériale de l'école et de l'hôpital. *Education et sociétés*, 6(2), 43-64.

- Demazière, D., Brossaud, C., Trabal, P., & Van Meter, K. M. (2006). *Analyses textuelles en sociologie (logiciels, méthodes, usages)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=18694532>
- DEPP. (2011). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. MEN.
- DEPP. (2008). Enseignants et personnels de l'éducation. Portrait des nouveaux personnels de direction du second degré. Interrogation de la promotion 2004, six mois après sa nomination en février-mars 2005. *Les dossiers*, n°192. MEN.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Editions Métailié.
- Derouet, J.-L. (2000). L'administration de l'éducation nationale: l'école de la République face au nouveau management public. In A. van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs*. (p. 103-112). Paris : La Découverte.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (38-1), 163-182.
- Draelants, H., & Giraldo, S. (2005). La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en oeuvre d'un dispositif d'année complémentaire dans trois établissements contrastés. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (40). Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00603484/>
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30(2), 235-256. doi:10.2307/3321763
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris : Éd. du Seuil.
- Duc, M. (2002). *Le travail en chantier*. Toulouse : Octarès.
- Ducros, C. (2012, octobre). Les chefs d'établissement scolaire face à un changement historique. Communication présentée au *VIème Congrès Mondial de la MESCE - Éducation et changement social: vers un réel développement humain*, Hammamet, Tunisie.
- Ducros, C. (2013). Les chefs d'établissement scolaire face au management. In *Actualité en éducation et formation*. Actes du congrès AREF 2013, Montpellier. Récupéré du site du colloque :<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/387-les-chefs-detablissement-scolaire-face-au-management-0>

- Ducros, C., & Amigues, R. (à paraître). Le travail des chefs d'établissement : quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*.
- Dumay, X. (2009). La coordination locale du travail enseignant: une approche par le cadrage. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 72.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (36). Consulté à l'adresse <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/036cahier.2.pdf>
- Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformation, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In C. Maroy (Éd.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (p. 55-90). Bruxelles : de Boeck.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 1-19.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7).
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (176), 83–100.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 41(4), 15-28.
- Dupuis, P. (2003). La problématique de la formation continue des ressources humaines: Le cas des directions d'école. In J. Moisset, P. Toussaint, & J. Plante (Éd.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. (p. 291–318). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *IREDU–Dijon, Cahiers de recherche*, (65).
- Dutercq, Y. (2000). Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 143–170.
- Dutercq, Y. (2009). L'influence des collectivités territoriales sur la politique d'éducation en France. In G. Pelletier (Éd.), *La gouvernance en éducation, régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 91-108). Bruxelles : de Boeck.

- Endrizzi, L., & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualités Veille et Analyses*, (73).
- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'activité et management. *Management et Avenir*, 2(42), 170-182.
- ESEN. (2012). *Vade-mecum de la formation statutaire des personnels d'encadrement*. MEN.
- Espinassy, L., & Saujat, F. (2003). Enseigner les arts plastiques en ZEP. Les dessous du métier. *Recherche et formation*, (44), 111-124.
- Eurydice. (2007). *L'autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en oeuvre*. Bruxelles : Eurydice.
- Faïta, D., & Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail : deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse : Octarès.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (Éd.), *Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation* (p. 41-69). Presses Universitaires de Laval.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê, Hors série, 1*, 57-68.
- Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. In *Humanizing Work and Work Environment Conference*, december 2005, (p. 1-8).
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2010). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide: une nouvelle organisation du travail enseignant? *Recherches en Education, hors-série*(4), 19-30.
- Folcher, V., & Sander, E. (2005). Usages, appropriation : analyse sémantique a priori et analyse de l'activité instrumentée. In P. Rabardel & P. Pastré (Éd.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. (p. 129-156). Toulouse : Octarès.
- Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement*. Montréal, Canada : Fédération québécoise des directions d'établissement.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- 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.

