



Thèse

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit: Les enseignants
primaires genevois, étude de cas

Capitanescu Benetti, Andreea

How to cite

CAPITANESCU BENETTI, Andreea. Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit: Les enseignants primaires genevois, étude de cas. Doctoral Thesis, 2010. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:6698

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6698>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:6698](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:6698)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des Sciences de l'Éducation

Sous la direction de Philippe Perrenoud et la co-direction de Monica Gather Thurler

Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit

Les enseignants primaires genevois : étude de cas

THESE

Présentée à la

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

de l'Université de Genève

pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Éducation

par

Andreea CAPITANESCU BENETTI

de

Genève

Thèse n°451

GENEVE

Mars 2010

Commission de thèse

Marguerite Altet, Université de Nantes

Monica Gather Thurler, Université de Genève (co-directrice)

Guy Jobert, Université de Genève et CNAM, Paris

Olivier Maulini, Université de Genève

Philippe Perrenoud, Université de Genève (directeur)

Table des matières

Table des matières	3
Introduction générale	7
PREMIERE PARTIE	13
PRESCRIT ET RAPPORT AU PRESCRIT : CONCEPTS DE BASE ET APPORTS DE LA RECHERCHE	13
Chapitre 1. Le travail enseignant vu par les sciences de l'éducation	17
Autonomie et prescription : entre marge de manœuvre et discrétion	18
Un travailleur qui s'adapte à des contextes variables	19
Un travailleur pris dans des interactions partiellement imprévisibles	19
Un travailleur qui agit par stratégie, mais aussi par habitude	21
Un travailleur salarié dans une organisation bureaucratique	21
Un travailleur dont l'activité est difficile à prescrire	22
Un travailleur dont l'activité est en principe contrôlée	23
Un travailleur dont le travail est l'objet d'attentes qui s'ajoutent aux prescriptions	24
Un travailleur dont les débuts dans le métier sont difficiles	25
Synthèse provisoire : prescription et autonomie dans le travail des enseignants	26
Limites de l'analyse du « travail enseignant » en sciences de l'éducation	27
Chapitre 2. Apports des théories de l'action et de la sociologie des organisations	29
La règle et la déviance	29
Les apports de la sociologie des organisations	37
Chapitre 3. Apports des sciences du travail	39
Travail prescrit, travail réel	39
Prescriptions fermées, prescriptions ouvertes	41
Le genre et le style	43
Production et producteurs du prescrit institutionnel	45
DEUXIEME PARTIE	49
UNE ETUDE DE CAS : PRESCRIT ET RAPPORT AU PRESCRIT A L'ECOLE PRIMAIRE	49
Chapitre 4. L'enseignement primaire public à Genève	51
Le département de l'instruction publique	52
La direction et les cadres de l'enseignement primaire	53
Partenaires de l'autorité scolaire et instances de consultation	57
Les réformes en cours dans l'école primaire genevoise	59
La réévaluation de la fonction enseignante	62
La formation initiale des enseignants primaires	63
La formation continue des enseignants primaires	65
Chapitre 5. Problématiques de recherche	69

Section A. Première problématique : le tissu prescriptif	69
1. Formes et modalités de prescription	73
2. Les fonctions du prescrit	76
3. Les domaines de prescription	79
4. Les auteurs formels et réels des prescriptions	82
5. La délégation du pouvoir de prescrire	86
Section B. Deuxième problématique Le rapport des enseignants au prescrit : raisonnements et tactiques	87
Chapitre 6. Choix méthodologiques	91
Une étude de cas	91
Une recherche qualitative	91
Un accès simultané au prescrit et au rapport au prescrit	93
L'accès au prescrit	93
L'accès aux rapports au travail prescrit, aux stratégies des acteurs et aux règles d'en bas	96
Traitement et analyse des données	102
TROISIEME PARTIE	105
LES DOMAINES DE PRESCRIPTION ET LE RAPPORT AU PRESCRIT	105
Chapitre 7. Les objectifs et le programme	107
Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire	110
Les enjeux de la prescription pour les enseignants	111
Analyse du tissu prescriptif	113
Caractéristiques de la prescription dans ce domaine	116
Analyse du rapport au prescrit	116
Chapitre 8. L'emploi du temps et la grille-horaire	125
Les enjeux du prescrit pour l'autorité scolaire	126
Les enjeux du prescrit pour les enseignants	126
Analyse du tissu prescriptif	127
Caractéristiques du prescrit dans ce domaine	128
Analyse du rapport au prescrit	128
Chapitre 9. Les devoirs	137
Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire	138
Les enjeux de la prescription pour les enseignants	138
Analyse du tissu prescriptif	139
Caractéristiques de la prescription dans ce domaine	141
Analyse du rapport au prescrit	141
Chapitre 10. Les procédures et échelles d'évaluation	147
Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire	147
Les enjeux du prescrit pour les enseignants	148
Analyse du tissu prescriptif	150
Caractéristiques de la prescription dans ce domaine	153
Analyse du rapport au prescrit	153
Chapitre 11. Les sanctions	163
Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire	163
Les enjeux de la prescription pour les enseignants	164
Analyse du tissu prescriptif	164
Caractéristiques de la prescription dans ce domaine	165
Analyse du rapport au prescrit	165
Chapitre 12. La sécurité, la santé et les relations adéquates avec les élèves	169
Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire et les enseignants	169
Analyse du tissu prescriptif	170
Caractéristiques de la prescription dans ce domaine	172
Analyse du rapport au prescrit	172

Chapitre 13. La coopération professionnelle et le suivi collégial des élèves	177
Introduction et hypothèses sur les enjeux	177
Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire	177
Les enjeux de la prescription pour les enseignants	178
Analyse du tissu prescriptif	178
Caractéristiques de la prescription dans ce domaine	181
Analyse du rapport au prescrit	181
Chapitre 14. Les relations famille-école	185
Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire	185
Les enjeux de la prescription pour les enseignants	186
Analyse du tissu prescriptif	187
Caractéristiques de la prescription dans ce domaine	188
Analyse du rapport au prescrit	188
Chapitre 15. Les méthodes et moyens d'enseignement	191
Les enjeux du prescrit pour l'autorité scolaire	192
Les enjeux des recommandations pour les enseignants	193
Analyse du prescrit	194
Caractéristiques du prescrit	197
Analyse du rapport au prescrit	197
 QUATRIEME PARTIE	 205
 ANALYSE TRANSVERSALE	 205
Chapitre 16. L'enseignant et le rapport au prescrit : questions transversales	207
En conclusion : que faut-il retenir du prescrit ?	216
Chapitre 17. Le rôle des inspecteurs	217
Chapitre 18. Perspectives	229
Prescription et formation	229
Prescription et contrôle	231
Prescription et innovation	232
Conclusion	235
Postface. Lettre aux acteurs	241
Bibliographie	245
Annexe 1 : Les règlements de l'enseignement primaire	260
Annexe 2 : Programmes et objectifs de l'enseignement primaire	260
Annexe 3 : Liste des textes orientant la pratique de l'enseignant primaire à Genève	261
Annexe 4 : Q.S.R. NUD*IST Power version, revision 4.0. Rapport de codes (17 juin 2005)	263
Annexe 5 : Création de la Licence Mention Enseignement	266
Annexe 6 : la directive « Sanction prévue à l'encontre des élèves »	268
Annexe 7 : Les directeurs généraux de l'enseignement primaire	269
Annexe 8 : L'organigramme de l'enseignement primaire genevois	269

Introduction générale

Les enseignants sont en général des salariés. L'organisation qui les engage organise et prescrit leur travail, au moins en partie. Ils doivent, en vertu de leur contrat, respecter des plans d'études, des procédures d'évaluation, des normes de conduite, des manières de faire relatives aux temps, aux espaces, aux équipements, parfois se plier à des méthodes. Ces prescriptions ont cependant des limites, par impossibilité de tout prescrire, en raison de failles ou de contradictions dans le tissu prescriptif ou du fait d'une abstention délibérée, exprimant le souci des autorités de laisser une certaine autonomie aux enseignants ou leur conscience des difficultés du contrôle et donc de l'absurdité de fixer des normes dont il serait impossible de vérifier la mise en œuvre au quotidien.

Qu'elles soient voulues ou non, les limites des prescriptions définissent en creux l'autonomie formelle accordée aux salariés par l'organisation qui les emploie. S'y ajoutent les libertés que prennent ces derniers avec les prescriptions, délibérément ou par méconnaissance des règles. L'autonomie effective d'un salarié dépend donc à la fois du prescrit et de l'usage qu'il en fait, modulé lui-même par l'étendue du contrôle de la conformité aux prescriptions.

À l'origine de cette étude, je souhaitais savoir si, globalement, l'autonomie professionnelle des enseignants tend plutôt à augmenter ou à diminuer, ou, pour le dire autrement, si le métier d'enseignant est en voie de professionnalisation ou au contraire de prolétarianisation. Il y a professionnalisation si « les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies pédagogiques » (Tardif, 1992). Il y a prolétarianisation dans le cas inverse. Les formes de la prolétarianisation peuvent changer, passant d'une prescription en ligne directe par un corps d'inspecteurs ou une autre hiérarchie administrative à une prescription déléguée par l'autorité scolaire à la « noosphère » (Chevallard, 1985), la sphère des idées, dans laquelle se meuvent ceux qui pensent la pratique pédagogique sans l'exercer, ceux qui conçoivent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignement. Rien toutefois ne permet de supposer que l'autonomie des enseignants a la même ampleur et les mêmes contours dans tous les systèmes, à toutes les époques, dans tous les ordres d'enseignement, dans toutes les disciplines et dans tous les établissements. La description et l'explication de telles variations sont autant de questions de recherche. Et la question de l'évolution globale du métier ne peut être tranchée que sur la base de nombreuses études comparatives.

Ma seconde idée fut alors d'entreprendre une étude diachronique des prescriptions faites aux enseignants. Ne pouvant analyser plus d'un système, ni même tous les ordres d'enseignement dans un même système, j'avais l'intention d'étudier les prescriptions faites aux enseignants primaires genevois, notamment à travers l'analyse de contenu des règlements de l'enseignement primaire (en annexe 1) et les divers plans d'études (annexe 2) depuis 1849. Une première analyse de ces textes me permit de constater que les « objets » ou « domaines » de prescription ne sont pas stables. Les uns apparaissent, d'autres disparaissent. C'est ainsi que, durant la première moitié du 20^{ème} siècle, les enseignants recevaient des prescriptions très strictes concernant l'hygiène, en raison des risques élevés de tuberculose. Ces risques étant maîtrisés, ces prescriptions diminuèrent puis disparurent. Une autre menace sanitaire pouvait faire émerger de nouvelles prescriptions. Par exemple, les enseignants se verraient interdire d'enseigner dans les classes genevoises, s'ils ont passé des

vacances ou des séjours dans des endroits du monde soumis à diverses épidémies (grippe aviaire, etc.).

Nous connaissons aussi actuellement les prescriptions qui concernent la santé physique et morale de l'enfant, son intégrité et toute la prévention contre les abus moraux et sexuels envers les enfants. Je reprends ici en guise d'illustration du propos une directive de la direction de l'enseignement primaire concernant le comportement adéquat des enseignants envers les élèves. Cette directive confirme que la prescription est en partie une réponse à des problèmes nouveaux, ou qui s'aggravent ou encore deviennent plus visibles ou plus sensibles :

Par crainte d'accusation d'abus sexuel dont ils-elles pourraient faire l'objet, les enseignant-e-s sont devenus de plus en plus prudent-e-s et cessent parfois toute forme d'aide, d'affection et d'encouragement envers leurs élèves.

Et pourtant, l'apprentissage du mouvement est étroitement lié à la confiance : confiance dans ses propres capacités et confiance dans les compétences de l'enseignant-e. Cette confiance ne se développe pas seulement de façon tacite : il appartient à l'enseignant-e de la construire en apportant à son élève un soutien physique adapté à la situation.

Il importe de tracer clairement la limite entre les contacts physiques qui sont utiles et nécessaires et ceux qui relèvent de l'abus. Un-e adulte responsable connaît les limites à ne pas franchir et est constamment conscient-e des effets et des conséquences qu'ils posent.

Quelques conseils de base pour favoriser des relations sans confusion :

- Tenir et soutenir pour sécuriser. (...)
- Selon les circonstances, l'enseignant-e peut donc toucher les élèves, mais il-elle doit éviter leurs parties intimes. Si, par accident, une partie de l'élève est touchée, de simples excuses devraient suffire. Sinon, dans certaines situations, il convient de discuter avec l'élève de ce qui vient de se produire et de bien faire comprendre que ce geste n'était pas volontaire, plutôt que d'être mal à l'aise et de garder le silence.
- Pour consoler un élève ou pour le reconforter, l'enseignant-e peut entourer ses épaules de ses bras mais en le serrant par le côté. Il-elle évitera les contacts face à face, où le corps entier touche celui de l'élève. » (...) (Interventions des enseignant-e-s dans le cadre des activités physiques, dans les vestiaires et les douches Directive 1/36 ; 29.08.05)

Autre exemple : les prescriptions relatives à la présence et à la participation des parents, très sommaires au 19^{ème} siècle, se sont multipliées au gré de l'accroissement de la place des parents dans l'école (Favre et Montandon, 1989). Par exemple, les réunions de parents d'élèves, jadis laissées à l'initiative des enseignants, sont devenues obligatoires, à la demande de l'association de parents d'élèves.

L'apparition ou la disparition de domaines de prescription ne manque pas d'intérêt, mais on ne peut rien en conclure quant à l'évolution globale de l'autonomie professionnelle des enseignants, car ce mouvement est relativement hétérogène et laisse dans l'ombre la question de la densité et du degré de précision des prescriptions dans chaque domaine, difficiles à évaluer sur la seule base des textes.

Dans les archives disponibles, on ne trouve presque pas de traces de la manière dont les enseignants prenaient en compte le prescrit de l'institution. Je dis « presque rien », car dans les archives du département de l'instruction publique genevois, certains rapports d'inspecteurs rendent

compte de l'application ou du respect de certaines prescriptions par les enseignants. Ils mettent cependant mieux en évidence les manquements aux règlements scolaires que la manière dont ils sont traités.

Il est tout aussi difficile de tirer des conclusions de l'analyse des plans d'études qui ont successivement régi le travail des enseignants primaires genevois. Le genre de ces textes varie au cours des âges, comme leur contenu, ce qui rend difficile une comparaison terme à terme. Rien ne permet de cerner l'autonomie laissée aux enseignants à partir des programmes seulement.

Les « blancs » de la prescription

Ce qui n'est pas explicitement régi par les prescriptions officielles n'est pas pour autant laissé à l'entière discrétion des enseignants. En effet, les textes officiels ne suffisent pas à saisir l'ensemble des prescriptions relatives au travail, pour plusieurs raisons :

- L'organisation du travail est toujours en partie implicite, se référant à la forme scolaire « canonique » ou à des coutumes que nul n'éprouve le besoin de mettre par écrit, parce que « tout le monde les connaît ». C'est ainsi qu'il faut des initiatives déviantes pour que l'administration scolaire juge nécessaire d'écrire que tous les élèves doivent être assis sur une chaise et disposer d'une table ou d'un pupitre.
- Les écoles « normales » et autres institutions en charge de la formation des enseignants étaient et sont toujours, dans une certaine mesure, censées standardiser l'interprétation de textes qui, pour un lecteur « non socialisé », paraissent assez vagues (Criblez, Hofstetter et Bagnoud, 2000). Qu'est-ce qu'une activité de durée raisonnable ou un texte simple ? Les acteurs du système apprennent les codes qui permettent d'associer des conduites relativement précises à ces formules abstraites.
- Une partie des prescriptions découle de lois et de coutumes qui ne concernent pas spécifiquement l'école, mais s'y appliquent, du code pénal aux règles non écrites de civilité.
- Les prescriptions ne sont intégralement écrites que dans les cultures organisationnelles les plus centralisées ou bureaucratiques. Dans d'autres, la prescription orale est importante et ne laisse guère de traces.
- Les prescriptions sont en partie locales et situées, les règles générales donnant par exemple à un chef d'établissement le droit de prescrire des règles de sécurité ou de sanction adaptées au contexte local.

Un travail de recherche à partir des archives de l'instruction publique et de son développement institutionnel ne pourrait donc saisir qu'une partie des prescriptions. On y rencontrerait aisément des textes souvent lacunaires, imprécis, ambigus ou contradictoires. Le faisceau d'écrits prescriptifs est en effet rarement d'une totale cohérence, même s'il s'agit d'un échafaudage juridique classique, la loi découlant de la constitution, le règlement de la loi, les directives du règlement, etc. Le développement de conventions intercantionales ou internationales brouille les cartes, de même que l'emboîtement de règles nationales, régionales ou locales qui n'utilisent pas le même langage et n'ont pas été adoptées à la même époque. On sait par ailleurs que certaines règles s'imposent de façon coutumière, en s'écartant des textes en vigueur, parfois longs et difficiles à changer, dont certains tombent en désuétude sans que personne ne prenne la peine de les abroger.

Il serait donc très aventureux de prétendre reconstituer l'organisation et la prescription du travail il y a cinquante ans seulement. Plus on remonte dans le temps, plus les archives sont lacunaires et rares les acteurs encore vivants. Il apparaît donc impossible de traiter la question d'un point de vue historique et de mettre en évidence une évolution. C'est vrai même dans les domaines les mieux documentés, comme les programmes, car il faut faire la part du maquis des directives ou des

commentaires additifs et restrictifs, aussi bien que des messages véhiculés par les manuels et autres moyens d'enseignement, par les épreuves et examens ou par des coutumes ou connaissances procédurales transmises oralement.

Bref, savoir si l'autonomie des enseignants va croissant reste une bonne question de recherche, mais son traitement dépasse les moyens d'une thèse et peut-être de toute recherche empirique. On pourrait sans doute envisager d'étudier des changements sur une courte période, par exemple de 1990 à 2000, en accédant aux textes et en interviewant les acteurs pour reconstituer les pratiques, mais l'on peut craindre que d'éventuels changements ne soient guère perceptibles sur un temps si court.

À la suite à ces constats, j'ai renoncé à étudier l'évolution de l'autonomie des enseignants, que ce soit sur un temps long ou à l'occasion des réformes scolaires. Ce renoncement n'a pas forcément abouti à une recherche plus « modeste ». D'abord parce que j'ai mesuré que l'état actuel des prescriptions était beaucoup plus difficile à objectiver que je ne le pensais et pouvait à lui seul justifier une recherche. Mes lectures dans le domaine de la sociologie du travail et de l'ergonomie m'en ont convaincue. Ensuite, parce qu'analyser même finement le tissu prescriptif ne permet pas de saisir quel rapport l'enseignant entretient aux diverses prescriptions qui délimitent son autonomie formelle. Son espace de liberté est en dernière instance construit par l'acteur lui-même, subjectivement :

- c'est lui qui perçoit, comprend et analyse l'organisation du travail et les prescriptions et identifie ce qu'il doit respecter à tout prix et ce qu'il peut ignorer ;
- c'est encore lui qui perçoit, comprend et analyse les attentes des collègues, des élèves et des parents qui, sans être des prescriptions de même nature, l'empêchent d'user librement de la sphère d'autonomie que l'institution lui laisse.

Peut-on espérer décrire cet espace subjectif ? Sans doute, mais pas de façon simple, à la façon d'un territoire bien délimité. Aucune prescription n'est incontournable, aucune n'est anodine. C'est en situation que l'acteur pèse les risques et les avantages de tel ou tel cours de l'action, l'écart à la norme et ses implications possibles n'étant qu'un des éléments d'appréciation. Il en va de même à propos des attentes. Il y a un risque à les ignorer, un coût à s'y conformer.

L'espace de liberté d'un acteur résulte donc d'un calcul dynamique, en fonction de son analyse des risques et des bénéfices potentiels, mais tout autant de ses projets, de sa stratégie d'ensemble, de ses besoins. Ainsi s'exprime une des enseignantes interviewées dans le cadre de cette recherche :

Actuellement, j'aimerais bien travailler avec mes élèves un peu comme je veux. Je peux en fait le faire : rien ne m'oblige de travailler avec telle ou telle méthode pédagogique ou en adoptant une manière particulière de pratiquer avec mes élèves. Officiellement, je suis libre de choisir, c'est un travail relativement autonome. Mais à la fois je dois rendre compte de plus en plus, je dois être efficace. Alors on n'est pas tout à fait libre. Les élèves sont évalués par des épreuves cantonales et ces épreuves sont souvent préparées en fonction de certaines méthodes, alors je dois les préparer à ce genre de travail. Aujourd'hui, on ne me dit plus de travailler avec telle ou telle méthode, à telle heure mais par contre je dois assurer au niveau des résultats des élèves. Si je prends des libertés avec ce qu'il est conseillé de faire, d'appliquer mes méthodes, je prends des risques face aux élèves qui ne seront pas prêts à réussir aux épreuves cantonales qui sont conçues dans un certain sens. Alors j'ai aussi les parents sur le dos. Parfois j'ai l'impression que mon travail devient très technique dans certaines disciplines, mais pas dans toutes.

Cette enseignante de 6^e primaire témoigne, d'une part, de sa perception des degrés de liberté que l'institution lui laisse formellement, d'autre part des attentes moins formelles qui pèsent sur l'usage de cet espace. L'espace subjectif de liberté de l'enseignant se présente comme une synthèse entre

plusieurs niveaux de contraintes : les prescriptions officielles explicites ou implicites, les rapports de prescription (à la faveur desquels cadres ou inspecteurs modulent ou enrichissent les directives), les attentes des autres professionnels ou des usagers (élèves, parents, associations de parents).

L'autonomie participe d'un calcul, d'une pesée de risques et d'avantages. Lorsqu'il est d'accord à la fois avec les prescriptions institutionnelles et les attentes de ses partenaires, pourquoi un enseignant s'en écarterait-il ? Il a l'impression de faire de son propre chef ce qu'on attend qu'il fasse. Laissons ouverte la question de savoir si, dans ce cas, il faut parler d'une « harmonie préétablie » ou d'une forme d'aliénation. C'est plutôt dans les zones où il y a conflit entre ce qu'il voudrait faire et les prescriptions et/ou les attentes qu'un enseignant tente de préserver un espace de liberté raisonnable, de construire un compromis entre les attentes externes et ses propres désirs.

À défaut de pouvoir tracer les limites de cet espace mouvant et à certains égards modulé de façon opportuniste, on peut au moins envisager d'étudier la façon dont un acteur perçoit l'autonomie formelle accordée à sa fonction et ce qu'il en fait (ou dit en faire), en fonction de ses projets aussi bien que des autres attentes.

Je centrerai donc ma recherche sur deux volets complémentaires :

1. ***La prescription et les prescripteurs : au seuil de l'usage.*** Le discours prescriptif émanant de l'autorité scolaire est passible d'une analyse de contenu, sachant qu'il s'agit d'un tissu composite, fait de textes de divers âges et statuts, dont la rédaction est en partie confiée, par délégation du pouvoir de prescrire, à des cadres locaux (inspecteurs, chefs d'établissements) ou à des formateurs.
2. ***L'acteur et les règles : les raisonnements et les tactiques des enseignants face à cette double réalité.*** Que font les enseignants du travail prescrit et de ses limites ? Se satisfont-ils de l'autonomie formelle que l'institution leur laisse ? Cherchent-ils à l'élargir, en jouant avec les règles, voire en les transgressant ? Ou en négociant des dérogations ? Disposent-ils réellement de cette marge de manœuvre ou est-elle « phagocytée » par les multiples attentes des collègues, des parents, des élèves qui, non contents de renforcer les prescriptions, y ajoutent des normes de leur cru ?

On le verra, il est difficile de séparer entièrement ces deux facettes, dans la mesure où le tissu prescriptif n'est pas entièrement préalable à l'activité. Il se complète, se nuance, se relativise, se transforme en fonction des situations, des protestations, des risques, des problèmes, donc à la faveur d'une interaction entre les prescripteurs et les destinataires de la prescription, sans oublier tous les acteurs qui, sans avoir le pouvoir de prescrire, connaissent les prescriptions et ne manquent pas d'en renforcer ou d'en affaiblir la portée en fonction de l'interprétation qu'ils en font aussi bien que de leurs intérêts du moment.

On saisit immédiatement que les données pertinentes seront à saisir du côté de l'institution et des cadres (par l'analyse des textes prescriptifs et à travers des entretiens) et du côté des enseignants (à travers des entretiens appuyés sur une part d'observation participante).

J'avais au départ l'intention d'étudier un troisième volet : les prescriptions situées, celles qui se formulent à propos de cas particulier, dans le cadre de transactions locales. Celles qui modulent les prescriptions générales ou celles qui émanent d'une autorité locale à laquelle le pouvoir de prescrire dans certains domaines est délégué explicitement ou tacitement par l'autorité centrale. Mais la saisie directe de telles transactions aurait exigé une observation participante de longue durée, à laquelle j'ai renoncé. J'analyserai toutefois les rapports de prescription institués (Hatchuel, 1996), notamment la délégation aux inspecteurs et dans une certaine mesure aux formateurs d'un pouvoir de prescrire ou de moduler les prescriptions générales en fonction des contextes locaux. Que le lecteur n'oublie jamais qu'entre le tissu prescriptif et les conduites des acteurs s'interposent des transactions subtiles et souvent discrètes à propos de l'interprétation des normes ou des risques qu'il y aurait à s'en écarter.

Plan de l'ouvrage

L'ouvrage se compose de quatre parties.

La première retrace les apports des sciences de l'éducation à la conceptualisation du travail enseignant, des prescriptions dont il fait l'objet et du rapport des enseignants à ces prescriptions. Les limites de ces apports inciteront à aller voir aussi du côté de la sociologie des organisations, des sciences du travail et de l'anthropologie de l'action et de la déviance.

La seconde partie présente le cadre contextuel de la recherche, l'école primaire genevoise et ses enseignants et précise les problématiques de recherche et les options méthodologiques.

La troisième partie présente la première série de données empiriques.

La quatrième partie regroupe la deuxième série de données empiriques.

La conclusion ouvre de nouvelles pistes de réflexion.

Première partie

Prescrit et rapport au prescrit : concepts de base et apports de la recherche

Plusieurs courants de recherche peuvent nous aider à conceptualiser le travail des enseignants et les prescriptions qui le concernent.

Le chapitre 1 présente les caractéristiques du travail enseignant telles que le décrivent les recherches en sciences de l'éducation.

Le chapitre 2 identifie les apports des théories de l'action et de la sociologie des organisations qui scrutent plus particulièrement le rapport entre l'individu et le prescrit, ses stratégies, la distance qu'il prend avec le prescrit et plus globalement avec les rôles et les fonctions qui lui sont attribués par la culture ou les institutions.

Le chapitre 3 se réfère aux travaux issus des sciences du travail.

Chapitre 1.

Le travail enseignant vu par les sciences de l'éducation

On trouve dans le champ des sciences de l'éducation une multitude de recherches sur les pratiques enseignantes, avec des cadrages théoriques divers qui s'inscrivent dans des approches disciplinaires (sociologie, psychologie, anthropologie, histoire de l'éducation, etc.) ou dans des approches interdisciplinaires, autour par exemple de concepts comme planification, improvisation, transposition, interactions didactiques, gestes professionnels, routines.

Les métaphores, les adjectifs, les attributs décrivant le métier d'enseignant ne manquent pas dans ces travaux. Brichaux (1997) en a fait l'inventaire dans *L'enseignant d'une métaphore à une autre* : un manager (Skinner, 1968), un stratège (De Castell, 1992), un séducteur stratégique (Cifali, 1994), un artisan (Cador, 1982), un artisan moral (Tom, 1980 ; 1984), un artisan intellectuel (Barrère, 2002), un bricoleur (Hameline, 1981 ; Perrenoud, 1983 ; 1994), un praticien réflexif (Schön, 1983 ; 1987), un cuisinier dans un restaurant à l'heure de pointe (Huberman, 1983), un passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), un entraîneur ou un médiateur (Meirieu, 1995), un comédien (Runtz-Christian, 2000). Bourdoncle (1993) explicite aussi les conceptions de l'enseignant comme ouvrier, artisan et artiste, en analysant dans chaque cas de figure le statut des savoirs professionnels (Paquay, 1994).

Ces métaphores sont autant de tentatives de cerner l'essence d'un *métier impossible*, selon l'expression de Freud reprise par Boumard (1992), Caglar (1999) ou Cifali (1986), mais aussi d'un métier qui échappe à une codification ou à une rationalisation totales : « Aucun organigramme ne peut épuiser la diversité des tâches conjointes auxquelles doit se plier le maître ou le professeur » (Dubet, préfaçant Tardif et Lessard, 1999, p. X).

Complétant ces métaphores, je retiens ici les descriptions des conditions du travail enseignant faites par Durand (1996) et Perrenoud (1994). Durand (1996) analyse l'enseignement en milieu scolaire comme une tâche singulière. Il met en évidence les conditions du travail enseignant et le caractérise comme travaillant dans des situations *d'incertitude élevée, de simultanéité événementielle, avec une pluralité d'éléments en interaction, dans un dynamisme, diversité et pluridimensionalité dans un environnement difficilement prévisible* :

Tout (ou presque) est possible, et les anticipations pourtant nécessaires y sont peu fiables. L'activité dans la tâche requiert de faire attention à tout et de s'ajuster à la survenue des événements. (...) De plus, le niveau de développement de ces élèves et le caractère contraint de leur participation obligent les enseignants à une activité préalable à l'instruction, visant la mise en place des conditions de travail, l'acquisition de l'engagement des élèves, et l'ajustement à leurs capacités cognitives.

Durand met en évidence, dans l'activité enseignante, *une composante de conception, de résolution et de délimitation de problèmes, voire d'improvisation* (Durand, 1996, p. 82).

Et Perrenoud (1996) souligne que par l'urgence et l'incertitude qui le caractérisent, l'enseignement est proche de ce que décrit De Terssac, c'est-à-dire :

(...) des situations peu définies et dans lesquelles les contextes d'action sont peu structurés : on pense à des situations inhabituelles pour lesquelles les procédures ne sont pas prévues ou bien ne peuvent pas être appliquées sans contrôle. Il faut alors mobiliser des « savoir-que-faire » qui vont permettre de définir ce qu'il faut faire, d'analyser le contexte, de réélaborer le but à atteindre, d'organiser l'action au sein d'un collectif (De Terssac, 1996, pp. 227-228).

Autonomie et prescription : entre marge de manœuvre et discrétion

Barrère (2002) étudie « les routines incertaines » qui caractérisent à ses yeux le travail enseignant dans une approche de sociologie compréhensive. Dans son enquête, elle montre comment les enseignants prennent ou non en compte les diverses prescriptions :

Les prescriptions (pour les enseignants) ne sont pas étouffantes, tout simplement parce qu'elles font l'objet d'un respect mesuré, en fonction des situations concrètes. Il n'est pas toujours possible d'organiser les manipulations conformément à ce que préconise le programme. Il n'est pas toujours possible non plus d'éviter la présentation magistrale du cours même si elle est désormais formellement déconseillée. (...) Les enseignants à tout prendre préfèrent alléger les programmes eux-mêmes (p. 56-57).

Elle ajoute :

La liberté prise face aux programmes, liberté intellectuelle par la critique, liberté pratique par l'adaptation des contenus, empêche les enseignants de vivre la pénétration d'une culture de rationalisation pédagogique comme une perte d'autonomie (p. 58).

Même si les enseignants sont soumis à une rationalisation pédagogique, leur marge de manœuvre lui semble « globalement maintenue » (p.53).

On peut saisir l'autonomie dans le métier d'enseignant à différents niveaux. Lang (1999) les regroupe en cinq pôles :

a) celui de la pratique, concernant selon Freidson, l'autonomie technologique, la teneur du travail : il s'agit de l'exercice professionnel proprement dit, ensemble de savoirs et savoir-faire spécifiques, qui ne sont pas normés de l'extérieur, i.e. par d'autres groupes sociaux ou par des savoirs extérieurs à la profession ;

b) celui des conditions organisationnelles du travail, dans la mesure où le métier s'exerce dans une organisation sociale très structurée (ici un établissement dans un ensemble institutionnel plus vaste) ;

c) celui des savoirs propres à la profession, résultat d'un processus de formalisation et de rationalisation d'un certain nombre de savoirs et savoir-faire pratiques ;

d) celui des conditions économiques et sociales du travail, qui concerne tant les modes de rémunération (salaire fixe, honoraires à l'acte, au nombre de clients, etc.), l'origine des revenus (l'État, les usagers, etc.), les conditions d'accès et d'exercice ;

e) enfin le pôle politique, qui concerne nécessairement la défense d'une licence existante ou la revendication d'un droit particulier et légitime à l'exercice professionnel, mais aussi la définition des limites du mandat et plus généralement l'ensemble des secteurs qui touchent de près ou de loin les intérêts de la profession (p. 47).

Lang (1999, p. 50) met donc en évidence la distinction entre l'autorité de l'administration scolaire, fondée sur un rapport hiérarchique et l'autorité professionnelle, qui se fonde sur le savoir, l'initiative et la responsabilité personnelle des pairs et le contrôle entre les pairs.

Pour tenter de synthétiser ce que les sciences de l'éducation disent du métier d'enseignant, je retiens ici quelques caractéristiques qui ont toutes des implications pour le prescrit et le rapport au prescrit.

Un enseignant est un travailleur :

- qui s'adapte à des contextes variables ;
- pris dans des interactions partiellement imprévisibles ;
- qui agit par stratégie, mais aussi par habitude ;
- salarié d'une organisation bureaucratique ;
- dont l'activité est difficile à prescrire ;
- dont l'activité est en principe contrôlée ;
- dont le travail est l'objet d'attentes qui s'ajoutent aux prescriptions,
- dont les débuts dans le métier sont difficiles.

Reprenons ces divers aspects.

Un travailleur qui s'adapte à des contextes variables

A l'intérieur du même système éducatif, du même niveau scolaire, de la même discipline, compte tenu de la diversité des conditions de travail et des contextes locaux, les enseignants ne vivent pas les mêmes réalités, ne pratiquent pas le « même métier » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 ; Van Zanten, 2001).

Pour Dubet :

Le métier d'enseignant est très largement construit par chacun. Les programmes, les disciplines et les élèves exercent des contraintes, mais le professeur a le sentiment de pouvoir définir un ordre de priorités, un style, une relation, étant entendu que « le programme doit être bouclé ». À écouter les professeurs, il semble que deux grandes stratégies se dessinent. Certains professeurs parlent surtout de la discipline enseignée, du niveau à atteindre et des moyens d'y parvenir, mais cela n'implique pas forcément une conception rigide du rôle. (...) D'autres professeurs évoquent plus volontiers les élèves que la discipline et parlent de socialisation, de stimulation de l'intérêt. (...) Les uns sont tentés de centrer l'enseignement sur le professeur, les autres sur le travail des élèves ; les premiers parlent de leurs cours et de leur discipline, les autres, des classes et des lycées. Peut-on pour autant opposer une définition étroite à une définition élargie du rôle ? Peut-on opposer ceux qui conçoivent le métier en termes de contenu à ceux qui le pensent en termes de méthode ? (Dubet, 1991, pp. 299-300).

En dépit de l'universalité de la forme scolaire, il apparaît difficile de standardiser les conditions d'exercice du métier, tant elles dépendent de conditions écologiques, psychologiques, sociologiques variables, en fonction desquelles chaque enseignant doit en partie réinventer son métier.

Un travailleur pris dans des interactions partiellement imprévisibles

Altet (1994 ; 1996) met en évidence une autre spécificité du métier, son inscription dans un flux constant d'interactions entre maître et élèves :

C'est pourquoi, l'enseignement peut être aussi conçu comme un processus de traitement de l'information et de prise de décisions en classe où le pôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue dans un contexte donné avec l'apprenant est aussi important que le pôle du savoir (Altet, 1996, p. 31).

Altet ajoute :

C'est dans ce vécu interactif de communication, en situation contextualisée, complexe, incertaine d'enseignement-apprentissage finalisé, avec des apprenants particuliers que se réalisent les tâches de l'enseignant. D'où la difficulté de définir entièrement les tâches, de les prévoir toutes à l'avance. L'enseignant peut planifier, préparer son scénario, mais il reste la part « d'aventure » liées aux imprévus venant de ces actions en situation et aux inconnues provenant des réactions des élèves, ce qui nécessite une multitude de prises de décisions, une mobilisation de savoirs dans l'action modèle, voire une modification des décisions dans l'action de la classe (1996, p. 32).

Dans le même sens, Tardif écrit :

La difficulté de l'acte d'enseigner c'est qu'il ne peut être analysé uniquement en termes de tâches de transmission de contenus et de méthodes définies a priori, car ce sont la communication verbale en classe, les interactions vécues, la relation, la variété des actions en situations qui vont permettre ou non à des élèves différents d'apprendre à chaque intervention. Ainsi, les informations prévues sont régulièrement modifiées à partir des réactions des élèves et de l'évolution de la situation pédagogique et du contexte. Ce qui constitue la spécificité de l'enseignement, c'est qu'il s'agit d'un « travail interactif » (Tardif, 1992).

Tardif et Lessard (1999) ont décrit le travail d'enseignant comme codifié, s'exécutant dans un cadre relativement stable et uniforme ; un travail soumis à un mandat, soumis à un ensemble de règles bureaucratiques ; il est minuté, calculé, surveillé, planifié, mesuré, etc. Mais il est aussi sujet à :

(...) diverses ambiguïtés, de nombreux éléments « informels », de l'indétermination, des incertitudes, des imprévus, bref, ce qu'on peut appeler des aspects « flous », qui laissent une bonne marge de manœuvre aux enseignants à la fois pour interpréter et réaliser leurs tâches, notamment sur le plan des activités d'apprentissage en classe et de l'utilisation des techniques pédagogiques. Cette marge de manœuvre n'est pas qu'un effet pervers causé par un manque de codification et de formalisme, elle semble au contraire constitutive du travail enseignant : 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 car il s'y produit simultanément plusieurs choses à différents niveaux de réalité : physique, biologique, psychologique, symbolique, individuel, social, etc. On ne peut jamais parfaitement contrôler une classe dans la mesure où l'interaction en cours avec les élèves est porteuse d'événements et d'intentions qui rejaillissent sur l'activité elle-même (pp. 30-31).

Les auteurs considèrent ces diverses formes d'incertitude comme des contingences du travail enseignant. Ils en concluent que « l'enseignant est un « exécutant » doté d'une certaine autonomie » (p. 77). Il ne peut être considéré comme n'importe quel travailleur dans une chaîne de production, car sa marge de manœuvre est nettement plus grande :

Un autre phénomène important tient au fait que les enseignants ont toujours été un corps d'exécutants qui n'a jamais en tant que tel participé à la sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs nécessaires à la formation des élèves. (...) Lorsqu'on la met en relation avec l'organisation sociale du travail dans les sociétés modernes, cette situation d'exécutants s'avère typique de l'économie capitaliste, où la position des travailleurs se définit globalement par l'absence de contrôle sur le procès du travail, ses contenus et son déroulement. Toutefois, même dans le travail industriel parcellarisé à l'extrême, cette absence de contrôle n'est jamais totale puisque les

travailleurs assument concrètement la réalisation du procès de travail et peuvent donc agir de multiples façons sur lui : le ralentir, lui résister, etc. Or, la marge de manœuvre des enseignants est plus grande, car ils bénéficient d'une certaine autonomie professionnelle pour réaliser leur travail. En ce sens, leur position d'exécutants ne se confond pas avec celle des travailleurs industriels « atomisés » sur la chaîne de production. Néanmoins, cette double position – à la fois exécutants et autonomes – se traduit elle aussi par des tensions, des dilemmes et peut déboucher, selon l'investissement des enseignants sur l'un ou sur l'autre pôle (exécution ou autonomie), sur différentes façons d'assumer et de vivre leur identité professionnelle (1999, p. 78).

Un travailleur qui agit par stratégie, mais aussi par habitude

« La pratique n'est pas une mise en pratique de recettes » (Perrenoud, 1994, p. 22). Elle n'est pas davantage l'expression constante d'une conduite stratégique :

Le concept de stratégie se réfère à des actions plus ou moins rationnelles, plus ou moins cohérentes, plus ou moins conscientes, dont l'insertion dans un contexte donné, conduit le chercheur à prêter aux acteurs un projet relativement conscient et une part de calcul à partir d'une analyse plus ou moins perspicace de la situation et des possibilités d'action. Cette définition minimaliste des stratégies n'a évidemment de sens qu'à condition de tenir compte de tout ce qui peut déterminer les projets et les calculs des acteurs, ainsi que leur capacité de choix et de négociation. (...) On voit aussi que les actions ne sont pas toutes « stratégiques », même au sens minimal retenu ici. (...) Dans la vie quotidienne, chacun suit des routines, fait des choix qui relèvent davantage de l'habitus que du calcul stratégique (Perrenoud et Montandon, 1988, pp.28-29).

Le maître se trouve pris, vingt-cinq à trente heures par semaine, dans un réseau relationnel très dense dont il est le centre, l'organisateur ou au moins la personne-ressource principale. L'analyse des interactions en classe met en évidence :

- le nombre important d'interactions dans lesquelles le maître est engagé pendant une heure à un rythme soutenu ;
- la diversité des sollicitations qui se succèdent ou se chevauchent ;
- la concentration des activités et interactions dans un espace limité (Perrenoud, 1994, pp.22-23).

Confronté à des situations plus ou moins nouvelles, l'enseignant doit souvent improviser, sans avoir le temps d'une délibération intérieure. Cette improvisation n'est pas pour autant anarchique, car elle est sous le contrôle de l'habitus, « ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (Bourdieu, 1972, p.209), ou encore ce « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement des tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (Bourdieu, 1972, pp.178-179).

Un travailleur salarié dans une organisation bureaucratique

Pour Tardif et Lessard :

(...) la bureaucratisation se traduit par une spécialisation beaucoup plus grande du travail scolaire, une complexification des organisations et une nette croissance du formalisme dans la gestion des tâches. Le travail enseignant subit inévitablement ces

phénomènes, il se spécialise, lui aussi, il devient plus complexe, ce qui exige une formation plus longue ; son exécution est régie par des règles bureaucratiques. Par ailleurs, tous ces éléments interviennent dans un système scolaire transformé en école de masse, accueillant des milliers, voire des millions d'élèves, pour des périodes de plus en plus longues, afin de les former à des connaissances plus complexes et variées que par le passé. Cette évolution complexifie également le travail des enseignants, les conduisant à œuvrer auprès de clientèles hétérogènes, en fonction de standards, de besoins et d'attentes beaucoup plus variés qu'auparavant.

Lorsqu'on considère l'école sous l'angle des développements précédents, on constate donc la présence de dispositifs organisationnels assez différents. En effet, l'école actuelle conserve encore et toujours une structure cellulaire de base, la classe standard, qui exige et permet tout à la fois une autonomie certaine des enseignants, tout en les soustrayant au contrôle direct des agents situés en dehors de la classe. Toutefois, la classe actuelle est bel et bien insérée dans un dispositif bureaucratique très complexe, au sein duquel les enseignants sont confrontés à plusieurs groupes qui s'efforcent de contrôler leur travail. Ainsi l'autonomie et le contrôle bureaucratique constituent-ils des dimensions inhérentes à l'organisation du travail scolaire et enseignant tel que nous le connaissons aujourd'hui. Enseigner, c'est à la fois travailler dans un environnement organisationnel fortement contrôlé, saturé de normes, de règles et, en même temps, œuvrer en fonction d'une autonomie importante et nécessaire à la réalisation des buts mêmes de l'école (Tardif et Lessard, 1999, p. 101).

Tardif et Lessard en concluent que :

(...) 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. Elle poursuit des buts généraux mais, en même temps, les technologies, les savoirs et le procès de travail rendant possible la réalisation de ces buts sont irrémédiablement marqués par les dimensions ambiguës, indéterminées, variables de « l'humain », qui est au cœur du travail scolaire (Tardif et Lessard, 1999, p. 108).

Un travailleur dont l'activité est difficile à prescrire

L'encadrement et la noosphère élaborent toute une série de prescriptions relatives aux programmes, aux méthodes, aux moyens d'enseignement, aux horaires et à l'emploi du temps, aux espaces, à l'ameublement, aux équipements, à la discipline et aux sanctions, à la gestion des absences et des arrivées tardives, aux mesures sanitaires et sécuritaires, aux relations avec les parents ou d'autres professionnels, à la protection de la sphère privée, aux devoirs à domicile, etc.

Toutefois, le travail de l'enseignant ne peut être entièrement prescrit, justement parce qu'il le confronte quotidiennement à des situations impossibles à anticiper dans leur détail et auxquelles l'institution ne peut proposer une réponse standard.

Durand (1993 ; 1996) souligne que les enseignants participent fortement à la conception de leur travail :

Inspirée par les principes de division et partage du travail selon Taylor, la distinction entre conception et exécution permet de repérer une des originalités du travail des enseignants. Il s'agit du fait qu'ils ont la possibilité de participer à la conception de ce qui se fait en classe, et que par ailleurs, ce sont eux qui exécutent les plans conçus et anticipés. Selon l'importance accordée à l'une ou l'autre composante, les enseignants sont perçus comme des concepteurs et comparés à des ingénieurs, des

architectes, ou bien comme des exécutants et comparés à des bricoleurs dont l'action intègre en situation la composante de conception (Durand, 1996, p. 88).

Durand met en évidence l'articulation de l'autonomie aux contraintes dans le métier d'enseignant. Il identifie sept domaines de contraintes définissant la tâche des enseignants, soit les domaines du prescrit dans le métier, à savoir : les buts de l'enseignant, le caractère scolaire de l'enseignement, le découpage disciplinaire, la définition des contenus, l'organisation en classe, la délimitation du temps et de l'espace, la particularité des élèves.

Durand pense que l'autonomie professionnelle des enseignants évolue en fonction de leur parcours professionnel, qu'ils soient novices ou experts :

Les enseignants expérimentés perçoivent davantage leur travail comme d'exécution, tandis que les novices ressentent comme prégnante la composante de conception. Ceci n'est probablement pas lié à une hypothétique désillusion pédagogique des anciens face à l'enthousiasme des débutants ; mais, de façon plus prosaïque, à ce que les enseignants expérimentés disposent de répertoires de procédures qu'ils peuvent adopter sans recourir à une activité de conception perçue comme lourde et inutile. La situation est tout autre pour les enseignants débutants. Pour eux, la situation d'enseignement revêt un caractère de nouveauté et de singularité dont Schön (1983) montre qu'il est une des conditions de l'activité de conception ; dans la mesure où cette non-familiarité avec la tâche oblige à une invention de moyens par définition inédits et nouveaux (Durand, 1996, pp. 88-89).

Altet (1993) met en évidence la variété des pratiques enseignantes, des manières d'enseigner :

Le concept de style est alors apparu, style d'enseignement ou style pédagogique, puisqu'il s'agissait de catégoriser les comportements réellement mis en œuvre dans l'action. C'est donc la dimension pédagogique de l'enseignement, le pôle de la transformation de l'information en savoir dans l'esprit de l'élève, par le biais de la relation et des actions vécues, qui étaient décrits et objectivés à l'aide de ce concept de style.

(...) Ce concept de style a été utilisé en éducation sur le plan heuristique dans deux sens différents : soit comme un instrument de généralisation, de classification pour recenser des comportements caractéristiques, des traits communs à plusieurs enseignants et définir un style global par exemple, traditionnel ou moderne. Le style d'enseignement est alors défini comme un ensemble de comportements caractéristiques communs à plusieurs enseignants ; soit au contraire comme un outil de synchronisation pour repérer le style propre à chaque enseignant, sa manière personnelle dominante d'être et de faire, sa facture propre et définir un style différentiel. Le style d'enseignement représente ici la manière personnelle d'agir, de se comporter d'un enseignant (pp. 90-91).