- Grisay, A. (1988). *Du mythe de la « bonne école » à la réalité (fuyante) de « l'école efficace » : notes de recherche sur les performances des établissements scolaires*. Liège : Université de Liège. Service de pédagogie expérimentale.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Gronn, P. (2006). The significance of distributed leadership. *BC Educational Leadership Research*, 7.
- Guillot, E. (2011). Conclusion. In *Regards croisés sur la qualité en éducation et formation* (p. 25-26). Lyon : IFE.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *The Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94-108.
- Gunter, H. (2012). Le leadership scolaire, restructuration managériale de l'organisation de l'établissement scolaire. *Education et sociétés*, 2(30), 59-74. doi:10.3917/es.030.0059
- Gunter, H., & Fitzgerald, T. (2008). The future of leadership research? *School Leadership and Management*, 28(3), 261-279.
- Gunter, H., & Forrester, G. (2008). New Labour and School Leadership 1997–2007. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 144-162. doi:10.1111/j.1467-8527.2008.00398.x
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, p; Hallinger, & A. Hart (Éd.), *International handbook of educational leadership and administration* (Vol. 2, p. 723–783). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hanique, F. (2012). De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique. In V. de Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Éd.), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques* (p. 105-130). Toulouse : Editions érès.
- Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *The American Economic Review*, 61(2), 280-288.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London : Cassel.

- Harris, A. (2007). Distributed Leadership: Conceptual Confusion and Empirical Reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267. doi:10.1080/0142569042000294200
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription. In G. De Terssac & E. Friedberg (Éd.), *Coopération et conception* (p. 101-122). Toulouse : Octarès.
- Hatchuel, A. (2003). La théorie de la régulation est-elle une théorie de l'action collective ? Essai sur la théorie de la régulation de Jean-Daniel Reynaud. In G. De Terssac (Éd.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (p. 289-302). Paris : La Découverte.
- Hatchuel, A., Le Masson, P., & Weil, B. (2002). De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception. *Revue internationale des sciences sociales*, (1), 29-42.
- Heck, R. H. (1992). Principals' Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34. doi:10.3102/01623737014001021
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125. doi:10.1177/0013161X90026002002
- Heurdier, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? *Revue française de pédagogie*, (177), 25-36.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public administration*, 69(1), 3-19.
- Hooijberg, R. (1996). A multidirectional approach toward leadership: An extension of the concept of behavioral complexity. *Human Relations*, 49(7), 917-946.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (Éd.), *Effective leadership for school improvement* (p. 55-71). London, New York : RoutledgeFalmer.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In F. Daniellou (Éd.), *L'ergonomie en quête de ses principes* (p. 103-139). Toulouse : Octarès Ed.
- Hubault, F. (1998). Pour une ergonomie de l'encadrement. *Performances Humaines et Techniques*, (Hors-série), 2-9.

- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- IGEN-IGAENR. (2000). *Les tâches des inspecteurs territoriaux*. Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale. Consulté à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/01/8/6018.pdf>
- IGEN-IGAENR. (2004). *Rapport annuel des inspections générales : 2004*. MEN.
- IGEN-IGAENR. (2005). *Synthèse nationale des visites d'EPLÉ effectuées en 2004-2005. Une analyse des facteurs de la performance scolaire*. (No. 2005-105). MEN.
- IGEN-IGAENR. (2006a). *L'EPLÉ et ses missions*. MEN.
- IGEN-IGAENR. (2006b). *La mise en place des assistants pédagogiques*. MEN.
- IGEN-IGAENR. (2007). *Rapport annuel des Inspections générales 2007*. MEN.
- IGEN-IGAENR_ESEN. (2010). *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif*. MEN.
- INAS ESEN. (2007a). *Le management des organisations - note de synthèse 2. Agir en situation complexe*.
- INAS ESEN. (2007b). *La gestion de la qualité - note de synthèse 5. Agir en situation complexe*.
- INAS ESEN. (2007c). *Le pilotage des systèmes éducatifs - note de synthèse 6. Agir en situation complexe*.
- INAS ESEN. (2007d). *Le pilotage des établissements scolaires - note de synthèse 7. Agir en situation complexe*.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen F., Abrami, P.C., Cartier S.C., Chouinard, R., Fallu, F.S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, QC : groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Kaufmann, J. C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif* (3e édition.). Paris : Armand Colin.
- Kherroubi, M., & Rochex, J. Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. *Revue française de pédagogie*, (140), 103-131.
- Kherroubi, M., & Van Zanten, A. (2001). La coordination du travail dans les établissements 'difficiles': collégialité, division des rôles et encadrement. *Éducation et Sociétés*, 6(2), 65-92.

- Labelle, J., & Saint-Germain, M. (2001). Décentralisation et rapports de force. Evolutions et stratégies politiques. *Education et francophonie*, 29, 198-222.
- Langa, P., & Rogalski, J. (1998). Questions de méthodes dans l'analyse du travail des cadres. *Performances Humaines et Techniques*, (Hors-série), 32-35.
- Lantheaume, F. (2008a). Entre prescription et pragmatisme : tensions locales dans les critères de l'efficacité de l'action. In J.F. Marcel et T. Piot (Ed.), *Une définition alternative de la notion d'efficacité à partir d'une entrée par les collectifs d'enseignants, Colloque international Efficacité et équité en éducation* (p. 32-43). Rennes, France.
- Lantheaume, F. (2008b). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2(18), 49-56.
- Lantheaume, F. (2014). Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription - Exemple de professionnels de l'éducation. In P. Remoussenard (Éd.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 53-66). Toulouse : Octarès.
- Lapointe, P., & Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. In M. Garant & C. Letor (Éd.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 35-42). Bruxelles : de Boeck.
- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A., & Ramdé, P. (2011). Les perceptions des enseignants et des directeurs sur la gestion de l'activité éducative et leur impact sur l'environnement socioéducatif de l'école. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 179-214.
- Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Philadelphia: Laboratory for Student Success.
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: A leadership perspective. In T. Townsend (Éd.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (p. 615-634). Springer.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Lelièvre, C. (2008). État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 41-50. doi:10.3917/cdle.026.0041
- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.