Toujours selon Altet, trois dimensions sont en interaction : le style personnel, le style relationnel et le style didactique : « Le style c'est la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant » (Altet, 1985, p. 9).

Un travailleur dont l'activité est en principe contrôlée

Dans le travail, le contrôle formel est délégué à des instances chargées de prévenir ou sanctionner des conduites déviantes. Les régulations peuvent être formelles ou informelles. Les enseignants sont statutairement soumis à un contrôle institutionnel par un chef d'établissement et/ou un inspecteur, selon des formules variant selon les époques, les systèmes éducatifs et les niveaux du cursus (Gillig-Amoros, 1986 ; Dubet, 1991 ; 1996 ; 2002 ; Sénore, 2000 ; Barrère, 2002 ; Prost,

2002). En pratique, l'intensité du contrôle dépend fortement de la fréquence et du style des visites faites en classe par des inspecteurs ou d'autres cadres scolaires.

Barrère (2002) met en évidence le peu de contrôle mis en œuvre par la hiérarchie dans le système scolaire et l'utilisation assez libre des manuels et des moyens pédagogiques :

Il convient de rappeler que les manuels ne sont nullement contrôlés par l'inspection ni par aucune instance qui serait responsable de l'application des dits programmes. Une même notion insuffisamment explicitée dans un programme peut faire ainsi l'objet d'interprétations fort diverses selon les manuels. (...) Donc, il faut faire soi-même tout ou partie des cours, ce qui revient à faire trois types de tâches : compiler et faire des synthèses de manuels, fabriquer certains documents, rechercher « le » document motivant (p. 59).

Dubet (1991) ajoute :

Appréhendé du point de vue « intérieur », des positions dans l'organisation, le statut des professeurs renvoie au tableau désormais classique de la « société bloquée ». L'administration est souvent décrite de manière fort ambivalente comme toute-puissante et aveugle, absente et tatillonne. Il n'y a rien à ajouter à ce que Hamon et Rotman ont écrit à ce propos. Le contrôle est lointain et bureaucratique, les carrières sont automatiques et décourageantes, mais la proximité du contrôle est perçue comme une intrusion menaçante (p. 293).

Un travailleur dont le travail est l'objet d'attentes qui s'ajoutent aux prescriptions

Les prescriptions sont des attentes particulières, elles émanent d'une autorité en droit de légiférer sur le travail. Mais elles n'épuisent pas les attentes dont le travail des enseignants est l'objet, que ce soient celles des élèves, des parents d'élèves, des collègues, des autres professionnels de l'enfance, des acteurs locaux.

Pour Dubet, le monde scolaire est :

...un monde opaque où chacun préserve sa vie privée, son autonomie, ses activités extérieures et dans lequel se forment de petits groupes affinitaires qui ne se sentent pas liés à l'ensemble du monde enseignant. Entre collègues et avec l'administration règnent des règles d'évitement. Dans l'ensemble, les occasions de conflit sont soigneusement contournées et, souvent, les relations limitées au strict nécessaire. Quelques enseignants avouent ne pas connaître leurs collègues et les découvrir le jour du premier conseil des professeurs. Sans doute y a-t-il des personnages, des professeurs anciens et connus, mais la règle reste l'évitement. Il est tacitement interdit de parler du métier, de porter des jugements en dehors de petits groupes intimes. Le statut protège du regard des autres sur le métier. Il va de soi, par convention, que personne ne rencontre des difficultés, que les pédagogies ne sont pas contradictoires et qu'il est presque indécent de se mêler du travail des autres, au prix d'une grande solitude parfois (Dubet, 1991, p. 295).

Toutefois, l'opacité n'est pas totale, même si les pratiques sont souvent jugées à travers des rumeurs ou sur quelques échantillons épars plutôt que sur une observation en classe. L'enseignant dépend de ses collègues même s'il ne travaille pas en équipe, car les élèves et les parents comparent le style, la sévérité, la quantité de travail, la ponctualité, etc. Quiconque s'écarte « trop » de la norme peut se faire rappeler à l'ordre. Les enseignants composent aussi avec les attentes d'autres professionnels sans statut d'autorité, mais qui exigent des informations, de la coopération, le respect de procédures ou de territoires, des manifestations de solidarité : les conseillers d'éducation, les

psychologues, les logopédistes, les travailleurs sociaux, les infirmiers et les médecins scolaires, le personnel d'entretien sont autant d'interlocuteurs dont il faut tenir compte.

Les parents oeuvrent comme acteurs individuels, mais aussi collectifs, constitués en associations de parents, parfois représentés dans les instances de gestion de l'établissement ou au sein de la commission scolaire. Leur ingérence dans les pratiques pédagogiques peut être vécue comme intrusive, les enseignants se défient des attentes, des angoisses ou de la surveillance des « consommateurs d'école », mais ils ne peuvent en faire abstraction (Ballion, 1982 ; Montandon et Perrenoud, 1987 ; Favre et Montandon, 1989 ; Defrance, 1998 ; Meirieu, 2000 ; Alliata, Dionnet, Jaeggi et Osiek, 2001 ; Alliata, Ducrey et Nidegger, 2002).

Les élèves constituent aussi des partenaires exigeants, avec lesquels il faut trouver des arrangements plus ou moins négociés.

Un travailleur dont les débuts dans le métier sont difficiles

A chaque moment de la carrière, nous pourrions faire correspondre des problématiques spécifiques sous l'angle du rapport au prescrit : l'insertion dans le travail questionne autant que « le travail au fil de l'âge » avec les difficultés ou les apports de la vieillesse (Marquié, Paumès et Volkoff, 2001).

La littérature distingue souvent les enseignants débutants et les enseignants expérimentés, catégories traitées par la sociologie des carrières enseignantes ou l'étude des parcours ou du cycle de vie de ceux-ci (Becker, 1952 ; Van Zanten, 1990 ; Huberman, 1989 ; Dubar et Tripier, 1998 ; Dubar, 2000 ; Franck et Maroy, 1996 ; Léger, 1981 ; Léger et Tripier, 1986 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Sainsaulieu, 1977 ; Woods, 1981 ; Van Zanten et Grospiron, 2001). Les premières années dans le métier sont des années cruciales pour l'apprentissage du métier selon la revue de littérature citée par Ria, Sève, Durand et Bertone (2004).

On y distingue des façons d'être et de faire dans le métier : dans ses débuts (Educateur n°11, 2005 ; Ria, 2004), des stratégies pour y faire face, après quelques années de pratique, ou en fin de carrière. On met aussi en évidence que les carrières des jeunes enseignants commencent dans des établissements plutôt difficiles et que les enseignants les plus âgés et expérimentés se retirent dans des établissements situés dans des quartiers bourgeois (Léger, 1981).

Par définition, les enseignants débutants, souvent plus démunis que les autres, en train de chercher des repères, des outils pour exercer et surtout faire face à tout ce qui, dans le métier, les place aux limites de leurs compétences et de leurs convictions. Les novices et les expérimentés peuvent se distinguer par leur manière de concevoir leur métier, avec plus ou moins de stress, d'inconnues, d'incertitudes. Les débutants ne disposent pas encore des schèmes d'action ou d'un habitus professionnel, un certain recul, à mobiliser dans l'action. Les enseignants débutants auraient une vision plus partielle des choses, la vision du conducteur de nuit, tandis que l'expérimenté serait le conducteur du jour (Carbonneau et Hétu, 1996).

Les débutants ont moins d'assises institutionnelles ou sociales, leurs réseaux d'influence et de soutien ne sont pas encore constitués ; une bonne partie de leur travail est de lutter contre les autres, d'une manière symbolique, pour s'insérer dans la profession, pour être reconnu d'abord par les collègues les plus proches, ensuite par la hiérarchie scolaire.

Dans tous les métiers, les « bleus », c'est ainsi qu'on les surnomme doivent souvent montrer « patte blanche », faire leurs preuves. Ils ne doivent pas se montrer plus intelligents et plus créatifs que leurs collègues, ils doivent cacher leur enthousiasme des débuts pour se fondre dans la masse et ne pas attirer inutilement ou encore plus, jalousement, l'attention des pairs. N'oublions pas que le métier d'enseignant est un métier dans lequel les rapports entre les pairs sont horizontaux, et l'on pense que chacun est remplaçable par un collègue plus disponible. Donc, on tente de cacher ou

d'ignorer les qualités de chacun : on fait comme si chacun était l'égal de l'autre, mais il y a des différences de compétences, de talents, de connaissances qui font aussi la différence dans l'acte d'enseigner avec les élèves. Donc les ressources dans une équipe ne sont pas égales.

Nous savons que l'identité au travail se construit par les logiques complexes à l'œuvre dans les lieux du travail : la structure hiérarchique et l'encadrement, les multiples relations et rapports formels ou informels entre les pairs, les interdépendances entre les divers statuts et acteurs qui interviennent, l'apprentissage des normes d'usage dans la culture organisationnelle (Sainsaulieu, 1988).

La littérature nous rappelle que débiter dans l'enseignement n'est pas une sinécure (Katz, 1972 ; Huberman, 1989 ; Ubaldi, 2006). Tout travailleur débutant doit apprendre les règles du jeu en usage dans un contexte particulier, les exigences de la hiérarchie, ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, ce qui est permis ou ce qui est interdit ; il doit trouver des routines efficaces pour survivre, s'affirmer mais pas trop, en bref faire sa place.

L'insertion professionnelle du débutant est une période charnière entre le monde de la formation et celui du travail ou de l'emploi. Nous pourrions rester dans des constats du type « la formation n'a pas assez préparé à la pratique » mais nous nous trouverions vite dans l'impasse. Et cette critique ignorerait alors tout du processus individuel et collectif de chacun processus identitaire professionnel en socialisation et transformation dans les lieux de travail.

La première phase dans l'entrée du métier : la survie, la crise, la découverte du métier (Cifali, 1998 ; Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). D'où pléthore de guides ou de manuels de survie de l'enseignant débutant.

Baillauquès et Breuse (1993) exposent la crise ou « le choc des réalités », ou plus précisément les divers écarts entre le métier idéalisé et rêvé et la réalité. Les éléments qui interpellent ou qui choquent l'enseignant débutant sont : « la perception de la complexité de la situation pédagogique et la prise de conscience des écarts entre ses attentes et celles des élèves, entre ses attitudes et les règles du jeu dans différentes socio-cultures, entre la culture de l'établissement scolaire et ses propres représentations de l'idéal éducatif » (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999, p.11).

Un écart qui serait moins grand si on apprenait les règles du métier dans la formation (Perrenoud, 1996 ; Méard et Bruno, 2009). Travailler aussi cet écart entre le monde de la formation et le monde de l'emploi : par des mesures de soutien à l'insertion professionnelle (Weva, 1999). Dans ces mesures de soutien, nous retenons que l'administration scolaire a aussi le rôle de soutien à « l'insertion à la culture organisationnelle scolaire des nouveaux enseignants » (Weva, 1999, p.189). Selon Rebore (1991) « les nouveaux employés se familiarisent plus rapidement avec leur communauté, leur milieu de travail (ses politiques, ses pratiques, ses procédures et ses exigences) et les règlements du district scolaire. Les enseignants seraient donc plus ou moins socialisés à la culture de l'établissement (St-Germain, 1994). Et cela par plusieurs mesures de soutien, telles que : *l'information sur le système, les ressources et le matériel didactiques, l'enseignement, le support émotionnel, la gestion de classe, l'environnement de la classe, l'observation d'un enseignant d'expérience* (Odell, 1988 cité par Weva, 1999).

Les enseignants débutants seraient donc un public cible et plus exposés à l'application, du prescrit.

Synthèse provisoire : prescription et autonomie dans le travail des enseignants

Chacune des caractéristiques précédentes contribue à sa manière à définir les limites du prescrit, donc l'espace potentiel d'autonomie des enseignants. Quelques travaux sont plus précisément centrés sur la question de l'autonomie.

Crahay (2000) met en évidence la liberté des acteurs, la marge de manœuvre des enseignants dans les décisions curriculaires, ce qui implique donc une variabilité interclasses importante. Cette variabilité des pratiques dans le cadre du même programme justifie l'analyse de l'effet-école (Grisay, 1999) ou de l'effet-maître (Bressoux, 1994 ; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Grisay (citée par Crahay, 2000) se demande « à quoi servent les plans d'études » si la marge d'interprétation des écoles et des enseignants est si grande. Van Zanten (2001) montre aussi les mécanismes d'adaptation des programmes et des contenus en fonction des publics scolarisés dans les établissements de la périphérie.

Chaque enseignant « fait classe » ou enseigne selon sa personnalité, son style d'enseignement, ses aspirations, utilisant telle ou telle méthode. Il est supposé avoir un fonctionnement autonome avec ses élèves, avec sa classe, dans un métier qui reste individualiste et solitaire (Gather Thurler, 2000). Selon Hirschorn (1993), « c'est l'autonomie dont l'enseignant dispose dans sa classe qui fait de lui un individualiste et non l'inverse » (p.58). Beaucoup d'enseignants défendent leur *liberté pédagogique* considérée par d'autres comme *une illusion, un phantasme, un concept idéologique* (Ranjard, 1984) ; ou leur *liberté méthodologique* (Perrenoud, 1987).

En tenant compte des caractéristiques du métier d'enseignant comme un métier de l'humain, nous synthétisons les apports des recherches et nous avançons que le métier d'enseignant est caractérisé par :

- une exécution du travail autonome dans la classe, dans une division du travail cellulaire (Tardif et Lessard, 1999 ; Maroy, 2005) ;
- des contextes d'action peu structurés, des situations inhabituelles (De Terssac, 1996 ; Perrenoud, 1996) qui n'ont pas de réponses prévues ou anticipées à l'avance ;
- des situations peu réglées par la profession (Astolfi, 2003 ; Perrenoud, 1996) ;
- des situations soumises au sens pratique, à l'habitus (Bourdieu, 1980 ; Perrenoud, 1994) ;
- l'urgence et l'action dans le vif (Bourdieu, 1980) ;
- des décisions dans l'incertitude (Perrenoud, 1996 ; Chatel, 2002) ;
- le bricolage et l'improvisation (Lévi-Strauss, 1962 ; Perrenoud, 1994) ;
- des multiples interactions en simultané dans le même espace (Huberman, 1980, 1983),
- une expérience privée (Dubet, 1991 ; 1994) ;
- une action située (Astolfi, 2003).

Les recherches en éducation ont mis en évidence que l'autonomie au travail de l'enseignant se manifeste, mais trouve aussi ses limites, dans plusieurs registres d'activité :

- la transposition didactique du curriculum prescrit ;
- la conception des séquences d'enseignement et des activités dans la classe et leur régulation ;
- le style d'enseignement adopté par l'enseignant ;
- les pédagogies adoptées par l'enseignant ;
- le contrat pédagogique ;
- la gestion des relations affectives ;
- le mode d'exercice de l'autorité ;
- les relations, les interdépendances avec les autres professionnels (collègues, cadres, etc.).

Limites de l'analyse du « travail enseignant » en sciences de l'éducation

Lorsqu'elles traitent des pratiques des enseignants, les sciences de l'éducation traitent évidemment du travail, mais souvent avec des outils spécifiques et sans lien avec l'ergonomie, la

psychologie ou la sociologie du travail. De leur côté, ces dernières ne se préoccupent que depuis peu du travail enseignant. Il est vrai que certains chercheurs en éducation s'intéressent désormais à l'ergonomie cognitive et certains courants ergonomiques se tournent, entre autres, vers l'activité des enseignants. Cependant, la jonction est loin d'être faite à propos de l'autonomie dans le travail.

La problématique de l'autonomie des enseignants est donc présente en sciences de l'éducation, parfois de façon plus ciblée et pointue, mais souvent de façon marginale ou au niveau du sens commun. Elle est inévitablement abordée dans le cadre des théories de la pratique ou du métier, qui ne peuvent faire l'impasse sur la question de la marge de manœuvre des enseignants par rapport aux prescriptions. Dans de plus rares travaux, l'autonomie est un objet spécifique de conceptualisation et de recherche. De plus, il est souvent difficile de démêler le registre descriptif/explicatif d'un registre plus normatif.

C'est pourquoi il m'est assez vite apparu nécessaire d'aller chercher des outils théoriques et peut-être méthodologiques au-delà des sciences de l'éducation, en particulier en sociologie des organisations et en sciences du travail.

Chapitre 2.

Apports des théories de l'action et de la sociologie des organisations

Je présente ici quelques apports théoriques de travaux en sciences sociales qui ne se préoccupent pas de l'enseignement, mais contribuent à conceptualiser l'action humaine dans ses rapports à la règle, dans les organisations mais aussi en dehors.

La règle et la déviance

Si l'on veut comprendre le prescrit et le rapport au prescrit, on aurait tort de faire abstraction des théories de l'action qui ne se centrent pas sur le monde du travail. Certes, dans ce dernier et dans les organisations, les prescriptions sont ordonnées à des objectifs et à une rationalité qui sont moins perceptibles dans d'autres champs de la pratique. Il n'existe aucun champ, cependant, dans lequel les pratiques échapperaient à une forme ou une autre de normes. Même si le langage de la prescription est moins utilisé, la problématique du rapport à la règle est au cœur de toute anthropologie, de toute sociologie et probablement de toute philosophie de l'action.

Sans prétendre en proposer une synthèse ni même faire le tour des théories de l'action, il importe de retenir quelques éléments pertinents pour notre analyse du travail des enseignants.

Tout travailleur est d'abord un sujet, selon la définition de Charlot (1997) :

- un être humain, ouvert sur un monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains, qui sont eux aussi des sujets ;
- un être social, qui naît et grandit dans une famille (ou un substitut de famille), qui occupe une position dans un espace social, qui est inscrit dans des rapports sociaux ;
- un être singulier, exemplaire unique de l'espèce humaine, qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité.

La démarche compréhensive proposée par Max Weber consiste à saisir les intentions qui poussent un sujet à agir dans telle ou telle direction, donc aussi la façon dont il construit la réalité (Berger et Luckmann, 1971, 1986).

La question fondamentale est bien sûr de savoir dans quelle mesure ce sujet est « sous influence », qu'il s'agisse des contraintes actuelles de l'action ou de l'ensemble des expériences qui ont façonné ses mobiles et sa manière de penser. Pour les fonctionnalistes, comme Durkheim, l'individu est socialisé. Il intériorise tout au long de sa vie la façon dont il est censé vivre, penser et agir :

Quand je m'acquiesce de ma tâche de frère, d'époux, de citoyen, quand j'exécute les engagements que j'ai contractés, je remplis des devoirs qui sont définis, en dehors de moi et de mes actes, dans le droit et dans les mœurs. Alors même qu'ils sont d'accord avec mes sentiments propres et que j'en sens intérieurement la réalité, celle-ci ne laisse pas d'être objective ; car ce n'est pas moi qui les ai faits, mais je les ai reçus par l'éducation. Que de fois d'ailleurs, il arrive que nous ignorons les détails des obligations qui nous incombent et que, pour les connaître, il nous faut consulter le Code et ses interprètes autorisés ! (...) Non seulement ces types de conduite ou de pensée sont extérieurs à l'individu, mais ils sont doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui, qu'il veuille ou non. (...) Voici donc un ordre de faits qui présentent des caractères très spéciaux. Ils consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui. (...) Il est vrai que ce mot de contrainte par lequel nous les définissons, risque d'effaroucher les zélés partisans d'un individualisme absolu. Comme ils professent que l'individu est parfaitement autonome, il leur semble qu'on le diminue toutes les fois qu'on lui fait sentir qu'il ne dépend pas seulement de lui-même. Mais puisqu'il est aujourd'hui incontestable que la plupart de nos idées et de nos tendances ne sont pas élaborées par nous, mais nous viennent de dehors, elles ne peuvent pénétrer en nous qu'en s'imposant, c'est tout ce que signifie notre définition. On sait, d'ailleurs, que toute contrainte sociale n'est pas nécessairement exclusive de la personnalité individuelle (Durkheim, 1895, pp.3-6).

Pour Elias (1933, 1939, 1987) le comportement de l'individu est le résultat d'un long processus de civilisation, dans lequel il contrôle ses pulsions. L'auto-contrainte devient le cœur de la socialisation. Le contrôle des pulsions de l'individu et l'accroissement de la maîtrise pulsionnelle par l'auto-contrainte deviennent le centre de la socialisation de l'individu :

Les individus deviennent de plus en plus individus et de plus en plus sociaux. Le comportement quotidien est le résultat d'un long processus de civilisation, à travers lequel les individus ont appris à maîtriser leurs pulsions ainsi qu'à perfectionner leurs gestes (Martucelli, 1999, p.230).

Dans « La civilisation des mœurs » (1939, 1973), à travers les descriptions de transformations des mœurs, des règles de savoir-vivre, de la manière de préparer la nourriture, de se tenir à table, des relations sexuelles, des fonctions naturelles, avec le déplacement du seuil de la pudeur, Elias montre comment la contrainte externe devient une auto-contrainte pour l'individu :

L'histoire d'une société se reflète dans l'histoire interne de chaque individu : chaque individu doit parcourir pour son propre compte en abrégé le processus de civilisation que la société a parcouru dans son ensemble ; car l'enfant ne naît pas « civilisé » (Elias, 1973, p.243).

Sa représentation de l'individu se trouve résumée dans le passage suivant :

C'est la conscience de soi d'être que la constitution de leur société a forcés à un très haut degré de réserve et de contrôle des réactions affectives, d'inhibition et de transformation de l'instinct, et qui se sont habitués à reléguer une foule de dispositions, de manifestations instinctives et de désirs dans les enclaves de l'intimité, à l'abri des regards du « monde extérieur », voire dans les caves du domicile intérieur, dans le subconscient ou dans l'inconscient. En un mot, cette conscience de soi correspond à une structure de l'intériorité qui s'instaure dans des phases bien déterminées du processus de civilisation. Elle se caractérise par une forte différenciation et par une forte tension entre les impératifs et les interdits de la société, acquis et transformés en contraintes intérieures, et les instincts ou les tendances propres à l'individu, insurmontés mais contenus (Elias, 1939, p.65).

Dubet conceptualise cette intériorisation des contraintes sociales :

En fait, le Moi autonome de l'individu, la conscience de soi comme individu propre, résulte de l'évolution même de la civilisation, qui impose aux acteurs une forte intériorisation du contrôle social, de la morale, des devoirs et de l'obligation d'être libre qui caractérisent la modernité. L'individu trouve le principe de son action non pas en dehors de lui-même, dans les contraintes de la tradition et du contrôle omniprésent, mais dans les règles sociales qu'il a faites siennes en les intériorisant, en les percevant comme son œuvre propre (Dubet, 1994, p.37).

Devenir membre d'une communauté, c'est en apprendre les règles mais aussi le bon usage, la jurisprudence en vigueur, qui indique le poids réel des diverses règles, donc les risques que fait encourir leur transgression, et module la tolérance, distinguant les règles censées s'appliquer « à la lettre » et celles dont il est possible, voire préférable, de « s'inspirer intelligemment ».

L'apprentissage social porte aussi sur la fabrication ou la négociation de règles, ou sur les compromis locaux qui dictent leur interprétation particulière dans telle ou telle communauté.

L'analyse se complique du fait que des règles ou des valeurs entièrement intériorisées ne sont plus perçues comme telles. Elles sont devenues des dispositions de l'acteur. Incorporées à son habitus, elles lui semblent exprimer son identité et sa liberté, voire sa créativité, aussi longtemps qu'il ne se doute pas (ou ne veut pas savoir) qu'elles sont le produit d'une socialisation.

Pour Bourdieu (1980), ces dispositions incorporées constituent la « grammaire génératrice » des pratiques, ce qu'il nomme l'habitus :

Echappant à l'alternative des forces inscrites dans l'état antérieur du système, à l'extérieur des corps, et des forces intérieures, motivations surgies, dans l'instant, de la décision libre, les dispositions intérieures, intériorisation de l'extériorité, permettent aux forces extérieures de s'exercer, mais selon la logique spécifique des organismes dans lesquels elles sont incorporées, c'est-à-dire de manière durable, systématique et non-mécanique : système acquis de schèmes générateurs, l'habitus rend possible la production libre de toutes les pensées, toutes les perceptions et toutes les actions inscrites dans les limites inhérentes aux conditions particulières de sa production, et de celle-là seulement. A travers lui, la structure dont il est le produit gouverne la pratique, non selon les voies d'un déterminisme mécanique, mais au travers des contraintes et des limites originaires assignées à ses inventions. Capacité de génération infinie et pourtant limitée, l'habitus n'est difficile à penser qu'aussi longtemps qu'on reste enfermé dans les alternatives ordinaires, qu'il vise à dépasser, du déterminisme et de la liberté, du conditionnement et de la créativité, de la conscience et de l'inconscient ou de l'individu et de la société. Parce que l'habitus est une capacité infinie d'engendrer en toute liberté (contrôlée) des produits – pensées, perceptions, expressions, actions – qui ont toujours pour limites les conditions historiquement et socialement situées de sa production, la liberté conditionnée et conditionnelle qu'il assure est aussi éloignée d'une création d'imprévisibilité nouveauté que d'une simple reproduction mécanique des conditionnements initiaux (1980, p. 92).

Bourdieu décrit le cheminement théorique qui a donné lieu à l'élaboration du concept d'habitus :

Quand j'ai commencé mon travail, en ethnologue, j'ai voulu réagir contre ce que j'appelais le juridisme, c'est-à-dire contre la tendance des ethnologues à décrire le monde social dans le langage de la règle et faire comme si l'on avait rendu compte des pratiques sociales dès qu'on a énoncé la règle explicite selon laquelle elles sont censées être produites. J'ai ainsi été très heureux de trouver un jour un texte de Weber qui disait à peu près : « Les agents sociaux obéissent à la règle quand l'intérêt à lui obéir l'emporte sur l'intérêt à lui désobéir. » Cette bonne et saine formule matérialiste est

intéressante parce qu'elle rappelle que la règle n'est pas automatiquement efficace par soi seule et qu'elle oblige à se demander à quelle condition une règle peut agir.

Des notions que j'ai élaborées peu à peu, comme la notion d'*habitus*, sont nées de la volonté de rappeler qu'à côté de la norme expresse et explicite ou du calcul rationnel, il y a d'autres principes générateurs des pratiques. Cela surtout dans des sociétés où il y a très peu de choses codifiées ; en sorte que, pour rendre compte de ce que les gens font, il faut supposer qu'ils obéissent à une sorte de « sens du jeu », comme on le dit en sport, et que, pour comprendre leurs pratiques, il faut reconstruire le capital de schèmes informationnels qui leur permet de produire des pensées et des pratiques sensées et réglées sans intention de sens et sans obéissance consciente à des règles explicitement posées comme telles. Sans doute rencontre-t-on partout des normes, des règles, voire des impératifs et du « prédroit », comme disait Gernet : ce sont les proverbes, les principes explicites concernant l'usage du temps ou le ban des récoltes, les préférences codifiées en matière de mariage, les coutumes (1987, pp. 94-95).

Je peux dire que toute ma réflexion est partie de là : comment des conduites peuvent-elles être réglées sans être le produit de l'obéissance à des règles ? Mais il ne suffit pas de rompre avec le juridisme (le légalisme, comme disent les Anglo-Saxons) qui est si naturel aux anthropologues, toujours prêts à écouter les donneurs de leçons et de règles que sont les informateurs lorsqu'ils parlent à l'ethnologue, c'est-à-dire à quelqu'un qui ne sait rien et à qui il faut parler comme à un enfant. Pour construire un modèle de jeu qui ne soit ni le simple enregistrement des normes explicites ni l'énoncé des régularités, tout en intégrant les unes et les autres, il faut réfléchir sur les modes d'existence différents de principes de régulation et de régularité des pratiques : il y a, bien sûr, l'*habitus*, cette disposition réglée à engendrer des conduites réglées et régulières en dehors de toute référence à des règles ; et, dans les sociétés où le travail de codification n'est pas très avancé, l'*habitus* est le principe de la plupart des pratiques (Ibid. 1987, p. 81).

Engendrant « des conduites réglées et régulières en dehors de toute référence à des règles », l'*habitus* complexifie la conceptualisation des rapports entre l'acteur et la règle. Evidemment, tous les acteurs n'ont pas le même sens du jeu, ils ne sont pas égaux devant le jeu. Certains se heurtent aux règles, d'autres jouent avec, entre appropriation et distance. L'écart aux règles en vigueur relève pour une part d'un inconscient pratique plus que d'une prise de distance explicite.

On a souvent reproché à Bourdieu de faire de l'*habitus* la stricte intériorisation des structures. À tort, puisque ce concept doit expliquer à la fois la reproduction et le changement. Bourdieu ne dit pas davantage que l'*habitus* programme la conduite. Il gouverne le dialogue que l'acteur entretient avec les situations. Ce qui en sort n'est jamais totalement prévisible : « Si fortes que soient les contraintes sociales, l'*habitus* n'est pas un déterminisme. Bien entendu, cela n'implique pas que l'acteur détienne tous les sens de son action, encore moins qu'il soit capable de l'énoncer ou disposé à le faire » (Reynaud, 1997, p.XIV).

La distance entre le sujet et la règle

Nul n'échappe à une part de socialisation. Mais aucune communauté, aucune organisation ne parvient à modeler complètement le sujet. Même dans les institutions les plus totales, selon l'expression de Goffman (1988) - asiles, prisons, armées, monastères par exemple - l'individu trouve des moyens de se détacher de son rôle prescrit, de jouer avec les normes qu'on lui impose. Il a besoin de cet écart pour exister, pour donner un minimum de sens à sa vie, conquérir et conserver une identité singulière.

Dans *Asiles* (1968), Goffman parle d'une *autonomie clandestine* pour désigner la distance entre l'individu et ce que l'institution dans laquelle il vit attend de lui. Goffman observe que l'individu ne

s'identifie jamais totalement et complètement aux buts et aux règles formelles de l'organisation. Ses intérêts fondamentaux sont différents, irréductibles à ceux de l'organisation. L'individu prend ses distances non seulement par rapport à des activités définies, mais par rapport au rôle prescrit, par exemple celui de malade mental. Goffman nomme cette distanciation *adaptation secondaire*. Il affirme que les cadres sociaux structurent en partie les rapports des individus aux activités, à l'organisation, ou encore que les individus sont influencés par les attentes et la présence physique immédiate des autres.

Les acteurs ont leurs propres manières de voir et de faire. Ils n'adoptent qu'en partie les objectifs fixés par l'institution, ils se fixent leurs propres objectifs, en fonction de leurs ressources et désirs, de leurs compétences, de leur envie de prendre des risques et d'apprendre et même parfois en fonction de leur santé.

L'écart à la prescription, plus ou moins grand, peut être décelé soit dans l'interprétation des objectifs, des attentes soit dans l'utilisation des moyens qui ne sont pas conformes à ce qui est demandé expressément par l'institution.

Merton (1997) a proposé une célèbre typologie des conduites, en mettant en évidence le rapport entre les moyens et les buts dans une institution, ainsi que leur prise en compte par les acteurs : certains individus sont conformes aux buts et aux moyens (conformité) ; d'autres ont accepté les buts prescrits, mais n'ont pas adopté les moyens en vigueur et les procédures coutumières, ils ont accepté de prendre des risques pour innover (innovation) ; d'autres s'écartent du but, mais en obéissant aux normes (ritualisme) ; d'autres s'évadent, ils abandonnent les buts prescrits et n'agissent pas selon les normes (évasion) ; ou encore certains créent des groupes de rebelles par rapports aux moyens et aux buts (les révolutionnaires).

Cette typologie, aussi intéressante soit-elle, ne nous donne pas d'indications sur les raisons qu'ont les individus de s'écarter de la prescription. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les raisons qui ordonnent des agissements déviants, et cela dans une démarche compréhensive dans le sens que lui confère Weber.

Une interprétation causale juste d'une activité concrète signifie que le déroulement extérieur et le motif sont reconnus comme se rapportant l'un à l'autre et compréhensibles significativement dans leur ensemble. Une interprétation causale juste d'une activité typique (type d'acte compréhensible) signifie que l'on peut établir que le déroulement de l'activité reconnue est aussi bien significativement adéquat (à un degré quelconque) que causalement adéquat (à un degré quelconque) (Weber, 1971, pp.10-11).

Goffman met en évidence le rôle de l'acteur et la distance qu'il crée par rapport à ce rôle (*adaptation secondaire*), ou ce qu'il nomme une véritable vie clandestine.

Mais, dans tout établissement social, il existe des parades à ces exigences : nous voyons les membres refuser le schéma officiel de ce qu'ils doivent apporter à l'institution et de ce qu'ils peuvent en attendre et, plus profondément, refuser la conception du monde et d'eux-mêmes à laquelle ils sont censés devoir s'identifier. Là où l'on compte sur de l'enthousiasme, c'est l'apathie qui se manifeste ; au lieu de la fidélité, de l'assiduité, de la bonne santé, de l'activité débordante, on rencontre indifférence, absentéisme, maladies plus ou moins imaginaires et toutes les variétés d'inactivité. Une multitude de petites histoires insignifiantes trahissent, chacune à sa manière, une aspiration à la liberté : chaque fois que se forme une société, une vie clandestine apparaît (1968, pp. 357-358).

Ou encore :

Ainsi, les adaptations secondaires en général, mais plus particulièrement certaines d'entre elles, sont surdéterminées : celui qui s'y adonne poursuit des buts différents de ceux qu'il se donne comme les plus évidents. Indépendamment de leur autres finalités, de pareilles pratiques pour tout le monde, d'une personnalité et d'un minimum d'autonomie qui échappent à l'emprise tyrannique de l'organisation (1968, p. 367).

L'acteur a un rôle à jouer en fonction des attentes et des pressions que les autres posent sur lui :

(...) en jouant un rôle, l'individu doit prendre garde au fait que l'impression qu'il donne de lui dans la situation soit compatible avec les qualités personnelles appropriées au rôle qui lui est imputé : un juge doit être réfléchi et sobre ; un pilote dans un cockpit, calme ; un libraire, informé et précis dans son travail. Ces qualités personnelles, effectivement imputées et revendiquées, sont contenues dans le nom de la position, lorsqu'il en existe un : elles forment une idée du moi (*self-image*) à l'usage de celui qui endosse un rôle et donnent un fondement à l'idée que ses associés de rôle (*role others*) auront de lui. Ainsi, une identité (*self*) attend-elle effectivement l'individu qui vient occuper une position ; il n'a qu'à se soumettre aux pressions exercées sur lui pour assumer un moi prêt-à-porter (*ready-made me*) (Goffman, 1961, p.87 cité par Ogien, 1999, p. 106).

Pour Goffman, l'individu peut jongler à la fois avec plusieurs identités :

(...) les diverses identifications auxquelles il doit répondre ne sont pas créées par l'individu, mais prélevées parmi celles que la société lui concède. Et s'il se libère d'un groupe, ce n'est pas pour être libre mais parce qu'une autre contrainte pèse sur lui. Tout en participant pleinement à un système d'activité, il reste néanmoins obligé d'être engagé dans d'autres manières, d'autres relations, d'autres systèmes d'activité multi-situés, à respecter les normes de conduite qui valent dans plusieurs systèmes d'activité particuliers (Goffman, 1961, p.139 cité par Ogien, 1999, p.108).

La transgression d'une norme ne fait pas toujours l'objet d'un contrôle social. Lorsqu'il repère et stigmatise des transgressions, c'est lui qui crée la déviance :

Lemert pose que ce n'est pas la déviance qui engendre le contrôle social, mais, bien au contraire, le contrôle social qui crée la déviance ; ou, plus exactement, cette fraction de la délinquance et de l'anormalité repérée et traitée par les professionnels mandatés pour s'occuper de ceux qui enfreignent les codes légaux et sociaux (police, justice, psychiatrie, médecine ou travail social).

L'inversion opérée par Lemert est résumée dans la distinction qu'il établit entre déviance primaire (le fait de transgresser une norme) et déviance secondaire (la reconnaissance officielle de cette transgression par une instance chargée de le faire). Si la première peut n'avoir que des implications marginales pour le statut social et l'édifice psychique de la personne commettant un acte illégal ou non conforme, la seconde est l'effet d'une réponse sociale qui devient un fait central de l'existence quotidienne de ceux qui la subissent. Ainsi, se promener nu chez soi est une déviance primaire qui sera, éventuellement, sanctionnée par les réprimandes des proches, mais le faire dans une avenue commerçante risque de provoquer l'intervention de la force publique et de conduire à l'hôpital psychiatrique, où cette conduite deviendra une déviance secondaire, dûment qualifiée et appelant une redéfinition considérable du statut social du transgresseur. De la même manière, si voler ou frauder sont des actes indubitablement répréhensibles, ils n'ont guère d'incidence tant qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une consignation et sont ignorés. De ce point de vue, la criminalité comptabilisée par les statistiques officielles rend exclusivement compte de la déviance secondaire (Ogien, 1999, pp. 109-110).

S'éloigner de la norme est un comportement acquis, nul ne naît déviant. Ce comportement, même si, aux yeux d'un observateur, il transgresse « objectivement » une norme sociale, ne devient vraiment déviant que s'il est perçu comme tel par les acteurs qui y sont confrontés et y réagissent (Becker, 1973). En outre, un individu peut être perçu comme déviant sans se sentir tel ou se sentir déviant sans que personne ne partage ce point de vue.

Weber nous rappelle que l'individu ne se confond pas avec la structure dans laquelle il s'inscrit. Il s'en accommode, en fonction des conditions imposées, des moyens disponibles, des buts, des attentes des autres, en fonction de ses croyances éthiques, esthétiques ou religieuses, ou par tradition et coutume de ce qui se fait déjà dans l'organisation. Cette analyse vaut en particulier pour les organisations.

Un acteur poursuit souvent plus d'un but. Sa rationalité ne se donne pas facilement à voir. Il n'est pas un simple « homo oeconomicus ». Son comportement est mu par des intérêts (Simmel, 1892) mais pas seulement. Il n'est pas toujours à la recherche de l'utilité, à vouloir maximiser ses profits, ses richesses, ses avantages comme les économistes pourraient le penser. L'acteur rencontre parfois des difficultés à calculer ou à comparer les coûts et les avantages d'une action à entreprendre. Il n'arrive pas toujours à prendre ses décisions dans la plus grande lucidité, en connaissance de la situation. Il y a dans sa réalité des pans d'ombre et des zones d'incertitude.

L'acteur social a une rationalité, mais celle-ci est limitée, en regard de la rationalité parfaite de la théorie des jeux (Simon, 1957 ; Crozier et Friedberg, 1977) :

(...) l'homme est incapable de suivre un modèle de rationalité absolue, comme celui de la théorie classique, parce qu'il ne peut pas appréhender tous les choix possibles, d'une part, et parce qu'il raisonne séquentiellement et non pas synoptiquement, d'autre part. Mais au lieu de mettre en question la rationalité du décideur, Simon propose de bâtir un modèle à partir des données empiriques que nous avons sur son comportement. Le décideur ne cherche pas l'optimum, la meilleure solution dans l'absolu, qui est de toute façon hors de sa portée, mais il cherche pourtant toujours une solution « rationnelle ». Quelle sera-t-elle ? La première solution qui répond aux critères de rationalité qui sont les siens. L'homme n'est pas un animal qui cherche l'optimisation, mais la satisfaction (Crozier et Friedberg, 1977, pp. 320-321).

Pour Crozier et Friedberg (1977) :

1. L'acteur n'a que rarement des objectifs clairs et encore moins des projets cohérents (...)
2. Pourtant son comportement est actif. S'il est toujours contraint et limité, il n'est jamais directement déterminé (...)
3. Et c'est un comportement qui a toujours un sens (...)
4. C'est enfin un comportement qui a toujours deux aspects : un aspect offensif : la saisie d'opportunités en vue d'améliorer sa situation ; et un aspect défensif : le maintien et l'élargissement de sa marge de liberté, donc de sa capacité d'agir. (...)
5. Il n'y a donc plus, à la limite, de comportement irrationnel. C'est l'utilité même du concept de stratégie que de s'appliquer indifféremment aux comportements en apparence les plus rationnels et à ceux qui semblent tout à fait erratiques. (...) La réflexion en termes de stratégie oblige à chercher dans le contexte organisationnel la rationalité de l'acteur et à comprendre le construit organisationnel dans le vécu des acteurs (pp. 55-57).

L'acteur ne cherche pas la meilleure solution, mais plutôt une solution satisfaisante. Cela s'applique bien entendu au travail. Selon Durand (1996), l'activité est « guidée par des critères pragmatiques et non des critères logiques ou formels : l'efficacité et l'économie comptent plus que la cohérence, la non-contradiction, ou même la plausibilité et la vraisemblance » (p. 70). Durand, en reprenant Ochanine (1978), avance que « les connaissances des situations de travail que construisent les opérateurs sont marquées par les nécessités de l'action : vitesse, précision, économie, et peuvent être cognitivement fausses » (p.70). Les travailleurs qui veulent être adéquats à la tâche, s'économisent cognitivement, répartissent l'effort, n'utilisent que certaines informations, parfois orientées, laconiques, incomplètes, déformées, dans les situations dans lesquelles ils travaillent.

L'acteur investit dans le jeu à partir de sa position et de sa définition de la réalité et du possible, avec son habitus et ses habitudes de jeu, son capital culturel spécifique, et en fonction de calculs et d'anticipations qui suivent sa logique propre.

Amblard, Bernoux, Herreros et Livian écrivent :

(...) on part de l'acteur, de ses stratégies, qui sont fonction d'une part du jeu des autres acteurs et d'autre part de ses ressources disponibles. L'analyse est stratégique en ce sens que le comportement des acteurs dépend moins des objectifs clairs et conscients qu'ils se donnent, des contraintes de l'environnement, que des atouts qui sont à leur disposition et des relations dans lesquelles ils sont insérés. La stratégie n'est ni un projet conscient et clair, ni un objectif au sens habituel du mot, mais une logique qu'on repère après-coup. Ceci a plusieurs conséquences dans la façon de « lire » et de comprendre ces stratégies d'acteurs. C'est d'abord à partir de régularités des comportements observés que l'on peut chercher à lire les stratégies. Celles-ci sont donc l'objet d'hypothèses a priori et doivent être réinterprétées en permanence. Chaque acteur essaie aussi de reconstruire les stratégies des autres (1996, pp. 24-25).

La négociation des règles

Chaque monde social est « univers de réponse réciproque régularisée ». Chacun est une arène dans laquelle existe une sorte d'organisation. Chacun est, également, une « aire culturelle » dont les frontières ne sont délimitées ni par un territoire, ni par une appartenance formelle mais par les limites d'une communication efficace (Strauss en reprenant Shibusaki, 1992, p.269).

Il s'agit de mondes sociaux dans lesquels se créent des espaces conflictuels de négociation. Rappelons ici les idées-forces de l'ordre social selon Strauss :

1. Nous affirmons que l'ordre social est un ordre négocié : dans les organisations étudiées, il ne pouvait apparemment y avoir aucune relation qui ne soit accompagnée de négociations.
2. Des négociations spécifiques semblent subordonnées à des conditions structurelles spécifiques : qui négocie avec qui, quand et à propos de quoi ? Les négociations obéissent ainsi à certains schémas et non pas au hasard. Elles peuvent être étudiées en fonction de leurs conditions, de leur caractère et de leurs conséquences pour les personnes et les organisations.
3. Les résultats des négociations (contrats, ententes, accords, « règles » et ainsi de suite) ont tous des limites temporelles, ils seront à l'occasion revus, réévalués, révisés, révoqués ou renouvelés.
4. Un ordre négocié doit être travaillé, et les bases d'une action concertée doivent être continuellement reconstituées. Non seulement des négociations

sont sans cesse en train de s'achever mais de nouvelles se font aussi quotidiennement.

5. L'ordre négocié d'un jour, quel qu'il soit, peut être conçu comme la somme totale des règles et politiques d'une organisation, à quoi s'ajoutent tout accord, entente, pacte, contrat et autre arrangement de travail alors en vigueur. Ceci inclut les accords à chaque niveau de l'organisation, pour chaque clique et coalition, que ces accords soient privés ou publics.
6. N'importe quel changement pesant sur l'ordre négocié – que ce soit quelque chose de tout à fait habituel – un nouveau membre dans l'équipe, un événement perturbateur, un contrat trahi –, ou que ce soit quelque chose de plus inhabituel – l'introduction d'un élément technologique nouveau ou une nouvelle idéologie – appelle une renégociation ou une réévaluation... Ceci signifie des changements en chaîne dans l'ordre négocié.
7. Nous suggérons aussi que la reconstitution de l'ordre social ou organisationnel (ce qui était notre préoccupation centrale) peut être conçue avec profit en termes d'une relation complexe entre un processus de négociation quotidien et un processus d'évaluation périodique. Le premier processus autorise l'accomplissement du travail quotidien, mais agit aussi sur les règles les plus formalisées et permanentes de l'organisation ainsi que sur les politiques, les conventions et les ententes établies. En retour, le second processus sert, lui, à établir les limites de la négociation ainsi que certaines de ses directions.
8. Finalement nous suggérons que ceux qui étudieront à l'avenir les rapports complexes entre les éléments plus stables de l'ordre organisationnel et les accords de travail, plus flous, auraient tout intérêt à envisager les premiers comme s'ils constituaient parfois un arrière-plan devant lequel, à l'avant-scène, ces derniers seraient développés – quelquefois comme si c'était l'inverse. Ceci exige à la fois que l'attention soit élaborée une terminologie adéquate pour conduire cette même métaphore. Mais, que l'on retienne cette métaphore ou une autre, la question centrale demeure : « comment négociation et évaluation jouent-elles l'une sur l'autre et sur les règles, les politiques et les éléments « plus stables » de l'ordre social » ? (1992, pp.250-251)

Les apports de la sociologie des organisations

Pour Crozier et Friedberg, les organisations sont des systèmes d'action collective plus explicitement structurés que d'autres :

On peut donc définir le système d'action concret comme un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux (Crozier et Friedberg, 1977, p. 246).

Une organisation est historiquement et socialement construite et se caractérise par une façon particulière de prescrire et de contrôler les conduites et parfois les pensées.

Foucault (1975), par exemple, décrit divers dispositifs de pouvoir grâce auxquels les organisations disciplinent les corps et les esprits. Les écoles, les casernes, les hôpitaux, les ateliers sont autant d'organisations dont l'architecture et les règles sont conçues, parfois minutieusement, pour dresser, pour faire obéir. Pour contrôler l'activité, on structure les espaces, les objets, les

temporalités, les tâches, l'articulation des corps avec les objets du travail. Mais, comme le rappellent les sociologues :

Il n'y a pas de systèmes sociaux entièrement réglés ou contrôlés. Les acteurs individuels ou collectifs ne peuvent jamais être réduits à des fonctions abstraites et désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière, qui à l'intérieur des contraintes souvent très lourdes que leur impose « le système », disposent d'une *marge de liberté* qu'ils utilisent d'une manière stratégique dans leurs interactions avec les autres (Crozier et Friedberg, 1977, pp. 29-30).