- Lessard, C. (2005). L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation*. (p. 23-48). Montréal : Université Laval.
- Lessard, C., & Brassard, A. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Education et sociétés*, 2, 181-201.
- Lessard, C., & Brassard, A. (2009). Education Governance in Canada : 1990-2003. Trends and Significance. In C. Levine-Rasky (Éd.), *Canadian Perspectives on the Sociology of Education*. Oxford : Oxford University Press.
- Lessard, C., Desjardins, P. D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 155-194.
- Lessard, C., Henripin, M., & Laroche, M. (2007). Les politiques d'éducation au Québec : 1990-2003. In A. S. Chan, D. Fisher, & K. Rubenson (Éd.), *The evolution of professionalism : educational policy in the provinces and territories of Canada* (p. 115-131). UBC, CHET.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Laroche, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.
- Lator, C. (2007). Pratiques de collaboration et construction collective de connaissances au sein de l'établissement scolaire : Inventaire de pratiques de collaboration, dynamiques d'apprentissage organisationnel et pistes d'action. Article de synthèse.
- Lator, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, (7).
- Lator, C., & Garant, M. (2014). Régulation et cadrage exercés par les directeurs de catégorie de Hautes Ecoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. In M. Garant & C. Lator (Éd.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : de Boeck.
- Lator, C., & Périsset-Bagnoud, D. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. In L. Corriveau, C. Lator, D. Périsset-Bagnoud, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 165-173). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions : Revue de la Haute École de Pédagogie de Suisse Romande et du Tessin*, (5), 15-28.
- Linhart, D. (2009). Les conditions paradoxales de la résistance au travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(7), 71-83.
- Lorcerie, F. (2010). Le faux départ des ZEP. In S. Broccolichi, C. Ben Ayed, & D. Trancart (Éd.), *École—les pièges de la concurrence : comprendre le déclin de l'école française* (p. 37-56). Paris : La Découverte.
- Lorcerie, F. (2012). Le leadership pédagogique des chefs d'établissement. *Les Cahiers pédagogiques*, 67(499), 34-36.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago : University of Chicago.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., & Hewson, P. (1996). Principles of Effective Professional Development for Mathematics and Science Education: A Synthesis of Standards. *National Institute for Science Education*, 1(1), 1-6.
- Lucas, S. E., & Valentine, J. W. (2002, avril). *Transformational Leadership : Principals, Leadership Teams ans School Culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Lusignan, J., & Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In G. Pelletier (Éd.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 11-31). Bruxelles : De Boeck Université.
- MacBeath, J., Oduro, G., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in Action : Full Report*. National College for School Leadership.
- Macmillan, R. B., Meyer, M. J., & Sherman, A. (2001). *Évolution du rôle des administratrices et administrateurs scolaires*. Etude présentée au colloque du programme pancanadien de recherche en éducation, mai 2001, Québec.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel : un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès Ed.
- Maggi, B., & De Terssac, G. (1996). Le travail et l'approche ergonomique. In F. Daniellou (Éd.), *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques* (p. 77-102). Toulouse : Octarès.
- Marcel, J. F. (2011). Travail partagé et analyse des pratiques d'éducation à la santé. *Nouveaux c@hiers de la Recherche en Education*, 14(2), 61-78.

- Marcel, J. F., & Asloum, N. (2008). Autoefficacités et prescriptions. Le cas d'un collectif d'enseignants. In J.F. Marcel et T. Piot (Ed.), *Une définition alternative de la notion d'efficacité à partir d'une entrée par les collectifs d'enseignants, Colloque international Efficacité et équité en éducation* (p. 53-65). Rennes, France.
- Marcel, J. F., & Piot, T. (2008). *Une définition alternative à la notion d'efficacité à partir d'une entrée par les collectifs d'enseignants*. Rennes : Colloque international efficacité et équité en éducation.
- Marcel, J. F., Tardif, M., Dupriez, V., & Perisset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi:10.1177/0013161X03253412
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 49.
- 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.
- Matringe, G. (2008). Le recrutement des enseignants dans les métiers de l'encadrement : réalités, enjeux et perspectives. *Administration et éducation*, (118), 85-91.
- Maulini, O. (2010). Le contrôle du travail enseignant : beaucoup de règles en amont, peu de normes en aval ? *Exposé d'ouverture du 1^{er} colloque international LIFE sur l'innovation dans les métiers de la formation et de l'éducation : Le contrôle du travail des enseignants : contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?* Genève, Suisse.
- Mauny, C. (2010). Formation professionnelle et mutation identitaire: le cas des chefs d'établissement français. *Education et francophonie*, 38(1), 72-91.
- Mayer, N. (1995). L'entretien selon Pierre Bourdieu : analyse critique de La misère du monde. *Revue française de sociologie*, 36(2), 355-370.
- MELS. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- MEN. (1997a). *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*. B.O. n°22 du 29 mai 1997.
- MEN. (1997b). *Zones d'éducation prioritaire*. B.O. n°40 du 13 novembre 1997.
- MEN. (1998). *Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite*. B.O. n°29 du 16 juillet 1998.

- MEN. (2000). *Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les REP*. B.O. n°8 du 24 février 2000.
- MEN. (2002). *Protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction*. B.O. spécial n°1 du 3 janvier 2002.
- MEN. (2005). *Etablissements publics locaux d'enseignement*. B.O. n°36 du 6 octobre 2005.
- MEN. (2006a). *Éducation prioritaire*. B.O. n°14 du 6 avril 2006.
- MEN. (2006b). *Recrutement, assistants pédagogiques*. B.O. n°15 du 13 avril 2006.
- MEN. (2006c). *Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège*. B.O. n°31 du 31 août 2006.
- MEN. (2007). *Personnels de direction*. B.O. n°8 du 22 février 2007.
- MEN. (2009a). *Missions des corps d'inspection : inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs de l'Éducation nationale affectés dans les académies*. B.O. n°22 du 28 mai 2009.
- MEN. (2009b). *Liste des établissements scolaires des réseaux « ambition réussite »*. B.O. n°31 du 27 août 2009.
- MEN. (2010a). *Programme « Clair ». Expérimentation année scolaire 2010-2011*. B.O. n°29 du 22 juillet 2010.
- MEN. (2010b). *Réseaux ambition réussite. Liste des établissements scolaires*. B.O. n°41 du 11 novembre 2010.
- MEN. (2011a). *Indemnité pour fonctions d'intérêt collectif*. B.O. n°2 du 13 janvier 2011.
- MEN. (2011b). *Formation professionnelle statutaire*. B.O. n°24 du 16 juin 2011.
- MEN. (2011c). *Programme Éclair. Liste des écoles et des établissements scolaires publics inscrits - rentrée scolaire 2011*. B.O. n°27 du 7 juillet 2011.
- MEQ. (1997). *L'école tout un programme*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 41-64.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France-États-Unis*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mintzberg, H. (1984/2006). *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Mispelblom Beyer, F. (1996). Le management entre science politique et méthodologie d'encadrement. *Les Cahiers d'Evry*, (4), 1-34.
- Mispelblom Beyer, F. (2004). Encadrer, est-ce travailler? *Cahiers du GDR-Cadres*, (6), 7-20.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Institut national de recherche pédagogique.

- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*. Complément à l'étude « Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats ». Eurydice.
- Mulford, B. (2003). *The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students* (Review of Teaching and Teacher Education, Commonwealth Department of Education Science and Training). Canberra : Faculty of Education, University of Tasmania.
- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: The challenge of complexity. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Éd.), *Second International Handbook of Educational Change* (p. 187-208). New York: Springer.
- Normand, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. *Administration et éducation*, 125(1).
- Noulin, M. (1995). L'analyse de l'activité connaissance compréhension rencontre. In *A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie ? enjeux éthiques, méthodologiques et pratiques* (Vol. Hors-série, p. 7-10). Paris : Performances Humaines et Techniques.
- Obin, J. P. (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Rapport de base national pour l'OCDE.
- OCDE. (2001). *Gestion des établissements : de nouvelles approches*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (Vol. 1).
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Pelage, A. (1998). Des chefs d'établissement pédagogues ? *Société française*, 10(60), 4-13.
- Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire: changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 21-36.
- Pelage, A., & Roger, J.-L. (1999). Le temps de travail comme levier de recomposition du métier d'enseignant du secondaire. *Sociologia del Lavoro*, (74/75), 312-325.
- Pelletier, G. (2001). La décentralisation du système scolaire québécois. Une variation sur un thème majeur. *Education et francophonie*, (23), 151-168.

- Petit, J., Dugué, B., & Daniellou, F. (2011). L'intervention ergonomique sur les risques psychosociaux dans les organisations: enjeux théoriques et méthodologiques. *Le travail humain*, 74(4), 391-409.
- Plante, J., & Bouchard, C. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1), 27-61.
- Pocztar, J. (1979). *La définition des objectifs pédagogiques : bases, composantes et références de ces techniques*. Paris : Editions ESF.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2009). *Le stress des directions d'école au Québec*. Montréal, Canada : Association montréalaise des directions d'établissement scolaire.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Progin-Romanato, L., & Gather-Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en Education*, (10), 81-91.
- Progin-Romanato, L., & Gather-Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en éducation*, (4), 42-54.
- Quénet, P., & Soudjian, G. (2002). Le management de la qualité des normes ISO 9000 : 2000 est-il applicable aux EPLE ? *Technologies et formations*, (105), 16-22.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Éd.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). Paris : La Découverte « Recherches ».
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Reuter, Y., Bart, D., Boulanger, L., Condette, S., & Lahanier-Reuter, D. (2011). *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'École de 2005*. Paris : Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Belgique : Editions Mardaga.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire : les défis de la réforme*. Paris : Presses universitaires de France.