Bien qu'il y ait au sein de toute organisation un ensemble de prescriptions censées pré-figurer et normaliser l'activité des travailleurs, ceux-ci conservent une marge de manœuvre car :

Les organisations ne sont pas des formations structurées par des règles normatives univoques, les actions qui s'y déroulent ne sont pas déterminées par la simple application de prescriptions ou de règles de conduite libres de toute intervention de la personne de l'acteur. La réflexion et le dialogue sont nécessaires non seulement pour l'altération des règles mais aussi pour leur maintien et leur reproduction. L'existence même des organisations dépend de leur reconstruction continue dans l'action. Elles se reproduisent elles-mêmes dans et par l'action. Leurs buts et stratégies sont matière à débats, les accords prennent des formes très diverses y compris l'enchevêtrement intentionnel ou toléré des buts multiples. Chaque accord est transitoire et conditionnel. Les acteurs eux-mêmes ont des théories issues de leur expérience quotidienne sur la nature, l'étendue et le succès possible des processus de négociation (Baszanger, 1992, p. 45).

L'acteur a un rapport stratégique aux prescriptions institutionnelles (Crozier et Friedberg, 1977). Il fait donc un calcul, évaluant ce qu'il a à gagner et à perdre s'il transgresse telle ou telle norme dans tel contexte défini. Dans ce jeu avec les normes, l'acteur estime le coût de sa transgression si elle ne passe pas inaperçue, et se demande s'il vaut la peine de prendre ce risque. Dans ce jeu, les acteurs n'ont pas les mêmes pouvoirs, les mêmes ressources, les mêmes atouts, les mêmes connaissances de la situation et la même capacité d'anticiper les réactions des autres acteurs.

Crozier et Friedberg (1977) décrivent longuement les zones d'incertitude dans les organisations, qui sont des foyers de jeux, de stratégies de pouvoirs entre les acteurs. De ce bref passage par la sociologie des organisations, on retiendra une vision du prescrit comme dispositif de contrôle social qui se heurte aux tentatives des acteurs de préserver leur autonomie, donc de négocier les règles, de jouer avec elle ou de les transgresser, au gré d'un « calcul » des coûts et des avantages respectifs de la conformité et de la transgression, discrète ou affichée.

Chapitre 3.

Apports des sciences du travail

Les sciences du travail (ergonomie, psychologie, sociologie) ont mis en évidence les particularités du travail prescrit :

Le travail prescrit : ce que la hiérarchie spécifie formellement, oralement ou par écrit (consignes, notices, règlements...), concernant :

- les objectifs quantitatifs : nombre de pièces à produire, les dossiers à traiter, de délais à respecter, de machines à laver.... ; et qualitatifs : défauts à éviter, présentations à respecter... ;

- les procédures à suivre (depuis Taylor, toujours l'aspect le plus important du travail prescrit) : séquences de montage, modalités de dépannage, de communication air-sol, d'actes juridiques... Il faut ajouter certaines règles et normes, qui pour n'être pas spécifiées explicitement n'en sont pas moins prescrites, entraînant souvent des sanctions en cas de non-respect. C'est, par exemple, le cas des conventions micro-culturelles du « savoir-vivre » des collectivités de travail.

Le travail prescrit suppose aussi que certaines conditions minimales soient remplies : des locaux adaptés, des machines, des outils, des dispositifs divers en état de marche et, de plus généralement, un environnement physique tolérable (De Montmollin, 1996, p. 46).

Dans le même sens, Guillevic (1991), psychologue du travail, ajoute :

La tâche prescrite, correspondant à ce niveau, rassemble l'ensemble des règlements, des notes de service, des manuels d'utilisation, des consignes (d'exécution, de sécurité) qui définissent les procédures que doit respecter l'opérateur pour atteindre des objectifs théoriquement définis (p.120).

Travail prescrit, travail réel

Pour les ergonomes (par exemple De Montmollin, 1996) ou les psychologues du travail (par exemple Guillevic, 1991), les prescriptions se réduisent à ce que la hiérarchie spécifie formellement, oralement ou par écrit (consignes d'exécution ou de sécurité, notices, notes de service, règlements, les manuels d'utilisation...), concernant les objectifs quantitatifs et les procédures à suivre, ainsi que les conditions minimales pour que le travail soit fait.

Dans cette thèse, j'adopterai cette définition, en limitant le prescrit aux règles et directives édictées par l'autorité ayant légitimité de prescrire et de contrôler le respect des prescriptions, ou par un cadre au bénéfice d'une délégation du pouvoir de prescrit au nom de l'autorité scolaire. Bien entendu, d'autres normes ou attentes exercent de l'influence, celles par exemple que Reynaud (1989) appelle les « règles d'en bas », celles qui émanent des travailleurs. Ou celles des usagers. Mais à nommer prescription toute règle, qu'elle qu'en soit la source et la légitimité, on ne gagne rien. La définition restrictive du prescrit permet de poser clairement la question de son poids par

rapport à d'autres normes ou attentes avec lesquelles il peut entrer en concurrence ou en conflit. Les sciences du travail montrent que les prescriptions sont interprétées par leurs destinataires, donc diversement comprises et acceptées, en fonction de nombreux paramètres. Rien n'assure qu'elles seront respectées du simple fait d'avoir été édictées. Le travail réel n'est donc pas la réalisation du travail prescrit. Dans les sciences du travail, les recherches portent souvent sur les raisons et l'ampleur de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, éclairant indirectement les caractéristiques du prescrit lorsqu'elles expliquent les écarts :

- le prescrit n'est pas ou pas suffisamment connu par les intéressés ;
- le prescrit est connu mais rejeté par les opérateurs parce que contraire à leurs convictions ;
- le prescrit est connu mais mal compris, parce qu'il dépasse le niveau de formation des opérateurs ;
- le prescrit empêche de résoudre les problèmes et de réaliser la tâche ;
- le prescrit ne prend pas en compte la réalité du travail (temps, conditions, informations, matériaux, etc.) ;
- le prescrit n'est pas suffisant ou il est surabondant ;
- le prescrit fait l'objet de controverses, nul ne sait à quel prescrit se vouer ;
- le prescrit n'est pas clair ou il est flou...

Bref, les travailleurs, seuls ou en collectif, se trouvent confrontés à des prescriptions qui ne sont pas toujours complètes, détaillées et adéquates. Il y a des prescriptions insuffisantes, incomplètes, incompréhensibles, erronées, inapplicables (Hatchuel, 1996). Il y a des domaines qui sont de l'ordre de l'imprévisible et de l'incertitude dans le travail (Reynaud, 1989 ; De Terssac, 1992 ; Perrenoud, 1996). Même dans une division du travail taylorienne, dans le travail le plus automatisé ou caractérisé par une parcellarisation des tâches et une distance entre les concepteurs et les exécutants, les prescripteurs n'arrivent pas, le voudraient-ils, à concevoir toutes les situations du travail et à anticiper tous les problèmes à résoudre, à prévoir tous les cas de figure, tous les incidents possibles (Reynaud en préfaçant De Terssac, 1992).

Lorsque le travailleur est mis dans des situations « impossibles », auxquelles ne correspond aucune procédure, ou lorsque les procédures sont irréalistes, insuffisantes ou inadéquates, donc inefficaces, voire embarrassantes, le travailleur doit s'en détacher pour accomplir son travail. Il investit alors des savoirs, des savoir-être, des savoir-vivre qu'il n'a pas constitués seulement dans le travail. Il vit le travail, avec tout ce qu'il est et qu'il développe pour mieux agir. Jobert évoque à ce propos la Métis des Grecs, la ruse, inventive, créative et tout ce qu'elle comporte comme qualités de débrouillardise pour réussir :

Cet ingrédient de la performance, cette intelligence qui se mêle à celle des consignes ou des équipements, c'est celle des hommes et des femmes confrontés à la résistance des objets ou des situations sur lesquels ils interviennent. (...) Comme l'écrit Dejours (1993), « ici, c'est le travail qui produit l'intelligence et non l'intelligence qui produit le travail » (p. 210).

L'intelligence au travail (Jobert, 1999) est la ressource requise pour combler la distance entre le travail prescrit et le travail réel, souvent aux fins de s'acquitter au mieux de la tâche. Cette part de créativité dans le travail demande un investissement subjectif du travailleur. Les sciences du travail ont contribué à le mettre en évidence et donc à faire reconnaître qu'aucun travailleur n'est le simple exécutant de règles pensées par d'autres.

Travailler ne consiste jamais en une pure exécution de normes antécédentes mais exige de la part des opérateurs une mobilisation de l'intelligence, de l'invention, de la prise de décision, soit pour rendre les règles applicables malgré la singularité des situations, soit pour pallier leur manque ou leur inadéquation. (...) dans l'affrontement à la résistance du réel, les travailleurs ne font pas qu'appliquer les savoirs qui leur ont été transmis, mais ils produisent eux-mêmes des savoirs propres, parfois appelés savoirs pratiques, empiriques, informels ou encore tours de mains, ficelles, astuces et autres « biais ». (...) En vérité, la façon dont les travailleurs « se débrouillent » en situation, inventent pour réussir ce qui leur est confié, parviennent à « tenir » malgré les contraintes, terribles, qui pèsent sur eux, constitue une véritable énigme, que les formateurs comme les managers sont réticents à approcher » (Jobert, 1999, pp.211-212).

On vient de voir que la mobilisation d'une intelligence *du* et *au* travail, d'une « pensée en œuvre dans l'acte », est rendue nécessaire par l'impossibilité de maîtriser théoriquement tous les scénarios de l'action concrète. Cette forme d'intelligence est très particulière et fort différente de l'intelligence rationnelle discursive. Elle se caractérise essentiellement par deux traits : elle recourt à la ruse et s'enracine dans le corps. Le modèle de cette intelligence rusée est donnée par une divinité de la Grèce ancienne, Métis, ou encore par le personnage d'Ulysse. La Métis vise l'efficacité pratique dans le rapport de l'homme à la réalité. Elle désigne une intelligence qui, « au lieu de contempler des essences immuables, se trouve directement impliquée dans les difficultés de la pratique (...) affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines les plus divers de l'action. » Elle constitue un véritable « mode de connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ». Recourant à toutes ces ressources la métis ouvre à une « connivence avec le réel qui assure son efficacité (...) et lui donne la victoire dans les domaines où il n'est pas, pour le succès, de règles toutes faites, de recettes figées, mais où chaque épreuve exige l'invention d'une parade neuve, la découverte d'une issue cachée » (p.11). Quant à sa façon de procéder, l'intelligence s'attache davantage à l'obtention du résultat au moindre effort. L'intelligence de l'action implique « certaines valeurs attribuées au courbe, au souple, au tortueux, à l'oblique et l'ambigu, par opposition au droit, au direct, au rigide et à l'univoque » (p. 55). Largement répandue parmi les hommes à partir du moment où ils sont en bonne santé, présente dans toutes les activités, et pas seulement dans le travail manuel, cette forme d'intelligence est créative car, pour « s'orienter dans le monde du changement, de l'instabilité, pour maîtriser le devenir en jouant de ruse avec lui (...) elle doit se faire elle-même mouvance incessante, polymorphie, retournement... » (pp.52-53) (Jobert, 1999, pp. 212-213).

Les acteurs ne se contentent pas de prendre des distances par rapport aux prescriptions, ils développent leurs propres règles pour assurer la production. Ils le font généralement dans une certaine clandestinité, dans la mesure où ces règles sont peu reconnues par l'encadrement, notamment lorsqu'elles relativisent, simplifient ou contredisent les prescriptions des ingénieurs et autres concepteurs.

Prescriptions fermées, prescriptions ouvertes

Les sciences du travail ont mis en évidence les limites du « confinement total », de la prescription totale (Daniellou, 2002). Les prescripteurs savent désormais que les travailleurs mobilisent leur intelligence, leur expérience, leurs savoirs d'action pour moduler les prescriptions

en fonction des contraintes, des ressources. Ils savent que leurs prescriptions n'épuisent jamais les règles auxquelles se réfèrent les travailleurs, que ces derniers tiennent compte au moins autant des règles d'en bas, des règles le plus souvent non écrites, issues de la pratique.

Cette connaissance module la nature du prescrit, dans le contexte global de la critique des excès du taylorisme. Les prescripteurs tiennent aussi compte de la qualification des opérateurs et des possibilités inégale de modéliser les situations de travail. Le prescrit n'est donc par de même nature dans tous les métiers, et cette nature évolue au fil du temps pour ce qui concerne certains métiers, avec une tendance générale à aller d'un prescrit fermé (règles strictes et détaillées) à un prescrit ouvert, énonçant des principes à respecter, des précautions à prendre, des variables à prendre en compte, mais en laissant à l'opérateur, ouvertement, le droit et la responsabilité d'agir au mieux dans ce cadre. Il y a des niveaux intermédiaires :

Les notions de prescription forte et faible sont bien sûr trop sommaires, et on peut imaginer une infinité de degrés intermédiaires. Mais ces exemples extrêmes permettent de dégager deux propriétés des rapports de prescription :

- le lien étroit entre la forme de la prescription et la capacité du prescripteur à « confiner » l'activité. On peut alors remarquer qu'avec un confinement accru, l'apprentissage du prescripteur englobe de plus en plus l'apprentissage de l'opérateur au point de le supplanter ;

- l'influence de la forme de la prescription sur le processus d'apprentissage de l'opérateur. Ainsi toute prescription forte constitue un stimulus dominant de cet apprentissage et le savoir de l'opérateur va alors se construire principalement autour d'un processus de conformation à la prescription (Hatchuel, 2002, p.110).

Selon qu'elle est fermée, semi-ouverte ou ouverte, la prescription prend inégalement en ligne de compte la complexité du réel en regard au modèle d'action prescriptif ou formalisé : on passe du « best way », à plusieurs scénarii en fonction du problème repéré dans le travail.

(a) la prescription est forte et la structuration fermée, l'opérateur est enfermé dans une logique de confinement : il ne peut agir que dans une logique d'exécution, puisque son processus d'action est totalement déterminé par le dispositif et réglé par lui. Lorsque (b) la prescription est moyenne et la structuration semi-ouverte, l'opérateur peut dialoguer avec le dispositif technique, voire décider de ne pas appliquer la solution préconisée : la coopération est limitée au choix d'action dans un espace prédéfini ; le processus d'action reste contrôlé par les injonctions du système technique, mais plusieurs types d'action sont possibles. L'opérateur peut être un prescripteur, vis-à-vis des dispositifs techniques : mais ce rôle est limité à des actions (notamment de dialogue) « encapsulées » dans le système. En revanche lorsque (c) la prescription est faible et la structuration de l'action ouverte, l'opérateur est aussi prescripteur (De Terssac, 2002, pp. 13-14).

À cela s'ajoutent des régulations qui ne se fondent pas sur des prescriptions détaillées mais sur la mesure des résultats. Le contrôle intervient *a posteriori* :

L'important travail fait par Leplat (par exemple 2000) sur les tâches prescrites a montré qu'une partie de ces prescriptions ne prenaient pas la forme d'une injonction en amont, mais se matérialisaient plutôt sous forme de contrôle en aval. On peut prendre l'exemple d'un Professeur d'Université, dont la prescription « amont » dit seulement qu'il doit faire 192 heures d'enseignement et de recherche, mais qui fait très régulièrement l'objet d'évaluations systématiques de son activité d'enseignement et de recherche, en aval donc. Le travail concerné doit anticiper les formes de l'évaluation aval pour les transformer en objectifs amont (Daniellou, 2002, p. 9).

D'autres métiers se caractérisent par une tendance à la « surprescription » qui semble ne vouloir laisser aucune place à l'initiative des travailleurs. La « sous-prescription » et la « sur-prescription » ne peuvent s'analyser qu'en prenant en compte les caractéristiques et la nature du travail.

Lorsque la prescription ne dit rien des méthodes, ou reste très générale ou lacunaire, on pourrait s'attendre à une immense diversité des pratiques. De fait, elle est atténuée par des références communes à une rationalité qui, sans être formellement prescrite, découle de l'état des savoirs et de l'art.

À l'inverse, un tissu prescriptif serré ne garantit pas l'homogénéité des pratiques :

Dans les dispositifs techniques les plus inducteurs de comportement, comme ceux des machines produisant en série des objets identiques ou comme dans le travail à la chaîne, on note déjà des comportements différents entre les opérateurs et pour le même opérateur, selon le degré d'apprentissage, l'heure de la journée, l'état de santé ou l'état physique et mental de la personne. Ces variations ont longtemps été considérées comme des écarts plus ou moins tolérables à une conduite unique prescrite ou souhaitée, et comme faisant courir des risques à la qualité des produits. Les résultats des nombreuses analyses du travail des ergonomistes francophones et les travaux de psychologues et anthropologues américains travaillant dans la perspective de la cognition située, obligent à adopter une nouvelle perspective. L'opérateur constitue, à tout instant, le problème qu'il a à résoudre (Wisner, 1995). Cette constitution tient compte des variations parfois considérables de la machine, des matières premières, des défauts qu'il observe sur sa production, de l'état de l'ensemble du fonctionnement du système technique, des difficultés que rencontrent ses collègues, du type d'aide qu'il reçoit des techniciens de maintenance, des spécialistes du contrôle de la qualité, de la hiérarchie de l'atelier, et du jugement éthique que l'opérateur porte sur son travail et celui des autres. L'opérateur tient compte également de son propre état physiologique et psychique, de sa fatigue, des douleurs qu'il ressent du fait de sa posture et des efforts à exercer, de sa pathologie permanente et passagère, des risques qu'il considère et de son moral, de son état psychodynamique selon l'expression adoptée par Dejours, des règles sociales qu'il prend en compte (Wisner, 1996, p. 38).

Selon les chercheurs, les textes procéduraux ne sont pas vraiment lus par leurs utilisateurs (Hurley, 2001, p. 49). Cela est dû parfois à la mauvaise qualité de ces textes. Parfois par manque de temps, les travailleurs préfèrent passer à l'acte, apprendre par essais et erreurs, tentant de réussir sans toujours comprendre comment ça marche ! D'autres auteurs, comme Barcellina (2005), montrent qu'il y a plusieurs types d'utilisateurs des textes procéduraux : « l'utilisateur qui a des difficultés de lecture », « l'utilisateur qui lit, mais ne comprend pas », « l'utilisateur qui comprend mais qui ne trouve pas ce qu'il cherche », « l'utilisateur qui comprend, mais qui n'a pas envie de lire », et « l'utilisateur qui a envie de lire, mais qui ne peut pas ».

Le genre et le style

On aurait tort de croire que le rapport au prescrit est une affaire purement individuelle. Les règles non écrites que les travailleurs opposent ou juxtaposent au prescrit appartiennent dans une large mesure à la culture d'une « communauté de pratique », celle du métier ou celle de l'organisation.

Clot (1999) souligne l'importance de la dimension collective :

Pour De Terssac et Chabaud, après Leplat (1988), le référentiel opératif commun « pèse sur la pertinence des actions individuelles dans la mesure où il sert à compléter les représentations lacunaires détenues par chacun des opérateurs » (1990, p. 135). Autrement dit, il supporte et il oriente la préparation, la mobilisation et la disponibilité

de chacun. (...) En effet, nous allons soutenir que ce référentiel commun de connaissances opératives n'est qu'une composante du corps social et symbolique qui s'interpose entre les personnes dans le travail ; une composante seulement du genre d'activités exigées dans la situation qui en comporte d'autres. Comme l'ont bien noté les sociologues, ce référentiel élaboré en commun établit des règles non écrites et non immuables dans une situation communicationnelle qui suppose l'élaboration commune. Il inscrit les savoir-faire considérés dans l'histoire d'un collectif. « Les savoir-faire ne peuvent pas être isolés du contexte social et de leur usage, à savoir la production de règles non écrites élaborées en commun au sein d'un collectif » (De Terssac, 1992, p. 252). Cette production de règles est une construction sociale qui est aussi le moyen de constituer le collectif en tant que tel (p.128). Occasion de structurer un rapport obligatoire de coopération pour réaliser le travail, la règle non écrite structure les diverses sortes d'échanges dans lesquels les opérateurs se trouvent engagés (p.139). En fait, selon De Terssac, s'il y a une régularité dans le phénomène social que constitue la règle non écrite, « s'il y a un contrat implicite c'est sur la nécessité, dans le cadre de finalités productives, de trouver la stratégie collective dans laquelle chacun se retrouve à un moment donné (Clot, 1999, p.140).

Nous avons donc affaire à une organisation du travail réel par les travailleurs eux-mêmes, mettant leur action en « ordre » ; à une formalisation collective de l'action individuelle dont le groupe professionnel se fait sujet. Cet « ordre, où le référentiel cognitif prend place comme organisateur du rapport aux objets de l'action, comporte aussi des règles qui organisent le rapport des sujets entre eux. Il porte aussi sur ce qui est juste ou injuste, bon ou mauvais (Clot, 1999, p. 29).

Que les prescriptions admettent la variabilité des manières de faire ou soient impuissantes à l'empêcher, il reste à comprendre ces variations. Clot a avancé l'idée que, dans le travail réel, il existe des genres distincts, à l'intérieur desquels il y a des styles individuels. Ces genres évoluent et sont faiblement formalisés : « C'est lorsque le genre est troublé qu'on le voit » (pp. 32-33).

Le genre est un mode de structuration du travail réel des travailleurs qui ne relève pas du prescrit, mais de la culture du collectif implicite, des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être construits au gré de son histoire. Le genre, c'est la marque du collectif dans l'action personnelle du travailleur. C'est l'histoire du groupe, du collectif que le travailleur incarne au quotidien dans son travail :

Moyen d'action pour chacun, le genre n'en est pas moins histoire d'un groupe et mémoire impersonnelle d'un milieu de travail. On dira parfois simplement genre, pour abrégé. Mais il s'agira toujours des activités attachées à une situation, des manières de « prendre » les choses et les personnes dans un milieu donné. À ce titre, comme instrument social de l'action, le genre retient l'histoire (Clot, 1999, p. 30).

Quant au style, c'est la façon dont un travailleur s'affirme, apparaît lui-même au sein d'un genre :

Il participe donc ici au renouvellement du genre, lequel, aux frontières, n'est jamais achevé. Il vit, plus ou moins intensément d'ailleurs, des contributions stylistiques qui le réévaluent sans cesse et lui donnent sa dynamique. Il se nourrit du choc des variantes et de ses frottements internes auxquels non seulement les styles personnels participent mais qu'ils accentuent, à tous les sens du terme. (...) L'analyse de M. Jouanneaux le montre déjà. Il existe une « double vie » du style, à la fois personnel et impersonnel. C'est la maîtrise du genre qui permet de s'en libérer, la création stylistique supposant la connaissance du genre « sous toutes ses coutures ». Le style dégage ou libère le professionnel du genre non pas en niant ce dernier, non pas contre lui, mais grâce à lui, en usant de ses ressources, de ses variantes, autrement dit par la voie de son

développement, en le poussant à se renouveler. La connaissance des genres professionnels s'avère donc indispensable pour la psychologie du travail si elle veut avoir une chance de comprendre les styles (Clot, 1999, p. 33).

Ou encore :

Du coup, le style individuel devient la transformation des genres par un sujet, en moyens d'agir dans ses activités réelles. Autrement dit, le mouvement par lequel ce sujet se libère du cours des activités attendues, non pas en les niant, mais par la voie de leur développement. Nous reviendrons sur ce paradoxe du style qui réalise l'affranchissement du sujet à l'égard de la situation, à travers le renouvellement des présupposés génériques de l'activité. Le genre, lui, n'est rien d'autre que le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans le milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ; une forme d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir sur le monde. On peut le définir comme un système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination qui nous dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons, comment agir ou s'abstenir d'agir dans des situations précises ; comment mener à bien les transactions entre collègues de travail exigées par la vie commune organisée autour des objectifs d'action. Ce sont les règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet. Finalement, ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il nous désigne comme incongrues ou déplacées ; le système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu professionnel donné. Le genre organise la réciprocité des places et les fonctions, en définissant les activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas directement les relations entre les personnes mais les relations entre professionnels en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action : il dit, sans dire, ce que devrait faire dans cette situation l'inconnu supposé qu'on ne connaîtrait jamais. Il représente le système symbolique auquel l'action individuelle doit se rattacher. Mais ici une précision s'impose : les genres qui retiennent l'esprit des lieux et l'étiquette à respecter dans un milieu sont à la fois disponibles pour les sujets et disposés par eux dans l'action. Ici, on mesure à quel point le style, loin encore d'être un attribut psychologique invariant, est toujours situé à l'intérieur du genre ou, plus exactement, au point de collision entre les variantes du genre ou, plus exactement, au point de collision entre les variantes du genre qu'il faut jouer les unes contre les autres de manière diversifiée selon les moments (Clot, 1999, p. 44).

Le travailleur, en s'affirmant et s'affranchissant partiellement du genre pour exister en son style, traverse un processus de socialisation et de connaissance experte du genre. Certains travailleurs développent un style passible de devenir un genre à part entière si le collectif de travail l'accepte.

Production et producteurs du prescrit institutionnel

Dans un système de division du travail taylorienne, la distance entre les concepteurs et les exécutants, entre ceux qui pensent et ceux qui font, de même que la spécialisation excessive des exécutants, ont très souvent été l'objet de critiques de la part de ceux qui ne considéraient pas le travailleur comme un paresseux notoire, mais surtout comme un individu ayant une « tête » avec des jugements et des savoirs à propos de son activité. Donc, d'une part, nous avons ceux qui fabriquent des règles et d'autre part, ceux qui sont censés les suivre à la lettre. Cette vision simpliste de la division de travail a été mise en crise par les recherches en psychologie du travail, qui ont mis en évidence l'existence de groupes informels, vivant dans l'ombre, en marge de l'institution, qui

échappent à la rationalisation officielle (Reynaud, 1962) et qui ne dépendent d'aucune règle écrite. Ces groupes informels développent leur propre culture de coopération, de négociation, de décision.

Arrêtons-nous pour l'instant aux caractéristiques du travail de conception.

Elaborer des directives, méthodes, procédures et autres prescriptions du travail est aussi un travail. Selon De Terssac (2002), nous ne savons encore pas grand chose sur ce qui se passe dans la « boîte noire » du travail de conception (De Terssac, 2002). Il définit le travail de conception comme un travail immatériel, collectif et discrétionnaire :

D'abord, c'est un travail « immatériel » de production d'artefacts, fondé sur les traitements automatisés d'informations et sur l'usage de modèles mathématiques, mais aussi sur les représentations des logiques de fonctionnement des usagers et des situations d'insertion de ces outils, sur des croyances que l'utilisateur « se débrouillera » toujours et rattrapera les « erreurs » de conception, même si le travail des concepteurs a toujours un support matériel (...)

Ensuite, le travail de conception est, d'une part, un travail « cognitif distribué », parce qu'il s'agit d'un travail qui combine des savoirs de conception et d'utilisation, exigeant la contribution de tous les détenteurs de savoirs et notamment des destinataires ; il est aussi, d'autre part, un travail qui vise à « contrôler » ou à orienter le comportement des ses destinataires.

Enfin, c'est un travail « discrétionnaire », puisque les choix ne sont ni « techniques », ni inéluctables : bien que l'espace d'action des concepteurs soit en partie structuré par des contraintes issues des décisions prises en amont, les concepteurs disposent d'importantes marges de manœuvre, prennent des décisions et des positions sur les formes d'usages « autorisées », et donc sur le contrôle des destinataires ; ces choix contribuent aussi à structurer l'action des concepteurs, à régler leurs relations et leurs interactions. Par exemple, dans le domaine de la planification de la production, les outils d'aide à la décision et à la coopération peuvent être plus ou moins prescriptifs, selon les choix que les concepteurs formulent : ces prescriptions peuvent être ouvertes ou fermées, rigides ou souples, et des choix résultent d'une décision et non de contraintes (De Terssac, 2002, pp.14-15).

De Terssac (2002) reprend Midler (1993, 2002), qui expose six caractéristiques des « situations de conception », se définissant par :

1. une finalité globale ;
2. la communication et l'intégration des différentes logiques : les divers acteurs doivent dialoguer et débattre ; une négociation entre des logiques hétérogènes ;
3. la prise en compte de l'incertitude, des doutes et des certitudes ;
4. la temporalité des situations de conception : moins on en connaît et tout paraît encore possible ; et aussi, plus on avance et on connaît le projet, moins on a de capacité d'action ;
5. le statut de la singularité dans les situations de conception ;
6. un espace ouvert et fluctuant (pp. 65-68).

Rapport de prescription et prescription située

Hatchuel (1996) appelle « rapport de prescription » ou de « prescriptions réciproques », le rapport social à la faveur duquel un acteur prescrit son travail à un autre. À ses yeux, « un rapport de prescription n'est pas toujours un rapport de subordination directe. En effet, toute relation de collaboration entre deux acteurs peut entraîner un rapport de prescription potentiel ». La prise en compte des rapports de prescription est essentielle, car elle met en évidence que ce qui n'est pas prescrit dans les textes généraux peut l'être de façon plus contextualisée par un « prescripteur autorisé ». C'est pourquoi il serait aventureux de prétendre que tout ce qui n'est pas explicitement spécifié par les textes généraux échappe à la prescription. Les organisations instituent en quelque sorte une prescription « dynamique ». Elle est à géométrie variable, car elle dépend à la fois des situations et des personnes. Le travail de prescription est une activité réelle et, à ce titre, elle s'écarte de l'activité prescrite, par excès ou par défaut. Quiconque se voit déléguer un pouvoir de prescription, soit en contexte soit à l'échelle d'un sous-système, peut en effet soit utiliser tout ce pouvoir, ou même en abuser, soit s'abstenir, pour diverses raisons techniques, éthiques ou stratégiques.

Deuxième partie

Une étude de cas : prescrit et rapport au prescrit à l'école primaire

Cette étude de cas portant sur l'enseignement primaire à Genève, le chapitre 4 en présentera les caractéristiques, en insistant sur les structures et fonctionnements qui conditionnent la production du prescrit.

La recherche comporte deux problématiques et avance des questions et/ou des hypothèses de recherche sur : le tissu prescriptif (chapitre 5, section A) et le rapport des enseignants au prescrit (chapitre 5, section B).

Le chapitre 6 présente les choix méthodologiques opérés pour accéder aux données et en extraire des éléments intéressants afin de répondre aux questions et aux hypothèses de recherche.

Chapitre 4.

L'enseignement primaire public à Genève

Ayant choisi de conduire une **étude de cas** - l'enseignement primaire public à Genève dans les années 2003-2007 - nous souhaitons présenter ce système au lecteur avant de formuler nos hypothèses et questions de recherche.

Rappelons que la Suisse regroupe 26 cantons ou demi-cantons. Chacun est souverain en matière d'éducation scolaire, disposant de sa propre constitution, de sa propre législation votée par son propre parlement et appliquée par son propre gouvernement, comprenant partout un ministère cantonal de l'éducation, appelé souvent « département de l'instruction publique » ou « département de la formation ». Ces caractéristiques évoluent : on observe un processus d'harmonisation qui devient contraignant pour les cantons. Les sources du prescrit se situent de plus en plus à une échelle supracantonale. Dans certains cas, les textes s'imposent à tous, dans d'autres ils diffèrent mais doivent s'inscrire dans un cadre commun.

Les efforts d'harmonisation entre cantons francophones existent depuis 1966, date de création de la Coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin. Les ministres de l'éducation des divers cantons de Suisse romande composent une conférence (CIIP) qui édicte des règles censées s'appliquer dans tous les cantons. Cette instance élabore en ce moment un programme unique, le plan d'études romand (PER)¹. Les parlements cantonaux restent cependant libres d'approuver ou non les accords régionaux.

Une dynamique de standardisation s'est développée plus récemment à l'échelle de l'ensemble du pays. Il existait déjà une conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP). Elle prend un pouvoir croissant, par exemple sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, la reconnaissance des diplômes et plus récemment sur les plans d'études, les moyens d'enseignement et les objectifs de la scolarité obligatoire (HARMOS depuis 2001). Le 21 mai 2006, le peuple suisse a en effet accepté de nouveaux articles constitutionnels sur la formation, sur l'harmonisation de l'école au niveau national, ce qui représente une rupture avec la tradition fédéraliste dans ce domaine.

Le 14 juin 2007, les directeurs cantonaux de l'instruction publique ont signé l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, aux fins d'harmoniser les objectifs de l'enseignement et les structures scolaires, et de développer et assurer la qualité et la perméabilité du système scolaire au moyen d'instruments de pilotage communs (art.1).

¹ « Le 20 septembre 2007, la CIIP - Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique a confirmé sa volonté de reprendre sous son entière compétence les travaux d'élaboration d'un plan d'études romand (PER) entamés par les cantons romands dès 2005. Un comité de pilotage et une équipe de projet ont été mis sur pied pour finaliser ce projet, ainsi que pour proposer des mesures d'introduction et une structure de suivi. Après une consultation en 2008, le PER pourrait être introduit dans les classes romandes à partir de l'année scolaire 2009-2010. »
<http://www.ciip.ch/index.php>

A partir du 14 juin 2007, les parlements cantonaux ont été invités à ratifier cet accord. Le concordat entrera en vigueur à partir de l'adhésion de dix cantons. Chacun aura alors six ans pour modifier ses structures de formation et ses standards. Dans le même sens, le 21 juin 2007, une convention scolaire romande a été adoptée par la CIIP. Elle sera également soumise à la ratification des parlements cantonaux.

Ces instances intercantionales dialoguent avec la Confédération, qui s'empare elle aussi de l'éducation scolaire, après avoir conquis la compétence de légiférer à l'échelle nationale sur la formation professionnelle, les hautes écoles spécialisées et les universités. On voit se constituer un niveau de pouvoir régional ou national qui limite de plus en plus l'autonomie des cantons.

Le département de l'instruction publique

Il n'y a pas de commissions scolaires à Genève et les communes ont peu de prise sur les contenus de la scolarité. L'enseignement est placé sous la responsabilité du « Département de l'instruction publique », autorité de tutelle de l'université et gestionnaire en direct de l'enseignement public, qui regroupe 90% des élèves scolarisés, répartis entre l'enseignement enfantin et primaire (4-12 ans), l'enseignement secondaire obligatoire (Cycle d'Orientation, 12-15 ans), l'enseignement secondaire post-obligatoire et les hautes écoles spécialisées. À ces ordres d'enseignement, il faut ajouter notamment un office de la jeunesse, un office de l'orientation et de la formation professionnelle, un service de recherche en éducation, un service administratif et financier. Ce ministère est régi par la loi sur l'instruction publique, complétée par divers règlements.

Le « ministre de l'éducation », appelé « Président du département de l'instruction publique », est un magistrat qui fait partie du gouvernement, le « Conseil d'Etat », exécutif du canton composé de sept ministres. Les conseillers d'Etat sont élus directement par le peuple, à la proportionnelle, ce qui compose en général un gouvernement de coalition. Ce gouvernement, collégial, rend des comptes au Parlement, nommé Grand Conseil, formé de cent députés eux aussi élus à la proportionnelle. Le Grand Conseil vote les lois et le budget, peut interpellier le gouvernement et lui adresser des motions contraignantes, mais il ne peut le renverser, même si, comme ce fut le cas entre 2006 et 2009, la majorité du parlement est à droite alors que le gouvernement penche à gauche. À cela s'ajoutent les institutions propres à la démocratie directe : l'initiative populaire et le référendum. L'initiative permet à un certain nombre de citoyens de proposer une modification de la constitution ou de la législation qui sera mise en votation populaire, le parlement étant en doit d'opposer un contre-projet. Le référendum permet à un certain nombre de citoyens de demander qu'un projet de loi déjà adopté par le parlement soit soumis au vote populaire. Toute loi n'entre donc en vigueur qu'à l'issue d'un délai référendaire, si le référendum n'a pas été demandé.

Gouvernement de coalition, élections indépendantes du parlement et du gouvernement et démocratie directe ont des incidences fortes sur les prescriptions, car les textes législatifs et réglementaires peuvent être négociés à l'infini et entrer dans un degré de détail inimaginable dans d'autres pays. La constitution permet notamment d'inscrire dans la loi des décisions qui, ailleurs, relèvent du gouvernement, de l'administration, des établissements voire de la sphère d'autonomie des professionnels. C'est ce qui vient de se passer à propos des notes à l'école : un mouvement opposé à leur suppression par le gouvernement a déposé une initiative introduisant les notes dans la loi ; cette initiative a été soumise au vote populaire en septembre 2006 et elle a été acceptée par les trois-quarts des votants.

Le Président du département de l'instruction publique est donc loin d'être seul maître à bord, puisqu'il doit non seulement avoir l'aval du Conseil d'Etat pour l'adoption des règlements et celui du Grand Conseil pour le budget et les lois, mais l'adhésion des électeurs, y compris sur des questions qui, dans d'autres pays, ne sont mêmes pas débattues au parlement.

Le ministre et les hauts fonctionnaires du DIP travaillent donc avec les commissions parlementaires chargées de l'enseignement et de l'université. Ils rencontrent aussi les organisations syndicales, les associations de parents et de multiples groupes de pression souhaitant influencer l'école, notamment ses programmes. Un conseil consultatif réunit ces divers partenaires :

La conférence de l'instruction publique (CIP) est instituée par l'article 3 de la loi sur l'instruction publique (LIP) qui indique qu'elle est « destinée à établir un contact entre les autorités scolaires et le corps enseignant d'une part, les parents et l'opinion publique d'autre part. Cette conférence consultative peut donner son avis sur toutes les questions générales relatives à l'instruction publique, notamment celles d'organisation scolaire, de méthodes, de programmes et de matériel »

La CIP est nommée pour 4 ans dès le 1er mars de l'année qui suit le renouvellement du Grand Conseil et du Conseil d'Etat. Elle se réunit environ tous les deux mois et est informée de tous les enjeux qui touchent l'instruction publique à Genève.

La conférence de l'instruction publique est actuellement composée de 42 membres. Elles et ils représentent le Département de l'instruction publique, les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement primaire, les directions des écoles secondaires, le corps enseignant, les autorités communales, les spécialistes des sciences de l'éducation, les parents d'élèves, les partis politiques, les associations de travailleurs et les associations d'employeurs. <http://www.geneve.ch/dip/departement/cip.asp>

Le président du département de l'instruction publique et son secrétaire général, le plus haut fonctionnaire de ministère, réunissent chaque semaine en « rapport général » les directeurs des divers ordres d'enseignement et ceux des autres offices et services. Une partie des prescriptions sont élaborées ou approuvées à ce niveau.

Le reste est l'affaire des « directions générales », celles de l'enseignement primaire, du Cycle d'Orientation, de l'enseignement secondaire postobligatoire et des hautes écoles. La structure de ces directions diffère en fonction de la taille des établissements, de la diversité des cursus, du statut des enseignants, etc.

Nous ne nous intéresserons ici qu'à l'enseignement primaire.

La direction et les cadres de l'enseignement primaire

La direction de l'enseignement primaire est composée d'un directeur général entouré de quatre directeurs adjoints. « Elle veille à l'observation des dispositions légales sur l'instruction obligatoire. Elle est responsable de la gestion : de la scolarité des élèves et des programmes scolaires, du personnel, des bâtiments, des biens et des services, des tâches de coordination et d'information. » (*Rapport de gestion du conseil d'Etat de la République et canton de Genève pour l'année 1986*, p.84)

Je rends compte ici des missions des directeurs de 1986 car les rapports de gestion suivants et plus actuels n'en parlent pas. Les sujets abordés dans les rapports de gestion ne mettent pas en évidence les responsabilités des directeurs jusqu'à la nouvelle réorganisation de l'enseignement primaire (2006-2008). Actuellement, l'organigramme comporte des changements concernant les cadres supérieurs et intermédiaires (2008). L'enseignement primaire regroupe plusieurs services, chacun sous la responsabilité d'un des directeurs adjoints : les services généraux, le service de la scolarité, le service de l'enseignement, le service du personnel enseignant, le service de la gestion, du budget et des ressources financières, l'enseignement spécialisé.

Durant la période couverte par notre recherche, l'école primaire était organisée en circonscriptions territoriales, une vingtaine, placées chacune sous la responsabilité d'un inspecteur. Contrairement aux inspecteurs français ou belges, les inspecteurs genevois – et suisses en général -

avaient des tâches de gestion, à la manière des chefs d'établissements du secondaire. La différence est qu'ils gouvernaient une dizaine d'écoles primaires. À Genève, ces écoles n'avaient pas de directeur, elles étaient placées sous la responsabilité d'un « responsable d'école » qui était l'interlocuteur de l'inspecteur, mais n'exerçait pas de fonction hiérarchique. C'était un enseignant qui bénéficiait d'une décharge. Il existait de plus cinq inspecteurs en charge des divers secteurs de l'enseignement spécialisé, structure spécifique fortement liée au service médico-pédagogique, dont l'un des directeurs adjoints est en même temps directeur de l'enseignement spécialisé et membre à ce titre de la direction générale de l'enseignement primaire. Les inspecteurs étaient réunis en conférence, tous les quinze jours, par la direction générale. Ces réunions étaient un des lieux dans lesquels les prescriptions étaient commentées, voire élaborées.

En septembre 2008, une nouvelle organisation de l'enseignement primaire a entraîné la création d'un statut de directeur d'établissement, appelant la création et la mise au concours d'une centaine de postes, rattachés directement à la direction générale de l'enseignement primaire. Le statut d'inspecteur disparaît, les inspecteurs en exercice sont devenus directeurs d'établissements.

Voici comment cette réorganisation a été justifiée :

... Ces nouvelles structures renforcent l'autonomie des établissements, améliorent le dispositif de suivi des élèves en difficulté, et créent des conseils d'établissement qui permettront d'associer plus étroitement les partenaires de l'école. Ces profondes modifications s'effectueront dans le cadre du budget, par la réallocation des moyens déjà destinés aujourd'hui à l'enseignement primaire.

Depuis 1990, l'école primaire genevoise a vu ses effectifs croître fortement (+26%) alors que les dépenses publiques pour l'éducation ont stagné. L'école primaire a vécu en même temps de multiples réformes scolaires et pédagogiques sans s'attaquer de front à ses structures. Aujourd'hui, l'école primaire genevoise compte 35'000 élèves, 2500 postes de collaborateurs, dont plus de 2200 enseignants, 275 responsables d'écoles (44 postes) et maîtres principaux avec seulement 30 inspecteurs pour encadrer les élèves et les collaborateurs.

Les structures d'encadrement n'ont pas changé depuis des décennies pour faire face à cette forte croissance des effectifs alors que le contexte socio-économique de Genève s'est profondément modifié. Par exemple, la population a crû de 15% depuis 1990, la mixité sociale dans certains quartiers a disparu avec en même temps une forte augmentation des inégalités. Tout ceci a un impact sur l'échec scolaire, les problèmes sanitaires et sociaux ainsi que la montée des incivilités dans les établissements scolaires du canton².

Dans le même temps, l'enseignement primaire a confié à ces nouveaux directeurs la mise en place de conseils d'établissement pour une meilleure concertation entre les divers partenaires dès la rentrée scolaire de septembre 2008 (18.12.2007, Point de presse du Conseil d'Etat de Genève).

Ces changements modifieront sans doute les procédures d'élaboration du prescrit et les rapports de prescription, mais il faudrait, pour savoir dans quel sens, observer les évolutions durant quelques années. Nous y reviendrons en conclusion. On peut déjà avancer l'hypothèse qu'une centaine de directeurs ne constitueront plus un conseil réuni chaque quinzaine par la direction générale, qui aura donc les coudées plus franches, à moins qu'elle ne mette en place d'autres mécanismes de consultation des cadres. Cette concentration du pouvoir de prescrire sera-t-elle compensée par l'extension des compétences de décision des établissements, donc par une délocalisation et une diversification de certaines prescriptions ? L'avenir le dira.

²(<http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=actualite.html&id=54>)

L'autorité scolaire ainsi décrite est responsable de 164 écoles, 23 regroupements spécialisés et 40 institutions spécialisées³. Selon le rapport de gestion de l'Etat de Genève de l'année 2005, on relève plusieurs catégories d'enseignants :

³ Sur le site du Département de l'instruction publique-http://www.ge.ch/dip/dip_bref.asp, organigramme en annexe.

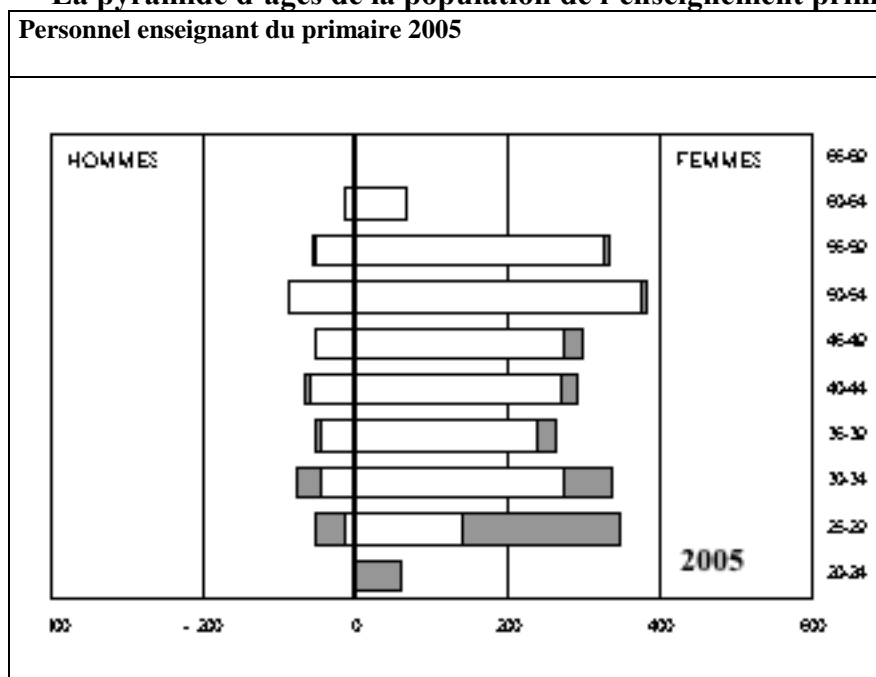
Postes occupés dans l'enseignement primaire genevois

	Au 31 déc.2003	Au 31 déc. 2004	Au 31 déc. 2005
Administratifs	90.90	92.22	67.75
Directeurs / inspecteurs	35.50	37.83	35.50
Titulaires division ordinaire	1666.47	1670.67	1676.17
Généralistes non titulaires	135.00	128.75	128.75
Structures d'accueil	31.25	30.00	30.25
Formateurs des services	66.35	62.30	54.15
Maîtres spécialistes	222.43	217.86	214.62
Enseignants spécialisés	175.55	172.10	171.75
Educateurs	114.30	114.15	120.15
Total sans cas particulier	2537.75	2525.88	2499.10
Nombre d'élèves en division ordinaire	34279	34206	34091
Nombre de classes en division ordinaire	1666	1668	1672
Nombre d'élèves en division spécialisée	1195	1228	1222

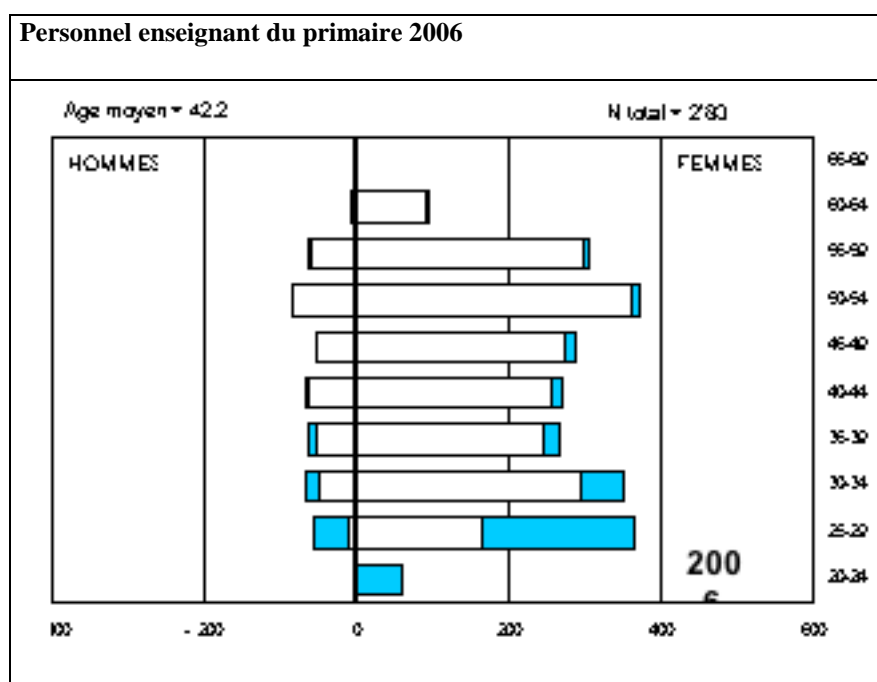
Tableau synthétique extrait du *Rapport de gestion de Conseil d'Etat de l'année 2006*, Département de l'instruction publique, Genève, p. 149.