- Robin, J. Y., Raveleau, B., & Prouteau, F. (2007). Etre dirigeant de PME aujourd'hui. Strasbourg : Congrès international AREF. Consulté à l'adresse http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Yves_ROBIN_043.pdf
- Rochex, J. Y. (1997). L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 105-147.
- Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation? *Revue française de pédagogie*, (177), 5-10.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. England : Office for standards in education.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2007a). La MAC et le thème enseignement-apprentissage. In D. Faïta & B. Maggi (Éd.), *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement* (p. 20-24). Toulouse : Octarès.
- Saujat, F. (2007b). Questions sur agir et activité. In D. Faïta & B. Maggi (Éd.), *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement* (p. 92-99). Toulouse : Octarès.
- Saujat, F., Amigues, R., & Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In M. Bru & L. Talbot (Éd.), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche*. (p. 183-196). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Savoie-Zajc, L. (2013, mai). *La notion de communauté en éducation : une cartographie des types*. Communication présentée au Colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris : Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Schwartz, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In F. Daniellou (Éd.), *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques* (p. 141-182). Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2010). Connaître et étudier le travail. *Ergologia*, (3), 93-104.

- Schwartz, Y., & Mencacci, N. (2008). Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi. *Informática na educação: teoria & prática*, 11(1), 9-13.
- Senac, R. (2000). Zones d'Éducation Prioritaires: enjeux d'une politique. *Revue européenne de migrations internationales*, 16(3), 7-28.
- Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. *Actes du 37 ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix-en-Provence, 127-133.
- Six, F., & Forrierre, J. (2011). Quelles méthodes et quelle modélisation d'analyse de l'activité de travail de l'encadrement? L'exemple de l'encadrement des chantiers de la construction. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(1), 57-71.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. doi:10.1080/0022027032000106726
- Starck, S. (2007). Autonomie et loyauté chez les Inspecteurs de l'Éducation Nationale. *Congrès international AREF*. Consulté à l'adresse http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Sylvain_STARCK_368.pdf
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 70-88.
- Tardif, M. (2005). Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation: plaidoyer pour un principe de responsabilité limitée. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 189-206). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, (2), 83-96.
- 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*. Sainte Foy : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : PUF.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La Documentation française.

- Thélot, C. (2008). La principale faiblesse de l'évaluation et du contrôle de l'école en France. *Revue internationale d'éducation*, (48), 97-107.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7-40.
- Toulemonde, B. (2004). La discrimination positive dans l'éducation : des ZEP à Sciences Po. *Pouvoirs*, (4), 87-99.
- Tourmen, C., & Mayen, P. (2007). Qu'est-ce que diriger ? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle. *Congrès international AREF*.
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous. L'exigence de la qualité*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris : UNESCO.
- Urio, P. (1998). La gestion publique au service du marché. *Les nouveaux cahiers de l'IUED*, 91-124.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van der Maren, J. M., & Yvon, F. (2008). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 7, 42-63.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 81.
- Vinokur, A. (2008). Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. *inDIRECT, Bruxelles*, (12), 1-14.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)*. Toulouse : Octarès.
- Wisner, A. (1996). Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail. In F. Daniellou (Éd.), *L'ergonomie en quête de ses principes—Débats épistémologiques* (p. 29-55). Toulouse : Octarès.
- Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le Travail Humain*, 60, 229-254.
- Wisner, A. (2003). Ergonomie, organisation et analyse du travail des cadres dirigeants. In C. Martin & D. Baradat (Éd.), *Des pratiques en réflexion. 10 ans de débat sur l'intervention ergonomique*. Toulouse : Octarès.
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse. *Issues in Educational research*, 6(1), 79-112.