Voici aussi l'ordre de grandeur du rapport homme et femme et la pyramide d'âges de la population de l'enseignement primaire à Genève, en 2005 et 2006 :

La pyramide d'âges de la population de l'enseignement primaire (2005)



La pyramide d'âges de la population de l'enseignement primaire (2006)



Tableaux extraits de Wassmer et Baertschi, 2006.

Partenaires de l'autorité scolaire et instances de consultation

Dans un tel système, en l'absence de commissions scolaires et sachant les possibilités de contrôle et d'initiative du parlement et des électeurs, l'autorité scolaire a intérêt à dialoguer de manière continue avec les représentants des parents et des enseignants aussi bien qu'avec des instances plus politiques.

Les associations de parents

Depuis plus de trente ans, des associations de parents se sont constituées, souvent à l'échelle d'un quartier. Elles sont regroupées en une fédération, le Groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines (GAPP). Les représentants des parents sont présents dans de nombreuses commissions de travail⁴ : CEP (Conférence de l'Enseignement Primaire), CIP (Conférence de l'Instruction Publique), CCC (commission de la Consultation routière), Santé, CER (commission d'éducation routière), visionnement, cinéma, handicapés, promotions de la Ville de Genève, commission culturelle, commissions paritaires (classeur de liaison, famille – école, suivi du nouveau dispositif d'évaluation, responsabilité, animation et coordination dans les établissements scolaires, GIAP (Groupement Intercantonal des Activités Parascolaires), groupes de travail internes (APE assistance, élèves en difficultés, recherche et formation, violence, sécurité alimentaire). Les associations de parents d'élèves publient aussi un périodique (Le Bulletin).

Tout cela, cependant, ne donne guère aux parents une grande prise sur les décisions, la plupart des commissions étant consultatives. Une fois achevée la constitution de conseils d'établissements, les parents auront une place de choix dans certaines décisions relevant désormais des

⁴ Dans Le Bulletin du GAPP, septembre 2002, n°90, on relève une description quasi complète des commissions auxquelles le GAPP (Groupement des associations des parents d'élèves des écoles primaires et enfantines) participent.

établissements⁵. Cette évolution rejoint ce qui existe dans de nombreux pays dans lesquels les établissements scolaires ont une autonomie relative et sont dotés d'un conseil d'établissement, qui regroupe en général le directeur, les représentants des enseignants, ceux des parents et les autorités locales. Dans cette instance, les parents ont une place importante.

Les associations professionnelles

Il n'y a qu'une seule association d'enseignants primaires à Genève, la Société pédagogique genevoise (SPG), qui regroupe 1550 membres soit 64,6 % des professionnels (2008). La SPG fait partie de la Fédération des enseignants genevois (avec les associations du secondaire) et du Cartel de la fonction publique. Elle est membre aussi du Syndicat des enseignants romands (SER), qui fédère les associations cantonales primaires et secondaires et qui est lui-même membre de la centrale suisse (LCH). Le SER publie le magazine « L'Éducateur », dans lequel la SPG publie des « pages genevoises ».

Dans la tradition genevoise, depuis les années 1960, la SPG (Société Pédagogique Genevoise) est un partenaire régulier de la direction de l'enseignement primaire et elle est associée à de très nombreuses commissions et instances participatives, parfois avec les représentants des parents. Dans ces instances, une partie des prescriptions sont expliquées, mises en consultation, voire élaborées.

En dehors d'une défense corporatiste des droits des travailleurs enseignants, les associations professionnelles se sont aussi engagées dans la création d'un code de déontologie (SER, 2000).

D'une manière générale, la SPG plaide pour une autonomie professionnelle des enseignants, mais pas à n'importe quel prix. Elle ne veut pas d'une prescription trop précise et détaillée des pratiques d'enseignement et revendique une plus grande autonomie : « A mort la grille-horaire »! (Pasquier, 2001, p. 30). Le comité de la SPG écrit : « Les aspects récurrents de surcharge concernent les effectifs des classes, les élèves en difficulté, la diminution des postes de GNT (généralistes non titulaires) et de MS (maîtres spécialistes). Ces conditions de travail impliquent un manque de manœuvre et de mobilité dans les équipes enseignantes, un travail dans l'urgence et un manque de temps et d'accompagnement pour s'approprier les changements, qui par ailleurs restent pertinents et nécessaires. Toutefois, de plus en plus de directives, de législation et de contraintes institutionnelles s'opposent à une professionnalisation, à une plus grande autonomie et responsabilisation des écoles, celles-ci butent sur le manque de moyens lorsqu'elles veulent prendre des initiatives » (*Éducateur*, 2002, n°5, p. 49).

La conférence de l'enseignement primaire

La conférence de l'enseignement primaire, instituée en 2000, se voulait une instance généraliste, censée chapeauter les multiples commissions paritaires spécialisées et orchestrer leurs travaux. C'est un organe tri-partite réunissant les acteurs et partenaires de l'école primaire : direction, et représentants des enseignants, des parents, des formateurs, des inspecteurs, du service de recherche en éducation (SRED) et de la section des Sciences de l'Éducation. Ils se rencontrent environ six fois par année. Le mandat de la CEP est de :

fournir à l'autorité scolaire les éléments d'appréciation utiles à toute prise de décision liée au fonctionnement de l'enseignement primaire genevois et à sa transformation :

- organisation de la scolarité des élèves et de leur suivi,
- objectifs d'apprentissage, méthodes et moyens d'enseignement,

⁵ In <http://www.gapp.ch/040-Commissions>

- évaluation des élèves,
- relations famille-école,
- organisation et fonctionnement des écoles.

Les sujets et les thématiques de discussion varient selon les priorités que la conférence se donne. La *Conférence de l'enseignement primaire* (CEP) veille notamment à mettre à jour les diverses prescriptions en vigueur, celles qui concernent par exemple :

la formation des responsables d'école, les remplaçants, le débat sur l'initiative 121, l'horaire de l'écolier, la réactivation de la commission sur le nouveau dispositif d'évaluation, le suivi de l'instauration de la fonction de responsable d'école, l'état de situation des liaisons internet dans les écoles, le dispositif d'évaluation des élèves dans l'enseignement spécialisé, l'organisation d'un forum sur les relations famille école au mois de septembre (SPG, Rapport d'activité 2004/2005, p. 18).

D'autres instances de concertation propres à l'enseignement primaire

Il existe d'autres groupes ou commissions de travail qui offrent des possibilités de concertation et de négociation autour de certaines problématiques et donc de certaines prescriptions institutionnelles : la commission de la formation (DEP-SPG, 8 séances annuelles), la commission de la pédagogie et gestion (SPG-DEP, 8 séances annuelles), la commission famille-école (DEP-SPG-GAPP-inspecteurs-formateurs), le groupe de travail des responsables d'école, le groupe santé (SEP-SPG-inspecteurs), la sous-commission-épreuves cantonales, la COMEFE (commission « Moyens d'enseignement, fournitures et équipements ») (DEP-SPG-inspecteurs), la commission des droits de l'enfant (DEP-SPG-inspecteurs), la commission des locaux scolaires, la commission des migrants (DEP-SPG-consultants), la commission des loisirs de la jeunesse (DEP-SPG-inspecteurs-SLJ).

Des lieux de concertation de portée plus globale

À l'échelle de l'ensemble du département de l'instruction publique, d'autres instances peuvent émettre des prescriptions qui concernent notamment l'école primaire : le président et le secrétaire général du DIP, la réunion des chefs de service (rapport général), l'Office de la jeunesse, mais aussi des groupes plus techniques, comme la commission cantonale de la violence et de la maltraitance, la commission primaire/Cycle d'Orientation, la brigade d'éducation routière et de prévention, la commission de l'enseignement de l'allemand, les services informatiques ou financiers.

Les réformes en cours dans l'école primaire genevoise

Les systèmes éducatifs sont désormais en constante réforme. On ne peut donc comprendre le prescrit sans faire référence aux innovations du moment, puisqu'elles abrogent certaines prescriptions, en proposent de nouvelles ou amendent les prescriptions en vigueur. On peut aussi envisager que les réformes modulent l'interprétation et le sens des prescriptions formellement inchangées, mais dont l'importance peut-être accrue ou affaiblie, à moins qu'elles ne trouvent de nouvelles justifications. Il serait exagéré de réduire le changement à une transformation du tissu prescriptif. Il se décline d'abord en termes de programmes, de structures, de politiques éducatives, de dispositifs divers censés actualiser les finalités de l'école ou mieux les atteindre. Dans un monde bureaucratique, ces changements se traduisent cependant, tôt ou tard, par des textes prescriptifs, même lorsque le changement ne vise pas directement les pratiques.

Durant la période étudiée dans cette recherche, une rénovation de l'enseignement primaire fait l'objet de vives controverses. Genève a depuis 1977 une loi sur l'instruction publique très volontariste en matière de démocratisation de l'accès au savoir. L'article 4, qui fixe les objectifs de

l'école publique, lui enjoit explicitement « de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école ».

À partir des constats du rapport de Walo Hutmacher (1993), montrant qu'en dépit du soutien pédagogique développé depuis 1978, le redoublement avait à nouveau tendance à augmenter, la présidente du DIP et la direction de l'enseignement primaire ont décidé, dès 1994, d'entreprendre une rénovation de grande envergure, qui avait comme but de mieux lutter contre l'échec scolaire des élèves.

Le Petit Bleu, nom familier donné au texte d'orientation de la rénovation de l'école primaire genevoise, définissait trois axes : 1. individualiser les parcours de formation, 2. apprendre à mieux travailler ensemble, 3. placer les enfants au cœur de l'action pédagogique (DIP, Genève, août 1994, Préface de Madame Martine Brunschwig Graf, Présidente du DIP).

Il ne s'agissait pas d'une réforme immédiate. Deux phrases étaient prévues :

- une phase dite d'exploration, qui devait, de 1994 à 1999, en impliquant une trentaine d'écoles volontaires construire les contours d'une réforme de l'école primaire s'inspirant de ces trois axes et visant à réduire les inégalités de réussite ;
- une phase dite d'extension, de 2000 à 2005, qui devait généraliser progressivement la réforme définie en 1999, à supposer qu'elle ait été acceptée par les instances concernées.

Cette planification n'a été que partiellement respectée. La phase d'exploration a en effet abouti à un projet de réforme prévoyant notamment l'introduction de deux cycles d'apprentissage de quatre ans confiés à des équipes d'enseignants, une pédagogie différenciée fondée sur une évaluation formative sans notes, des établissements invités à s'inscrire dans cette perspective à travers un projet qui leur serait propre et au bénéfice d'une certaine autonomie sur les modalités de travail.

La direction de l'école primaire estimait alors que cette réforme allait trop loin et s'était distancée du groupe de pilotage de la phase d'exploration. La présidente du département de l'instruction prenait alors une décision paradoxale : elle retenait l'essentiel des propositions du groupe de pilotage tout le dissolvant et en confiant à la direction de l'enseignement primaire la mission de conduire une réforme à laquelle elle n'adhérait pas vraiment.

Cela peut expliquer pourquoi la phase de généralisation a tardé à démarrer et s'est caractérisée par une longue période de flottement, d'indécision, l'administration scolaire reprenant la main mais ne parvenant ni à s'approprier les nouvelles orientations ni à s'y opposer ouvertement. Cela conduisit à ce qu'on peut appeler une « crise de la prescription », qui dura de 2000 à 2002 :

- certains textes indispensables n'ont jamais été publiés, laissant planer durablement l'incertitude sur la définition précise d'un cycle d'apprentissage et sur son fonctionnement, ne donnant pas exemple aucune réponse claire aux enseignants qui se demandaient ce qu'il adviendrait des élèves qui, en fin de cycle, n'auraient pas atteint les objectifs d'apprentissage ;
- des prescriptions nouvelles (suivi collégial des élèves) se sont substituées à l'idée d'une responsabilité collective des élèves assumées par des équipes d'enseignants en charge d'un cycle dans un établissement ;
- la question de savoir ce qui devait être unifié à l'échelle de toute l'école primaire et ce qui pouvait être décidé dans chaque école n'a pas été tranchée ;
- on a substitué au projet d'établissement un plan de travail annuel qui a un tout autre sens.

Si bien que les enseignants les parents, les observateurs ont pu se demander à bon droit : la rénovation est-elle abandonnée ? différée ? étalée ? redimensionnée ? Sur quoi porte-t-elle au juste ? Va-t-on instaurer des cycles pluriannuels ?

Ce vide de prescription et cette baisse de régime ont laissé le champ libre à ceux qui s'opposaient dès le départ à la rénovation, mais pouvaient pour la première fois manifester cette opposition, masquée jusqu'alors par le soutien apporté à la rénovation par l'association des enseignants et la fédération des parents d'élèves. Les adversaires de la rénovation se sont alors organisés et ont créé une association, « L'association pour Refaire l'école » (ARLE). Très vite, en 2003, cette association a déposé une initiative populaire demandant le retour aux notes et aux degrés annuels et leur inscription dans la loi sur l'instruction publique. Comme c'est son droit, le gouvernement – le ministre de l'éducation avait changé mais assumait l'héritage – a opposé un « contre-projet » à l'initiative et l'a proposé au parlement, qui ne l'a pas accepté et en a formulé un autre, soutenu par les partis conservateurs et fort proche de l'initiative, puisque les deux textes s'opposent aux cycles pluriannuels et proposent la remise des notes. Comme le veut la Constitution, ces deux textes opposés à la rénovation ont été soumis à une votation populaire. Le 24 septembre 2006, le texte de l'initiative l'a emporté, avec 75.6 % des votants. La loi sur l'instruction publique a donc été modifiée et spécifie désormais qu'à l'école primaire on enseigne par degrés annuels et on évalue les acquis par des notes (C 1 10 LIP). Le règlement de l'école primaire a été immédiatement revu dans ce sens, les notes ont été réintroduites à la rentrée 2007 et les cycles d'apprentissage abolis là où ils avaient été expérimentés.

Ces mouvements de réforme et de contre-réforme ont évidemment eu de fortes incidences sur le prescrit : sur son contenu, puisqu'il a changé en plusieurs étapes, dans un sens puis dans un autre, mais aussi sur sa lisibilité et sa légitimité : quand la controverse battait son plein et portait sur le bien-fondé de certaines pratiques (les notes) ou de certaines structures (les cycles pluriannuels), chacun se demandait si le prescrit en vigueur était une référence durable. Ceux qui y adhéraient voulaient croire à son maintien jusqu'à son abrogation formelle alors que d'autres faisaient déjà comme s'il était abrogé bien avant que les textes nouveaux ne soient adoptés. Après un vote qui a divisé les professionnels, on peut imaginer que le rapport au prescrit de ceux qui l'ont combattu est assez différent du rapport au même prescrit de ceux qui s'y reconnaissent pleinement.

Ces controverses durables sur la rénovation de l'école primaire ont eu de fortes incidences, tant sur le tissu prescriptif que sur le rapport des acteurs au prescrit, un prescrit en évolution, contesté et ambigu, donc difficile à identifier.

D'autres transformations, de moindre ampleur, ont eu ou vont avoir le même genre d'effets.

En 2006, il y a eu la mise en place de REP ou Réseaux d'Enseignement prioritaire (*Rapport de gestion de gestion du Conseil d'Etat*, Genève, 2006). A cela s'ajouta la création de postes de directeurs d'école primaire dont nous avons déjà parlé.

Sans oublier, comme toile de fond, des évolutions des programmes difficiles à déchiffrer :

- La volonté de créer des cycles d'apprentissage pluriannuels avait déclenché une reformulation des programmes en termes d'objectifs d'apprentissage (objectifs de fin de cycle et repères intermédiaires). Ces objectifs, sans être abrogés, coexistent désormais avec des programmes annuels revus et corrigés.
- Parallèlement, la Suisse romande, dans laquelle plusieurs cantons introduisaient des cycles de deux ans, développait un programme cadre divisant la scolarité en étapes de deux ans (projet PECARO, remplacé par le PER).
- A l'échelle de la Suisse, l'harmonisation des objectifs de la scolarité obligatoire, sous forme de standards, dit encore autre chose sur le curriculum (projet HARMOS).

Ici encore, bien malin qui saurait dire quels sont exactement les savoirs à enseigner... Cette superposition de textes pris à des échelles différentes, selon des conceptualisations et des préoccupations différentes, peut créer un sentiment de grande incertitude ou de grande liberté chez les enseignants, les uns attendant qu'on y voie vraiment clair, les autres se félicitant de cette confusion parce qu'elle accroît leur propre latitude d'interprétation des programmes.

La réévaluation de la fonction enseignante

La fonction enseignante a été parallèlement réévaluée, pour l'école primaire, c'est-à-dire positionnée plus favorablement dans l'échelle des fonctions au sein de l'Etat de Genève, échelle multidimensionnelle qui détermine la classe de traitement de telle ou telle catégorie de fonctionnaires, sachant qu'à l'intérieur de chaque classe, il est prévu une progression selon l'ancienneté. La dernière évaluation de cette fonction datait du 1er juillet 1975 ! La réévaluation, revendiquée par l'association professionnelle au nom de la complexité croissante du métier, n'était pas liée directement à la rénovation de l'école primaire, mais c'est un enjeu qui ne pouvait qu'interférer, car la réforme exigeait de nouvelles compétences, donc leur reconnaissance. Au terme de très longues négociations – plusieurs années, avec de longs temps morts – la réévaluation de la fonction d'enseignant primaire a finalement été acceptée par le parlement genevois en décembre 2006, avec entrée en vigueur dès l'exercice comptable 2007.

Les raisons qui ont motivé cette réévaluation apparaissent dans le texte qui suit, émanant de l'association professionnelle :

L'entrée en vigueur de la charte et du cahier des charges de l'enseignant primaire le 1^{er} janvier 1996, qui élargit sa mission et précise cinq temps distincts au niveau du temps de travail :

Un temps d'enseignement en présence des élèves

Un temps de gestion et de planification du travail (préparations, corrections, évaluations, travaux administratifs, organisation de camps, d'excursions, de manifestations, ...)

Un temps d'entretien avec les parents (de plus en plus codifié et en augmentation)

Un temps de concertation avec les enseignants (le travail en équipe est institué dans le cahier des charges) et avec les autres partenaires de l'école

Un temps de réflexion et de discussion

- La mise en place d'une formation universitaire, licence incluant une formation professionnelle.
- L'introduction de nouvelles disciplines et la réécriture complète des programmes d'enseignement en termes d'objectifs d'apprentissage.
- L'assouplissement des échéances annuelles visant l'instauration de deux cycles d'apprentissage de 4 ans, impliquant également une modification fondamentale de l'évaluation des élèves.
- Une communication et une collaboration plus étroites avec les familles.
- La construction de projets d'école pour 4 ans ou la rédaction de plans de travail annuels, intégrant des bilans collectifs soumis à l'autorité scolaire.

- Une obligation du travail en équipe et d'un suivi collégial des élèves, ainsi que l'introduction de responsables d'école dans les établissements en projet, avec un cahier des charges spécifique.
- Le développement de structures d'appui aux élèves en difficulté et allophones.
- Le développement d'activités interculturelles et la mise en place d'une école ouverte aux langues pour l'enrichissement mutuel des différentes communautés culturelles.
- L'intensification de la formation continue professionnelle, incitant à des formations collectives au sein des établissements.
- L'encouragement d'un travail en réseau avec tous les partenaires concernés par certaines situations d'élèves : enseignants, infirmières, animateurs parascolaires, SMP, PDJ, Le Point, Hospice Général, Maison de Quartier, etc. (in document débattu et adopté par le Conseil Représentatif de la SPG le 9 septembre 2002 intitulé *Demande de réévaluation de la fonction d'instituteur (-trice)*, p.1).

La formation initiale des enseignants primaires

Le tissu prescriptif entretient des relations étroites avec la formation initiale et continue des enseignants :

- Une partie des prescriptions est portée à la connaissance des enseignants par l'intermédiaire des formateurs, en particulier lorsque ces derniers sont les inspireurs des prescriptions ou les cautionnent au nom de leur expertise.
- Les moments de formation permettent de confronter diverses interprétations et pondérations du prescrit.

Ces effets de la formation dépendent évidemment de ses objectifs explicites et implicites, du type d'institution qui la dispense, de ses orientations en regard du débat sur la professionnalisation, de ses rapports à la recherche aussi bien qu'à l'autorité, du niveau de recrutement des étudiants, etc. Les Ecoles Normales avaient vocation, comme leur nom l'indique, à normaliser les pratiques, donc à installer un rapport déférent au prescrit institutionnel. Les formations orientées vers la pratique réflexive développeront un rapport plus critique à la norme.

Selon la loi sur l'instruction publique (art. 134) :

Peuvent être engagées dans l'enseignement primaire, les personnes titulaires de la licence en sciences de l'éducation, mention « enseignement », de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève ou d'un autre titre jugé équivalent, notamment brevet genevois d'aptitude à l'enseignement primaire décerné jusqu'en 1995 (*Loi sur l'instruction publique*, C 1 10, Genève).

Cette loi a été modifiée en 1996, car la formation initiale des enseignants primaires a été depuis ce moment confiée à l'université et se déroule en quatre ans, sous forme d'une *Licence en sciences de l'éducation Mention Enseignement (en annexe 5)*. Auparavant la formation s'effectuait dans le cadre des Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire, institution rattachée au département de l'instruction publique qui formait les enseignants primaires en trois ans, dont une année passée à l'université en sciences de l'éducation. Cette formation était située depuis 1930 à bac + 3, ce qui faisait de Genève une exception en Suisse. Perrenoud (1994) a décrit les raisons de l'universitarisation complète de cette formation.

Les objectifs de la *Licence Mention Enseignement* sont de faire acquérir:

- une culture scientifique de base en sciences humaines et sociales dans des domaines touchant à l'éducation ;
- des compétences orientées vers l'analyse de situations éducatives complexes, l'intervention et la recherche en éducation ;
- des compétences professionnelles permettant d'enseigner dans une classe (à Genève : divisions élémentaire, moyenne et spécialisée) ou d'exercer d'autres fonctions pédagogiques dans l'enseignement primaire. (...)

Les compétences professionnelles sont les suivantes : a. maîtriser et exercer la profession d'enseignant ; b. Réfléchir sur sa pratique, innover, se former ; c. Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques ; d. Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes ; e. Assumer la dimension éducative de l'enseignement ; f. Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement ; g. Prendre en compte la diversité des élèves ; h. Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement ; i. Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne ; j. Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels ; k. Se servir à bon escient des technologies ; l. Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs. (In Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Section des Sciences de l'Education. Licence en Sciences de l'éducation. Deuxième cycle. Mention Enseignement., Université de Genève, p. 1-3).

Cette formation a été reconnue par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) et a fonctionné de manière sereine durant dix ans. Les accords de Bologne ont imposé en 2006 une restructuration du cursus, puisque les licences (4 ans d'études universitaires) devaient faire place à des bachelors (trois ans) suivis éventuellement d'un master d'un an et demi ou de deux ans. La question tranchée en 1996 en faveur d'une formation universitaire de quatre ans a été relancée dans le contexte cantonal des controverses sur la rénovation et dans le contexte plus global du retour à des valeurs plus traditionnelles : savoir au centre, notes, autorité.

La proposition de passer de la licence à un cursus bachelor+master a été combattue à l'intérieur de l'université en même temps que dans la cité. Quelques députés ont déposé un projet de loi pour limiter à trois ans la formation initiale des enseignants primaires (PL 9500). L'Association Refaire l'Ecole a proposé en outre que la formation ne soit plus confiée à l'université, mais à une Haute école pédagogique, comme dans la plupart des cantons suisses.

Ces controverses ont conduit à maintenir la formation de niveau licence dans l'attente d'une décision du parlement à propos du titre minimum requis pour devenir enseignant primaire dans le cadre du Département de l'instruction publique. Ce département a annoncé le dépôt d'un projet de loi, qui devait être débattu en 2006, qui a été reporté et n'a été finalement soumis au parlement qu'en 2009 qui conclura vraisemblablement ses travaux en 2010, avec possibilité d'un referendum et d'une votation populaire. Ce texte proposait de maintenir la durée de la formation, en articulant un *bachelor* de trois ans suivi d'un certificat d'un an, suivi dans le cadre d'un Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) qui formerait aussi les enseignants secondaires et d'autres professionnels. Au moment d'écrire ces lignes, le parlement n'a pris aucune décision. Même s'il accepte fin 2009 le projet de loi déposé par le gouvernement, il n'est pas exclu qu'un referendum soit déposé, ce qui conduirait à un vote populaire en 2010.

Les syndicats des enseignants (en Suisse romande et ailleurs) se mobilisent pour exiger une formation de haut niveau des enseignants primaires. La déclaration de Leipzig en est l'exemple :

Les responsables syndicaux de trois grandes faïtières de l'espace européen germanophone ont signé une « déclaration de Leipzig » et exigent pour toutes leurs enseignantes et tous leurs enseignants une formation de haut niveau.

Dès le déclenchement du processus de Bologne, le SER (Syndicat des enseignants romands) a annoncé qu'il se battra pour une formation de qualité pour toutes les enseignantes et tous les enseignants de l'école obligatoire : une formation de niveau « Master ». Malgré cela, des décisions contraires ont été prises par la CDIP¹ et le Canton de Genève, qui pourrait donner l'exemple, reste très indécis.

C'est avec une très grande satisfaction, dans ce contexte suisse dépourvu de toute ambition, que le SER salue la prise de position de trois faïtières des syndicats d'enseignants d'Allemagne, d'Autriche et de Suisse alémanique qui les engage à oeuvrer à l'harmonisation de la formation de toutes les enseignantes et tous les enseignants germanophones au niveau du Master. Le SER réaffirme à quel point il est résolu à se battre pour exiger pour la profession une formation initiale et continue ainsi qu'un statut qui soient à la hauteur des défis que l'école romande doit relever.

Syndicat des enseignants romands

On peut interpréter ce débat législatif comme un avatar du débat sur la professionnalisation du métier d'enseignant et donc la nature du prescrit et du rapport « recommandé » au prescrit. Autrement que les incertitudes relatives à la rénovation, ce débat brouille les cartes, à la fois sur la légitimité du prescrit assumé par la formation universitaire et sur le niveau d'autonomie accordé aux enseignants.

La formation continue des enseignants primaires

Alors que la formation initiale a été confiée intégralement à l'université en 1996, la formation continue est restée, pour l'essentiel, assurée dans le cadre même de l'enseignement primaire. Le projet de loi prévoit son transfert au moins partiel au nouvel Institut universitaire de formation des maîtres.

Au moment du passage de la formation initiale à l'université, l'hypothèse d'un passage simultané de la formation continue avait été évoquée puis abandonnée, pour diverses raisons financières et politiques, mais surtout parce que l'administration scolaire n'était nullement prête à se passer d'un instrument de formation qui est aussi un instrument de prescription. La formation continue est partout, plus que la formation initiale, en prise avec les réformes et les préoccupations du moment. Lorsque les incivilités augmentent ou lorsque les enquêtes internationales mettent en évidence les difficultés de nombreux élèves dans l'apprentissage de la lecture, le ministère mis en cause mobilise la formation continue et la charge de prescrire ou du moins de soutenir de nouvelles démarches. Il importe donc de décrire la formation continue rattachée à un ministère comme un univers dont la seule logique n'est pas de développer des compétences mais de normaliser des pratiques. Les formateurs ont nécessairement partie liée avec le corps d'inspection, les cadres et l'autorité scolaire.

En 1994, avec l'entrée en rénovation de l'école primaire genevoise, la formation continue s'est modelée selon une reformulation des objectifs en dix domaines de compétences. Quelques années plus tard, le rapport de recherche de Jobert et Schubauer-Leoni (juillet 2002) sur la formation continue a montré les limites du dispositif et développé quelques perspectives d'avenir. Selon ce rapport :

(...) l'activité des formateurs est distribuée entre plusieurs pôles : la formation (selon des modalités très diverses), la gestion, l'organisation, la coordination, la représentation de la Direction à l'intérieur ou à l'extérieur de l'enseignement primaire. L'activité proprement formative est polymorphe : l'enseignement en salle (selon un modèle de transmission de connaissances), la formation (selon un modèle actif et coopératif lié à l'activité professionnelle ou visant le développement professionnel des personnes), le conseil individuel (selon les modalités organisées sur le terrain des

écoles ou dans le lieu de travail des formateurs ou au hasard des rencontres), la démonstration, le plus souvent en situation réelle, la conception et la réalisation de supports (papier, audio, visuel, informatique...), l'intervention en établissement (pp.17-18).

Le rapport, qui recensait 72 collaborateurs dans les services de formation continue, évoquait un « archipel » :

Dans le jeu d'ensemble des sous-systèmes, notre analyse nous conduit à penser que, au-delà des prestations de formation, les Services de formation sont invités à jouer une importante fonction de représentation des positions de la DEP. Dire que ces services sont le prolongement opérationnel de la DEP (Direction de l'Enseignement primaire) résume assez bien la fonction qu'assurent les différentes équipes (...) Sur ce plan, les professionnels de ces Services donnent des indices montrant l'existence (pas nécessairement explicitée comme telle par les personnes) d'une double contrainte pesant sous la forme d'une injonction tacite sur leur rôle professionnel : acteur responsable, motivé, performant et autonome / assujetti à un projet évolutif d'ordre supérieur (principe d'adhésion). Chargés par la DEP de missions délicates, en constante évolution, les différents membres des Services dans les instances du macro-système sont donc conduits à faire preuve d'initiatives personnelles et valorisantes tout en étant « tenus » par la doctrine du moment. Dans tous les cas, chaque représentant des Services est censé contribuer à la cohérence de l'ensemble du macro-système (p.13).

Ce rapport proposait quelques voies pour l'action : définir l'offre de formation, donner une place à la recherche, établir un plan de professionnalisation à long terme des formateurs, redéfinir le cadre institutionnel.

Ce rapport a provoqué une réorganisation dans le sens d'une centralisation organisationnelle favorisant la convergence des actions de formation, du renforcement de l'analyse des pratiques professionnelles pour mieux connaître les réalités du terrain scolaire et adapter les offres de la formation continue, de la création d'outils d'enseignement et de formation pour les enseignants, d'une contribution aux innovations par la formation (*Rapport de gestion du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève de l'année 2003*).

Dès 2004, les services de formation continue ont été regroupés en un seul centre *Centre de Formation de l'enseignement primaire* (CEFEP). Ce centre a au moins trois finalités : 1. développer des compétences professionnelles des enseignants à travers la formation ; 2. fournir des supports aux enseignants grâce à la production d'outils et 3. contribuer à l'évolution de l'école grâce aux innovations (In *Correspondances*, n°20, automne-hiver 2004, pp.4-7).

Les services didactiques de l'enseignement primaire assurent la formation continue du personnel enseignant et produisent des moyens d'enseignement dont l'équivalent n'existe pas sur le marché. Pour chaque degré, ils élaborent des situations d'apprentissage motivantes et adaptées aux objectifs du plan d'études, en cherchant à rendre les élèves plus actifs dans la construction de leurs connaissances et de leurs compétences. (in *Rapport de gestion du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève pour l'année 1997*, p. 79).

Le CEFEP est divisé en plusieurs secteurs : secteur 1 – organisation scolaire, travail en équipe et projets d'école, secteur 2 – entrée dans la profession, secteur 3 – différenciation des apprentissages, évaluation et enseignement spécialisé, secteur 4 – médias et TIC rattaché au Service Ecole-Médias, secteur 5 – langues et cultures, secteur 6 – éducation physique et artistiques, secteur 7 – mathématiques, secteur 8 – sciences humaines et sciences de la nature (in « *Centre de formation de l'enseignement primaire - CEFEP* », *Correspondances*, n°20, automne-hiver, 2004, p.5). Il existe une conférence des responsables de secteurs de formation.

Ces divers secteurs prennent donc en charge la formation continue, l'accompagnement des écoles dans la mise en œuvre du projet pédagogique, la formation complémentaires donnée aux suppléants, la préparation des épreuves cantonales de 2P (français, écriture-graphisme, mathématiques) et de 6P (français, allemand, mathématiques), l'introduction de séquences didactiques pour la lecture (3P-6P), les tests des nouveaux moyens d'enseignement en science dans les classes (in *Rapport de gestion du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève pour l'année 2004*, p. 79).

Les formateurs assurant la formation continue des enseignants de l'école primaire genevoise ont fait l'objet d'une étude (Snoecks et al., 2000). Ces auteurs mettent en évidence et décrivent l'histoire de ces formateurs, une histoire orale, qui est encore en quête d'historiens suffisamment intéressés par son émergence, ses problématiques et ses enjeux tant administratifs que scientifiques. L'étude montre les enjeux identitaires de ces formateurs très peu reconnus ou encore légitimés dont le statut est incertain et dont les savoirs de formateurs oscillent entre opacité, expertise et pourvoyeurs de recettes à leurs heures.

Ce statut fragile renforce leur dépendance à l'égard de l'institution et leur difficulté à refuser le rôle de caution du prescrit. En effet, les formateurs de formation continue exercent une fonction plutôt qu'un métier à part entière. Ce sont des enseignants primaires « détachés », c'est-à-dire chargés d'une autre mission que de tenir une classe, mais ce détachement est réversible et chacun peut se retrouver dans un établissement n'importe quand. Ils travaillent de plus dans des secteurs entièrement intégrés à l'administration scolaire et gérés en direct par sa hiérarchie, qui leur commande des moyens d'enseignements, des propositions de planification, des balises, des moyens d'évaluation selon les disciplines et exercent un contrôle assez serré sur leurs activités. A la question de savoir si les formateurs sont du côté des auteurs ou des destinataires des prescriptions institutionnelles, la réponse est ici assez claire, structurellement, même si certains formateurs prennent individuellement le risque de ne pas se faire les porte-parole inconditionnels du prescrit et invitent parfois les enseignants à s'en distancer ou à le relativiser. On est donc très loin d'un statut académique qui permet de considérer le prescrit institutionnel comme une réalité qu'il faut certes traiter en formation, mais comme un donné, sans s'en faire *ipso facto* le défenseur.

Le fait que les formateurs de formation continue soient des praticiens faisant fonction de formateurs n'est pas sans conséquences dans leur rapport au prescrit. Même s'ils ont une formation universitaire en sciences de l'éducation, - ce titre n'est pas requis - les formateurs de formation continue fondent leurs interventions sur leur expérience d'enseignant davantage que sur des connaissances scientifiques. Ils sont donc tout naturellement conduits à se situer facilement dans un registre prescriptif, celui des « bonnes pratiques », des manières les plus prometteuses de faire la classe ou d'enseigner telle discipline. Même lorsque ces formateurs ont une culture en sciences de l'éducation et notamment en didactique d'une discipline, ils peuvent être tentés de privilégier les propositions plus que les analyses, répondant d'ailleurs à une demande des enseignants qui choisissent - ils n'y sont pas obligés - de venir en formation continue. La production de moyens et de dispositifs fait partie du mandat, mais elle est aussi une source de satisfaction professionnelle et d'identité. Certains formateurs légitiment leur travail essentiellement par la production de ces moyens. Par exemple, pour les enseignants engagés sans formation initiale préalable (en raison de la difficulté à pourvoir tous les postes à certaines périodes), l'institution a donné comme mandat aux différents services la création d'outils, de moyens pédagogiques, de propositions de planification.

Chapitre 5. Problématiques de recherche

Dans le chapitre 5, nous esquissons deux problématiques :

- le tissu prescriptif (section A)
- et le rapport au prescrit (section B).

Section A. Première problématique : le tissu prescriptif

Des textes de sources et statuts différents

D'une manière générale, le tissu prescriptif relatif au travail enseignant est composé d'un ensemble de textes de sources et de statuts divers.

Pour Reynaud, « les règles d'en bas », à savoir les règles que les travailleurs se donnent eux-mêmes font partie aussi du prescrit. Dans le cadre de cette recherche, nous ne retenons dans la définition du prescrit que ce que Reynaud appelle « les règles d'en haut », celles qui émanent de l'administration scolaire ou de services, d'instances ou de cadres auxquels elle délègue le pouvoir de prescrire.

Nous avons pu observer, dans le cadre de notre recherche, que les textes prescrivant le métier d'enseignant à Genève sont élaborés par des instances et institutions différentes :

Textes orientant la pratique enseignante (école primaire, Genève)	Instances qui élaborent les textes
Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique.	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 30 janvier 2003.
Déclaration politique « Vers un Espace romand de la formation ».	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 15 avril 2005.
Convention scolaire romande.	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, le 21 juin 2007.
Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarisation obligatoire.	Signé au nom de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

Harmos (Harmonisation de la scolarité obligatoire) entre en vigueur en 2011-2012.	(Isabelle Chassot-présidente et Hans Ambühl-secrétaire), 14 juin 2007.
Plan d'études romand (PER) – en cours d'élaboration.	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, introduction prévue en 2010.
Le document romand « Objectifs et activités préscolaires » (1993)	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
Le code de déontologie	Elaboré par le Syndicat des Enseignants Romand, 2004.
La constitution fédérale de la Confédération suisse	Parlement fédéral
La loi sur l'instruction publique C 1 10 (LIP) et son article 4 .	Arrêtée par le grand Conseil (Parlement) de la République et Canton de Genève, 1977.
Règlement fixant le statut des membres du corps enseignant: B5 10.04.	Arrêté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (pouvoir exécutif), 2002.
Règlement de l'enseignement primaire C 1 10.21.	Arrêté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (pouvoir exécutif), 1993.
Règlement relatif à la construction, à la rénovation et à la transformation des locaux scolaires de l'enseignement primaire, C 1 10.11.	Arrêté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (pouvoir exécutif) 28 juin 1989.
Règlement sur les Conseils d'établissement, C1 10.19.	Arrêté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (pouvoir exécutif), 17 décembre 2007.
Les 13 priorités pour l'instruction publique genevoise (document cité ici mais pas encore paru lors de la recherche proprement dite).	Editées par le chef du département de l'instruction publique Charles Beer à Genève, 2005.
La charte et cahier des charges de l'enseignant primaire.	Edité par la direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, République et canton de Genève, 1996.
Les directives internes adressées au corps enseignant de l'école primaire genevoise. Actuellement, les directives sont accessibles publiquement sur le site Etidep.	Editées par la Direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève, 2008 - remises à jour chaque année.
Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise.	Edités par la Direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève, 2000.
Les propositions pour une planification de l'enseignement. (français, ouverture aux langues, écriture-graphisme, mathématiques, expression plastique et artistique, éducation musicale, éducation physique, sciences de la nature, espace-géographie, temps-histoire-cycle élémentaire et moyen).	Edités par le Service de l'enseignement, Direction de l'Enseignement Primaire, 2003-2004.

Le Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P.	Edité par la Direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève, 2007.
Le système d'évaluation (livret scolaire et entretiens).	Edité par la Direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève, 2007-2008.
L'encadrement et l'évaluation des maître-esse-s spécialistes en période probatoire - MS en PP. Guide méthodologique.	Edité par la Direction générale de l'enseignement primaire, Enseignement primaire genevois, Département de l'instruction publique, et Stéphane Jacquemet conseiller externe pour le compte de Phronesis Consulting et la collaboration de formateurs, des responsables des maîtres spécialistes et des inspecteurs, Service des ressources humaines, Carmen Perrenoud Aeby, mars 2005.

Certaines prescriptions ont force de loi au sens strict du terme. D'autres ne sont ni des lois ni des règlements au sens juridique de ces concepts, mais des règles édictées par une autorité à laquelle la loi et le règlement donne ce pouvoir explicitement ou implicitement.

Il y a des textes généraux qui présentent les principes et d'autres textes qui complètent ces derniers. Pour saisir ce qui est prescrit, il faut donc descendre ou remonter dans une hiérarchie de textes. On remontera lorsque, partant d'un prescrit détaillé, on cherche les principes qui le fondent. On descendra lorsqu'on cherchera à comprendre comme des principes généraux sont déclinés en règles plus détaillées et concrètes.

Les textes prescriptifs sont parfois très ambigus quant à leur caractère contraignant. Il en va ainsi, par exemple, de la *Charte et du cahier des charges de l'enseignant primaire* (Foehr, FPSE, 2007).

Selon les juristes:

La charte est un écrit solennel où l'on consigne les droits, où l'on règle les intérêts, où l'on s'engage sur des valeurs. Les chartes étaient à l'origine des textes politiques (...). Pratiquement, le mot en lui-même ne signifie rien : la présentation médiatique où l'intitulé juridique n'exprime rien : et plus encore les procédés de fabrication ne révèlent rien (Koubi, 1988, p. 162) ».

On l'utilise dans la modernisation des administrations publiques :

(...) au renouveau du service public et surtout, à la réforme de l'Etat. (...) L'insertion du terme dans les modalités de gestion des services du personnel dans les administrations et dans les centrales en avaient préparé le mouvement. (Ibid., p.178) ».

En conséquence, comme le mot charte concerne un ensemble de documents et d'activités diversifiées, il ne peut acquérir une signification globale et cohérente utile au développement des doctrines juridiques. En tout état de cause, il consiste à rassembler, dans un même intitulé brumeux, un fatras de documents et de textes, plus ou moins bien rédigés, qui entremêlent des données et des finalités trop diverses pour constituer une catégorie juridique formelle, rationnelle et incontestable (Ibid., p.168).

En synthèse :

(...) les chartes ne disposent en elles-mêmes ni de valeur normative, ni de validité juridique (...). Elaborer une charte revient, en général, à proposer ou présenter des modes de comportements ou des modalités de régulation des conduites ou activités à côté du Droit, en dehors d'une fonction de réglementation officielle (Ibid., p.174) .

Quand au cahier des charges, Cornu (1987) le présente ainsi:

(...) au sens général, il s'agit d'une mission officielle comportant pouvoir et devoir d'agir (...). C'est une expression générique désignant des documents par lesquels l'administration détermine unilatéralement les conditions ou certaines des conditions auxquelles sont subordonnées soit la jouissance d'une autorisation ou d'une permission (ex : cahier des charges d'une concession de mines), soit l'exécution d'un contrat (ex : cahier des charges d'une concession de service public ou d'un marché public) (p.140)

Le simple fait d'intituler un document « Charte et cahier des charges » entretient le doute et la confusion. Le document intitulé *Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire* est-il indicatif ou impératif ? Dans son entier ou pour certaines parties ? Pour le déterminer, peut-être faudrait que se développe une jurisprudence à partir de cas litigieux, de sorte à savoir si quelqu'un qui ne respecte pas ces textes commet une faute professionnelle et en paie le prix ou s'il s'écarte simplement d'une doxa, ce qui ne justifie pas une sanction formelle.

Nous devons faire avec de telles ambiguïtés. Elles ne tiennent pas à la source du prescrit – c'est toujours l'autorité scolaire –, mais aux modalités d'énonciation. Cette ambiguïté, si elle n'est pas délibérée, présente pour l'autorité l'avantage de normaliser les conduites en se défendant contre toute accusation d'autoritarisme ou de contrôle tatillon. Nous examinerons à ce propos la question des méthodes et moyens d'enseignement, formellement non imposés, mais parfois tellement recommandés que la différence devient minime pour les destinataires du prescrit.

Les caractéristiques du prescrit

Selon la taille des organisations, leur caractère public ou privé, la nature de leur production, le niveau de qualification des salariés, la nature, la forme et l'ampleur du prescrit diffèrent. Nous allons tenter ici de définir des questions et certaines hypothèses de recherche portant spécifiquement sur le prescrit dans le champ scolaire et plus spécifiquement sur ce qui se passe dans l'enseignement primaire genevois.

Il serait exagéré de considérer l'école comme une organisation entièrement rationnelle qui a pour seul but de régler l'action collective de sorte à produire les apprentissages voulus chez les élèves. Il serait tout aussi faut de nier cette part de rationalité, qui justifie souvent une augmentation et une densification du prescrit : en amont de l'activité et en aval par les formes de contrôle à travers des épreuves standardisées testant les acquis. Dans les domaines comme *l'évaluation* et *les activités à risques, les activités sportives, les sorties, les déplacements, la santé, la prévention à la maltraitance, les comportements adéquats avec les élèves*, nous relevons une présence forte du prescrit (fermé). Le domaine des *relations famille-école* a été aussi de plus en plus prescrit, comme s'il fallait mettre des garde-fous à une ouverture croissante de l'école aux familles. De même, dans les domaines qui ne sont pas prescrits formellement, nous observons une augmentation de recommandations (*les méthodes et moyens d'enseignement et l'emploi du temps et la grille-horaire*).

Cette rationalité n'est pas la seule logique à l'oeuvre et même lorsqu'elle domine, elle n'impose pas des modalités uniques de structuration du travail. Il n'y a donc aucune raison de postuler une homogénéité du prescrit du travail enseignant. Chaque système, et en dernière instance chaque établissement répond à sa manière à la question de savoir ce qu'il faut enseigner exactement et comment l'enseigner de manière optimale. Peut-être y a-t-il, à y regarder de près, du moins dans

certains registres de la pratique, autant de différences entre deux systèmes éducatifs, voire deux établissements scolaires, qu'entre une école et un hôpital.

Il nous paraît cependant plausible que la nature de l'activité d'enseignement aussi bien que ses enjeux sociopolitiques déterminent en partie un prescrit spécifique au monde scolaire.

Si nous allions étudier un système scolaire éloigné, dont nous n'avons aucune expérience, nos questions de recherche seraient très ouvertes. Dans le cadre de la présente recherche, une partie du prescrit nous était connue avant le début du travail et une partie plus grande encore nous est devenue familière durant la phase préparatoire. Nous avons donc eu la tentation de présenter le prescrit non comme le produit d'une recherche, mais comme une simple information permettant au lecteur de comprendre à quel prescrit se réfèrent les enseignants interviewés.

À la réflexion, il nous est apparu que la familiarité préalable avec le système éducatif n'interdisait pas de formuler de véritables questions et de véritables hypothèses, qui exigeaient une analyse empirique plus pointue du tissu prescriptif, de sa structure et de ses contenus, au-delà de ce que nous savions déjà.

Ce chapitre est divisé en cinq parties :

1. Les questions et hypothèses portant sur les formes et modalités de prescription.
2. Les questions et hypothèses portant sur les fonctions de la prescription.
3. Les questions et hypothèses portant sur les domaines de prescription.
4. Les questions et hypothèses portant sur les auteurs réels et formels des prescription.
5. Les questions et hypothèses portant sur la délégation du pouvoir de prescrire aux cadres et formateurs.

1. Formes et modalités de prescription

Nos questions et hypothèses aborderont les aspects suivants :

- La forme scolaire comme matrice du prescrit.
- Les dimensions juridiques du prescrit.
- Le prescrit au-delà des textes de droit.
- Prescrit écrit ou coutumier.
- Prescrit : de l'obligatoire au fortement recommandé.
- Prescription ouverte ou fermée.

1.1 La forme scolaire comme matrice du prescrit

Toute organisation se réfère un concept auquel elle se rattache et dont elle représente une déclinaison particulière : un hôpital, un parti, un syndicat, une prison, un aéroport. À ce concept est associé un modèle culturel qui représente un niveau de prescription paradoxal : en tant que tel, il n'a aucune force de loi, mais son influence sur les représentations sociales est telle qu'il est difficile de s'en écarter.

Dans le champ de l'éducation, ce modèle est nommé « forme scolaire » (Vincent, 1994 ; Vincent, Lahire et Thin, 1994). Les principaux traits de la forme scolaire sont des principes de prescription dans le métier : la prédominance de l'écrit, une organisation rationnelle du temps et de l'espace donc un regroupement particulier des élèves, la formalisation des règles de l'apprentissage

(structuration par disciplines, batteries d'exercices, répétition des exercices) et le principe d'excellence avec son classement scolaire (Lautier, 2001).

Qu'elle soit traditionnelle ou plutôt moderne, sa forme est reconnaissable par son organisation même : un enseignant a la responsabilité d'une classe d'élèves, d'un degré généralement, un programme scolaire lui est assigné ainsi que des disciplines à enseigner, des moyens d'évaluation, des tests à faire passer aux élèves, les heures allouées aux disciplines, des propositions concernant les pédagogies et les moyens d'enseignement, les modes d'évaluation interne et externe, le suivi collégial de l'élève, les relations entre enseignants et avec la hiérarchie, les relations avec les parents, les sports, les sorties scolaires, la santé des élèves (Zottos, 2004).

La forme scolaire régit l'organisation du travail scolaire et configure en partie le tissu prescriptif explicite, qui se présente souvent comme une déclinaison locale de la forme scolaire :

1. Le travail enseignant vise des apprentissages, l'acquisition d'une culture ; les objectifs d'apprentissage sont donc au cœur de la normalisation de l'activité des enseignants, souvent sous la forme d'un programme.
2. Ce travail est décentralisé, il s'effectue dans des régions et des quartiers dans lesquels le public scolaire et les conditions de travail sont fort différents, ce qui limite la portée de règles générales tout en les rendant indispensables.
3. De même, la dimension interactive de ce travail rend vaines des prescriptions trop précises, puisque l'enseignant partage une partie du pouvoir avec ses élèves, parfois leurs parents.
4. La réussite de la scolarité est un enjeu pour les élèves et les familles, d'où l'importance d'une égalité formelle de traitement.
5. Les savoirs garants de l'efficacité sont peu formalisés, peu collectivisés, peu fondés sur la recherche, ce qui ménage une grande diversité de pratiques que chacun peut prétendre rationnelles et efficaces.
6. Les valeurs, les dimensions idéologiques et émotionnelles tiennent une large place dans l'univers scolaire, ce qui n'est pas favorable à une codification précise des pratiques.

La forme scolaire « allant de soi », il n'apparaît pas toujours nécessaire d'énoncer de manière formelle ce que chacun est censé savoir.

Quel est, dans le cas particulier de l'enseignement primaire genevois, la codification explicite de la forme scolaire ? À partir de notre connaissance du terrain et des mœurs administratives en vigueur, nous formons l'hypothèse que la forme scolaire est assez largement explicitée et rendue juridiquement contraignante, alors que dans d'autres pays on fait confiance aux représentations sociales pour normaliser les pratiques.

1.2 Les dimensions juridiques du prescrit

Expliciter le prescrit est une chose, lui donner un statut juridique en est une autre. Compte tenu du caractère politique de la scolarisation, on peut s'attendre à ce qu'une partie du système scolaire soit l'objet d'au moins un article dans la Constitution et d'une législation :

- donnant un statut juridique aux écoles, au métier d'enseignant, au droit et à l'obligation de s'instruire et d'être scolarisé ;
- définissant la structure de la scolarité, les âges de début et de fin de la scolarité obligatoire, les principaux ordres d'enseignement (primaire, secondaire obligatoire, etc.) et les principaux cursus ;
- organisant l'autorité scolaire et répartissant les compétences entre l'Etat, les régions, les collectivités locales ;
- fixant le statut des écoles privées et les rapports entre les Eglises et l'Etat.

Il est probable aussi que dans le secteur public la ou les lois donneront lieu à des règlements d'application promulgués par le gouvernement central ou pas les autorités régionales ou locales.

Tout cela ne dit pas quelle est la place des textes constitutionnels, législatifs et réglementaires dans le prescrit, ni quels sont les objets sur lesquels portent ces textes. Ce sera donc une de nos questions de recherche, importante dans un contexte de judiciarisation des rapports sociaux qui conduit à formaliser les règles pour se prémunir contre des procès.

Nous tenterons aussi d'identifier le niveau des textes de droit pertinents (constitution, législation, règlements, jurisprudence) mais aussi l'échelle à laquelle ils sont en vigueur : commune, canton, ensemble de cantons (concordat), région linguistique, ensemble de la Suisse, textes européens ou internationaux.

1.3 Le prescrit au-delà des textes de droit

Dans une entreprise privée, nombre de prescriptions ne sont ni des lois ni des règlements relevant du droit commun, mais des textes normatifs constituant une sorte de droit interne qui ne s'impose pas à tout citoyen mais seulement à ceux qui, au gré d'un contrat de travail, ont accepté de devenir salariés d'une organisation. Ne pas respecter le droit interne peut donner lieu à des sanctions prévues par le contrat de travail ou le droit général du travail ou conduire à un licenciement, mais il importe de faire la différence entre le droit commun et le droit interne.

Dans l'enseignement public, ce n'est pas toujours facile, notamment lorsque l'Etat est à la fois auteur du cadre, gestionnaire des établissements et employeur des enseignants. De plus, dans l'enseignement public, le contrat de travail est souvent implicite, remplacé par un statut de la fonction publique ou de la fonction enseignante. Enfin, dans le secteur public, la moindre directive peut prétendre être une reformulation plus précise de ce qui est contenu dans la loi et se réclame donc de cette légitimité, ce qui accroît la confusion.

Nous tenterons de démêler, dans l'enseignement primaire genevois, ce qui relève du droit commun et ce qui relève d'autres types de règles.

1.4 Prescrit écrit ou coutumier ?

Dans les pays latins, le droit semble être par définition un écrit et cette vision s'étend à toutes les règles. Il en va très différemment dans d'autres sociétés, qui n'éprouvent pas le besoin de mettre par écrit tout ce qui régit le travail.

Même lorsque l'écrit semble s'imposer, il est toujours complété par des règles orales dont le caractère obligatoire, bien que non écrit, est mis en évidence au moment d'un litige, parfois dans l'enceinte d'un tribunal.

Nous tenterons, pour ce qui concerne l'enseignement primaire genevois, d'identifier la part de règles non écrites mais qui paraissent aussi impératives que les textes, dans la mesure où elles justifient la sanction de toute déviance et ne sont donc pas de simples recommandations. Notre hypothèse est que la part du non écrit est faible et qu'elle va diminuant, sans doute pour faire l'économie de contestation sur l'existence ou de contenu de la règle.

1.5 Prescrit : de l'obligatoire au fortement recommandé

Nous nous proposons d'analyser, dans le cadre de l'enseignement primaire genevois, la différence parfois subtile entre ce qui est obligatoire et ce qui est « fortement recommandé ».

Entre « Faites exactement comme cela » et « Faites au mieux en respectant l'éthique et les objectifs », la prescription du travail enseignant permet en effet de nombreuses formulations intermédiaires, qui ont en commun de faire comprendre que s'écarter de la règle n'est pas véritablement une faute, mais constitue une prise de risque.

À un extrême, l'enseignant se coule dans le moule recommandé et peut dégager sa responsabilité personnelle, même si les effets de son travail ne sont pas convaincants. A l'autre extrême, on ne l'empêche pas de s'écarter de la recommandation, mais on lui fait comprendre que c'est « à ses risques et périls ».

Nous tenterons de distinguer ce qui relève d'une norme stricte et ce qui est préconisé sans être formellement obligatoire. En faisant l'hypothèse que ce dernier genre est en plein essor, parce qu'il concilie un discours favorable à l'autonomie et un frein pratique à la prise effective d'autonomie, sachant qu'elle met l'audacieux en terrain découvert. On peut faire l'hypothèse que certains domaines sont favorables à ces prescriptions ambiguës : l'usage des moyens d'enseignement, les méthodologies d'enseignement-apprentissage, les rapports avec les parents, les sanctions.

1.6 Prescription ouverte ou fermée

Il y a une autre façon d'entretenir l'ambiguïté et de donner l'illusion de l'autonomie : favoriser des prescriptions dites ouvertes, qui n'imposent pas une procédure, mais quelques orientations et principes dont le travailleur est censé s'inspirer et faire le meilleur usage.

Lorsque l'organisation scientifique ou taylorienne du travail tenait le haut du pavé, le prescrit avait l'ambition forte de ne rien laisser au hasard ou à la liberté des opérateurs. Partant de l'idée qu'il n'y avait qu'une façon rationnelle, efficace et efficient d'agir et qu'il fallait la découvrir, la codifier et s'y tenir. Le prescrit était une « tentative de prédiction et de contrôle de ce qu'il y a à faire, de la façon de le faire » (Daniellou, 2002, p. 8). On se trouvait dans un « confinement total de l'activité » (Hatchuel, 2000). Les organisations ont pour la plupart, au fil des décennies renoncé au rêve d'une prescription totale. Elles prennent en compte – à des degrés divers – l'inévitable variabilité des situations de travail et font confiance à l'intelligence des opérateurs pour agir adéquatement lorsque la prescription atteint ses limites.

2. Les fonctions du prescrit

Quelles sont les fonctions spécifiques du prescrit dans le monde scolaire ? On peut en dresser une liste hypothétique à partir des caractéristiques du travail enseignant et de la scolarité. Notre tâche sera de voir si ces fonctions sont pertinentes pour l'enseignement primaire genevois et s'il en existe d'autres.

Fonctions spécifiques peut s'entendre au sens strict : qui n'ont de sens que dans le champ scolaire. Ou dans un sens plus large : des fonctions que le prescrit remplit dans divers types d'organisations, mais qui prennent dans l'école un sens particulier.

Assurer l'adéquation de l'activité aux objectifs de l'organisation

Une institution prescrit primordialement pour s'assurer que les tâches seront réalisées correctement, de manière productive, en conformité avec la législation, l'état des savoirs, les contraintes technologiques, la division et l'organisation du travail, la protection de l'environnement, la sécurité.

Dans les métiers les plus qualifiés, les prescriptions de modalités sont réduites, les professionnels sont censés savoir comment faire. En dépit des discours sur la professionnalisation du métier d'enseignant, les systèmes éducatifs sont loin de faire une confiance aveugle aux professeurs et leur imposent des manières de faire censées garantir les effets attendus.

Garantir la division du travail

Lorsque les agents sont interdépendants, les prescriptions garantissent la complémentarité et l'orchestration de leurs raisonnements, de leurs initiatives, de leurs gestes.

Dans le système éducatif, la division verticale du travail est en principe réglée par les programmes et les mécanismes de promotion au degré suivant (versus de redoublement). Au secondaire, la division du travail entre disciplines se fait par le truchement de la grille horaire, avec peu d'interdépendances. Cependant, les décisions d'orientation doivent être concertées et le nombre d'intervenants externes s'accroît.

Rendre les opérateurs partiellement interchangeableables

Dans une bureaucratie la manière de faire ne devrait pas dépendre de la singularité des acteurs. Cela assure la continuité du service par delà le renouvellement des agents.

Qu'en est-il dans le champ de l'éducation ?

Adapter le travail à l'évolution des savoirs

Dans n'importe quel métier, on pourrait prétendre que les connaissances nouvelles appellent un renouvellement des prescriptions chaque fois que ces dernières apparaissent fondées sur des connaissances dépassées. Mais quelle est la situation en éducation ? Quel est le rapport entre les prescriptions et l'état des savoirs, à la fois les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner, issus de la recherche en éducation ?

Adapter le travail aux politiques nouvelles de l'organisation

La réorganisation du travail et de la division du travail, les restructurations, les politiques de développement, de modernisation, de conquête de nouveaux publics exigent de nouvelles conduites au travail.

Dans le champ scolaire, le prescrit tente d'accélérer et de synchroniser le passage à de nouvelles pratiques d'enseignement ou d'évaluation.

Adapter le travail à l'évolution des technologies

Le renouvellement des technologies rend certaines tâches humaines obsolètes et en fait surgir de nouvelles, que le prescrit s'efforce d'encadrer, de même qu'il normalise l'évolution de tâches existantes.

Même si, dans le champ scolaire, l'impact des technologies semble encore marginal, la question du rôle du prescrit peut se poser.

Garantir l'équité et l'égalité de traitement

La scolarité est obligatoire à certains âges, ce qui impose une égalité devant la loi. Elle est redoublée par les enjeux de sélection et de certification. Si chaque enfant a droit à l'instruction, il faut évidemment que les ressources mises à sa disposition soient les mêmes dans tous les établissements, que la qualification des enseignants soit la même et que les contenus de l'enseignement et les exigences soient standardisées. Cela d'autant plus que les examens donnant accès aux diplômes nationaux sont standardisés.

Garantir la confidentialité

Il existe dans presque toute organisation un secret professionnel plus ou moins formalisé, destiné à protéger l'intimité et la sphère privée des usagers. Pour faire leur travail, les professionnels ont en effet besoin de savoir des choses qui relèvent de la sphère privée des personnes et des familles. C'est encore plus vrai dans les métiers de l'humain : un soignant, un travailleur social, un

psychologue, un éducateur, un enseignant accèdent à des secrets de famille aussi bien qu'à des traits de personnalité et des faits dont la divulgation pourrait nuire aux intéressés.

Garantir les droits et la protection des personnes

Plus généralement, le travail peut entrer en conflit avec les droits de l'homme et le droit commun, par exemple la liberté d'expression ou d'association. Le prescrit doit à la fois rendre le travail possible et limiter au maximum les ingérences dans la vie et l'autonomie des personnes, professionnels ou usagers. Dans le champ scolaire, il y a des domaines fort sensibles, par exemple tout ce qui relève du politique, du religieux, des valeurs, domaines dans lesquels l'éducation scolaire et l'éducation familiale peuvent entrer en conflit.

Garantir la continuité dans la scolarité

Les élèves passent d'un degré à un autre, d'un professeur à l'autre. Ils ne sont pas pour autant censés vivre une autre école chaque année. L'organisation scolaire peut prescrire des modalités de travail et de fonctionnement à la seule fin de stabiliser des attentes et des règles du jeu, permettant aux élèves et aux parents de se repérer et ne de pas déployer une énergie démesurée pour décoder de règles nouvelles.

À cela s'ajoutent évidemment le souci d'éviter des ruptures dans les contenus et les méthodes d'enseignement-apprentissage, ruptures qui sont des facteurs de difficultés.

Garantir la transparence

L'école, en particulier lorsqu'elle est publique, est censée, peut-être plus que tout autre organisation, dire et expliquer ce qu'elle fait. Si les pratiques données à voir étaient aussi diverses que les enseignants, à programme égal, cela conduirait les parents à douter de la rationalité du métier aussi bien que de l'égalité des chances et des traitements. Le prescrit a donc une fonction de normalisation, ce qui est prescrit n'étant pas nécessairement la seule ou la meilleure façon de faire, mais assurant une image d'homogénéité des pratiques, donc de sérieux.

Prévenir les risques

Toute organisation est censée garantir la sécurité de ses usagers et édicte des prescriptions à cet effet. L'école accueille des enfants et des adolescents mineurs, ce qui lui donne une responsabilité supplémentaire. Elle porte sur ce qui peut arriver sur le chemin de l'école et dans les alentours (sécurité routière, protection contre des adultes mal intentionnés ou des vendeurs de drogues) mais tout autant sur ce qui peut se passer dans les bâtiments et dans les classes : accidents durant des déplacements ou en utilisant des machines ou des équipements, agressions, chantages, racket ou violences d'autres élèves, conduites des enseignants eux-mêmes (cruauté mentale, punitions corporelles, chantage affectif, gestes déplacés, maltraitance). Enfin, risques sanitaires, liés à des possibilités d'épidémie, d'intoxication ou de diffusion de parasites).

On peut faire l'hypothèse que le prescrit relatif aux risques est en expansion.

Attribuer des pouvoirs d'initiative et de décision

Travailler, c'est aussi organiser et transformer le travail, le sien propre et dans certains cas celui d'autrui. Le prescrit donne ce droit à certains agents, en fonction de leur expertise, de leur position hiérarchique ou de leurs tâches de coordination.

Régler les rapports avec les collaborateurs extérieurs de l'organisation

Les enseignants peuvent avoir des collaborations avec d'autres professionnels (santé et prévention, justice et police, travail social, maisons de quartier, personnel des restaurants scolaires, des travaux publics ou des communes). Le prescrit règle-t-il ces rapports ? On peut s'attendre à ce qu'il le fasse de manière croissante, pour tenter de maîtriser les rapports entre canton et communes, ou entre les divers professionnels qui s'occupent de la jeunesse.

Régler les rapports avec les usagers de l'école (parents, associations de parents)

Depuis une trentaine d'années, les parents ont pris de plus en plus de place dans l'école, même si elle varie selon les systèmes éducatifs et les niveaux d'enseignement. Devenus consommateurs d'école, les parents sont aussi des acteurs dans diverses instances consultatives et décisionnelles. Ce mouvement pouvant être très hétérogène selon les systèmes, l'école peut être amenée à régler les rapports entre enseignants et parents.

3. Les domaines de prescription

Sur quoi les prescriptions portent-elles ? Cela dépend évidemment de leur fonction, mais il n'y a pas de correspondance terme à terme. La même prescription peut avoir plus d'une fonction alors que les prescriptions remplissant la même fonction, par exemple la sécurité, peuvent toucher à plusieurs facettes de l'activité.

Il serait fastidieux et peu fécond de dresser la liste exhaustive des objets de prescription, même à s'en tenir à l'activité des enseignants proprement dits. Nous nous limitons à proposer un découpage de cette activité en sous-ensembles relativement homogènes. Notre première idée était de reprendre le découpage figurant explicitement dans les textes prescriptifs eux-mêmes, mais un premier survol nous a découragé et ramené à une liste qui, comme telle, n'apparaît nulle part dans les textes mais correspond à des catégories assez courantes dans le monde scolaire.

Tout découpage est une construction qui présente un certain arbitraire, mais n'en proposer aucun interdirait toute présentation ordonnée du tissu prescriptif.

Nous retiendrons quelques composantes classiques du tissu prescriptif :

- Les objectifs et le programme.
- L'emploi du temps et la grille horaire.
- Les méthodes et les moyens d'enseignement.
- Les devoirs.
- Les procédures et échelles d'évaluation.
- Les sanctions.
- L'organisation de l'espace et de l'ameublement.
- La sécurité, la santé et les relations adéquates avec les élèves
- La coopération professionnelle et le suivi collégial de l'élève.
- Les relations famille-école.
- La participation à la vie de l'établissement scolaire.

Notre projet n'est pas de valider ce découpage mais d'identifier le prescrit le plus central dans chaque catégorie, pour nous demander dans un second temps s'il y a des différences significatives dans le style, le degré d'ouverture, les attendus de la prescription.

Les domaines de prescriptions seront présentés très brièvement ci-dessous. L'analyse des enjeux et la formulation d'hypothèses spécifiques seront proposées dans les chapitres analysant le tissu prescriptif domaine par domaine, ce qui permettra au lecteur d'avoir sous les yeux l'ensemble des éléments.

Les objectifs et le programme

Dans le champ scolaire, il existe un champ de prescription qui n'a guère d'équivalent dans d'autres métiers : les contenus et les objectifs de l'enseignement. Si bien que le rapport entre travail prescrit et travail réel prend, dans le champ scolaire, pour une large part, la forme d'une relation entre le curriculum prescrit et le curriculum réel.

L'école, dans sa mission d'instruction et de socialisation, est censée transmettre une culture et un certain nombre de savoirs aux élèves. Mais elle n'y parvient qu'au prix d'un travail de transposition aboutissant à la codification de savoirs scolaires enseignables et évaluables :

(...) l'éducation scolaire ne se borne pas à sélectionner parmi les savoirs et les matériaux culturels disponibles : la transmission scolaire de ce patrimoine de connaissance, d'émotions, de valeurs, de conflits typiques d'une société (ou d'une civilisation) à un moment donné suppose aussi un formidable travail de réorganisation, de restructuration, de reconstruction à des fins didactiques, des enseignants de tous niveaux et de toutes spécialités se livrent à un interminable travail de mise en forme, de mise en ordre, de mise en scène, de mise en valeur du répertoire de la culture du monde. Or de nouvelles figures de savoir, des modes de pensée spécifiques, des habitudes et des compétences typiques s'inventent et se cristallisent à cette occasion (Forquin, 1984, p. 212).

Dans les formes de sélection, de classification, de distribution, de transmission et d'évaluation du savoir dans un système d'enseignement s'inscrivent à la fois la distribution du pouvoir et les principes de contrôle propres à une société (Bernstein, 1975, p.263).

Nous aurons à identifier les caractéristiques du programme actuel de l'enseignement primaire genevois.

L'emploi du temps et la grille horaire

La place et le poids respectifs des disciplines scolaires diffèrent d'un système à un autre, mais le temps alloué à chacune est toujours défini, généralement en heures par semaine ou par semestre.

Dans l'enseignement secondaire, cette répartition est inscrite dans la grille horaire, mais à l'école primaire, du moins aujourd'hui, les enseignants ne sont plus tenus d'observer une grille hebdomadaire rigide. Nous aurons à examiner la nature du prescrit genevois dans ce domaine.

Les méthodes et les moyens d'enseignement

Il y a quelques décennies, tous les enseignants enseignaient avec les mêmes méthodes et les mêmes manuels les diverses disciplines figurant au programme. L'usage de ces manuels et de ces méthodes était enseigné dans les écoles normales.

Aujourd'hui, les professionnels sont censés avoir plus de liberté dans le choix des méthodes et des manuels, mais si l'institution scolaire leur reconnaît cette liberté (non sans ambivalence), il n'en

va pas de même du monde politique et des parents. La question des méthodes ou des moyens est encore et toujours sur la place publique, suscitant des débats souvent passionnés. Que l'on se rappelle la prise de position récente de Gilles de Robien, alors ministre de l'éducation en France, sur les méthodes de lecture. Certains parents ont aussi une idée très arrêtée des méthodes à employer.

Les devoirs

Les devoirs sont un travail particulier puisqu'ils se font en dehors de la classe, aux études surveillées ou à la maison, seul ou avec l'aide d'un adulte (répétiteur, parent, etc.).

La prescription a donc des enjeux particuliers : les devoirs doivent être réalisables hors de classe, sans aide ou avec une aide non spécialisée, ne pas choquer ou désarmer les parents, prendre un temps raisonnable. La dimension politique, l'image de l'école ou la coopération des parents l'emportent parfois sur l'apport des devoirs aux apprentissages.

Les procédures et échelles d'évaluation

Rares sont les systèmes qui laissent l'évaluation formelle et le bulletin scolaire à l'initiative des établissements ou des professeurs. C'est un domaine sensible, dans lequel les disparités pourraient nourrir des soupçons d'arbitraire ou d'inégalités de traitement.

Il y a donc prescription de la périodicité des évaluations, de leur forme, des supports sur lesquels faire figurer les résultats. Bien sûr, s'il est prescrit une évaluation chiffrée, on précisera l'échelle de notation, la nature des barèmes, les pondérations des disciplines, le mode de calcul de moyennes. Les prescriptions peuvent instituer des procédures de recours. Elles peuvent s'étendre à l'évaluation formative.

Les sanctions

L'école impose une certaine discipline par sa forme même (Foucault, 1975), par la manière d'imposer ou de proposer une forme de travail aux élèves. Elle se sent en droit d'exiger la conformité des élèves à des règles de conduites et de recourir à des sanctions en cas de déviance.

Aucun système éducatif contemporain ne peut prendre le risque d'autoriser n'importe quelle sanction : il proscrit les sanctions collectives, les châtiments corporels, les humiliations. Il exige une proportionnalité entre la faute et la sanction, demande des justifications et ouvre un droit de recours.

L'organisation des espaces et l'ameublement

Un établissement scolaire prévoit des espaces différenciés, attribués à des activités ou à des groupes définis. Outre les classes, il y a des laboratoires, des économats, des bibliothèques, des médiathèques, des salles de sport, une salle des professeurs, mais aussi des couloirs, des escaliers, des sanitaires, des préaux, des espaces de jeu ou de rencontre. Ici encore, pour des raisons multiples, l'organisation scolaire ne laisse pas la configuration et l'usage des espaces à la discrétion des établissements ou des professeurs. Des prescriptions règlent l'attribution des locaux et des responsabilités y relatives, les droits et chemins d'accès, l'entretien et l'équipement des divers types de locaux, leur ameublement.

Nous n'allons pas étudier ce domaine de prescriptions car ces dernières ne s'adressent pas directement aux enseignants mais aux architectes, à la commune et aux divers acteurs responsables de la construction scolaire.

La sécurité, la santé et les relations adéquates avec les élèves

Les parents et plus globalement la société attendent de l'école qu'elle assure la sécurité et la santé des personnes, ce qui n'est pas une mince affaire dans une école de masse peuplée de très nombreux enfants d'âges divers.

Le prescrit règle donc les surveillances, les interdictions, les précautions à prendre à titre préventif et les mesures d'urgence à appliquer en cas d'accident ou de danger. Qu'en est-il dans l'école primaire genevoise ?

La coopération professionnelle et le suivi collégial de l'élève

Les prescriptions récentes imposent de plus en plus souvent le travail en équipe ou au moins une certaine coopération entre enseignants ou entre ces derniers et d'autres professionnels. Sont définis des temps et des lieux de travail en commun, des responsabilités d'animation, des tâches et des domaines appelant concertation voire coopération.

Les relations famille-école

L'enseignement ne peut plus s'effectuer en vase clos, coupé du monde, comme si les élèves n'avaient pas de parents. Les élèves sont des « go-between », allant et venant entre deux mondes, celui de la maison avec son style d'éducation et sa culture familiale et le monde de l'école, avec sa culture particulière.

Les relations avec les parents se sont développées. Les parents sont considérés de plus en plus comme des partenaires de l'école, auxquels il faut rendre des comptes et qui demandent des comptes (Alliata, Dionnet, Jaeggi & Osiek, F. 2001 ; Alliata, Ducrey & Nidegger, 2002). Ce sont aussi des « consommateurs d'école » (Ballion, 1982) dont les stratégies peuvent pervertir la carte scolaire ou la formation des classes.

Le système éducatif, dans ce domaine aussi, ne veut pas laisser trop de liberté aux acteurs, il prescrit donc des règles générales relatives à l'information et à la consultation des parents, à leur participation à des instances de décision, aux entretiens, réunions et autres contact, à la présence des parents dans les établissements et dans les classes.

La vie de l'établissement scolaire

Selon les systèmes, l'établissement scolaire a une personnalité juridique. On se trouve dans une organisation qui donne des droits et des devoirs à ceux qui y sont inscrits. Nous n'étudierons pas ce domaine car il n'est pas encore prescrit, au sens strict retenu dans le cadre de cette la recherche. Le règlement du conseil d'établissement est écrit en 2008, et actuellement ce nouvel organe est mis en oeuvre.

4. Les auteurs formels et réels des prescriptions

Le prescrit est énoncé par une autorité légitime au sein de l'organisation. Cela ne dit rien des concepteurs et rédacteurs effectifs des textes. On sait qu'un magistrat signe des lettres et prononce des discours rédigés par d'autres, ses « nègres ». On connaît moins les pratiques des cadres de haut niveau dans les entreprises et les administrations.

Au vu de l'ensemble des fonctions du prescrit et des domaines couverts, on se doute qu'aucun ministre ni aucun directeur général n'a le temps et les compétences voulues pour concevoir et rédiger toutes les prescriptions. Il faut donc s'efforcer de distinguer, d'une part, les auteurs réels des prescriptions, d'autre part ceux qui les adoptent et leur donnent de l'autorité sur le corps enseignant.

Selon les systèmes et les époques, la structure de l'autorité varie. Elle varie aussi selon le degré de centralisation du système éducatif et le pouvoir du ministère de l'éducation. Dans certains pays,

ce dernier gère en direct les écoles publiques, dans d'autres, leur administration est confiée à des commissions scolaires, comme au Québec, des « pouvoirs organisateurs », comme en Belgique ou d'autres instances, le ministère n'édicte que des règles générales. La notion d'autorité scolaire varie aussi selon que l'on considère l'enseignement public ou l'ensemble des écoles, notamment dans les pays où il existe un important secteur confessionnel organisé à l'échelle nationale, parallèlement à l'enseignement public.

Bref, la structure de l'autorité en droit de prescrire le travail des enseignants dépend de l'histoire culturelle et politico-administrative de chaque système éducatif national, voire régional.

Ce qu'on peut dire, c'est que cette autorité, exercée à l'origine par des politiques, des élus et des ecclésiastiques, a fait au fil des décennies une place croissante à des professionnels, avec un double mouvement :

- l'accroissement du nombre et de la diversité des cadres scolaires ;
- le développement d'une « noosphère » faite de formateurs et d'experts qui n'ont pas en tant que tels d'autorité formelle mais qui secondent les cadres.

Contrairement à d'autres organisations, l'école n'a pas institué un corps de concepteurs ayant une toute autre formation que les enseignants dont ils prescrivent le travail. L'immense majorité des cadres scolaires, des inspecteurs et des formateurs sont des enseignants « montés en grade ». Ils ont quitté leur classe, parfois définitivement, parfois à la faveur d'un simple détachement. On voit certes émerger une couche d'experts formés en informatique, en droit, en gestion ou en sciences sociales et humaines, mais elle reste assez marginale dans les systèmes éducatifs, qui sont dans une large mesure gérés par d'anciens enseignants. Les experts sont d'ailleurs assez souvent des enseignants qui ont complété leur formation professionnelle par des études spécialisées. Ils ont donc une double légitimité.

On peut donc identifier deux ensembles principaux de collaborateurs susceptibles de contribuer à la conception et à la rédaction des prescriptions :

- Les cadres intermédiaires, souvent sollicités collectivement par des mandats attribués à des groupes de travail ou à des commissions.
- Les experts, formateurs et chercheurs, qui ne font pas partie de la chaîne hiérarchique mais peuvent proposer leur expertise dans les domaines les plus complexes, là où la prescription doit se référer à des savoirs pointus.

A ces deux types de contributions internes nous ajouterons trois sources externes contribuant à l'élaboration des prescriptions :

- Les autres systèmes éducatifs, dans le cadre de conventions avec eux ou en conformité avec des règles de niveau supérieur.
- Les syndicats d'enseignants, avec lesquels certaines prescriptions sont négociées avant même d'entrer en vigueur ou après leur entrée en vigueur.
- Les associations de parents, qui sont aussi des forces avec lesquelles l'autorité scolaire doit négocier.

Les cadres

Le travail de conception et d'élaboration des prescriptions a été d'abord, dans les systèmes d'enseignement, le fait de l'autorité scolaire. Cette appellation regroupe :

- les responsables politiques de l'école, au niveau municipal, régional ou national composées d'élus et ou de parents ;

- parfois des conseils d'établissement, de circonscription, de région ;
- parfois des commissions scolaires composées d'élus et ou de parents ;
- parfois des conseils d'établissement, de circonscription, de région ;
- des cadres travaillant à ces divers niveaux et les experts qui en dépendent ;
- un corps de chefs d'établissement ;
- un corps d'inspecteurs.

Dans notre recherche nous tenterons de savoir si les cadres sont sollicités pour participer à l'élaboration des prescriptions, de quelle manière, dans quels domaines. Nous nous intéresserons essentiellement aux inspecteurs, car ces derniers étaient censés contrôler l'application du prescrit dans les établissements dont ils avaient la charge. Au moment de la recherche, le statut de directeur d'école n'existait pas et les responsables d'école ne faisaient pas partie de la structure hiérarchique. Quant au petit nombre de cadres supérieurs entourant le directeur général de l'enseignement primaire, il nous a paru difficile de les dissocier de l'instance qu'ils constituent, la « Direction générale de l'enseignement primaire ». Sans doute y a-t-il au sein de ce petit groupe une hiérarchie et des pouvoirs inégaux, mais l'analyse de cette dynamique dépassait le cadre de cette recherche. Les inspecteurs, une vingtaine, ne faisaient pas partie de la direction générale et constituaient les seuls « cadres moyens » de l'enseignement primaire, ceux qui se rendent dans les écoles et sont en contact direct avec les enseignants.

Les chercheurs et formateurs

Même les textes juridiques ou politiques sont aujourd'hui rédigés en partie par des experts, on reconnaît leur langage et leur conceptualisation. Il faut donc s'efforcer de distinguer, d'une part, les auteurs réels des prescriptions, d'autre part ceux qui les adoptent et leur donnent de l'autorité sur le corps enseignant. Depuis le début des États de droit, les juristes mettent la pensée politique en forme et l'influencent fortement, même s'ils n'ont en tant que tels aucune autorité. On trouve l'équivalent en matière scolaire, mais les aspects curriculaires, évaluatifs, didactiques et pédagogiques du travail enseignant ne sont pas régis par des règles de droit ordinaires, les experts qui mettent en forme les prescriptions relatives au travail enseignant ne sont pas tous des juristes. D'autres références, d'autres langages sont à l'œuvre. De même qu'en ingénierie, en architecture et urbanisme, ou encore en médecine. La technicité de certains domaines impose cette interpénétration du droit et de concepts et connaissances scientifiques ou technologiques que les juristes ne maîtrisent pas.

Recevant le mandat de commenter les programmes, de créer des moyens pédagogiques ou des outils d'évaluation, de former, d'accompagner ou d'évaluer les enseignants, les experts acquièrent, par délégation, une forme d'autorité qui confère aux méthodes et procédures qu'ils préconisent le statut de prescriptions. On peut relever à cet égard une certaine confusion entre une rationalité scientifique ou technique qui s'imposerait d'elle-même et son renforcement par l'autorité.

D'une manière générale, les apports des sciences humaines et sociales ont changé le paysage scolaire, la manière de gérer le système éducatif (Derouet, 1999). Les auteurs des programmes, des manuels, des méthodes se situent entre autorité et expertise. Leur place est difficile à cerner, car les rapports entre experts et politiques sont très ambigus ; de même que les rapports entre experts et cadres scolaires. Globalement, les experts trouvent encore moins de légitimité auprès des enseignants, qui estiment souvent que leurs connaissances et leurs compétences ne s'étendent pas à l'ensemble de l'activité enseignante dans sa complexité, que leurs prescriptions – séquences didactiques, procédures d'évaluation formative par exemple – font abstraction du fait que le travail en classe affronte des situations toujours singulières, dans un contexte particulier, avec des élèves entretenant des rapports différents aux savoirs scolaires.

Les experts ont une légitimité variable aux yeux des décideurs des politiques éducatives. À chaque réforme, on peut observer les attitudes des experts face à l'allure que prennent les choses. Ils sont parfois écoutés, respectés et suivis ; d'autres fois, ils déplorent de ne pas être entendus ou de voir leurs propos mal compris ou déformés.

C'est dans les processus de conception et d'implantation des réformes et des innovations qu'on repère le mieux l'émergence des experts, des spécialistes, des chercheurs. Ils oeuvrent dans des commissions de conception ou de suivi, ou dans des dispositifs de mise en œuvre de telle ou telle innovation.

Selon les tâches que les experts, les formateurs, les chercheurs conduisent, ils développent des prescriptions, des directives d'une manière plus ou moins distancée ou négociée avec les acteurs les plus intéressés, à savoir les enseignants. Les enseignants sont souvent exclus ou considérés comme de simples destinataires du travail de conception, qui est l'affaire de la « noosphère » (la sphère où l'on pense), comme le dit ironiquement Chevillard (1985). C'est dans cette sphère que se négocient les objets de savoir à privilégier aussi bien que les démarches canoniques de mise en œuvre des programmes scolaires.

Toute une activité ordinaire s'y déploie, en dehors même des périodes de crise (où elle s'accroît), sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et de débats d'idées – sur ce qui pourrait être changé et sur ce qu'il convient de faire. Bref, on est ici dans la *sphère où l'on pense* – selon les modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique. Pour cela, j'ai avancé pour elle le nom parodique de *noosphère*. Dans la noosphère, donc, les représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (du président d'une association d'enseignants au simple professeur militant), rencontrent, directement ou non (par le libelle dénonciateur, la requête combinatoire, le projet transactionnel, ou les débats assourdis d'une commission ministérielle), les représentants de la société (les parents d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, les émissaires de l'organe politique) (Ibid, pp.23-24).

Dans un premier temps, j'avais envisagé d'étendre cette recherche à la question de savoir si les chercheurs et les formateurs sont sollicités pour participer à l'élaboration des prescriptions, de quelle manière, dans quels domaines.

Mais dans le cours de l'étude, nous avons relevé des éléments qui nous poussent à faire actuellement un deuil sur cet aspect de la recherche pour au moins une raison. Les formateurs ne sont pas membres de l'autorité et la participation à l'élaboration du prescrit n'est pas l'essentiel de leur travail. Par ailleurs, parmi les auteurs "réels" du prescrit, nous pourrions lister aussi des formateurs de formation initiale, des chercheurs indépendants de l'enseignement primaire, des universitaires, des spécialistes des moyens d'enseignement ou des programmes. C'est un monde professionnel dont les contours sont difficiles à délimiter, d'autant qu'une partie des idées reprises par l'autorité circulent dans des écrits et peuvent influencer le prescrit sans qu'il y ait de contact direct avec les auteurs. L'ensemble des représentations sociales et des influences qui donnent forme au prescrit dans une institution particulière devrait être l'objet d'une autre recherche.

Les conventions avec d'autres systèmes

Quelles sont les prescriptions élaborées ailleurs qui deviennent contraignantes pour l'école primaire genevoise ?

Les prescriptions négociées avec les syndicats d'enseignants

Quelles sont les prescriptions soumises à consultation des syndicats, voire négociées avec eux ? Selon quelles modalités ?

Les prescriptions négociées avec les associations de parents

Quelles sont les prescriptions soumises à consultation des associations de parents, voire négociées avec eux ? Selon quelles modalités ?

5. La délégation du pouvoir de prescrire

Il ne s'agit pas alors d'associer les cadres et les experts à l'élaboration de prescription endossées *in fine* par l'autorité supérieure, mais de leur déléguer la responsabilité et le pouvoir de concevoir et de rédiger certaines prescriptions à l'échelle de la région administrative ou de l'établissement dont ils ont la charge.

Cette délégation peut s'inscrire dans un mouvement de déconcentration et de décentralisation des décisions, mais aussi dans un mouvement de transfert des prescriptions les plus techniques à des spécialistes en curriculum, évaluation, moyens d'enseignement, sécurité, etc.

De telles délégations sont réversibles, leur exercice est contrôlé, puisque l'autorité centrale de l'organisation est censée être informée des prescriptions édictées par ses « fondés de pouvoir » et conserve le droit d'intervenir pour les invalider ou les modifier, notamment en cas de protestations des salariés ou des usagers.

Nous tenterons de mesurer l'étendue de cette délégation, la manière dont elle est cadrée, contrôlée, parfois reprise. Nous tenterons de savoir dans quels domaines de la pratique enseignante elle est forte et dans lesquels elle est quasi inexistante. Sachant que ce qui était vrai pour une vingtaine d'inspecteurs, responsables chacun de plusieurs écoles, ne saurait être transposé sans examen à la centaine de chefs d'établissements qui leur ont succédé.

Section B. Deuxième problématique

Le rapport des enseignants au prescrit : raisonnements et tactiques

Le rapport au prescrit de l'enseignant se construit dans un métier avec ses particularités et caractéristiques. On ne peut pas ignorer ce que nous l'avons exposé dans le cadre conceptuel à travers la revue de la littérature en sciences de l'éducation. Retenons que l'enseignant est un travailleur (p.10) :

qui s'adapte à des contextes variables (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 ; Van Zanten 2001) ; pris dans des interactions partiellement imprévisibles (Altet, 1994 ; 1996 ; Tardif, 1992 ; Tardif et Lessard, 1999) ; qui agit par stratégie, mais aussi par habitude (Bourdieu, 1972 ; Perrenoud, 1994) ; salarié d'une organisation bureaucratique (Tardif et Lessard, 1999) ; dont l'activité est difficile à prescrire (Durand, 1993, 1996) et regroupant des styles (Altet, 1993) ; dont l'activité est en principe contrôlée (Barrère, 2002) ; dont le travail est l'objet d'attentes qui s'ajoutent aux prescriptions (Dubet, 1991).

Le rapport au prescrit se forme, se construit dans un métier (pp.16-17) qui est :

une exécution du travail autonome dans la classe, dans une division du travail cellulaire (Tardif et Lessard, 1999 ; Maroy, 2005) ; des contextes d'action peu structurés, des situations inhabituelles (De Terssac, 1996 ; Perrenoud, 1996) qui n'ont pas de réponses prévues ou anticipées à l'avance ; des situations peu réglées par le travailleur ou par la profession (Astolfi, 2003 ; Perrenoud, 1996) ; des situations soumises au sens pratique, à l'habitus (Bourdieu, 1980 ; Perrenoud, 1994) ; l'urgence et l'action dans le vif (Bourdieu, 1980) ; des décisions dans l'incertitude (Perrenoud, 1996 ; Chatel, 2002) ; le bricolage et l'improvisation (Lévi-Strauss, 1962 ; Perrenoud, 1994) ; de multiples interactions en simultané dans le même espace (Huberman, 1980, 1983), une expérience privée (Dubet, 1991 ; 1994) ; une action située (Astolfi, 2003).

Rappelons ces caractéristiques et les incidences probables du rapport au prescrit :

Caractéristiques spécifiques	Incidences probables du rapport au prescrit
Une exécution du travail autonome dans la classe, dans une division du travail cellulaire.	L'enseignant travaille seul dans la classe et sa pratique lui est opaque ce qui lui permet en partie de faire abstraction du prescrit.
Des contextes d'action peu structurés, des situations qui n'ont pas de réponses prévues ou anticipées à l'avance.	Dans son organisation du travail, l'enseignant risque de s'écarter du prescrit pour prendre en compte la réalité de ses élèves. C'est au fil des jours, au fil du suivi du programme, de la vie de la classe que l'enseignant doit prendre en compte la diversité des rythmes des élèves et des parcours de ses élèves, les diverses personnalités, les problèmes de comportement, de dynamique de groupe, etc. Ce qui signifie qu'une partie des gestes professionnels ne peuvent se référer à un prescrit explicite, ni même à des principes généraux.
Des situations peu réglées par la profession	Les situations qui sont peu réglées par la profession sont les situations les plus difficiles à anticiper, comme par exemple le cas d'un élève en difficulté scolaire. Dans ce genre de

	situation, une analyse de la situation de la part de l'enseignant ou de l'équipe enseignante est nécessaire pour « faire au mieux » ou encore « faire sur mesure ». Et peut-être que la meilleure solution dans certains cas est de rompre avec le prescrit ou au contraire l'appliquer.
Des situations soumises au sens pratique, à l'habitus.	L'enseignant fait donc ce qu'il lui semble lui plus utile, cohérent, productif pour l'élève, pour la classe ou pour la situation mais aussi pour lui-même là où il en est dans ses savoirs, ses compétences, son parcours professionnel, son énergie. Et cela peut le conduire parfois à dévier le prescrit si celui-ci vient lui compliquer inutilement la tâche ou pire l'empêcher de faire ce qu'il lui semble juste à un moment donné.
L'urgence et l'action dans le vif.	L'enseignant n'a pas souvent le temps de réfléchir car l'urgence l'emporte et il est possible que le prescrit devienne secondaire.
Des décisions dans l'incertitude.	Dans tout ce que l'enseignant fait, il ne fait pas « un contrat de félicité » mais il avance sur ses propres diagnostics, perceptions de la situation, de ce qu'il faudrait faire ou non. Il prend un certain nombre de risques et peut se détacher du prescrit.
Le bricolage et l'improvisation.	L'enseignant ne peut pas tout prévoir, tout anticiper même lorsqu'il connaît très bien les élèves, leur parcours, le programme scolaire. On pourrait dire que l'expérience favoriserait « le bricolage et l'improvisation » car l'enseignant pourra tirer à profit de tous les savoirs accumulés le long des années d'enseignement. Dans ce sens, l'enseignant pourrait plus facilement s'écarter du prescrit car il sait comment « retomber sur ses pattes ou rattraper une situation qui dérape ou jongler avec ce qu'il sait faire ».
De multiples interactions en simultané dans le même espace.	L'enseignant a sur le feu plusieurs priorités à gérer. Les décisions qu'il prend peuvent entrer en conflit avec le prescrit s'il prend en compte la part des élèves comme acteurs.
Une expérience privée.	L'enseignant a une vie d'expériences multiples dans l'enseignement qui l'ont forgé tel qu'il est dans ses attitudes, postures et croyances pédagogiques. Selon les expériences bonnes ou mauvaises qu'il a vécues dans tous les registres de l'activité, il adhérera plus ou moins au prescrit, s'en écartera ou non. « L'enseignant enseigne ce qu'il est. »
Une action située.	L'enseignant vit toujours une situation qui ressemble à la fois à d'autres situations qu'il a vécues mais qui est à la fois singulière, dynamique, avec ses particularités propres. Son rapport au prescrit est malléable, évolutif, peut changer d'une situation à une autre. C'est dans ce sens, qu'il serait difficile ou quasiment impossible d'évoquer un rapport au prescrit stable, unique et univoque.

Le rapport de l'enseignant au prescrit implique des raisonnements et des tactiques propres au métier dont on vient de rappeler les caractéristiques. En tenant compte des spécificités rappelées, quelques hypothèses fortes peuvent être avancées quant au rapport au prescrit.

1. *Loyauté limitée* : l'enseignant est un salarié mais s'agissant d'éduquer et d'instruire, il a du mal à respecter un prescrit qui ne le convainc pas, ne rejoint pas ses propres valeurs, son propre projet, ses propres convictions.
2. *Impossibilité de prescrire le détail* : les situations de travail les plus difficiles sont trop complexes pour qu'édicter une prescription détaillée soit possible, qu'il s'agisse de la dynamique de la classe, des rapports aux parents, des élèves en grande difficulté, des rapports avec les collègues.
3. *Mission impossible* : le temps limité dont dispose l'enseignant rend impossible le respect de toutes les prescriptions, il faut donc faire des deuil ou trouver des raccourcis que le prescrit ne saurait légitimer, sauf à reconnaître ouvertement que la mission est impossible à accomplir, sauf dans ces conditions privilégiées.