- Yukl, G. (1999). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 33-48.
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. In F. Yvon & F. Saussez (Éd.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 141-158). Laval : PUL.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Liste des tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1 : Les composantes du New Public Management. Tiré de Hood (1991).....	50
Tableau 2 : Calendrier des entretiens.....	284
Tableau 3 : La fréquence des codes dans l'ensemble des entretiens.....	301
Tableau 4 : La fréquence de chaque code dans chaque entretien.....	302
Tableau 5 : La fréquence de chaque code dans l'ensemble des entretiens.....	303
Tableau 6 : Part de chaque code dans chacun des entretiens répétés d'un ChE.....	305
Tableaux 7 et 8 : Classement des codes par fréquence décroissante dans les entretiens répétés.....	306

Figures

Figure 1 : Le travail éclaté des ChE.....	184
Figure 2 : Rapport entre les pôles de l'activité, inspiré de « La triade vivante conflictuelle » de Clot (1999).....	227
Figure 3 : Modèle quadripolaire inspiré de Caroly & Weill Fassina (2007).....	228
Figure 4 : L'établissement RAR et l'activité multi-adressée des ChE.....	235
Figure 5 : L'équipe de direction en RAR.....	236
Figure 6 : L'équipe de pilotage en RAR.....	236
Figure 7 : Le comité exécutif en RAR.....	237
Figure 8 : Les différentes sphères d'appartenance du ChE en RAR.....	237
Figure 9 : Modèle de l'établissement isolé.....	244
Figure 10 : A partir des années 1980, l'établissement autonome.....	245
Figure 11 : L'activité adressée et instrumentée.....	257
Figure 12 : L'arbre de codes.....	298
Figure 13 : Capture d'écran du logiciel QDA miner.....	299

Liste des sigles

AED	assistant d'éducation
AET	analyse ergonomique du travail
AP	assistant pédagogique
CAE	contrat d'accompagnement dans l'emploi
ChE	chef d'établissement
CLAIR	collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
CPE	conseiller principal d'éducation
DDDM	<i>data driven decision making</i>
DEP	direction de l'évaluation et de la prospective
DEPP	direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGH	dotation globale horaire
DP3	découverte professionnelle 3 heures
DP6	découverte professionnelle 6 heures
ECLAIR	écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
EPLÉ	établissements publics locaux d'enseignement
ERGAPE	ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation
ESEN	école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
ETP	emploi à temps partiel
HTD	heures équivalent travaux dirigés
IA-IPR	inspecteur académique - inspecteur pédagogique régional
ICOTEP	indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire
IEN	inspection de l'Éducation nationale
IGEN-IGAENR	inspection générale de l'Éducation nationale - inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche
INAS	institut d'administration scolaire
INRP	institut nationale de recherche pédagogique
IPES	indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires
IPR	inspecteur pédagogique régional

MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
MEN	ministère de l'Éducation nationale (France)
NPM	<i>new public management</i>
PAP	projet annuel de performance
PAPA	projet annuel de performance académique
PAP-Et	projet annuel de performance de l'établissement
PE	professeur des écoles
PEP	politique d'éducation prioritaire
PP	professeur principal
PR	professeur référent
PPRE	programme personnalisé de réussite éducative
RAR	réseau ambition réussite
RCS	responsable de commission scolaire
REP	réseau d'éducation prioritaire
SE	<i>school effectiveness</i>
SI	<i>school improvement</i>
SIAA	stratégie d'intervention agir autrement
SVT	science et vie de la terre
TP	tour de parole
ZEP	zone prioritaire d'éducation