4. *Besoin de changement* : pour survivre aux dimensions répétitives du métier sans trop s'ennuyer, un enseignant a besoin de réinventer son métier, de changer, d'être créatif, d'essayer autre chose, ce qui peut l'éloigner de tout prescrit fermé.
5. *Attentes et règles d'en-bas* : même s'il travaille en solitaire et *a fortiori* s'il travaille en équipe, l'enseignant est soumis à des attentes de ses collègues, auxquelles s'ajoutent celles de ses élèves et de leurs parents, voire d'autres acteurs, qui peuvent entrer en conflit ouvert ou feutré avec le prescrit institutionnel.
6. *Pas vu, pas pris* : la classe est un espace fermé, il est donc difficile de contrôler les gestes professionnels de l'enseignant dans leur détail. Ce dernier évalue les risques et se tient au prescrit dans les domaines où une transgression peut être facilement repérée et établie, se sentant plus libre dans les domaines qui échappent à l'observation.
7. *Les débutants sous le contrôle* : l'entrée dans le métier est sous haute surveillance institutionnelle. L'institution adresse des prescriptions spécifiques aux débutants et exerce un contrôle et une vérification plus suivis de l'application du prescrit. Les débutants seront plus respectueux du prescrit mais une fois nommés dans le métier, ils se fondent dans la masse.

Je reviendrai sur ces hypothèses à la lumière des données.

Chapitre 6.

Choix méthodologiques

Cette recherche a deux objets qui posent des problèmes méthodologiques différents ;

- L'accès au prescrit, la question des sources et de l'analyse de contenus.
- L'accès au rapport des enseignants au travail prescrit, aux stratégies des acteurs et aux règles d'en bas.

Avant d'examiner ces problèmes, quelques préliminaires s'imposent à propos de la recherche qualitative aussi bien que du contexte particulier de cette recherche.

Une étude de cas

L'analyse du tissu prescriptif et des rapports de prescription relève d'un mélange entre l'analyse de texte et la sociologie des délégations de pouvoir dans l'organisation.

Je suis dans une étude de cas sur les prescriptions institutionnelles dans l'école primaire genevoise. Je ne prétends donc pas généraliser mes observations, mes analyses à d'autres époques, d'autres ordres d'enseignement ou d'autres systèmes.

Yin (1984) définit l'étude de cas comme :

une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre phénomène et contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées (p.23). La méthode de l'étude de cas consiste donc à rapporter une situation réelle prise dans son contexte, et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse. Le cas sous étude fournit en fait un site d'information permettant d'identifier ou de découvrir des processus particuliers. Le cas lui-même doit donc être traité comme un système intégré ; les composantes n'ont pas à bien fonctionner et on peut y trouver des éléments qui paraissent irrationnels (Stake, 1994) : l'important, c'est qu'il permette une meilleure compréhension de l'objet d'étude. Souvent le cas lui-même est d'un intérêt secondaire ; « il joue un rôle de support, facilitant notre compréhension de quelque chose d'autre » (Stake, 1994). Un des avantages de l'étude de cas est de fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et la richesse des situations sociales (Mucchielli, 2004, p. 92).

Une recherche qualitative

La pertinence originale de la recherche qualitative peut être évaluée à trois niveaux du processus de recherche : épistémologique, méthodologique et social.

1. Epistémologiquement, la recherche qualitative se distingue par un rapport à l'objet d'étude qui est, le plus souvent : holiste, voulant prendre en compte, au départ,

la totalité de la situation étudiée : proximal, la distance par rapport au phénomène étudié étant réduite dans le but de parvenir à une connaissance première et personnelle du phénomène ; directe, la médiation avec les sujets d'étude s'effectuant le plus souvent à travers le langage commun, sans moyen technique et interprétatif, s'agissant de manière essentielle d'une quête de sens des vécus et des événements. Il est donc possible de justifier épistémologiquement, à l'un ou plusieurs de ces niveaux, le choix de la recherche qualitative pour sa propre démarche, par exemple en invoquant la nécessité de dégager, au terme de son étude, une connaissance intime (proximale) du phénomène à l'étude.

2. Méthodologiquement, la recherche qualitative s'avère pertinente dans la mesure où est sollicitée sa logique essentielle, qui est : compréhensive, alors que sont privilégiées la description des processus plutôt que l'explication des causes, la profondeur des analyses, plutôt que la multiplication des cas, la richesse des données plutôt que la précision des mesures ; inductive, puisque la compréhension du phénomène à l'étude se dégage progressivement du contact prolongé de la situation et en l'absence d'*a priori* normatifs ou de grilles opérationnelles ; récursive, car les étapes de son déroulement peuvent être répétées aussi souvent que le nécessite la compréhension de l'objet à l'étude ; et souples, dans la mesure où la démarche n'est pas codifiée de façon rigide pouvant s'adapter aux aléas de la découverte.

3. Socialement, la recherche qualitative représente une option scientifique pertinente dans la mesure où elle est près des gens, des milieux, des expériences, des problèmes, où est écologique (techniquement *soft*), et dans la mesure où elle est, presque par principe, collaborative (Paillé, 2002, p. 159).

Je me situe pleinement dans une recherche qualitative telle que la décrit Paillé (voir aussi Jodelet, 1989 ; Huberman et Miles, 1991). Nous estimons en effet impossible de concevoir un questionnaire adéquat avant d'avoir exploré de façon plus clinique les rapports au prescrit, les raisonnements des acteurs et leur façon de concilier règles d'en haut, règles et attentes d'en bas, leurs aspirations personnelles, leurs calculs plus ou moins stratégiques, les bénéfices, les gains ou les pertes s'ils agissent de telle ou telle manière.

L'analyse des textes prescriptifs ne permet évidemment pas de comprendre comment les enseignants les interprètent et quel rapport ils entretiennent avec eux. Il faut donc aller interroger les acteurs. Il m'a fallu faire ici aussi un effort de distanciation, car ce monde-là m'est familier par mon passé, ma formation, mes activités pédagogiques, universitaires, militantes et mes débuts dans la recherche. Je ne devais ni prendre la défense des enseignants, ni les juger déviants comme une « inspectrice du travail ». Mais comprendre de l'intérieur où se situe l'enseignant par rapport à la diversité de normes, de prescriptions, des attentes, si la déviance existe, et comprendre de plus près les mobiles, les intentions des acteurs.

Pour comprendre comment l'enseignant prend en compte les prescriptions, comment il joue avec les contraintes, comment il les négocie, nous avons besoin de comprendre son rapport subjectif au travail, ce que certaines normes signifient pour lui, la façon dont il définit les risques et les coûts d'un écart au prescrit, respectivement de son respect intégral. Un simple questionnaire d'enquête ne suffirait pas.

On ne peut comprendre le rapport des enseignants aux prescriptions institutionnelles que si l'on s'intéresse au sens que ces acteurs donnent à leurs actions. De plus, ces comportements ne sont pas toujours les mêmes, ne sont pas donnés d'avance, sont dynamiques, se construisent dans un tissu relationnel, dans lequel chaque acteur règle son comportement en fonction des attentes des autres, même si la culture professionnelle reste massivement individualiste.

Cette recherche est exploratoire, on peut la considérer comme une étape préliminaire à une enquête de plus grande envergure. C'est pourquoi nous mènerons des entretiens semi-directifs,

apportant des informations plus détaillées sur les représentations, les stratégies, les raisonnements et les pratiques. Nous y ajouterons un certain nombre d'observations recueillies sur le terrain. Sans avoir l'illusion que l'on peut saisir le rapport au prescrit en se bornant à observer un enseignant au travail, mais en postulant que cette observation aide à mieux comprendre son discours, à le questionner de façon plus pertinente et peut-être à cerner quelques décalages entre ce qu'il dit de son rapport au prescrit et ce qu'il en fait en pratique.

Une recherche quantitative aurait été difficile voire impossible en un premier temps. Elle deviendrait peut-être envisageable sur la base de l'exercice exploratoire que j'ai fait, exercice qui avait comme ambition d'esquisser une compréhension des logiques professionnelles des enseignants face aux prescriptions.

Au cours de la recherche, je me suis située entre une démarche inductive et une démarche de théorie fondée (Strauss, 1992) avec une insertion longue dans le terrain de l'école. Dans une démarche inductive, je tentais de me mettre en situation de découverte et de tirer les règles à partir de la situation. Je parlais donc des situations, des particularités pour en définir des règles plus générales. Je voulais saisir la complexité dans un environnement dynamique, dans la réalité même des écoles, des lieux de travail des enseignants. Durant tout le travail de recherche, un va-et-vient entre les théories sur le prescrit, les théories sur le rapport au prescrit et l'enseignant aux prises avec ses contraintes, ses priorités dans le travail. Avec l'aide de l'entretien compréhensif, nous avons une procédure pour produire des données et ce terrain-là de données sert à reproblématiser à son tour le questionnement que nous avions au départ.

Il est difficile de catégoriser simplement les paroles des enseignants. Elles sont contextuelles, situées ; elles font partie d'une histoire, de l'histoire du sujet, des trajectoires institutionnelles. Les enseignants ont tous un passé, des vécus divers, des rapports à l'ordre, à l'autorité, à l'institution parfois très différents et paradoxalement très proches. La force et la beauté de toutes ces singularités ne poussent-elles à rendre compte que d'une description de portraits d'enseignants, de figures types sans pouvoir esquisser aucune généralité ? Je ne le pense pas.

Comment comprendre les enseignants, les formateurs et les inspecteurs, leurs logiques respectives vis-à-vis des prescriptions institutionnelles ?

Penser qu'on obéit aveuglément aux prescriptions aurait été naïf. La réalité éducative qu'ils vivent n'est pas souvent inscrite dans les textes, ne pourra jamais l'être dans toute sa complexité, dans tous ses détails. Les prescriptions ne peuvent pas tout prescrire.

Dans une démarche qualitative, on veut s'approcher des logiques des acteurs, de leur contexte, de leurs problèmes au quotidien dans le travail, des dilemmes personnels et professionnels qu'ils vivent et qui mettent à l'épreuve toute généralité, tout fonctionnement général prescrit, rêvé par les administrations scolaires en quête d'ordre !

Un accès simultané au prescrit et au rapport au prescrit

La logique dicterait, croit-on, d'analyser d'abord intégralement le prescrit, pour s'intéresser dans un second temps au rapport au prescrit. En fait, ce ne sont pas deux étapes chronologiques. Il y a un va-et-vient entre « le prescrit » et « le rapport au prescrit », car lorsqu'on s'intéresse au rapport au prescrit, on est incité à relire et à réexaminer ce prescrit d'un œil neuf, à travers la lecture que les enseignants, les cadres ou les formateurs en font.

L'accès au prescrit

Un repérage des textes : publics et internes dans l'école primaire genevoise

Je me suis approprié des textes très variés. Ma recherche tente de rassembler le foisonnement des textes qui prescrivent le métier d'enseignant à l'école primaire genevoise, ainsi que de tenter de comprendre leurs intentions et finalités.

Ma quête a été faite autant dans les textes publics (lois, règlements, exposés des motifs pour les textes légaux, rapports du Conseil d'Etat, recherches du Service de recherche en éducation-SRED, objectifs de l'enseignement primaire, moyens d'enseignement, journaux adressés aux parents, etc.) que dans les textes rédigés à l'intérieur de l'institution (directives internes émanant des directeurs de l'enseignement primaire ou des inspecteurs, documents de travail des services spécialisés, des formateurs, etc.), textes adressés aux enseignants en période probatoire (enseignants non nommés) et aux enseignants nommés.

Dans ma lecture des textes, j'ai privilégié une lecture compréhensive des contenus plutôt qu'une analyse statistique d'un corpus de textes comparables. Cette étude s'est souvent appuyée sur les commentaires des cadres, des inspecteurs, des formateurs interviewés ou rencontrés dans d'autres contextes, ainsi que sur ceux des enseignants.

Analyser le prescrit : un matériau dynamique

Dans cette recherche, j'ai travaillé avec des textes prescriptifs dont certains ne cessent d'être mis à jour. Certains textes comme les moyens d'enseignement présentent une certaine stabilité, alors que d'autres textes, comme certaines directives internes, subissent des modifications chaque année.

Le chercheur pourrait se dire à tout moment : « Mes données ont vieilli, et ce que je peux en dire est dépassé ! » C'est partiellement vrai. Vrai dans le sens que les textes prescriptifs évoluent. Mais il subsiste des permanences dans la fabrication du prescrit et dans la manière de se l'approprier et de mettre en œuvre les textes prescriptifs.

Durant le temps long de la recherche, durant cette étude, la loi de l'instruction publique a changé en ce qui concerne le système d'évaluation des élèves et le retour à une structuration du cursus en degrés annuels (votation populaire du 24 septembre 2006).

Les « dispositions internes » de l'enseignement primaire ont changé partiellement, elles sont devenues « directives » et dans ce dernier vocable on observe un caractère plus prescriptif ; des nouveaux textes sont apparus dans ce paysage.

De plus, au sein de l'institution scolaire, durant le temps de cette recherche, l'étude d'un nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire a débouché sur une décentralisation du système vers plus d'autonomie déléguée aux établissements scolaires, la mise sur pieds de nouvelles fonctions comme celle de chefs d'établissement (septembre 2008) et la création de conseils d'établissements.

En tant que chercheuse, je me suis toujours tenue au courant des changements, même si le temps fort de la prise de données était révolu. La recherche et la découverte des textes prescrivant le métier était restée à l'ordre du jour : une recherche de mise à jour active et continue. Une course à la mise à jour continue des textes, des versions, des modifications⁶.

⁶ Dans le cadre des cours et des séminaires, j'ai toujours réactualisé les textes prescrivant la pratique enseignante à l'école primaire genevoise. Dans le cadre de ce travail de recherche, je me suis appuyée sur les textes prescrits valables dans le temps de la recherche et dans les entretiens menés.

La conception du prescrit à l'extérieur de l'institution scolaire

Si l'on regarde de plus près, on aurait pu observer les enjeux dans la fabrication des lois de l'instruction publique, des règlements de l'enseignement primaire.

Nous n'avons pas eu les moyens d'analyser tous les changements, les enjeux respectifs aux changements des textes prescriptifs produits à l'extérieur de l'école primaire.

Une approche socio-historique pourrait être intéressante pour comprendre la fabrication du prescrit en dehors de l'institution scolaire.

Dans la période de la recherche, nous avons eu des changements majeurs de la loi sur l'instruction publique et du règlement de l'enseignement primaire. Des enjeux politiques, une emprise de plus en plus forte de l'évaluation ont conditionné le nouveau règlement de l'enseignement primaire. Pour saisir la conception ou les intentions du prescrit, les chercheurs peuvent analyser les mémoriaux du Grand Conseil genevois (publics) dans lesquels sont retranscrits les débats concernant les changements de loi, de règlements, les exposés de motifs.

La conception du prescrit à l'intérieur de l'institution

Nous accédons à ce tissu prescriptif par une analyse du contenu des textes, complétée par des entretiens avec des prescripteurs centraux.

J'ai choisi d'interroger des inspecteurs et des formateurs car ils sont les principaux acteurs responsables dans la mise en œuvre du prescrit. Il s'agit là des relais de l'institution, des relais officiels. Ils sont donc censés connaître l'esprit du texte, les intentions du texte, le pourquoi de l'existence des textes, et donc mieux analyser l'adéquation à une situation quelconque, un usage optimal. J'ai choisi ces informateurs car ils sont dans « le premier cercle d'auteurs » des prescriptions : des « relais institutionnels » avertis ou des « interprètes autorisés » ou encore des « commentateurs ».

Les cadres autant que les enseignants mettront en évidence des zones d'ombre ou d'ambiguïté dans le prescrit.

Bien que la conception des dispositions ou des directives internes soit en grande partie élaborée par les directeurs généraux responsables des sept dicastères structurant la gestion de l'école primaire genevoise (direction générale, service de la scolarité, service de l'enseignement, service des ressources humaines, service de la gestion et du budget, service médico-pédagogique), je n'ai pas exploré cette partie de la hiérarchie. Cela me semblait dépasser amplement les ambitions de cette recherche. Les recherches sur les cadres supérieurs sont très difficiles à mener, car les personnes sont facilement reconnaissables et moins prêtes à donner une image réaliste de leur fonctionnement. Mais j'avoue que ce contact avec des directeurs généraux aurait été pertinent et éclairant. De même, je n'ai pas exploré les services qui collaborent avec l'école primaire pour mieux comprendre le prescrit qui en est issu.

Mon rapport au travail des inspecteurs était plus complexe. Chercher à comprendre leurs pratiques de prescription ou de contrôle ne va pas de soi. Les inspecteurs sont peu nombreux, ils sont plus facilement identifiables pour qui connaît le paysage éducatif genevois. Ces personnes ne « veulent » pas donner une mauvaise impression du fonctionnement de la hiérarchie de l'enseignement primaire genevois. Il arrive qu'elles omettent des faits ou travestissent des données. Comme tous les cadres (Cousin, 2004), les cadres scolaires se retrouvent dans des conflits de loyauté ou ils veulent être des « bons élèves » (Kaufmann, 1996).

Mon travail de chargée d'enseignement a été favorable à une meilleure connaissance de « la conception du prescrit à l'interne de l'institution ». J'ai pu observer et participer à de multiples rencontres durant lesquelles les enseignants formateurs de terrain et moi devions évaluer les étudiants stagiaires. Au sein de ces évaluations, j'ai observé de multiples réajustements réciproques et des mises à jour de ce qui est réellement prescrit (dans tel ou tel domaine de l'activité enseignante). J'ai reçu aussi, spontanément, des indications sur la manière dont le lieu de travail

prend réellement en compte le prescrit. Les formateurs de terrain forment et socialisent ainsi les stagiaires à une interprétation, à une adaptation du prescrit selon le contexte.

Les inspecteurs comme cadres intermédiaires

Par souci de garder l'anonymat des inspecteurs, je ne décrirai que des aspects très généraux de leur insertion professionnelle. Le monde éducatif de Genève est trop petit et certains éléments permettent de faciliter la reconnaissance des personnes.

Un entretien individuel été effectué auprès de deux inspecteurs et de deux formateurs faisant partie des services de formation continue. Une étude et une histoire de la population des inspecteurs n'est pas encore faite.

- deux formateurs appartenant aux services chargés de la formation continue et ayant créé des nouveaux moyens d'enseignement, des nouvelles prescriptions dans le métier.
- deux membres du corps inspectoral travaillant dans l'école primaire genevoise, garants de la bonne marche de l'institution.
- le directeur général de l'enseignement primaire.

Aussi, pour mieux saisir les rapports de prescription, j'ai interrogé des inspecteurs ou des formateurs sur le pouvoir qu'ils exercent en prescrivant le travail des enseignants et en contrôlant la mise en application des prescriptions. J'ai surtout interrogé le directeur général dans le but de vérifier et de valider des hypothèses issues de mes données sur les fonctions du prescrit et sur la construction du prescrit.

L'accès aux rapports au travail prescrit, aux stratégies des acteurs et aux règles d'en bas

Pour accéder aux logiques professionnelles des enseignants face au prescrit, au monde du prescrit, j'ai choisi d'interroger dix enseignants, à des moments différents dans leur carrière. Je les ai interrogés en deux phases : une première phase sur leur rapport à des registres de l'activité enseignante (liste en bas) et ensuite pour vérifier leur rapport aux rôles et fonctions du prescrit.

Nous y accédons donc par des entretiens avec des enseignants et une observation participante en classe auprès de 10 enseignants titulaires de classe dans le canton de Genève, travaillant dans l'école primaire genevoise ; nos répondants auront bénéficié des formations différentes (brevet des Etudes pédagogiques ou licence en Sciences de l'Education Mention Enseignement) ; ils travaillent dans des écoles qui fonctionnent en équipe ou non.

Faire parler les acteurs de leur rapport aux prescriptions ne se révèle pas simple. Les entretiens touchent de près le rapport des travailleurs à leur travail, à l'institution qui les engage. Certains veulent donner une bonne image d'eux-mêmes en tant que bons travailleurs ou professionnels, faisant bien leur métier. Bien que les acteurs pourraient avoir la tendance à ne rien dire ou à dire simplement qu'ils obéissent strictement aux prescriptions, cela ne s'est pas présenté. Nous avons mené des entretiens compréhensifs et semi-directifs (Kaufmann, 1996).

L'observation participante (Pourtois et Desmet, 1988 ; Van der Maren, 1996) prend la forme d'une présence régulière dans une classe négociée avec l'enseignant. Cette méthode s'impose afin d'observer la mise en œuvre subjective par l'enseignant de diverses prescriptions. De même, les discours des enseignants, à eux seuls ne suffisent pas pour rendre compte des pratiques, car il y a beaucoup d'opacité en ce qui concerne ces domaines, qui restent « du bricolage personnel ou parfois partagé à plusieurs ».

Des entretiens semi-directifs avec des enseignants

Les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants ont porté sur leur rapport au prescrit dans tous les domaines retenus, mais aussi sur des postures plus transversales, dans leur rapport à l'autorité et aux normes. La première série d'entretiens a été effectuée en 2003-2004 complétée par une deuxième série en 2006-2007.

La première série d'entretiens semi-directifs menés avec les enseignants a pointé les objets suivants :

- Les prescriptions concernant les objectifs et le programme (l'estimation concernant la répartition hebdomadaire du temps d'enseignement (directives, circulaires), les objectifs d'enseignement (classeur des objectifs), les propositions de planification, les méthodes proposées)
- Les prescriptions concernant l'évaluation (la transmission de l'évaluation aux familles, fréquence, port-folio, épreuves générales de fin de cycle)
- Les prescriptions concernant la relation avec les parents (rencontres, port-folio, cahier école-famille, bénévolat dans l'enseignement primaire)
- Le devoir ou le TTM (contenu, fréquence)
- La vie à l'école (discipline, punition, déplacement)
- L'aménagement de la classe (ordinateurs, aménagement des pupitres)
- Les prescriptions concernant le travail en équipe (le suivi collégial des élèves, la fréquence)
- Les prescriptions concernant les sorties (les transports d'enfants, les autorisations)
- Les prescriptions concernant les sports (piscine, ski, le transport des élèves, le devoir de surveillance)
- Les prescriptions concernant la santé des élèves (la contagion, les épidémies)

J'ai interrogé tous les enseignants et les cadres systématiquement sur tous les domaines. J'ai fait des entretiens semi-directifs selon ce modèle : « Est-ce que ce domaine est prescrit ? Quelles sont les exigences institutionnelles ? Des exemples ? Est-ce qu'on s'y tient, est-ce qu'on respecte le prescrit ? Si oui ou non : Pourquoi ? Comment ? Et en reprenant les questions que j'ai exposées dans l'introduction, à savoir : Que font les enseignants du travail prescrit et de ses limites ? Se satisfont-ils de l'autonomie formelle que l'institution leur laisse ? Cherchent-ils à l'élargir, en jouant avec les règles, voire en les transgressant ? Ou en négociant des dérogations ? Disposent-ils réellement de cette marge de manœuvre ou est-elle « phagocytée » par les multiples attentes des collègues, des parents, des élèves qui, non contents de renforcer les prescriptions, y ajoutent des normes de leur cru ?

De même, à chaque entretien, je tentais de vérifier les exemples ou les affirmations donnés par chaque enseignant auprès de l'enseignant suivant.

La deuxième série d'entretiens se trouve à la page 213 (chapitre 16).

Une observation participante dans les classes des enseignants interviewés

L'observation participante permet d'observer dans l'action les ajustements et les compromis, les transactions sociales opérées dans les écoles, dans les formations, dans les rencontres diverses avec des membres du groupe d'accompagnement, au sein des commissions du syndicat des enseignants ou commissions paritaires, au sein des commissions de pédagogie et gestion ou des commissions des responsables des services de la formation continue, dans les réunions, dans ces différents groupes qui regroupent plusieurs membres de l'organisation scolaire.

Quelques exemples de lieux multiples et variés dans lesquels les prescriptions sont mises en discussion et en négociation :

- une transaction sociale entre les enseignants et les directeurs,
- une transaction sociale entre les parents et les directeurs ou les cadres (inspecteurs),
- des transactions entre les formateurs et les enseignants ou encore entre les formateurs et les représentants des syndicats d'enseignants,
- les négociations collectives entre enseignants ou autres professionnels intervenant dans le cadre scolaire,
- les réunions d'équipe pédagogique,
- des rencontres ou des réunions entre enseignants et parents,
- les conseils de circonscriptions (rencontre réunissant des responsables d'école et des inspecteurs).

Il resterait à étudier cette activité de négociation.

Dans le cadre de cette recherche, je n'ai pas mené d'observation participante dans tous ces endroits où se déroulent des négociations.

Ce travail immense reste à faire. Il s'agirait d'observer la négociation collective des multiples règles, règlements, prescriptions, directives ou autres textes qui ont la prétention de fonder les pratiques enseignantes. Il s'agirait de faire la part de la morale, des savoirs savants, de l'expertise, du sens commun, des enjeux de pouvoir, des enjeux de loyauté, de la confiance, des corporatismes au sein de ces plateformes multiples et variées de négociation au sein de l'institution scolaire (ici l'école primaire genevoise) et surtout comment s'enchevêtrent ces négociations multiples. Un travail de recherche sur les caractéristiques et les enjeux de la négociation collective dans l'école reste à faire, sur les différents participants, chacun avec son identité, depuis sa place, son rôle et ses aspirations dans l'institution scolaire.

Mon observation participante est courte, limitée en temps et localisée dans la classe de l'enseignant, en rapport avec son travail au quotidien (2003-2004). Il m'est arrivé de suivre l'enseignant dans ses activités à la salle des maîtres et à la surveillance de la récréation. Dans ces lieux, certaines rencontres plus ou moins formelles donnent des indications sur la façon dont les enseignants reçoivent les prescriptions dans les écoles, sur leurs réactions et leurs interprétations.

Les enseignants rencontrés

Comment choisir dix enseignants au milieu d'une population aussi vaste et diverse ? Parfois, par simplicité, les relations de proximité, les amitiés professionnelles peuvent nous pousser à choisir dans ce camp-là ! On sait presque d'avance à qui on a à faire et si les personnes vont collaborer facilement, si elles sont ouvertes au monde de la recherche. Ce choix n'a pas été le premier dans cette étude, il s'agit plutôt d'un échantillonnage mixte. Et même, lorsque j'ai choisi des gens que je connaissais d'avance, j'avoue qu'il m'a parfois été difficile de rentrer vraiment dans « la boîte noire » de leurs pratiques, tellement les implicites reprenaient le dessus.

Ma relation avec le milieu à observer

Durant mes études universitaires dans le cadre de la Licence mention Enseignement, durant les stages et les longs et fréquents remplacements dans les écoles primaires genevoises, j'ai appris à connaître le terrain de l'enseignement primaire genevois. On commence à connaître les écoles, leurs populations, les réputations qu'elles ont. On y fait aussi l'expérience de l'enseignement.

Durant mes études, j'ai appris également à observer les pratiques de classe tout en ayant une participation active, par la pratique de l'observation-participante.

J'ai accédé relativement facilement au terrain scolaire car je connaissais un grand nombre d'enseignants et d'enseignantes dont j'avais été soit collègue durant les études universitaires, soit stagiaire dans leurs classes, dans une relation de formateur à apprenti. Ou encore avec lesquels j'avais échangé durant des journées de formation ou des congrès pédagogiques. Ou encore des enseignants débutants que j'ai connus et encadrés durant leurs études universitaires.

Avec le monde scolaire et celui des enseignants, je peux dire que j'étais en pays de connaissance, ce qui peut nuire à l'objectivité.

Mon entrée dans le milieu

Lorsque j'ai commencé à faire un choix par rapport aux enseignants que j'allais interroger et observer dans leurs pratiques de classe, je me suis demandé si une certaine proximité due à des échanges professionnels antécédents serait nocive dans la prise d'informations, car elle risquait de présenter quelques inconvénients.

Le lecteur assidu des pages syndicales de *l'Éducateur*, journal de la Société pédagogique romande (SPR), pourrait suivre les rapports des différents syndicats cantonaux aux prescriptions institutionnelles en cours. Dans ces pages, on peut trouver des réactions des syndicats face aux méthodes d'enseignement plus ou moins imposées, face aux évaluations, etc. Donc, une fois averti de cette attention des enseignants oeuvrant dans les syndicats vis-à-vis des prescriptions institutionnelles, on aurait pu, du point de vue de la recherche, n'envisager des entretiens qu'avec des enseignants engagés syndicalement. Mais je n'ai pas opéré ce choix. Je voulais agrandir ma vision, évidemment exploratoire sur le sujet, en tissant une relation avec des enseignants de tous bords.

Parmi les personnes que j'ai choisies et qui ont accepté de collaborer, de m'ouvrir leurs classes, de me faire voir le métier tel qu'il est, il n'y a que des enseignants engagés dans la Société pédagogique genevoise ou en faveur de la rénovation en cours de l'école primaire genevoise ou participant comme formateurs de terrain dans le cadre de la Licence Mention Enseignement. J'ai aussi choisi des enseignants, qui ne s'affichent pas forcément sur le parvis de l'école, qui travaillent dans l'ombre et qui ne font partie d'aucune instance syndicale ou institutionnelle, qui ne connaissent pas la formation des enseignants primaire, mais qui travaillent seulement et simplement dans leur classe, avec leurs élèves. Donc, on ne peut pas me reprocher d'avoir choisi que les enseignants les plus « intéressants » du point de vue de leurs engagements institutionnels ou syndicaux.

Le monde des formateurs intervenant en formation continue et le monde des inspecteurs scolaires m'était inconnu au début de la recherche. Je n'ai pu y accéder qu'en faisant des entretiens relativement courts et je n'ai pas recueilli de données par l'observation. L'étude des cadres scolaires reste à mon avis un monde à explorer pour y comprendre ses dynamiques et logiques internes.

Mon insertion dans les classes

J'ai travaillé durant quatre jours avec les 10 enseignants, dans leurs classes respectives, dans dix écoles différentes, de ville, de banlieue et de campagne.

J'ai donc négocié ma place dans les classes avec l'enseignant en question. Dans les classes, durant les récréations, j'ai pu travailler au coude à coude avec les enseignants. Lorsque ces derniers pratiquaient la coopération dans les classes, le travail de groupe, je me sentais plus « utile » car je pouvais intervenir auprès des élèves, afin de relancer ou étayer l'activité ou remettre le cadre de l'activité. Dans ce genre de situations, je pouvais avoir avec les enseignants des échanges à propos de leurs décisions en matière d'organisation du travail scolaire, sur la manière d'organiser les

groupes des élèves, la coopération, les échanges entre les élèves, l'entraide, leurs décisions à propos du suivi des élèves, sur le matériel utilisé et les choix opérés dans l'enseignement.

Il est aussi vrai que les élèves m'ont beaucoup sollicitée dans une organisation du travail scolaire décentralisée, en me demandant de l'aide, de l'appui, de la reformulation. Cela m'a donné un accès plus grand aux problèmes réels de l'enseignement-apprentissage .

Lorsque le travail avec les élèves était majoritairement centralisé, frontal, ou individualisé, bien que jamais totalement, ma place et mon travail dans la classe se réduisent souvent à être assise ou à me promener entre les bancs. J'ai eu le sentiment que j'avais un accès plus réduit aux décisions de l'enseignant et surtout à la compréhension des élèves. Cela me faisait beaucoup penser à l'interrogation de Saint-Onge « Moi, j'enseigne, mais eux qu'apprennent-ils ? »

L'observateur voit que l'enseignant ne voit pas tout et qu'il ne peut pas tout voir ! Je me rappelle très bien des moments de classe, des moments d'enseignement, où j'observe les élèves qui sont dans leur monde, parfois très éloigné de celui vécu par l'enseignant lorsque l'enseignant fait la leçon.

J'ai aussi pu tisser des relations avec les collègues des enseignants que j'étudiais prioritairement. Dès que je le pouvais, je sortais de la relation exclusive que j'avais avec l'enseignant. J'ai ainsi pu expliquer mon sujet de recherche à d'autres interlocuteurs et discuter avec eux. Beaucoup d'entre eux ont été ouverts et m'ont fait profiter d'informations ou de prescriptions institutionnelles, en me faisant par exemple des photocopies. J'ai bénéficié d'un accueil idéal pour travailler en confiance et échanger aussi autour de choses plus clandestines comme la déviance qu'ils exerçaient collectivement face à certaines prescriptions qu'ils ne trouvaient pas légitimes.

La négociation des prescriptions institutionnelles entre collègues, au sein d'une même école, s'effectue souvent entre deux portes ou dans une discussion informelle à la salle de maîtres, trois minutes avant de reprendre la classe. Donc, cet ordre négocié (Strauss, 1992) est visible pour un observateur qui est présent partout là où les enseignants travaillent et non pas seulement dans la salle de classe, devant ou avec ses élèves.

Je tiens à noter que je n'ai pas pu observer d'une manière systématique les échanges entre les enseignants et les parents, les réunions d'équipe professionnelle, pourtant des lieux dans lesquels les prescriptions institutionnelles sont discutées, remaniées, combattues ou mises en œuvre. Je n'ai perçu ces échanges entre les différents acteurs qu'au gré des occasions, jamais dans les situations formelles et institutionnalisées comme le conseil des maîtres, les rencontres ou les réunions avec les parents, etc.

J'ai surtout investi la classe, les couloirs, la salle des maîtres et les récréations, dans l'ombre de l'enseignant. Il y a à voir. Les établissements scolaires sont plus ou moins ouverts à des personnes issues de l'université. On le sent facilement à l'accueil, à la manière de nous offrir une place, des informations, un temps de discussion, un intérêt pour la recherche menée. Pour l'observateur, il est plus confortable de connaître les règles informelles dans une école, il peut se fondre plus facilement dans la masse et peut mieux observer.

L'observateur peut parfois être surpris par les membres enseignants dans une école : « voici une inconnue dans l'école ! », bien que des présentations officielles aient été faites. On peut me prendre parfois pour une nouvelle inspectrice.

Lorsqu'on se fond dans les salles des maîtres, on entend comment on y parle des élèves, des parents. On voit des enseignants partir dès que ça sonne à 16h00 ; mais où ? On voit des enseignants ou des responsables d'écoles maîtrisant toutes les informations : ils n'arrêtent pas de répondre à toutes les questions.

Une régularité, si on peut parler en ces termes à propos de dix enseignants : les plus chevronnés ont résisté à l'idée de me donner les directives institutionnelles écrites, les prescriptions ! Par contre, les plus jeunes me donnent tout, sans poser de questions...

Je n'ai jamais rencontré dans les écoles un inspecteur, ni un formateur d'ailleurs. Cela est peut-être dû à mon temps trop court d'insertion.

La prise de notes

Durant mes insertions dans les classes, j'ai pris très peu de notes durant la journée de classe. Mais par contre, revenue le soir à la maison, je notais les éléments forts concernant toujours le rapport des enseignants aux prescriptions. De même, je collectais obsessionnellement et mettais en ordre les différentes données contextuelles, comme les projets d'établissements ou les prescriptions rédigées par l'administration scolaire.

Les enseignants interviewés et observés

J'ai donc choisi des enseignants, jeunes, débutants dans le métier et des plus âgés, des experts, des chevronnés. J'ai choisi des enseignants travaillant dans tous les contextes : ville, campagne, quartiers favorisés et moins favorisés socialement, quartiers à forte population d'immigrés.

Dans le choix des deux formateurs et des deux inspecteurs, j'ai pris la liste des engagés et j'ai contacté des professionnels en évitant ceux avec lesquels je collabore occasionnellement.

Sans esquisser des portraits d'enseignants⁷, je donne quelques indications d'ordre général qui situent d'une manière globale les enseignants face aux prescriptions institutionnelles. J'ajoute aussi que la moitié des enseignants que j'ai interrogés ont été formés aux études pédagogiques de l'enseignement primaire (l'ancienne formation) et l'autre moitié, les plus jeunes, en sciences de l'éducation « mention enseignement », l'actuelle formation des enseignants de l'école primaire genevoise. En quelques mots :

1. Marco, maître principal, enseignant chevronné d'environ 50 ans, syndicaliste féru, militant sur tous les fronts, dans toutes les associations et mouvements pour une école « meilleure et plus juste pour tous ». Il a été formé aux études pédagogiques.
2. Sandrine, jeune enseignante dans le métier, 6 années de pratique, travaillant dans deux écoles à la fois : une école de banlieue à forte population d'immigrés et défavorisées socialement et dans une institution pour élèves « exclus du parcours ordinaire ». Formée en sciences de l'éducation, mention enseignement.
3. Anne, enseignante chevronnée qui atteint très bientôt 60 ans, travaillant dans une école de la campagne genevoise, pour une population d'élèves de couches sociales privilégiées. Formée aux études pédagogiques.
4. Lise, enseignante chevronnée d'environ 50 ans, travaillant dans une école qui a beaucoup marchandé de multiples dérogations avec les prescriptions institutionnelles. La population des élèves est de couche sociale moyenne. Formée aux études pédagogiques.
5. Jules, responsable d'école (RE), jeune enseignant dans la trentaine, débutant dans le métier, trois années de pratiques à son actif. Il travaille dans une école de la campagne genevoise qui regroupe des élèves de couches sociales favorisées et peu favorisées. Formé en sciences de l'éducation, mention enseignement.
6. Laure, jeune enseignante dans la trentaine, enseignante à mi-temps en classe ordinaire et à mi-temps généraliste non-titulaire (GNT), 6 années de pratique, travaillant en duo, dans une école de ville avec des élèves de couches sociales défavorisées et à forte immigration. Formée en sciences de l'éducation, mention enseignement.

⁷ Les noms des enseignants cités ici sont fictifs. J'utiliserai le masculin pour alléger le texte.

7. Yvonne, enseignante chevronnée à quelques pas de la retraite dans l'enseignement spécialisé, en duo pédagogique, travaillant dans une école dont les élèves proviennent de familles défavorisées et immigrées. Formée aux études pédagogiques.
8. Sabine, jeune enseignante dans la trentaine, responsable d'école (RE), 6 années de pratique, travaillant dans une école de quartier près du centre ville, avec une population d'élèves majoritairement issus de classes sociales défavorisées et à forte immigration. Formée en sciences de l'éducation, mention enseignement.
9. Lucie, jeune enseignante dans la trentaine, 6 années de pratique, travaillant dans une petite ville aux alentours de Genève, la population des élèves étant mixte. Formée en sciences de l'éducation, mention enseignement.
10. Christine, enseignante dans la quarantaine, 15 années de pratique, travaillant dans une école de population d'élèves de couche sociale moyenne voire favorisée. Formée aux études pédagogiques.

Traitement et analyse des données

Je me suis appuyée sur la démarche qualitative de Huberman et Miles (1991) et la théorisation fondée de Glaser et Strauss (1967).

J'ai donc retranscrit tous les entretiens, les observations avec les enseignants et dans les classes, le tissu prescriptif de mon corpus. J'ai lu et relu les matériaux pour dégager des thématiques qui aident à classer et à codifier. La fabrication des codes (en arborescence) est directement inspirée par le cadre théorique (voir les codes en annexe).

J'ai suivi le modèle suivant à savoir : condenser les données, sélection, centration, abstraction et transformations des données « brutes » ; repérage des thèmes, regroupement des thématiques, rédaction d'analyses intermédiaires, de mémos de travail en lien avec les thématiques et les questions de recherches. Comme il s'agit d'une recherche exploratoire, je tentai de dégager des configurations, des patterns ou des flux de causalité.

J'ai utilisé le logiciel d'analyse de données qualitatives NUD*IST⁸, et j'ai codé ligne par ligne, paragraphe par paragraphe, les différents matériaux du corpus.

J'ai pu mettre à jour des thématiques à chaque fois que je recodais un nouvel élément. Le logiciel, avec son arborescence, m'a beaucoup aidée à faire de l'ordre, à trier et à retrier les données à chaque fois que je voulais vérifier les logiques professionnelles des enseignants.

Parfois, avec cette mise en ordre, je me rendais compte des manques et des lacunes du matériel à compléter ou encore à vérifier. Ce que j'ai fait à plusieurs reprises avec les enseignants. Durant l'exercice de codification, il m'arrivait aussi d'écrire des mémos relativement courts lorsque je voyais un mécanisme récurrent ou un cas exemplifiant le cadrage théorique.

Citer pour rendre compte de la parole des acteurs

⁸ Dans l'apprentissage du logiciel NUD*IST, j'ai eu la chance de profiter des compétences sociologiques et informatiques de David Perrenoud, que je remercie ici pour ces échanges si constructifs. Lorraine Savoie-Zajc, professeure à l'Université du Québec en Outaouais a écrit un excellent article qui rend compte du travail de recherche avec ce logiciel : 2000 L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST. *Recherches Qualitatives*. Vol 21 (format électronique) <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.

Dans cette recherche qualitative, je tiens à préciser que j'ai fait le choix d'intégrer autant que possible dans le texte les citations issues des longs entretiens. Je trouve que leurs paroles sont très souvent pertinentes pour rendre compte de leurs logiques professionnelles.

Je tiens à aviser le lecteur qu'à chaque fois que j'écris « les enseignants.... », ce n'est pas au sens large du terme. Je ne parle que des enseignants avec lesquels j'ai travaillé dans cette recherche.

Troisième partie

Les domaines de prescription et le rapport au prescrit

Restitution et analyse des données I

Première série d'entretiens

Dans cette partie, je restituerai et analyserai la première partie des données collectées dans le cadre de cette recherche, dans cette étude de cas en particulier.

Chacun des chapitres suivants (7 à 15) est consacré à l'un des domaines de prescription. Dans chacun, je suivrai une structure stable :

- Une introduction générale au domaine et aux enjeux de la prescription.
- Une analyse du tissu prescriptif « au seuil de l'usage », de sa forme et de son contenu, à partir des textes et de quelques entretiens avec des cadres.
- Une analyse du rapport au prescrit, à partir des entretiens avec les enseignants et des observations dans les écoles.

Je séparerai en deux les domaines, ceux qui sont clairement prescrits et le domaine des recommandations.

Deux domaines de prescription ne seront pas repris, le premier parce qu'il ne s'adresse pas au travail des enseignants, le second parce qu'il n'a pris de l'ampleur que postérieurement au recueil de nos données :

- L'organisation de l'espace et de l'ameublement. Dans ce domaine, le prescrit ne s'adresse pas directement aux enseignants mais aux architectes et autres personnes responsables de la construction et de l'équipement des bâtiments scolaires.
- La participation à la vie de l'établissement scolaire. Ce domaine n'est devenu formellement un objet de prescription qu'à partir de la publication du règlement sur les conseils d'établissement (C1 10.19).

Chapitre 7.

Les objectifs et le programme

Lorsqu'on pense au prescrit scolaire, le programme est évidemment la première chose qui vient à l'esprit. L'école, dans sa mission d'instruction et de socialisation, est censée transmettre une culture aux élèves. Cette culture n'est pas laissée à la libre appréciation du professeur, elle est au contraire définie, de manière plus ou moins précise, par des textes. Les uns sont contraignants, ce sont les objectifs, plans d'études et programmes présentés comme tels. D'autres sont plus indicatifs, ils sont censés guider la mise en œuvre des programmes : méthodologies, manuels et autres moyens d'enseignement (livres d'exercices, fiches, jeux éducatifs, logiciels, etc.). Mais ces guides constituent une manière de reformuler, d'illustrer, de commenter les programmes et d'influencer leur transposition didactique qui :

(...) à un moment donné suppose aussi un formidable travail de réorganisation, de restructuration, de reconstruction à des fins didactiques ; des enseignants de tous niveaux et de toutes spécialités se livrent à un interminable travail de mise en forme, de mise en ordre, de mise en scène, de mise en valeur du répertoire de la culture du monde (Forquin, 1984, p. 212).

Analysant le programme par compétences du Québec, Carbonneau et Legendre (2002) conceptualisent tout programme scolaire comme un construit issu de négociations collectives dans une société, à un moment donné. Son contenu, son genre, sa structure inscrivent en général un programme, dans un courant de pensée, mais les compromis politiques et académiques altèrent généralement sa cohérence :

Un programme a essentiellement pour objet de préciser les finalités de l'éducation scolaire en explicitant les visées de formation privilégiées, les contenus globaux de formation ainsi que les valeurs communes à promouvoir (Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Ces finalités sont l'expression de choix sociaux «négociés» en fonction d'enjeux variés. Inscrites dans l'espace et dans le temps, elles sont, par conséquent, influencées par une culture, une époque, un environnement social, politique, économique, scientifique, de même que par les problématiques de divers ordres que l'école doit affronter. Elles sont également marquées par des courants de pensée, des idéologies, une histoire, qui orientent aussi bien les choix privilégiés que la manière de les exprimer. Le programme constitue, à cet égard, un objet socialement construit et négocié, relatif à un contexte, à un projet, à des destinataires. Il ne représente par ailleurs qu'un aspect du curriculum, c'est-à-dire de l'ensemble des mesures mises en place par un système d'éducation pour instruire, éduquer et former les jeunes générations, voire les adultes. Cet ensemble comporte divers aspects et plusieurs niveaux d'opérationnalisation : institutionnel, organisationnel, disciplinaire, pédagogique (Roegiers, 2000). Un programme scolaire ne peut donc être totalement dissocié d'autres aspects du curriculum dont il est une partie intégrante ni des transpositions diverses qu'il est appelé à connaître à travers son opérationnalisation. S'il subit l'influence de multiples courants de pensée, dont sont notamment tributaires ses orientations en matière d'apprentissage et d'enseignement, il se situe essentiellement sur le plan du quoi, c'est-à-dire de ce qui est visé, et du pourquoi,

autrement dit de ce qui légitime certains choix, et non sur le plan du comment, c'est-à-dire des manières diversifiées d'en assurer la mise en oeuvre. En d'autres termes, il ne dicte pas les pratiques même s'il peut inciter à les renouveler en raison de ses visées de formation.

Ces mêmes auteurs se sont demandés à quel point un programme est réellement prescriptif. Pour le Québec des années 2000, ils écrivent :

(...) il (le programme) s'apparente davantage à un projet de formation que se donne une société à un moment de son histoire qu'à un objet de stricte application. À ce titre, il est moins un «outil de mise en oeuvre» à utiliser servilement qu'un «instrument de travail» qui délimite un cadre d'intervention et fixe des objectifs, instrument auquel les enseignants recourent selon les modalités de leur choix. Quant aux contenus proposés, ils devraient être appréhendés comme des «objets de dialogues et non comme de simples exercices imposés» (Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 88). Il est alors légitime de supposer que l'actualisation des visées et des contenus de formation privilégiés puisse donner lieu à une certaine forme de «reconstruction» du programme en contexte par divers acteurs: les enseignantes et enseignants au premier chef, mais aussi l'ensemble des intervenants. Le groupe de travail sur la réforme du curriculum rappelle d'ailleurs que ce sont les «équipes-écoles, disciplinaires ou interdisciplinaires, (qui) feront les choix adaptés aux élèves à partir de l'instrument de travail qu'est le programme officiel» (Ibid., p. 88). (Carbonneau et Legendre, 2002, pp.12-13)

Eggleston (1970-1971) met en évidence quelques variables qui définissent les décisions prises en matière de construction de curriculum :

- 1) l'opposition entre une orientation tournée vers la préservation du patrimoine culturel du passé et une orientation centrée sur le changement et l'adaptabilité ;
- 2) l'opposition entre un rationalisme privilégiant les disciplines et une tendance à l'intégration des savoirs en fonction des occasions et des demandes ;
- 3) l'opposition entre une conception « initiatique » de l'enseignement engageant totalement les personnes et une conception « contractualiste » ;
- 4) l'opposition enfin entre une conception « déterministe-fataliste » (qui voit le curriculum comme effet et reflet de la société) et une conception « volontariste » (le curriculum facteur du changement social) (Forquin, Ibid., p. 217).

Les finalités de l'école sont en principe de l'ordre du politique, mais leur déclinaison en programmes fait la part belle à la « noosphère » (Chevallard, 1985). C'est dans cette sphère que des spécialistes des divers disciplines (professeurs, formateurs, autres experts du domaine) négocient le détail des contenus, selon des logiques de transposition, mais aussi de défense de territoires, de statuts et d'emploi. Cette traduction des finalités en curriculum formel s'effectue certes sous le contrôle du politique, mais la technicité du débat sur les disciplines et leur transposition permet une assez large autonomie de la noosphère dans le détail des contenus à enseigner et la création de manuels et de méthodes propres à assurer la transmission ordonnée de ces contenus.

Les finalités globales du système éducatif évoluent. De nombreux systèmes insistent depuis quelques années sur des socles de compétences qui invitent à une reformulation des programmes. Mais, même lorsque les finalités sont stables, les programmes se renouvellent, donc aussi leur transposition et les moyens correspondants. Ce travail répond à des changements de conception du curriculum, passant par exemple d'une suite de contenus à enseigner à une suite d'acquis à assurer, ou encore de programmes détaillés à des programmes-cadres plus généraux.

Même à conception stable du curriculum, il y a vieillissement (réel ou supposé) du savoir enseigné.

(...) à terme l'incompatibilisation du système d'enseignement avec son environnement. Les mathématiciens s'inquiètent de l'inauthenticité d'un enseignement à leurs yeux trop étranger aux formes contemporaines du savoir dont ils se sentent les responsables naturels. Les parents se persuadent de l'inadéquation du système d'enseignement, dont ils soulignent bientôt à plaisir l'archaïsme et le manque de dynamisme. Les enseignants s'émeuvent du discrédit où ils se voient tomber, et s'irritent de ce double regard de suspicion jeté par-dessus leurs épaules, qui attende à l'autonomie nécessaire du fonctionnement didactique – et les empêchera, à terme, de faire leur métier... Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est vieux par rapport à la société ; un apport nouveau resserre la distance entre le savoir savant, celui des spécialistes ; et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de transposition didactique (Chevallard, 1991, p. 25).

Ce vieillissement réel ou supposé des savoirs enseignés est un des moteurs des réformes curriculaires, qui engendrent de nouvelles transpositions.

Quels que soient les programmes, même détaillés, mêmes accompagnés de guides substantiels, ils sont au milieu de la chaîne de transposition didactique, produit d'une transposition didactique externe (de la culture aux programmes) et source d'une transposition didactique interne (des programmes aux contenus effectifs du travail scolaire en classe).

Après Verret (1975), Chevallard a décrit le fonctionnement de la transposition didactique, la suite de transformations que l'école fait subir au savoir savant pour qu'il devienne savoir à enseigner, puis savoirs enseignés.

Seul le savoir « à enseigner » relève essentiellement du prescrit, le programme, ce que les sociologues ont nommé le curriculum formel ou, justement, « le curriculum prescrit ». Ces textes et leurs commentaires décrivent ce que les élèves sont censés apprendre ou du moins de ce que les professeurs sont censés leur enseigner. Toutefois, cette transposition ne s'achève pas au moment où l'institution adopte des programmes. Elle se poursuit au cours d'une seconde phase, dite interne, lorsque l'enseignant s'empare du curriculum formel, l'interprète à sa manière et le transforme en savoirs effectivement enseignés, indissociables de situations et d'activités censées favoriser des apprentissages.

Dans la transposition didactique, qui est aussi une traduction pragmatique, l'enseignant se distance inévitablement du curriculum prescrit, à la fois volontairement et inconsciemment. Il fabrique un curriculum réel à la fois plus riche et plus pauvre que le curriculum formel (Perrenoud, 1990, 1996). Il faut à ce sujet se défaire de deux illusions : la première consisterait à croire que les enseignants travaillent l'œil rivé sur les textes de référence ; la deuxième, que ces textes n'ont aucune influence sur leurs pratiques. Les enseignants expérimentés ne retournent guère aux plans d'études, mais ils se réfèrent aux méthodologies et aux moyens d'enseignement et d'apprentissage qui en proposent une traduction pragmatique (Perrenoud, 1987, 1990).

Le curriculum réalisé est un compromis avec les contraintes de la réalité, telles que le temps, le nombre, le niveau et les attitudes des élèves. Perrenoud (1996) inventorie les principaux facteurs qui créent une distance entre le curriculum prescrit et le curriculum réel. Cette distance lui semble « liée à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail ».

La transposition didactique interne, qui assure la transmutation du curriculum prescrit en curriculum réel, offre aux enseignants une sphère de relative autonomie, puisque par définition la

transposition interne ne peut être prescrite par les programmes, ni entièrement contrôlée par les moyens d'enseignement et les méthodologies, même lorsque ces derniers sont imposés.

Le rapport au prescrit est donc une dimension de la transposition interne. Les textes permettent et appellent une part d'interprétation. Pour un non initié, les programmes, même détaillés, sont d'une grande abstraction. Comme l'écrit Chevallard, le programme est un cadre vide, mais l'enseignant voit le tableau déjà peint :

(...) comment peut-on expliquer le mystère de l'exigence par les enseignants de programmes qu'ensuite ils dénoncent comme contraignants ? Comment peut-on expliquer ce paradoxe de programmes qui tiennent en quelques pages, qui ne disent à peu près rien, et qui tout à coup se transforment dans la classe en une espèce d'œuf tout plein dont on n'arrive plus à se défaire, qui coince l'enseignant et les élèves dans ce qu'on appelle la surcharge des programmes (Chevallard, in Perret et Perrenoud, 1990, p. 30).

En fin de compte, le lecteur du programme en devient le véritable auteur. Il le lit en y investissant sa maîtrise des savoirs à enseigner, mais aussi son rapport à ces savoirs, le degré auquel il les estime pertinents, voire prioritaires.

Le rapport au prescrit ne relève pas seulement de l'interprétation des textes et de l'adhésion plus ou moins forte du professeur au programme. Son enjeu est pragmatique : transformer ces textes en activités, en tâches, dans l'espoir qu'elles engendreront les apprentissages souhaités. Tout dépendra donc de sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement, donc de ce qu'il considère comme des méthodes adéquates. Il devra aussi faire avec les ressources disponibles (temps, espaces, moyens d'enseignement, technologies) aussi bien qu'avec les contraintes, parmi lesquelles le niveau et la bonne volonté de ses élèves, la dynamique de sa classe, les attentes et les aides de ses collègues.

Ici comme ailleurs, l'écart au prescrit peut donc, selon les cas, être analysé comme la meilleure manière de faire le travail aussi bien que comme le signe d'un rejet d'une partie du curriculum formel, par manque de conviction ou de compétence.

Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire

Parmi toutes les fonctions possibles du prescrit, retenons celles qui semblent les plus prégnantes dans le domaine des programmes :

- Assurer l'adéquation de l'activité aux objectifs de l'organisation
- Garantir la division du travail
- Garantir la continuité dans la scolarité
- Rendre les opérateurs partiellement interchangeableables
- Adapter le travail à l'évolution des savoirs
- Adapter le travail aux politiques nouvelles de l'organisation
- Garantir l'équité et l'égalité de traitement
- Garantir la transparence
- Régler les rapports avec les usagers de l'école (parents, associations de parents)

Les programmes sont l'expression des finalités de l'école. En exiger le respect est donc vital à la fois pour garantir que les apprentissages vont dans le sens de ces finalités.

Dès le primaire, il y a des maîtres spécialistes prenant en charge certaines disciplines aux côtés des généralistes. Au secondaire, la spécialisation devient la règle. Les risques de confusion ne sont pas immenses, chaque discipline a en principe ses propres objets de savoir. Il peut cependant y avoir des ambiguïtés, notamment pour les savoirs qui ne font pas l'objet d'une discipline en tant que telle : le peu de démographie, d'économie, de sociologie, de droit qu'on enseigne à l'école obligatoire relève-t-il de la géographie ? de l'histoire ? de l'éducation à la citoyenneté ? Autres risques : les sciences utilisent des savoirs issus d'autres disciplines, les mathématiques, l'informatique dans toutes la chimie et la physique en biologie. Lorsqu'une discipline a besoin d'une notion relevant d'une autre discipline mais qui n'a pas encore été traitée, a-t-elle le droit de l'enseigner ou doit-elle s'en remettre aux spécialistes ?

À l'école primaire, ces problèmes de frontières sont mineurs. Les programmes règlent en revanche la division verticale du travail attribuant des objectifs et contenus spécifiques à chaque degré ou chaque cycle, à la fois pour garantir une progression ordonnée et pour éviter aussi bien des failles béantes que des répétitions inutiles. L'émergence de plans d'études dits cycliques rend cette division plus difficile, puisque la même notion est censée être reprise plus tard. C'est encore plus vrai des compétences. Ce sont donc plutôt des niveaux de maîtrise ou de complexité des mêmes contenus qui doivent être attribués aux degrés successifs.

Le prescrit doit aussi rendre les opérateurs partiellement interchangeable : quel que soit l'enseignant en charge d'une classe, il est censé réaliser le même programme que n'importe quel autre enseignant à sa place, ce qui limite la diversité. Dans la mesure où cette diversité devient visible, elle entre en contradiction avec le principe d'égalité devant la loi, ce qui est une raison supplémentaire de normaliser les contenus.

Adapter le travail à l'évolution des savoirs est une fonction importante du prescrit : les professeurs ont au fil des années développé des habitudes, accumulé du matériel. Les changements curriculaires rendent ce capital partiellement obsolète, obligent à travailler d'autres notions, moins familières. C'est pourquoi les autorités scolaires et les formateurs mettent souvent en évidence, dans les nouveaux programmes, ce qui a changé, pour attirer l'attention des professeurs sur des suppressions, des ajouts, des reformulations, des déplacements de contenu.

Adapter le travail aux politiques nouvelles de l'organisation peut sembler plus surprenant. Les programmes sont en principes plus durables et plus neutres que les politiques. Ces dernières réagissent toutefois à des problèmes, des crises, des événements, des demandes sociales qui incitent à mettre l'accent sur certains contenus plutôt que d'autres. Les enquêtes internationales sur la lecture ou la culture scientifique ont cet effet. Les risques d'épidémie renforcent l'importance de l'éducation à la santé. Les autorités ne changent pas les programmes mais soulignent l'importance de telle discipline ou partie de discipline. Autrement dit, elles tentent d'influencer les pondérations que les enseignants donnent aux diverses composantes du curriculum formel.

Garantir l'équité et l'égalité de traitement est une des fonctions majeures des programmes, en particulier lorsque le cursus scolaire prépare à une évaluation nationale, comme le baccalauréat français. Il n'y a pas égalité des chances si tous les professeurs ne travaillent pas avec le même sérieux les domaines dont dépend la réussite de l'examen standardisé.

Garantir la transparence rassure les consommateurs d'école : en disant précisément ce qui doit être enseigné dans chaque classe, l'Etat affirme que cela ne dépend pas des professeurs et donne aux parents un moyen de contrôle. En même temps, il règle les rapports avec les usagers de l'école (parents, associations de parents), qui ne sont pas fondés à introduire des demandes particulières.

Les enjeux de la prescription pour les enseignants

L'enseignant analyse les objectifs et le programme ; avant et pendant la mise en oeuvre. Il opère un certain nombre de choix, de tris.

Cette interprétation du programme et des objectifs commence à se construire dès la formation initiale de l'enseignant. Au travers des rencontres avec d'autres professionnels, il apprend à voir ce qui est essentiel, incontournable, évalué dans le programme à honorer.

Les enseignants sont ambivalents, et on le voit dans la construction des programmes et des objectifs. Ils balancent entre une volonté d'avoir des objectifs d'enseignement larges ou « noyaux » et « les objectifs spécifiques ou détaillés ». On est alors en présence de « programmes-cadres » ou « des programmes extrêmement remplis ».

Les enseignants développent des stratégies de mise en œuvre du programme. Et cela aussi en fonction du temps alloué aux disciplines scolaires (voir le rapport à l'emploi du temps et à la grille horaire).

Les enjeux de la prescription ne sont pas les mêmes pour les professionnels. Ils sont plus ambivalents : les programmes les protègent des demandes locales mais les contraignent, ils limitent leur éventuelle « angoisse du vide » mais aussi la liberté de choisir des contenus. Les professeurs d'université jouissent d'une « liberté académique » qui les dispense de suivre des prescriptions détaillées. Dans le cadre d'un intitulé de cours, c'est à eux de juger ce qu'il est souhaitable d'enseigner. Les professeurs du secondaire n'ont pas autant de liberté.

Comme dans les autres domaines, les praticiens veulent le beurre et l'argent du beurre : des prescriptions précises, voire fermées quand cela les arrange, des prescriptions ouvertes voir inexistantes lorsqu'ils se sentent assez assurés à la fois pour savoir que faire et comment le justifier. Une des grandes forces de la prescription est en effet de renvoyer les objections aux auteurs des textes : le « Je ne fais qu'appliquer le règlement, je n'y suis pour rien et s'il ne tenait qu'à moi... » désarme la critique ou plutôt la détourne sur l'institution ou la hiérarchie proche. Mais à trop jouer à ce jeu, on risque d'être accusé de déloyauté par l'institution ou d'incohérence par les parents : que dire d'un professionnel qui laisse constamment entendre qu'il agit selon des règles qu'il n'assume pas, voire désapprouve ouvertement ?

L'économie des rapports à la prescription se joue toujours dans deux registres : celui de l'accord ou du désaccord personnel et celui du jugement des pairs, des parents, des élèves ou d'autres tiers.

Cette oscillation entre désir d'être contraint et désir d'être libre, entre désir de paraître loyal sans être servile peut être renforcée lorsque le système hésite lui-même entre une prescription fondée sur une large confiance faite aux enseignants et une prescription très serrée, de nature à donner aux sceptiques la conviction que l'autorité ne démissionne pas, qu'elle contrôle la situation et notamment le strict respect du curriculum formel dans les classes.

Les entretiens ont été faits dans ce moment d'oscillation, les enseignants ne comprenaient plus très bien à quel prescrit se vouer.

Analyse du tissu prescriptif⁹

En 1966, les cantons suisses ont adopté un « plan d'études romand », qui avait l'ambition de se substituer aux plans d'étude cantonaux, fort divers. Cette harmonisation, centrée sur les quatre premiers degrés de la scolarité obligatoire, n'a pas empêché les cantons de conserver en sous-main leur propre plan d'étude, ou du moins de donner des clés de lecture du plan romand. Cette évolution s'est accompagnée de la mise en œuvre d'une conception plus large des programmes : devenant annuels, ils laissaient aux enseignants la liberté et la responsabilité de planifier la progression dans les contenus au fil de l'année. Il devenait légitime que les classes suivant le même programme n'étudient pas toutes la même notion en même temps. Cette harmonisation s'est accompagnée de la production de moyens d'enseignement romands, commandés à des auteurs susceptibles de garantir la cohérence entre ces moyens et les programmes qu'ils sont supposés mettre en œuvre. Ces moyens sont parfois des manuels ou des recueils de fiches ou d'exercices, mais certains véhiculent, implicitement ou explicitement, des démarches d'enseignement-apprentissage. En 1980, ce mouvement s'est étendu aux degrés 5-6 et dans une moindre mesure au secondaire obligatoire.

Cette harmonisation s'est heurtée assez vite aux différences de structures : si l'école primaire accueille tous les enfants jusqu'au 4^e degré, certains prolongent ce « tronc commun » jusqu'en 6^{ème} alors que d'autres placent (ou plaçaient) la sélection et le passage au secondaire entre la 4^e et la 5^e. Ajoutons à cela la diversité des politiques de sélection. On comprend dès lors pourquoi, lorsqu'on avance dans le cursus, on passe d'un véritable programme romand à un programme-cadre laissant une marge importante d'interprétation aux cantons et aux professeurs.

En 1990, les instances romandes de coordination décidèrent de « réécrire » le curriculum formel, en explicitant les objectifs d'apprentissage et en allégeant des plans d'études jugés trop lourds. Cette réécriture fut confiée au Groupe romand d'aménagement des programmes (GRAP), qui associa de nombreux enseignants. Un peu plus tard, une version allégée sera baptisée « GRAP light ». Nul ne sait clairement si cette double réécriture annule et remplace les plans d'études préexistants ou fait figure de mode d'emploi, d'aide à l'identification de priorités.

En 2000, la Suisse romande décida de se doter d'un programme cadre baptisé PECARO (Plan d'Etude Cadre Romand), renommé plus tard PER (Plan d'études romand). Ce dernier a été mis en consultation à l'automne 2008. Il n'est pas encore en vigueur, mais il fait partie du paysage depuis des années et nombre de ses composantes circulent et sont mises en œuvre avant la lettre. On mesure l'ambiguïté du prescrit, fait de textes qui ont force de loi mais ne se substituent pas entièrement aux textes antérieurs et sont en même temps en voie d'être dépassés par le nouveau

⁹ Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarisation obligatoire du 14 juin 2007 signé au nom de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Isabelle Chassot-présidente et Hans Ambühl-secrétaire) - Harmos (Harmonisation de la scolarité obligatoire) – entre en vigueur en 2011-2012 - http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html

Plan d'études romand (PER) – en cours d'élaboration – introduction prévue en 2010 - <http://www.ciip.ch/index.ph>

Le document romand « Objectifs et activités préscolaires » (1993)

Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise, édité en août 2000, par la direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève. http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/objectifs_scolaires.asp

Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P, rentrée 2007- ftp://ftp.geneve.ch/dip/Rentree07/EP3_Plan_etudes_2007.pdf

plan romand. Autant dire que le prescrit permet et oblige même chaque enseignant à « faire son marché ».

La Suisse entière s'engage en même temps dans une démarche d'harmonisation des « standards », autrement dit des objectifs de la fin de scolarité obligatoire (HARMOS). Nul ne saisit très bien comment HARMOS et le PER vont s'articuler... Les optimistes disent que ces deux registres de prescriptions sont complémentaires et compatibles, d'autres voient les standards nationaux s'imposer comme la référence ultime, les textes régionaux n'ayant qu'à les décliner...

Il est donc difficile d'identifier le curriculum prescrit, fait de trois ou quatre couches successives, aucune n'abrogeant clairement les textes précédents. Le tableau se complique dès lors qu'on tient compte du fait que ces textes romands sont des compromis qui ne satisfont réellement aucun canton, ou du moins les diverses spécialistes, formateurs et didacticiens des disciplines à l'œuvre dans chacun. Il existe donc des commentaires cantonaux aux textes romands – et bientôt aux standards nationaux –, souvent « officieux », qui proposent des deuils, des ajouts, des inflexions, des interprétations propres au canton, en particulier pour les degrés 5-6, qui ne relèvent pas du primaire dans tous les cantons.

A ces complexités suisses et romandes s'ajoutent celles de Genève. A certains égards, la situation peut paraître plus simple : l'école primaire dure six ans et n'a donc pas la responsabilité de sélectionner les élèves destinés aux études longues avant 12 ans ; cette sélection est d'ailleurs dans une large mesure faite par le Cycle d'orientation, par un jeu de dérogations et de réorientations. Tout cela colore l'interprétation cantonale du curriculum romand. Mais le curriculum formel devient entre 2000 et 2006 l'otage du débat politique sur l'école. Alors qu'une rénovation de l'école primaire s'orientait vers des cycles de quatre ans et la prescription d'objectifs de fin de cycle, une votation populaire va en 2006 mettre fin aux cycles pluriannuels, donc imposer le retour aux programmes annuels en même temps que le retour des notes.

Paradoxalement, compte tenu de l'abondance des textes, la rénovation de l'école primaire genevoise avait conduit à un nouveau texte de référence intitulé : « Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise » (*Direction de l'enseignement primaire*, août 2000). Ce texte répondait à l'exigence de définir des objectifs de fin de cycle, mais ses auteurs ont toujours prétendu être en cohérence avec le PER et même le préfigurer ou au moins l'influencer. Cette refonte des objectifs de l'enseignement primaire visait à guider la progression des élèves sur les quatre années de cycle d'apprentissage. Des recherches et deux rapports précédents ont servi de jalons pour préparer le document de 2000¹⁰.

Ce texte prend la forme d'un classeur, dans lequel coexistent une présentation épistémologique (projet global de formation de l'élève, le cadre général de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation, définition de la terminologie) et une présentation disciplinaire par ordre alphabétique (éducation artistique, éducation physique, environnement, langues, mathématiques). L'organisation pour chaque discipline est la suivante : une partie présentant la discipline et traitant l'objectif-noyau (clarification épistémologique, approche didactique en vigueur, définition et articulation des objectifs), une partie traitant des attentes de fin de cycles (activités d'évaluation, indicateurs et seuil de réussite, illustration à travers des réalisations des élèves) et une partie traitant du plan d'études (progression de l'enseignement/apprentissage, contenus-clés) (p.1).

¹⁰ Une étude sur la notion de la transdisciplinarité dans le plan d'études (1988-94) avait été organisée par plusieurs inspecteurs, didacticiens, chercheurs et membres de la direction de l'enseignement primaire, Département de l'Instruction Publique, Direction de l'Enseignement Primaire et Service de la recherche pédagogique (1994) *Groupe de réflexion transdisciplinaire, Rapport de synthèse* et Département de l'Instruction Publique, Direction de l'Enseignement Primaire, Services des didactiques, (1995) *L'harmonisation des didactiques*, DEP (1998) deuxième version provisoire *Les objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves, des objectifs de fin de 6P*, Genève.

Cet outil intègre l'organisation de l'école primaire en cycles de quatre ans.

Le but du document est de constituer un « guide » d'enseignement/apprentissage et d'évaluation pour l'ensemble du cursus primaire. Il est destiné à aider les enseignants à s'orienter dans leurs démarches d'enseignement et d'harmoniser leurs pratiques d'évaluation. Autrement dit il doit permettre d'avoir une vision large tout autant que précise des objectifs d'apprentissage et des attentes institutionnelles.

Véritables enjeux de la formation des élèves les objectifs d'apprentissage sont décrits respectivement :

- en termes d'objectifs-noyaux c'est-à-dire de compétences prioritaires à développer à l'école primaire dans le cadre de chaque discipline ; les objectifs-noyaux organisent un réseau d'objectifs plus spécifiques qui rendent possible une articulation de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation

- en termes d'attentes de fin de cycles élémentaire et moyen sous forme d'une série d'activités d'évaluation illustrant à l'aide de critères d'indicateurs de seuil de réussite et d'exemples de réalisations d'élèves le bagage scolaire indispensable pour tous les élèves au terme de chaque cycle de l'école primaire ;

- en termes de plan d'études conçu pour chaque discipline comme outil organisateur des contenus d'apprentissage à développer au cours de la scolarité. In « Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise » (*Direction de l'enseignement primaire août 2000 p.4*).

Ce document met en exergue les compétences à acquérir pour l'élève dans un projet global de formation. On y découvre plus d'un but : « développer des compétences transversales à travers des activités disciplinaires, comprendre et utiliser les nouvelles technologies, les entrées disciplinaires et les compétences transversales ». Une conception constructiviste de l'apprentissage est privilégiée, de même qu'un travail par situations d'apprentissage complexes et des démarches de recherche (exploration, tâtonnement, anticipation, hypothèses, vérification), en insistant sur la métacognition et les échanges entre enfants, dans le respect mutuel et la réciprocité, avec un souci d'articulation entre le travail personnel et les travaux de groupes.

Le même document propose une conception de l'évaluation, celle-ci ayant trois fonctions : formative (le portfolio qui réunit chronologiquement les travaux significatifs pour l'élève), informative (le livret scolaire et ses inscriptions en cours et en fin de cycle) et certificative (dans le livret, des bilans certificatifs en fin de cycle). Dans les directives internes, pour toutes les disciplines scolaires, on retrouve un rappel incessant à ce document de référence. Nul enseignant n'est censé ignorer *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, août 2000.

On y trouve aussi des propositions à propos des moyens d'enseignement. Rappelons que seuls les moyens d'enseignement proposés par l'institution sont fournis gratuitement aux enseignants. Le titre du document de référence insiste sur les objectifs. Le prescrit ne dicte plus ce qu'il faut faire avec les élèves, il souligne ce qui est important aux yeux de l'institution : l'atteinte des objectifs-noyaux d'apprentissage.

Du coup, l'institution ne fournit plus officiellement un programme aussi détaillé que dans le passé, alors que certains enseignants sont encore à la recherche de ce genre d'outil pour programmer leur enseignement. On peut dire que l'on a passé d'une logique de programme à une logique d'objectifs d'apprentissage à atteindre avec les élèves.

Les textes ont été fortement négociés au sein de différentes commissions. C'est là que sont intervenus les différents *lobbies* disciplinaires, aussi bien que le syndicat des enseignants.

Caractéristiques de la prescription dans ce domaine

Les programmes ne sont pas à proprement parler des textes juridiques du type de la loi ou du règlement. Ils ne sont pas pour l'essentiel rédigés par des juristes, mais par des experts des contenus. Ils ont cependant force de loi au même titre que les règles de droit conventionnelles.

Une prescription fermée : d'un programme notionnel à un programme par objectifs

Il faut à cet égard distinguer les programmes spécifiant ce qui doit être enseigné des objectifs de formation. Le respect d'un programme peut être attesté dès lors qu'on a des traces des activités menées en classe. Pour les objectifs, la part d'interprétation est plus forte et on ne peut évidemment se baser sur les apprentissages réels des élèves pour savoir si le professeur a oui ou non pris au sérieux les objectifs. Le passage des programmes à des objectifs d'apprentissage modifie donc le statut de la prescription et les modalités de contrôle de sa mise en oeuvre.

Le programme et les objectifs de l'enseignement primaire genevois sont des écrits, souvent substantiels. Mais on ne peut ignorer que les débats incessants sur l'école et la multiplicité des textes légitimes rendent les références ambiguës, on trouvera souvent un texte pour conforter une pratique, un autre pour la stigmatiser.

Que le programme soit organisé par notions (GRAP ou GRAP light) ou par objectifs-noyaux (Direction, 2000), il laisse une marge d'interprétation aux enseignants. La nature des programmes varie en fonction de la vision dominante de l'école, en général non écrite, qui accentue, selon les époques soit les fondamentaux (lire, écrire, compter), soit la socialisation, soit encore des objectifs de plus haut niveau (coopération, adaptation, création).

Analyse du rapport au prescrit

Une hiérarchisation des objectifs

Les enseignants interrogés ne semblent pas gênés par le prescrit concernant les objectifs d'enseignement. Ils adhèrent aux objectifs d'apprentissage, même si certains se montrent très ambivalents à propos de leur opérationnalisation. Les uns souhaitent ne pas l'assumer seuls alors que d'autres estiment que c'est à eux de faire la transposition didactique et qu'ils n'ont pas besoin que des services de didactique et de pédagogie les tiennent par la main.

Marco, par exemple, hiérarchise les divers textes prescriptifs :

(...) je ferai la distinction entre ce qui fait force de loi, c'est-à-dire le plan-cadre, les objectifs-noyaux et ce qui est un outil à usage professionnel, à prendre avec des pincettes, c'est tout le détail d'organisation annuelle, etc.

Concernant l'organisation annuelle, je pense que là on outre passe, on va trop loin dans la prescription, qui n'en est pas une, je n'ai jamais su exactement, il y a tout un débat (Marco).

Impossibilité de prescrire le détail

Il y a le plan-cadre qui est le cadre et qui laisse de la liberté aux enseignants, aux écoles, aux groupes de s'organiser, et comment on sait que la chair est faible et que les enseignants sont, paraît-il demandeurs de prescriptions plus fines, qui leur évitent de s'assumer et de se casser la tête, on leur a imposé des outils qui très vite deviennent imposés et non proposés, et encore il faut avoir un petit peu de distance, de caractère pour pouvoir y échapper (Marco).

D'autres enseignants trouvent en effet le cadre trop large, trop abstrait, trop éloigné de la pratique de classe et attendent une définition plus fine des objectifs d'apprentissage, sinon pour eux-mêmes, du moins pour les débutants dans le métier :

Autrement, les contenus, toute l'organisation du programme, du déroulement des activités, tout ça on n'a rien, on n'est pas dirigé, et je pense que lorsqu'on commence l'enseignement on peut se sentir complètement démuné, mais au fur et à mesure, au fil des années, moi je trouve que c'est une chance énorme, on est libre, on est extrêmement libre d'enseigner comme on veut et c'est là qu'on voit quand on discute sur le sujet entre enseignants qu'on a des façons de fonctionner très différentes et qu'on ne sait pas que telle ou telle personne fonctionne comme ça ou comme ça, ou d'une façon que je ne pensais pas qu'on pouvait faire ainsi.

(...) Si on regarde l'objectif de géographie, c'est quelque chose de générique : appréhender, observer l'homme dans son environnement, observer la terre.

(...) C'est difficile, parce qu'il y a des moments où je pourrais te dire que ce n'est pas assez prescrit, parce que parfois on ne sait pas quoi faire concrètement. Il y a un décalage entre la théorie et la pratique et puis concrètement qu'est-ce qu'on fait. Et là tu aurais l'impression que ce n'est pas assez, mais les objectifs en soi, ils sont bien là. Ce qui nous manque c'est peut-être le matériel, les activités. Puis en même temps, je trouve qu'on croule sous les objectifs et ça n'apporte rien finalement. Je pense qu'il y a un décalage, nous on est dans la pratique, nous on doit être là avec du matériel, on a besoin du concret et on oscille entre moment d'avant qui est théorique et que tu dois préparer pour la pratique des activités et c'est ce passage entre les deux qui fait qu'à un moment donné tu trouves que si tu es dans la pratique tu trouves cette théorie que c'est trop, pas besoin.

Et ça, ça nous embarrasse finalement. Mais quand tu es dans la théorie pour préparer la pratique, quand tu te coltines à tous ces objectifs à lire, en conclusion, je me dis que ça me forme à avoir une culture de fond de ces objectifs d'apprentissage. A entrer au fond de ces objectifs, à leurs présupposés.

Si tu veux une idée où je dois emmener mes élèves, c'est-à-dire qu'il n'y a pas juste une phrase condensée qui te dit tel objectif mais on te baigne dans plein de choses mais c'est vrai qu'à la fin du compte tu as quand même une idée précise, un peu plus immergée que si tu avais lu qu'une phrase. C'est pour ça que je dis que des fois il y a trop ou pas assez de prescrit dans les objectifs d'apprentissage (Sandrine).

Loyauté limitée

Faire appliquer les objectifs d'enseignement ne s'avère pas simple. Certains enseignants veulent des repères plus précis alors que d'autres trouvent que la prescription d'objectifs d'apprentissage leur offre une opportunité nouvelle du point de vue de la professionnalisation du métier. Ces derniers soulignent aussi que les plans-cadres et les objectifs-noyaux leur laissent plus de marge de manœuvre pour travailler avec des élèves qui ont des rythmes inégaux et des manières différentes

d'accéder aux savoirs. Les enseignants veulent donc à la fois des « objectifs noyaux et paradoxalement des prescriptions très fines concernant les objectifs d'enseignement ». Afin d'être au clair sur les objectifs et de sauvegarder aussi la possibilité d'être créatif dans le métier.

Le travail par objectifs laisse une immense liberté aux enseignants, dans la planification, dans le choix des moyens d'enseignement, dans la manière d'organiser les séquences d'apprentissage et le travail scolaire en classe. Cette liberté peut être ressentie comme angoissante pour ceux qui s'étaient imaginé le travail d'enseignant comme celui d'un simple exécutant, du moins en ce qui concerne les contenus et la progression dans les apprentissages. Les enseignants utilisent différemment les objectifs d'apprentissage, certains pilotent les situations d'apprentissage directement à partir des objectifs-noyaux d'apprentissage, alors que d'autres se rapportent aux propositions d'activités qui se trouvent dans les moyens pédagogiques plus ou moins recommandés par l'institution scolaire et qui sont donc censées correspondre aux objectifs :

Ce qui est prescrit pour moi, ce sont les programmes, le contenu mais partiellement, parce qu'on n'a pas tous les contenus, les objectifs spécifiques et noyaux, les horaires.

(...) Tu vois ce que j'ai préparé en géographie, j'ai lu tous les objectifs, je me suis imprégnée du programme, je trouve que c'est bien de s'en imprégner, parce que ça donne une ligne en fin de compte.

Mais tu ne vas pas tout prendre terme à terme. Et finalement, je me rends compte que le dossier de géographie (les moyens officiels) qui est proposé regroupe tous ces objectifs et puis tu te rends compte que dans ta façon naturelle de fonctionner tu vas passer par des différentes choses.

Je trouve bien d'avoir les objectifs-noyaux et de les lire parce que sans, tu ne saurais plus où tu vas... ça te permet d'avoir une ligne conductrice, un fil rouge dans la tête. Mais je ne focalise pas là-dessus en fait. (...) Je ne suis pas tout le temps en train de lire l'objectif.

Ça dépend aussi des branches en mathématiques ou en français. Par exemple sur les évaluations, on a pris l'option de mettre les objectifs en entête mais on se rend compte que c'est un peu caduc parce qu'on ne parle pas aux élèves des objectifs et ils les voient seulement sur l'épreuve une fois et voilà.

(...) Je trouve que nous ne faisons pas assez de liens entre les objectifs et les activités qu'on fait, c'est une critique que nous nous sommes faite. C'est-à-dire plus responsabiliser un enfant par rapport à ce qu'il doit apprendre, c'est toujours implicite. Si je dis qu'on va travailler telle ou telle situation c'est bien pour apprendre quelque chose, par exemple : l'algorithme.

(...) On n'est pas toujours piloté par les objectifs, c'est implicite. Tu es piloté par l'activité. Tu es tellement vite dans la tâche, dans l'activité, que tu n'as pas le temps de penser chaque fois à l'objectif, même si nous on le sait. Enfin pour dire que les objectifs, c'est bien qu'ils soient là, car pour nous c'est une référence, on sait à quoi s'en tenir, pour moi ça me semble indispensable, même si je ne me réfère pas. Pas tout le temps, par moments oui, je me réfère. Mais sur la base du matériel on peut déjà savoir où on est. Le matériel est proposé, c'est partiellement prescrit, comme je te disais de la formation de géographie, on ne t'encourage pas forcément à l'utiliser. Tu peux mais tu peux créer autre chose. Je ne suis pas sûre que tu sois obligée d'utiliser. Je ne sais pas. Mais forcément qu'on va avoir tendance à le faire puisqu'on ne va pas commencer à tout faire, à se tuer à la tâche, à créer autre chose. On ne peut pas tout créer (Sandrine).

Certaines prescriptions, comme la formulation du programme en termes d'objectifs-noyaux, appellent le développement de nouvelles compétences et sont censées provoquer une rupture avec

les pratiques antérieures. Les professionnels trouvent néanmoins des stratégies d'adaptation moins coûteuses. C'est ainsi que certains professionnels fractionnent les objectifs-noyaux en plus petites composantes, retrouvant alors des découpages qui ont fait leurs preuves. Jules met en évidence le changement de posture avec des objectifs-noyaux sur quatre ans (cycles de 4 ans). Il rappelle tout de même que les moyens d'enseignement sont annuels.

Par rapport au programme, c'est de plus en plus libre, parce que nous avons un classeur d'objectifs-noyaux. Et on doit arriver en fin de cycle à ce que les enfants atteignent ces objectifs.

(...) Maintenant, il n'y a pas comme par le passé le programme, le GRAP, avec des objectifs très découpés, mais en même temps si tu prends la brochure de français 3P, tu as bien une progression et tu vas faire certaines choses que tu ne fais pas en quatrième ou en cinquième ou en sixième, le programme.

Ce sont les méthodes que tu utilises qui vont t'influencer. A l'heure actuelle, il n'y a pas une méthodologie pour un cycle de 4 ans mais par année. (...) Pour moi, ce n'est pas ça le programme, on devrait partir des objectifs de fin de cycle, mais en même temps, cette année en 3P, je vais faire ce qu'il y a dans mon classeur de maths, je ne vais pas chercher ce qu'il y a dans le classeur de maths de 5ème année, sauf s'il y a un élève qui est plus en avance, par rapport aux objectifs, c'est là que c'est un peu paradoxal.

(...) Les objectifs sont pour quatre ans et tu as une brochure qui est pour une année, et nous dans l'école, on a pris les objectifs sur quatre ans et on a redécoupé ces objectifs en quatre, pour savoir ce qu'on faisait chaque année.

(...) Avant le GRAP allait avec les brochures, s'il fallait faire les synonymes ou les contraires en 3P, tu prenais ton classeur, il y avait ça dedans. (...) Maintenant, c'est en fin du cycle que tu as plein d'objectifs à atteindre mais ils ne te disent pas quand il faut le faire.

(...) Dans notre école, on a fait le travail de redécouper tous les objectifs-noyaux en plus petits et l'on a réinventé le GRAP. On a redécoupé pour savoir quand on fait les temps des verbes, par exemple (Jules).

« On a réinventé le GRAP », dit Jules. Tandis qu'ailleurs, Yvonne, enseignante chevronnée du spécialisé, utilise les objectifs-noyaux pour ordonner les priorités.

Le programme est complètement dans ma tête, tous les trois mois je feuillette les objectifs-noyaux dans le classeur parce que j'ai une classe qui peut apprendre, ce qui n'est pas arrivé depuis très longtemps, ils adorent la géométrie, ils aiment beaucoup les maths avec mon collègue, ils font beaucoup de fractions, et comme ils ont adoré et adhéré à ça, on a foncé dedans mais on a peut-être oublié des choses.

(...) C'est pourquoi, aujourd'hui j'ai repris le classeur et je me suis aperçu que j'ai passé très vite sur certaines choses et j'ai repris les activités et aujourd'hui nous avons fait ça pour voir ce qu'ils ont compris au niveau de la multiplication, et c'était bien car je me suis aperçue qu'il y a deux enfants qui n'ont pas compris la technique. Ils savent l'utiliser dans certaines situations et encore et dans le programme de la semaine prochaine, je vais trouver des plages et je vais prendre ces deux-là individuellement pour faire des multiplications. (...) J'essaie d'isoler la notion qu'il faut faire passer sans tout l'habillage qu'il y a dans le classeur, parce que c'est souvent ça qui freine les enfants, parce que comme ils ont une mauvaise lecture et une mauvaise compréhension, si tu prends par exemple tous les exercices dans les classeurs de 4P et 5P sur la conjugaison et les accords de l'adjectif, ça c'est extrêmement difficile pour les

enfants qui ne sont pas bons lecteurs, parce que les situations sont complexes. (...) Mais si je fais des exercices tout simples, j'arrive à leur faire apprendre une notion sans l'habillage trop complexe.(...) J'adapte tout le temps (Yvonne).

Lucie retrace son évolution professionnelle par rapport à une programmation par objectifs-noyaux. Elle fait état d'une plus grande anticipation, d'une plus grande attention portée aux apprentissages effectifs des élèves, d'une évaluation plus pointue, d'une tentative de différenciation pédagogique. Son récit retrace l'appropriation de cette nouvelle manière de travailler, qui se fait à l'intérieur d'une école travaillant en projet, partageant une culture commune de planification, d'évaluation et du suivi des élèves :

Dans le programme, nous avons un classeur avec des objectifs-noyaux, je dirais qu'on a moins de marges de manœuvre, parce que les choses sont plus directives en un sens car on pointe plus précisément les objectifs d'apprentissage. Nous avons les objectifs-noyaux et ensuite on nous donne des balises, qui sont des épreuves non obligatoires à faire passer, ça sera pas mal d'avoir passé par là, en fait.(...)

Avant avec le GRAP, j'avais l'impression qu'on pouvait se dire on y va, on fait ça et on ne s'inquiétait pas de savoir à tel moment de l'année où en étaient les élèves, s'ils avaient passé par telles ou telles branches et maintenant avec les objectifs d'apprentissage et ce qu'on met en place, on est obligé de voir comment et par où les élèves ont passé, et qu'ils ne fassent pas deux fois de suite la même chose, on fait des modules dans notre école. (...) Tu anticipes beaucoup plus de choses sur une planification sur cinq ans.

(...) On est en train de préparer un module de maths et on le prépare pour cinq ans, pour que les volées ne refassent pas la même chose. Et pour moi, je dirai que c'est la nouveauté. Avant on ne se posait pas autant de questions sur le parcours de l'élève. C'était du style : ben voilà je fais mon petit programme et maintenant on pose les contenus.

Maintenant on se pose aussi beaucoup de questions de comment on présente les situations d'apprentissage, qu'est-ce qu'on vise en travaillant ça, qu'est-ce qu'on veut évaluer exactement. (...) J'ai l'impression que c'est beaucoup plus pensé et anticipé dans le fonctionnement par cycle d'apprentissage.

(...) Le classeur des objectifs-noyaux, je ne l'ai pas beaucoup utilisé au début de ma carrière, parce qu'il était trop gros, je n'arrivais pas à rentrer dedans et je trouvais les trois quarts des formulations incompréhensibles. En formation continue on s'est penché un peu là-dessus et c'est vrai que je trouve hallucinant qu'on n'arrive pas forcément à comprendre entre ce qui est dit et ce qu'ils attendaient de nous.

(...) Et là petit à petit j'arrive à rentrer dedans parce qu'on vient d'avoir une formation de maths qui était vraiment hyper intéressante parce qu'on est parti de ce classeur et des petits fascicules bleus, nous avons fait des liens entre les deux et surtout on a travaillé ça, qu'est-ce qu'on fait comme activité, comment, c'était un travail concret et cela m'a beaucoup aidée, mais c'est pas toujours évident de rentrer dedans.

(...) Mais maintenant, je rentre dans le classeur, pour la planification de conjugaison, je regarde bêtement la page des verbes, la liste des verbes de 5ème et de 6ème année, et je me suis basée là-dessus (Lucie).

Lucie met en évidence sa pratique d'évaluation qui est en lien direct avec les objectifs noyaux d'apprentissage.

(...) Les objectifs-noyaux aussi et les spécifiques parce que lorsqu'on fait une évaluation, on essaie de prendre les mêmes objectifs. C'est vrai que des fois, ils sont

clairement explicités et c'est bon pour les parents de les montrer, c'est précieux, mais je pense que c'est un outil vaste, on s'y perd encore dedans, si je dois préparer quelque chose, je perds pas mal de temps à relire, à chercher, à faire des liens, me dire si c'est bien ça, pour moi ce n'est pas un truc qui est acquis, ça ne va pas vite, je dois bien regarder, et des fois j'ai des doutes, pour moi je ne l'ai pas complètement assimilé, je travaille encore beaucoup avec.

(...) Donc là j'ai préparé des évaluations et tu pointes les objectifs, c'est une autre manière de construire tes évaluations, je trouve que c'est beaucoup plus intéressant parce que c'est beaucoup plus pointu, tu arrives beaucoup mieux à cibler les manques et où l'élève n'a pas encore construit les savoirs, alors que dans une évaluation beaucoup plus générale où tu fais des barèmes, tu ne sais pas où l'élève a des difficultés mais tandis que là c'est beaucoup plus clair. (...) Tu as cinq exercices, tu as cinq objectifs différents, le gamin a son seuil à atteindre et tu sais parfaitement ce qui ne va pas. (...) Je pense que travailler par objectifs et que ce soit aussi clair, ça clarifie la manière d'évaluer et de pointer les difficultés des élèves.

(...) Lorsque tu fais ton évaluation, tu fixes le seuil de ce que les élèves doivent apprendre, ce n'est pas un calcul avec la calculette ! (...) On peut dire que je suis pilotée par les objectifs d'apprentissage. Ça je trouve génial, car avant ça me posait un problème. (...) Avant je n'étais jamais satisfaite, car tu avais un barème, il fallait pousser ou descendre le résultat des élèves. (...) J'avais un système double si on veut, parce que je voulais quand même faire la consolidation différenciée. Pour moi, ça me donnait un boulot monstrueux quoi, tandis que maintenant c'est pensé en amont et lorsqu'on doit y remédier on sait clairement où on doit travailler avec cet élève. (...) C'est une comptabilité unique en fonction de l'objectif à atteindre. (...) Maintenant les parents voient tout de suite où ça ne marche pas. Ça permet de mettre le doigt sur les objectifs. (...) J'ai vraiment beaucoup de plaisir de travailler dans ce sens-là, j'avais commencé un travail dans ce sens-là mais en me fatiguant beaucoup plus parce que je n'ai pas vu tout de suite qu'on pouvait faire autrement. (...) Et pour pointer les objectifs dans les en-têtes des travaux, nous avons eu une formation, on ne peut pas planter là n'importe quoi, on est guidé par le classeur. Il y a des objectifs, que nous travaillons et que nous choisissons en équipe, ou qu'on choisit tout seul dans le classeur.

(...) Parfois dans une évaluation, on évalue les objectifs du classeur, mais parfois on évalue autre chose, qui ne fait pas partie des objectifs dans le classeur. Parce qu'on a créé un exercice et on l'évalue, je dirais que c'est cette marge de manœuvre, tu n'es pas collé sur les objectifs, sur ce qu'on te donne.

(...) Pour te dire que la première année d'enseignement, le gros classeur des objectifs, je n'arrivais pas à rentrer là-dedans, je ne l'utilisais pas. Je regardais vite dedans et je ne l'ai pas étudié. La deuxième année, j'ai lu le classeur, et j'ai trouvé très intéressant, et tu te rends compte qu'il y a des choses qui sont demandées, on te propose des formules-types, ça aide, c'est bien d'avoir un classeur comme ça (Lucie).

Laure évoque l'imbrication entre la planification par objectifs et l'improvisation. Pour elle, l'enseignement est une éternelle adaptation, un bricolage à l'aide de documents de statuts différents : objectifs, méthodes, moyens d'enseignements, propositions de planification, directives. Elle évoque son travail de planification en partant des objectifs-noyaux jusqu'aux notions les plus fines à enseigner :

Tu es tenu de faire didactiquement ça en maths... après bien sûr tu adaptes entre ce que l'institution te fournit comme matériel et les directives, les objectifs, le classeur, toi tu les adaptes sur le terrain, tu es censé les suivre. (...) Si l'on prend le français, c'est très clair, c'est très précis, l'élève selon l'année doit avoir vu tel ou tel verbe, la division,

la multiplication en maths en 3^e et 4^e, ils marquent dans le programme sensibilisation, ce qu'ils doivent maîtriser. (...) Alors on dit que la multiplication doit être commencée en 3^e, généralement tu les suis deux ans, si tu n'as pas fait de multiplication en 3^e alors tu le fais en 4^e, ce n'est pas très grave, l'élève le voit, pendant la quatrième c'est acquis pour la suite, donc je dirais que la marge de manoeuvre qu'on a c'est sur le laps de temps, sur la distribution sur l'année.

(...) Il y a des objectifs que je distribue sur deux ans, si je sais que je suis les élèves pendant deux ans. (...) Donc il y a cette souplesse-là, après ça dépend du rapport que tu as à l'institution, par rapport à ses directives, par exemple, je sais qu'il y a des collègues qui ne font pas du tout d'allemand, Tamburin 1, 2, 3, ils ne veulent pas en entendre parler, parce qu'ils disent que cela ne sert pas, ils n'aiment pas cette méthode, ils estiment qu'apprendre les langues à l'école ça ne sert à rien, c'est pas comme ça qu'on les apprend alors voilà, alors, ils en font un tout petit peu car sinon ils se font taper sur les doigts et ils sont remis à l'ordre.

(...) Voilà moi je ne sais pas comment mes collègues fonctionnent, mais moi j'ai des grilles en début d'année, avec tous les objectifs et les thèmes que je dois voir et je les distribue un peu sur le temps. (...) Et évidemment on n'arrive pas à respecter ces grilles. (...) Je me dis que je vais faire ça pendant trois semaines et en fait ça prend six semaines... un peu moins, mais une ligne directrice avec tout ce que je dois faire ou aborder avec les élèves. (...) C'est d'autant plus important en 6^e parce que tu arrives aux épreuves communes, alors tu te dis s'ils n'ont pas vu ça ou ça c'est les élèves qui sont pré-établis. (...) Quand je dis que tu fais tout, il y a des choses que j'estime plus importantes, primordiales, parce qu'il y a des petits objectifs «travailler les préfixes ou les suffixes», oui tu le vois d'une manière plus indirecte mais je ne vais pas faire une leçon plus spécifique là-dessus, ce n'est pas un thème que j'estime primordial dans l'apprentissage du français pour l'enfant, c'est plutôt des petits objectifs que tu vas atteindre par des petites activités... lecture... écriture ou d'autres... pour moi dans ce qu'ils nous donnent je prends vraiment les gros objectifs et là je sais que je vais les aborder thème par thème en paquet de semaines, en paquet de trois semaines, ça dépend, il y a d'autres que tu travailles indirectement dans les activités que tu fais en classe. (...) Maintenant si on arrive à tout couvrir, je ne pense pas, si on veut vraiment tout faire comme c'est marqué à la lettre, ce n'est pas possible. Mais il faut voir ce qu'ils entendent, parce que je te dis tu peux faire ça d'une manière indirecte, c'est pas dit qu'il faut faire une leçon spécifique là-dessus. (...) Tu prends les feuilles jaunes (dans le classeur des objectifs-noyaux, ce sont les feuilles du plan d'étude), c'est tout ce qu'ils doivent savoir. On te dit quand tu dois commencer à sensibiliser, aborder et quand ça doit être consolidé, maîtrisé, acquis, alors tu sais plus ou moins.

(...) Alors moi je me fais un listing de tout ça et ensuite je me fais mes propres grilles. (...) Il y a des activités extra-scolaires qui arrivent : il y a un truc qui s'y prête, qui leur parle, qui est intéressant. (...) Alors, moi je démarrais souvent les débuts d'années avec un projet. Quand il y a eu les jeux olympiques à Sydney, j'avais fait tout le premier trimestre les premiers trois mois autour de ce thème-là, que ce soit en français, en géographie, en histoire, donc et en plus ça leur parlait, c'était d'actualité, il y avait les journaux et suivant ce que tu as alors c'est un bon moyen pour travailler ça et ça, mais généralement tu te fais un ordre logique, comme par exemple, en début de 3^e, tu ne vas pas aborder les types de phrases tout de suite, mais tu vas peut-être revoir la phrase, les groupes, etc. (Laure).

S'appuyer sur des objectifs d'apprentissage plus larges demande des compétences plus pointues du point de vue de la connaissance des disciplines d'enseignement et des didactiques à mettre en œuvre ; certains enseignants sont moins angoissés s'ils disposent d'une planification plus fine des

apprentissages. Ils n'apprécient pas nécessairement ceux qui semblent à l'aise avec les objectifs-noyaux. Selon Laure, elle a été formée pour piloter ses enseignements par les objectifs.

(...) Moi j'étais à l'université, j'ai fait une formation universitaire et l'on vient d'une autre culture professionnelle, pour moi j'essaie de piloter mon enseignement par les objectifs, c'est très précis ce que je veux faire et où je veux aller mais je passe parfois pour une intéressante dans l'équipe (Laure).

Cela est peut-être dû au manque de compétences ou de connaissances de ses collègues dans les disciplines spécifiques.

La manière dont les enseignants s'approprient le classeur des objectifs d'apprentissage est donc diverse : certains n'arrivent pas à entrer dans ce document, comme Lucie, donc ils s'appuient prioritairement sur les outils de planification des collègues, des outils précisant les activités à conduire en classe; d'autres s'appuient sur les principes fondateurs de l'action éducative et pédagogique ; et encore d'autres se réfèrent uniquement aux parties du classeur qui explicitent dans le détail des exemples de planification.

On l'aura compris, dans l'enseignement primaire genevois, on passe d'une planification détaillée des activités, conçue par des experts, à une planification faite par les enseignants eux-mêmes à partir d'objectifs d'apprentissage. Ce processus est en cours.

Certains enseignants ont organisé les objectifs d'apprentissage par degrés annuels ; d'autres, travaillant en équipe, pensent la planification des objectifs d'apprentissage pour l'ensemble d'un cycle de quatre ans. Ils disent qu'ils anticipent plus, qu'au niveau de l'équipe on discute de « quoi se travaille quand » ou autrement dit comment organiser des objectifs d'apprentissage sur le long terme en étant le plus efficace possible ensemble.

Mission impossible : une mise en doute du réalisme des programmes

Les enseignants s'écartent des programmes parce que les prescriptions leur paraissent peu réalistes. Ils sont tiraillés entre une logique d'enseignement et une logique d'apprentissage. Sabine met en évidence la tension constante entre la logique d'enseignement et la logique d'apprentissage des élèves, surtout si l'on prend les objectifs au sérieux dans le travail. Elle mesure toujours cet écart entre ce que l'institution demande et ce que l'enseignant veut faire ou peut vraiment réaliser dans sa classe.

Il suffit de feuilleter tout ce classeur (objectifs, prescriptions) pour se rendre compte de la densité des contenus et qu'avec une certaine vision réaliste, comprendre qu'au lieu de tout faire à la hâte, c'est mieux de faire ce qu'on peut mais bien.

Donc à mon avis rien que les contenus d'apprentissage tels qu'ils sont énoncés dans les objectifs d'apprentissage, nous ne sommes pas en mesure de les honorer, on est toujours en train de faire passer à la trappe un aspect des objectifs au profit d'un autre, ce n'est pas possible, moi j'ai l'impression que ce n'est pas possible et je suis sûre que d'autres enseignants pensent comme moi.

Ça ça sort souvent d'une manière implicite ou officieuse, le constat que les objectifs d'apprentissage sont gourmands, sont difficiles à honorer de A à Z. Chacun met de sa discipline, les didacticiens, les services différents qui se sont occupés des objectifs et quand tu mets tout ensemble, tu vois bien que tu n'y arrives pas. T'essaies de t'en tenir à l'essentiel (Sabine).

Par rapport au programme, les enseignants interrogés disent que le temps d'enseignement (les enseignants enseignent) ne se confond pas nécessairement avec le temps d'apprentissage (les élèves apprennent). Les enseignants peuvent avancer très rapidement dans le programme sans que les élèves apprennent ! Avancer dans le programme et faire apprendre tous les élèves : une mission

impossible dans la plupart des classes. Les enseignants se trouvent devant des dilemmes à gérer : faire le programme sans être suivis par tous les élèves ou alléger le programme d'une manière intelligente, aller moins vite sans prendre de risques inconsidérés.

Les enseignants disent aussi qu'ils s'éloignent des prescriptions concernant les objectifs d'apprentissage, car ils connaissent suffisamment bien le programme et savent jongler avec les parties qu'ils trouvent essentielles :

Depuis quelques années, je travaille avec des 5èmes (11 ans) et j'ai testé des choses qui marchent, alors je reprends ces choses. Si j'avais un degré que je n'avais jamais eu, je me tiendrais beaucoup plus à la méthodologie, parce que c'est quand même une sécurité. Tu vas là-dedans, tu vas passer par là, donc c'est plus sécurisant quelque part, mais là comme je connais très très bien le programme et j'ai testé des trucs qui ont bien marché avec les élèves, du coup je m'écarte un tout petit peu et je me donne plus de liberté (Lucie).

Tous les enseignants disent que c'est une illusion de croire qu'on peut honorer tout le programme. Ils veulent que les élèves apprennent vraiment plutôt que de se contenter d'avoir parcouru le programme sans les élèves. Les enseignants coupent dans le programme pour assurer l'apprentissage d'un nombre maximum d'élèves dans les domaines qu'ils estiment essentiels pour la suite du parcours scolaire.

Cette hiérarchisation des contenus, des incontournables à ceux qu'on peut traiter rapidement ou même dont on peut faire l'économie, se fait aussi en fonction du rapport au savoir et des préférences des enseignants : certains n'aimant pas les sciences, d'autres les activités sportives, etc. Ils coupent également dans le programme en fonction des efforts et des moyens requis pour telle ou telle activité. En effet, toutes les activités ne se valent pas, certaines exigent plus de préparation et d'anticipation que d'autres, du temps que l'on n'a pas forcément à disposition à n'importe quel moment de l'année ou de la semaine. Le fait d'avoir suivi le même programme plusieurs fois permet aussi de mieux anticiper le temps nécessaire pour certaines séquences d'apprentissage.

Les logiques professionnelles des enseignants envers les programmes, les plans d'études ne peuvent être comprises que si on prend en compte le type d'évaluation institutionnelle existante. Les évaluations institutionnelles développent ainsi une série de logiques professionnelles qui affectent directement la prise en compte des programmes, des plans d'études et leur traitement réel dans la classe, les priorités à entreprendre.

Il faut donc dire que les objectifs d'apprentissage sont évalués soit par des évaluations internes, conçues par les enseignants eux-mêmes, soit par des évaluations externes conçues par les didacticiens des disciplines scolaires intervenant dans la formation continue. Ces épreuves standards sont connues aussi sous le nom de balises, car leur rôle est d'offrir des points de repères aux enseignants et de les aider à situer leur classe tant par rapport aux objectifs qu'aux élèves suivant le même programme dans des classes parallèles.

Nous avons pu observer que l'utilisation des balises d'évaluation en 1P et 2P poussent les enseignants qui enseignent dans les plus petits degrés, à savoir à l'école enfantine (1^E et 2^E), à commencer à travailler les objectifs d'apprentissage avec les plus petits. Cela peut avoir un effet sur les pratiques des enseignants de l'école enfantine qui privilégient des objectifs d'apprentissage comme l'entrée dans l'écrit et la lecture au détriment des objectifs comme la socialisation ; et cela durant des années d'école qui ne font pas partie de la scolarité obligatoire mais sont facultatives, dans le canton de Genève.

Chapitre 8.

L'emploi du temps et la grille-horaire

L'institution prescrit assez précisément le partage du temps entre les disciplines scolaires. Cette répartition du temps de travail constitue en quelque sorte la garantie que le poids respectif des diverses disciplines dans les programmes sera le même dans toutes les classes. Un programme suppose en effet qu'on accorde à chaque discipline le temps requis pour atteindre ses objectifs. Comment passe-t-on d'une liste d'objectifs ou de contenus à une dotation en heures par semaine ? Le chaînon manquant serait une sorte d'estimation du temps moyen requis pour enseigner et/ou apprendre telle ou telle composante du programme. En l'absence d'une procédure claire, on peut avancer l'hypothèse que les heures allouées à chaque discipline procèdent de la tradition et des rapports de force davantage que d'un calcul précis. Les porte-parole de chaque discipline disent presque toujours que le temps qui lui est imparti n'est pas suffisant ou qu'il ne convient qu'aux élèves les plus rapides. La répartition, qui prend souvent la forme d'une grille horaire hebdomadaire, est une prescription précise, chiffrée, mais elle se fonde sur des raisonnements peu accessibles.

Dans l'enseignement secondaire, la grille horaire détermine la succession des professeurs spécialisés dans les classes et le temps global dont dispose chacun chaque semaine dans telle classe. La dotation de chaque discipline se traduit généralement par un nombre stable d'heures ou de « périodes » (de 45 ou 50 ou 60 minutes) par semaine, nombre qui peut varier d'un niveau ou d'une filière à l'autre pour la même discipline. Dans le secondaire, cette répartition du temps entre les disciplines indique leur statut et détermine les emplois, si bien que cette prescription est très difficile à modifier au fil des ans, les « lobbies disciplinaires » veillant au grain. Elle est aussi respectée à la lettre d'une semaine à l'autre, il n'y a aucune flexibilité, sauf accommodements et échanges d'heures entre professeurs.

Les périodes durant lesquelles une discipline est enseignée dans telle ou telle classe sont en général fixées par le chef d'établissement pour toute l'année scolaire, elles tiennent compte des taux d'activité des professeurs, des diverses classes dans lesquelles ils interviennent durant une semaine, de leurs vœux, des contraintes liées aux équipements spécialisés ou au nombre de salles dans l'établissement. La marge de manœuvre des professeurs n'existe qu'à l'intérieur de la dotation horaire de leur discipline dans une classe donnée.

À l'école primaire, la flexibilité est plus grande, puisque le même professeur enseigne plusieurs disciplines. Les prescriptions contemporaines lui enjoignent de préparer et de présenter une grille-horaire stable, mais lui laissent la latitude d'y déroger, de conduire les activités indépendamment des périodes, voire de consacrer plus de temps à certaines disciplines durant telle semaine et moins durant telle autre. L'exigence institutionnelle reste de respecter les pondérations à l'échelle du trimestre ou de l'année scolaire. La répartition effective du temps devient difficile à contrôler, d'autant qu'une partie du temps scolaire ne relève d'aucune discipline (conseil de classe, gestion de conflits, prévention) ou de plusieurs (démarches de projet, activités interdisciplinaires par exemple). Les enquêtes indiquent en général, sur la longue distance, une surdotation des disciplines dites principales et une sous-dotation des disciplines dites secondaires, sauf pour l'éducation physique en raison de l'inscription des heures en fonction de la disponibilité planifiée des salles de sport.

L'évolution du prescrit vers de grands équilibres à respecter à moyen terme place paradoxalement l'enseignant primaire devant des dilemmes : il ne va pas de soi de respecter ces équilibres et, simultanément, d'investir prioritairement dans les disciplines sélectives ou dans les domaines où les difficultés d'apprentissage ou les lacunes sont les plus fortes ou portent le plus à conséquence. On peut faire l'hypothèse que les enseignants sont en tension entre une logique d'objectifs et le respect des répartitions prescrites du temps à consacrer à chaque discipline.

De plus, le prescrit formel et la coutume ne disent pas exactement la même chose. Un enseignant qui respecterait scrupuleusement les proportions à l'échelle du trimestre, mais avec des semaines entières de français ou de mathématiques, serait sans doute formellement dans son droit, mais prendrait le risque de commentaires défavorables, en particulier si les acquis de ses élèves sont insuffisants.

Les enjeux du prescrit pour l'autorité scolaire

Parmi toutes les fonctions possibles du prescrit, retenons celles qui semblent les plus prégnantes dans le domaine de l'emploi du temps et la grille-horaire :

- Assurer l'adéquation de l'activité aux objectifs de l'organisation
- Garantir la division du travail
- Garantir l'équité et l'égalité de traitement
- Régler les rapports avec les collaborateurs extérieurs de l'organisation
- Régler les rapports avec les usagers de l'école (parents, associations de parents)

L'autorité compétente en la matière s'assure de l'adéquation de l'activité aux objectifs de l'organisation, à supposer que le respect d'une dotation horaire soit garante du curriculum.

Par souci d'équité et d'égalité de traitement des élèves, de continuité dans la scolarité, l'autorité scolaire donnera les indications nécessaires afin que les enseignants enseignent toutes les disciplines du programme.

L'autorité compétente donne néanmoins des repères pour éviter des dérives ou des débordements de la part des enseignants, ces derniers enseignant seulement ce qu'ils ont envie, à volonté ; ou en hiérarchisant les disciplines et leur allouant des temps qui dépassent les estimations et les pondérations des directives officielles dans le domaine.

À l'heure des évaluations et des standards internationaux, l'école ne peut se permettre de ne pas chiffrer en heures les disciplines faisant partie du programme. Les heures allouées aux disciplines sont prises en compte dans les comparaisons portant sur les performances des élèves, censées être supérieures si le temps d'étude est plus important.

La grille horaire donne aussi des repères aux collaborateurs externes de l'école et aux parents, dissuadant ces derniers d'énoncer leurs propres priorités ou de demander à l'école d'étudier des contenus qui ne font pas partie du programme ou dont l'approfondissement n'est pas compatible avec les heures allouées à la discipline concernée.

Les enjeux du prescrit pour les enseignants

Rappelons qu'en 2006, à la suite d'une votation populaire, l'école primaire genevoise a abandonné le fonctionnement par cycles d'apprentissage de quatre ans qui était en train de s'étendre, pour revenir à une scolarité organisée en huit degrés annuels. La question de l'apprentissage collectif et organisationnel concernant les cycles d'apprentissage de 4 ans n'est donc plus d'actualité et les mêmes enseignants, interrogés aujourd'hui, n'exprimeraient plus le même rapport au prescrit. On peut faire l'hypothèse que ceux qui adhéraient aux cycles pluriannuels tentent d'en conserver l'esprit et certains aspects, en dépit des nouvelles prescriptions, alors que ces

dernières confortent dans leurs habitudes ceux qui ne voulaient pas entendre parler de cycles pluriannuels.

Cela modifie-t-il le rapport à la grille horaire ? La mise en place de cycles pluriannuels ne l'avait pas supprimée. Mais peut-être l'avait-elle rendue plus indicative encore, compte tenu d'échéances plus éloignées.

Analyse du tissu prescriptif¹¹

La prescription concernant la répartition hebdomadaire du temps d'enseignement est formulée en ces termes pour l'école primaire genevoise :

Durant les années 1^E et 2^E, le temps d'enseignement décrit dans le document « Objectifs d'apprentissage » (août 2000) doit être réparti de manière à ce que toutes les disciplines soient honorées. Le document romand « Objectifs et activités préscolaires » distribué en automne 1993 à tous/toutes les enseignant-e-s de la division élémentaire reste une source importante de référence.

Pour les classes de 1P et 6P, les temps ci-dessous sont donnés à titre indicatif. Chaque fois qu'il est possible de conduire **des activités larges et transdisciplinaires**, l'enseignant-e **interprétera ces temps avec toute la souplesse nécessaire**. En 1P, s'ajoutent les temps d'accueil de 300 minutes qui permettent aux élèves de pratiquer en classe des activités d'apprentissage et de socialisation.

Les enseignants reçoivent des directives concernant la répartition du temps hebdomadaire¹² entre les disciplines, dans le cadre de l'horaire standard. Cette répartition concerne les disciplines suivantes : langues (français, écriture, graphisme, français communication, français structuration, EOLE, allemand), mathématiques, environnement (sciences humaines, espace-géographie, temps-histoire, sciences de la nature), éducation artistique (éducation musicale, arts visuels), éducation physique.

	1P	2P	3P	4P	5P	6P
Langues	5h	6h	6h40	7h20	7h20	7h20
-Français/Ecriture	(5h)	(6h)	(5h30)	(6h)	(6h)	(6h)
- Allemand	-	-	(1h10)	(1h20)	(1h20)	(1h20)

¹¹ Les propositions pour une planification de l'enseignement (français, ouverture aux langues, écriture-graphisme, mathématiques, expression plastique et artistique, éducation musicale, éducation physique, sciences de la nature, espace-géographie, temps-histoire-cycle élémentaire et moyen), documents édités par le Service de l'enseignement, Direction de l'Enseignement Primaire, 2003, 2004.

La répartition hebdomadaire du temps d'enseignement. Classes de 1^E et 2^E et classes de 1P et 6P (Directive de la Direction de l'enseignement primaire 1.9. / 26.08.02)

¹² La répartition hebdomadaire du temps d'enseignement. Classes de 1^E et 2^E et classes de 1P et 6P (Directive 1.9. / 26.08.02)

Mathématiques	3h20	4h30	4h30	4h30	4h30	4h30
Environnement (géographie, histoire, sciences)	1h40	3h15	3h15	3h15	3h15	3h15
Education artistique	2h30	5h	5h	4h20	4h20	4h20
- <i>Musique</i>	-	(1h30)	(1h30)	(1h20)	(1h20)	(1h20)
- <i>Expression plastique, artisanat</i>	-	(3h30)	(3h30)	(3h)	(3h)	(3h)
Education physique	2h30	2h15	2h15	2h15	2h15	2h15
TOTAL	15H	21H	21H4 0	21H4 0	21H4 0	21H4 0

(Directive 1.9. – 26.08.02)

Les enseignants reçoivent quelques indications plus précises comme par exemple concernant les élèves d'origine italienne qui poursuivent l'école de langue et culture italienne :

Le corps enseignant genevois évitera que les élèves italiens absents une demi-journée manquent toute l'année le même enseignement (sauf pour les branches à horaire obligatoire). En principe, le programme scolaire genevois ne subit pas de modifications lors de l'absence des élèves, toutefois, le corps enseignant évitera d'introduire des notions nouvelles ou de faire des travaux importants durant ces séances. (directive 1.15.-26.08.02)

Certains arguments sont de nature pédagogique :

En effet, l'expérience montre qu'une séquence d'apprentissage est d'autant *plus efficace* qu'elle est conduite de manière intensive dans un temps limité.

Il est *important* que les activités d'expression et de structuration soient conduites en alternance, tout en établissant les liens nécessaires.

Il est *également important* qu'une séquence didactique n'excède pas trois semaines. Au-delà de cette période, l'intérêt des élèves diminue, *le travail perd de son efficacité*.

En outre, les activités de structuration *gagnent* à être travaillées de façon modulaire (1 semaine de grammaire, 1 semaine de vocabulaire)

Il est *recommandé* de travailler 2 fois par cycle chacune des sept actions langagières (narrer, relater, s'approprier des savoirs, régler des comportements, argumenter, décrire, jouer avec la langue). (Directive 2.4 / 26.08.02)

Caractéristiques du prescrit dans ce domaine

Ces directives sont rédigées par la direction de l'enseignement primaire. Il s'agit de directives écrites, ouvertes, assorties de propositions à titre indicatif. On anticipe au niveau de l'institution un usage ouvert, pluriel et s'ouvrant aux activités transdisciplinaires.

Analyse du rapport au prescrit

Un prescrit compatible avec de nombreux possibles

La prescription concernant les horaires est ouverte et permet des arrangements multiples.

On joue beaucoup avec les règles. Peut-être moins qu'avant en se sentant plus responsable qu'il y a 15/20 ans où on avait une telle liberté qu'on ne s'en sentait pas responsable. On avait moins de règles, on les transgressait quand même mais avec moins de conscience. Si je transgresse une règle, je sais ce que je fais. Si tu veux, je suis responsable de ce que je fais. Et je l'ai quand même un petit peu analysé. Je joue avec les règles de la répartition des matières. Les fameuses périodes à consacrer aux maths, au français, à l'expression plastique. (...) Parce que d'abord c'est difficile de s'y soumettre exactement et parce que je trouve que c'est dommage de se soumettre à trop de règles. Tu rentres directement pour moi dans quelque chose de tellement rigide et il y aurait tellement de choses à penser que je crois que tu en perdrais ton pouvoir pédagogique, t'en perdrais le plaisir et puis qui dit plaisir dit automatiquement plaisir des enseignants, plaisir des enfants. C'est très important ça. D'accord, on transmet des tas de choses mais le plaisir il doit être là sinon j'y crois pas. Ou il y a les ordinateurs, il y a je pense des leçons impeccables (Anne).

Impossibilité de prescrire le détail dans la grille horaire

Pour Marco, toute la vie scolaire et de la classe n'est pas prise en compte dans la grille horaire. Dans sa manière d'organiser sa classe, les plans de travail, les contrats, les efforts de différenciation, les devoirs, toutes ces activités ne trouvent pas une place dans les planifications officielles. L'enseignant remplit tout de même des objectifs d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves à travers ces activités qui s'insèrent de fait dans l'organisation du travail scolaire. Lorsqu'il travaille de cette façon, il doit trouver des astuces pour les comptabiliser dans les horaires officiels.

Marco met en évidence les temps de l'école qui ne sont pas dans la prescription et qui existent tout de même.

Il y a une répartition hebdomadaire ; avant elle était très stricte. Cette grille est donnée en principe, comme un ordre de grandeur à conserver sur l'année, ça veut dire que si tu veux travailler à fond les sciences naturelles, l'observation dans la nature au printemps, rien ne t'interdit de faire pendant le semestre d'hiver de l'histoire à la place et compenser. Il faut juste arriver à la fin de l'année, en ayant honoré l'ensemble des disciplines de façon correcte. (...) Il y a le fait aussi, que dans la classe tu vis énormément de choses et tu ne sais pas à quoi y rattacher, tu fais de la correction des devoirs, des contrats de travail, tu fais des plans de semaine, tu reçois les pompiers, tu vas au musée, etc. Ce temps, il faut bien le prendre quelque part, alors je me suis toujours amusé en disant que lorsque je vais au musée, je fais mon heure de gym, en disant ça à mes inspecteurs, enfin ça fait rire tout le monde, c'est un peu de la mauvaise foi. (...) C'est vrai qu'à un moment donné, il faut prendre les heures quelque part, donc tu t'arranges, tu vas en classe verte, bon tu fais moins de mathématiques, de français et tu fais un tout petit plus d'autre chose (Marco).

Selon Marco, les horaires sont à partager avec les élèves même si parfois ils peuvent être réaménagés ou discutés. Marco expose quelques enjeux autour de la prescription des temps des enseignements des diverses disciplines.

- une transparence envers les élèves,
- un garde-fou pour les enseignants.

(...) La connaissance des objets scolaires, peut te donner plus de spontanéité, plus de liberté, mais il faut se méfier car on peut assez vite se relâcher. Je pense qu'il y a des enseignants qui tiennent ce discours, parfois pour ma classe, je m'interroge, quand c'est un peu codifié les enfants s'attendent à avoir la leçon de géographie, et ce n'est pas inintéressant en soi de s'y tenir, parce que tu gagnes du temps et les enfants peuvent se préparer mentalement, quand les enfants savent que mardi après-midi, il y a dessin, les enfants s'y préparent matériellement, ils amènent des modèles, des livres, etc. (Marco)

Marco dit clairement qu'il joue avec la grille-horaire s'il trouve que les élèves sont impliqués dans une activité et il veut éviter le zapping entre les activités. Marco rend compte de l'intelligence des professionnels en situation face à la prescription des horaires.

(...) Lorsque tu as une activité qui marche et les élèves sont embarqués là-dedans, tout le monde va casser la grille horaire, sauf les leçons particulières de MS (maîtres spécialistes), que tu respectes plus particulièrement, mais je crois que tout le monde prend cette liberté-là (Marco).

Comme Marco, Sandrine répète que dans les propositions d'horaires officielles, l'on ne tient pas compte d'une série d'activités que l'on fait néanmoins à l'école, comme les déplacements, la préparation et la correction des devoirs et diverses régulations :

(...) C'est impossible à tenir (les horaires), ça ne peut pas jouer parce qu'ils ne tiennent pas compte des déplacements à la piscine. Par exemple, quand tu vas à la piscine tu en as pour deux heures alors qu'ils comptent que 45 minutes, pour ce genre de déplacements-là, également pour distribuer les devoirs et tous ces petits moments qu'on a besoin qui ne sont pas comptés, alors nous on les fait passer sous une heure de français ou sous une heure de maths et c'est comme ça qu'on joue sous les termes quand on doit rendre ce planning horaire à l'inspectrice. C'est ce que je trouve ridicule parce que je pense que ce n'est pas du tout fidèle à ce qu'on fait. Et moi ce que je faisais, je mettais Français II en distribution des devoirs pour qu'elle voit que c'est équivalent et cette année elle n'a rien demandé alors je ne sais pas si ça a changé... elle n'a rien demandé alors on l'a pas fait et ça correspond à l'année durant laquelle on travaille en blocs, compacts (trois semaines à fond de maths, trois semaines à fond sur la compréhension des textes, trois semaines d'environnement) (Sandrine).

Les enseignants avouent ne pas faire toutes les heures officiellement prescrites aux disciplines scolaires. A leurs yeux, la proposition de la grille-horaire ne prend pas en considération les parcours des élèves, les rythmes des élèves, les moments de transition d'une activité à une autre, les temps pour les devoirs, pour expliquer des consignes, les temps de déplacements et surtout la situation des élèves face aux apprentissages. Les enseignants disent qu'ils jonglent avec la répartition des horaires, ils choisissent l'ordre des disciplines, des matières.

De même, ils disent ne pas pouvoir respecter intégralement la grille-horaire, car elle ne fait aucune place à tout ce qui prend néanmoins du temps dans la vie réelle dans la classe : le rapport des élèves au savoir, leur distance avec ce qu'ils doivent apprendre, les ambiances, les dynamiques de groupe ou d'un autre ordre, les déplacements, les transitions entre les disciplines, le temps avec l'infirmière, les pompiers, les devoirs, la visite d'une exposition au musée, etc. On l'a vu dans l'exemple de Marco avec la manière dont il raisonne à partir des horaires proposés.

Marco se place en « justicier » et « défenseur » de certaines activités scolaires, qui ont été laissées pour compte dans l'horaire durant les années précédentes par d'autres collègues. Il fait une régulation à son compte qui a des répercussions sur son organisation du travail scolaire. La prescription sur la répartition du temps entre disciplines reste un garde-fou puissant selon Marco.

(...) Moi, je déborde largement en musique, je fais plus d'heures que celles qui sont imparties sur l'horaire et je me justifie en disant que les élèves en ont fait beaucoup

moins les années précédentes, alors ça peut aller. (...) Si vraiment on avait un parcours d'école, une discussion qui fait que l'on s'assure que pendant leur scolarité les élèves ont tous eu tout ce que l'on pouvait leur proposer, moi je ne suis pas contre une spécialisation. Je me rappelle que j'ai fait une année de travaux manuels et je n'ai quasi pas dessiné cette année-là. C'est pas grave, on faisait une autre activité artistique. Simplement il faut se méfier qu'en milieu d'année, on ne sait plus très bien pourquoi on fait les choses comme ça, il faut se réinterroger sur les aspects horaires et si j'ai tout fait ce que je devais faire. (...) Mais il y a des branches qui ne sont pas honorées, comme l'allemand, mais les enseignants ont de bonnes raisons, mais ils ne savent pas le dire, il y a tout ceux qui pensent qu'on ferait mieux d'apprendre l'anglais, il y a ceux qui pensent qu'ils ne sont pas capables d'enseigner l'allemand et il y a ceux qui aiment l'allemand et qui aimerait bien l'enseigner et qui se rendent compte que dans les conditions actuelles, dans une classe, avec le matériel qu'on a, c'est illusoire et puis tu perds des dizaines d'heures à courir après un objectif que tu n'atteindras jamais (Marco).

Les enseignants disent tendre vers la répartition prescrite, mais ne jamais arriver à la réaliser complètement ! Peut-être y mettent-ils une bonne volonté inégale : certaines disciplines reçoivent moins de temps que prévu pour la simple raison que l'enseignant a dans ce domaine moins de compétences professionnelles. Comme l'a dit Lise, il y a aussi le rapport aux savoirs de l'enseignant qui entre en ligne de compte. Certains enseignants, passionnés par tel ou tel domaine ont tendance à en faire plus que ce qui est demandé officiellement ou proposé par l'institution. Cette mise en priorité de certaines disciplines se fait évidemment au détriment d'autres disciplines scolaires. Par exemple, Marco fait plus de musique, presque une demi-heure tous les jours, car il pense que de toute façon le quota de musique n'a jamais été rempli durant les années de scolarité des élèves ; il fait une sorte de régulation à son compte.

Mission impossible : des priorités, des raccourcis, des arrangements

Laure montre comment les enseignants sont conscients des manquements aux horaires proposés mais ils mettent les priorités dans les activités principales « français, mathématiques » en vue des évaluations institutionnelles externes.

Pour la répartition des horaires, tu vois ça c'est très difficile à appliquer, tu dois faire tant d'heures d'environnement de ça, chez nous c'est impossible, car déjà nos élèves n'ont déjà pas leurs quotas gym parce que pendant longtemps on n'allait pas à la salle de gym, et pour te dire lorsque tu as des activités décloisonnées, comme la gym, la couture, etc., il ne te reste pas beaucoup de temps et pour faire tes 6 heures de français, 4 heures de maths, c'est impossible, plus le dessin que tu es censé faire toi en plus en classe, moi je n'ai jamais réussi à faire tous les quotas, après je distribuais, j'essayais de faire chaque jour un peu de ci ou de ça, distribuer d'une manière cohérente, un horaire très précis, pour les habituer aussi pour qu'ils puissent savoir tous les matins ce qu'ils avaient et quelles affaires ils devraient avoir, tu le fais surtout en 6ème.

(...) Après c'est très libre, si depuis deux ou trois semaines je n'ai pas fait des sciences, alors je me prends un après-midi et on avance un grand coup (Laure).

Sabine reconnaît la nécessité d'avoir des repères mais en même temps l'impossibilité de tenir la grille-horaire. Sabine reconnaît l'utilité de garde-fous, mais elle expose aussi l'inévitable décalage entre le prescrit et le réel.

En début d'année en théorie, tu fais un horaire et dans la réalité tu ne fais pas du tout ça, simplement ça c'est un consensus entre nous dans l'équipe. (...) Mais je crois que pour tous les enseignants c'est comme ça. (...) Ces directives on voit combien d'heures on doit donner à toutes ces disciplines et on se rend compte qu'on n'y arrive pas de

donner tant d'heures en environnement, ou tant d'heures en gym, on essaie de tendre dans cette direction mais dans ces temps-là ne sont pas comptés tous les moments de déplacements, les moments où les gamins se changent tous ces moments de transition des moments pour gérer des conflits, des moments qui font partie de la vie de la classe, tous ces moments ne sont pas comptabilisés là-dedans. Si on avait une classe-robot et si on pouvait appuyer sur allemand de 8h00 à 9h00, et entre 9h00 et 9h01 on peut directement passe aux maths parce que tu n'as eu aucun problème et que tous les classeurs de maths étaient là (rires) et que tous les gamins sont présents à l'écoute, je veux dire qu'on pourrait, mais on se rend bien compte qu'on est loin de respecter scrupuleusement les horaires .

(...) Alors au début de l'année, l'inspecteur nous demande de remplir une grille-horaire mais c'est un guide. Il aimerait que nous nous intéressions de combien de temps on est censé donner dans chaque discipline et quelle est leur importance respective - donc à ce niveau-là je pense qu'il a raison de le faire d'autant plus qu'il ne va pas venir dans notre classe pour nous dire « à bon mardi vous êtes pas censés faire du chant entre... ». Je veux dire qu'il est bien conscient des réalités du terrain.

(...) L'organisation des apprentissages quand elle est modulaire, quand elle est intensive, elle change avec la grille horaire. Pour donner un exemple toutes ces dernières semaines on a peu fait d'environnement mais on démarre dans un module dans deux semaines et l'environnement va nous occuper tous les après-midis de la semaine. Il y a des équilibres comme ça, ce qui fait qu'on arrive à respecter une moyenne qui n'est pas très loin de la grille de départ mais conscients qu'il y a une marge d'erreur qui n'est pas négligeable. (...)

Il y a des grilles avec tous les objectifs qui sont sériés, en maths, c'est pareil en troisième primaire les enfants doivent manipuler les nombres jusqu'à 1000, et puis l'année d'après jusqu'à 10000.

(...) Il y a un découpage dont il faudrait quand même tenir compte même à l'intérieur d'un cycle, maintenant nous on se permet une plus grande souplesse, on va pas forcément faire, freiner l'enfant qui tout jeune s'intéresse déjà aux très grands nombres, pourquoi pas ne pas l'inviter plus loin, si l'on sent qu'il est capable de le faire, et à l'inverse des élèves de 3ème qui n'ont pas tout à fait acquis les nombres jusqu'à 1000, on ne va pas prendre des décisions de redoublement.

(...) Effectivement nous avons le mandat ou la responsabilité de respecter un certain nombre d'heures par semaine en rapport avec les disciplines, je ne sais plus combien pour chaque discipline, je n'y accorde que peu d'importance et que personne ne vient me contrôler.

(...) Mais c'est écrit quelque part, et en cas de problème on pourrait venir me dire du français vous n'avez peut-être pas fait assez !

(...) Dans notre école, dans notre projet on se permet de la distance par rapport à ces prescriptions, dans le sens que nous pourrions aborder l'environnement de façon modulaire, pendant une période intensive et donc on prend des libertés par rapport à cette organisation. (...) Je crois que c'est plutôt une moyenne, en fin d'année, on aurait dû accorder tant de temps pour l'environnement, tant de temps pour la gym.

Et c'est vrai que c'est important que ce soit écrit quelque part, même si on prend des libertés avec cela, je crois qu'il y a des profs qui ne se passionnent pas pour la gym par exemple, j'y pense car cela me concerne, je sais que je dois tant de temps aux élèves pour cette discipline. (...) Et je crois que c'est important de s'y tenir, car ça fait partie d'un équilibre. (...) Donc ces prescriptions, d'une certaine façon on est peu contrôlé,

mais elles sont parfois là pour nous rappeler des directions de base, l'enseignement de la gym, ne pas l'oublier, le négliger (Sabine).

Lucie avoue qu'elle laisse parfois tomber certaines branches scolaires pour répondre aux exigences de l'évaluation, sachant que certaines branches sont évaluées et d'autres non. Elle ne veut pas prêter certains élèves, elle s'assure qu'ils seront vraiment prêts pour les épreuves officielles institutionnellement. Alors les priorités vont se faire en fonction des disciplines sujettes à l'évaluation.

Il y a une répartition hebdomadaire du programme, je ne la connais pas par cœur, mais celle sur laquelle je me base en début d'année pour faire mon horaire, j'essaie de faire tant d'heures en français ou en maths, c'est vrai qu'au début on essaie d'être exhaustif et d'honorer toutes les disciplines, le contrat, mais on se rend compte que dans la pratique, on n'arrive pas forcément. Mais je pense qu'on sort du cadre, mais ça tout le monde. (...) Mais c'est vrai qu'à la base, quand on prépare l'horaire, on regarde la grille, mais après on compose.

(...) Mais en même temps, ce n'est pas dans l'autre sens, moi j'adore l'allemand alors je vais faire 9 heures d'allemand par semaine, et laisser tomber le reste.

(...) Je pense qu'il y a des branches qu'on laisse plus tomber que d'autres, pour moi, ce sera le dessin et puis des fois l'allemand. C'est les branches entre guillemets secondaires. (...) Si je vois que pour l'évaluation ils ne sont pas prêts, je travaille plus avec eux les branches qui me paraissent fondamentales au lieu du dessin. (...) Idéalement, je me dis que je vais compenser mais ce n'est pas vrai, je ne compense pas du tout (Lucie).

Entre la planification que l'enseignant établit et remet à l'inspecteur et la planification réellement réalisée, il y a un écart. D'ailleurs certains enseignants ne donnent même pas le programme hebdomadaire aux parents, de peur que ceux-ci scrutent les écarts et les en rendent responsables, avec la crainte que leurs enfants n'avancent pas normalement dans le programme. Le contrôle de la prescription concernant la planification et l'emploi de l'horaire appartient en premier lieu à l'enseignant, car elle distingue l'écart entre son temps d'enseignement et le temps de l'apprentissage chez les élèves.

Ce qui est sur le papier, c'est une chose, mais je ne le suis presque jamais, je n'arrive pas. Il y a des moments d'apprentissage qui sont plus longs que d'autres. Souvent j'ai prévu une activité large pour deux semaines, mais dans la réalité je peux en mettre quatre. Alors, c'est vrai aussi que je ne veux pas donner ce plan aux parents ou une grille de semaine. Cela m'engage trop auprès des parents et auprès des élèves. Ils m'attendent au tournant. Il y a des parents qui m'ont demandé le planning de la semaine, mais finalement je ne l'ai jamais donné. (Sandrine).

C'est clair que si je vois que les élèves ont pris du retard en maths et en français, alors je vais mettre la priorité sur ces branches. Ce qui compte c'est ce qui est évalué. A quoi ça sert d'être bon en géographie et en histoire si en maths et en français, on en mène pas large ! La priorité est là (Sandrine) !

Les enseignants ressentent une énorme liberté pour planifier les heures des disciplines scolaires dans la semaine, dans l'année et cela pour plusieurs raisons.

Jules, débutant dans le métier, s'astreint à un respect plus soutenu de la prescription :

Pour la répartition, il y a tant d'heures pour chaque discipline, au départ lorsque je fais mon planning, j'essaie de m'en tenir, en plus je dois le présenter à mon inspectrice, parce que je suis en période probatoire. Je crois qu'elle le fait non pour savoir le bon

nombre d'heures mais pour savoir quand elle me visite, pour que je ne sois pas à la piscine. Mais c'est vrai qu'en début d'année, elle contrôle ça.

(...) Mais des activités comme le dessin et la gym, c'est très rare que je laisse tomber. Si j'ai quelque chose à finir, ça peut être les maths que je laisse tomber.

(...) Je ne fais pas de sélection ou de hiérarchie entre les disciplines. C'est le moment, dans la situation qu'on décide (Jules).

Les enseignants ont donc une latitude importante pour planifier leur enseignement sur l'année, en termes d'organisation du travail scolaire, de regroupement des élèves, de partage de tâches entre collègues, entre pairs, etc.

Concernant la planification, Jules explique que la planification se fait aussi en équipe, mais aussi à partir des situations des élèves dans les savoirs. Jules rend compte de la latitude dans le travail de planification.

Tu es très libre par rapport à la planification.

(...) Si tu prends ton classeur d'objectifs-noyaux, les synonymes tu dois les faire une fois dans quatre ans, tu pourrais les faire en 6ème primaire.

(...) Après tu as un planning, mais il y a des semaines où ça change complètement en fonction de la réalité du moment.

(...) Tu commences quelque chose en maths et après tu vois que les élèves sont dedans et tu continues, tu ne casses pas l'activité, sinon ça reporte à la semaine d'après, voilà des fois tu fais des maths toute une après-midi. Il y a des fois tu ne peux pas faire ce que tu avais prévu.

(...) Lorsqu'il y a un décloisonnement, tu es obligé de le faire, tu as tout organisé, il y a des élèves qui arrivent et donc tu ne peux pas arrêter quand tu veux. (...)

La proposition de la planification, je ne l'utilise pas, j'ai fait une organisation avec ma collègue. Mais en maths, oui, je l'utilise. J'ai ma propre planification. C'est ma collègue avec qui je travaille qui m'a passé sa planification, elle a de l'expérience, elle connaît bien le programme 3P. Et elle a son truc de prêt et je me suis intégré dans son programme, c'est très clair, je sais qui fait quoi, ce que je dois faire, ce qu'elle fait (Jules).

Pas vu, pas pris

Actuellement, personne ne vient contrôler les enseignants pour voir si ce qu'ils avaient prévu sur le papier se fait vraiment dans la réalité des classes, sauf de temps en temps pour les enseignants débutants.

Les enseignants disent que l'horaire préétabli, pour l'inspecteur ou pour eux-mêmes en début d'année, est tout le temps en redéfinition en fonction de ce qui survient, de l'attitude des élèves face aux apprentissages scolaires ou de leurs acquis effectifs des élèves dans les diverses disciplines, sans oublier la pression qu'exercent les évaluations externes, vécue plus ou moins fortement par les enseignants.

Si l'on observe l'enseignant travailler dans la classe, on le voit toujours reprendre son registre et regarder après coup ce qu'il a pu faire en fonction de ses planifications, ce qu'il laisse tomber, ce qu'il ajourne à un autre moment, ce qu'il « bidouille » comme l'exprime Lucie.

(...) Idéalement, je me dis que je vais compenser mais ce n'est pas vrai, je ne compense pas du tout.

(...) Pour ma grille annuelle que je fais, ça m'a permis de la remplir. J'attribue six semaines pour telle chose et si je vois que je dépasse trop, c'est qu'il y a un problème. C'est vrai que c'est agréable, ça te permet de mieux situer les choses. (...) Lorsque tu prépares ton année et tu regardes sur chaque branche combien de temps ça te prendra, au début c'était long quoi, au moins tu as quelque chose plus clair et après tu bidouilles avec ça. (...) Après, avec les semaines, je regarde s'il y a des semaines avec l'allemand, des leçons qui giclent, du coup ça me rallonge un peu le temps qui est prévu. Donc ça va se rallonger sur plus de semaines. Mais en tout cas très bien, c'est un super outil (Lucie).

Attentes et règles d'en bas

On voit aussi que lorsque les enseignants travaillent en équipe, préparent des activités sur mesure avec des groupes d'élèves, organisés soit par niveau, soit par besoin, et que cela implique une ouverture des classes, un échange des élèves, les enseignants devenant responsables dans la situation d'enseignement d'autres élèves, les horaires sont moins flexibles, les activités sont moins improvisées. Cette manière de travailler apporte des bénéfices, en termes de qualité, mais elle ne peut se faire constamment, car elle demande plus d'énergie et de temps. C'est un travail à flux tendus qui s'articule avec des moments de travail à flux poussés ! Ces derniers ont lieu au sein de la classe, où l'organisation est plus flexible, puisqu'il n'y a pas de comptes à rendre aux collègues.

Le travail en équipe, s'il a comme objet l'échange professionnel autour du travail réel, peut avoir un effet régulateur sur ce qui se fait dans l'école ; mais inversement, les enseignants en équipe peuvent s'égarer aussi, se reposer sur le plus petit dénominateur commun des objectifs d'apprentissage, des exigences concernant la grille horaire, etc. Il existe des dynamiques d'équipe qui poussent à faire « le minimum ».

Pour Lise, on voit que l'équipe professionnelle est un garant et un régulateur de la répartition des horaires sur l'année.

La répartition des heures d'enseignement, je ne suis pas ça à la lettre, mais le fait d'être en équipe me cadre, cadre mon travail, on voit à peu près le temps qu'on a à donner pour toutes les disciplines, par rapport aux heures d'enseignement parce que des fois, lorsque je travaillais plutôt seule je me souviens que je faisais un peu trop de français au détriment des maths.

(...) Mais je pense que je sais où je dois aller, ça vient avec l'expérience et avec le travail en équipe, on voit un peu près le temps à donner pour faire ça ou ça, pour toutes les disciplines, et en gros on respecte sur l'année, il faut que ce soit équilibré, mais c'est vrai que des fois, par goût on aurait tendance à faire un peu moins de gym, il y aurait des choses comme ça qui passent à la trappe, pas les trois heures de gym mais on laisserait qu'une heure. Ça passe à la trappe et c'est très personnel, moi je laisserais cela de côté car à mes yeux ça a moins d'importance qu'un autre enseignant lui donnerait comme importance. Et aussi, cela dépend des degrés (Lise).

On voit comment la vie de la classe intervient sur l'organisation et l'enchaînement des disciplines dans l'exemple suivant de Jules. L'équipe n'est pas toujours un régulateur. On voit dans cet exemple que le manquement au programme d'allemand est une déviance au programme.

Une fois j'ai dû refaire la grille et faire de la géographie, car après quelques jours nous avions une activité et ils devaient faire ça au préalable, je ne contrôle pas, je fais ce qu'il y a à faire. Il y a des choses dans le programme que je fais plus facilement tomber que d'autres, par exemple, l'allemand.

(...) Les autres années, on décloisonnait pour l'allemand et l'on devait s'y tenir, on ne laissait jamais tomber. Moi, j'ai dit à la salle des maîtres, que je laisse souvent

tomber les horaires d'allemand, et ma collègue m'a dit qu'elle gardait les mêmes horaires que l'année passée et depuis que je lui ai dit ça, elle laisse tomber elle aussi (Jules).

Le travail avec les maîtres spécialistes, les enseignants de musique ou de gymnastique qui viennent dans les écoles pour une heure ou deux, contraint aussi et fige la grille horaire de l'enseignant. Les enseignants disent très fréquemment, qu'une fois qu'ils ont installé dans la grille les horaires des enseignants spécialistes, la place qui reste pour les autres disciplines scolaires est congrue.

Une des pistes que les enseignants suivent est le regroupement des heures d'une discipline sur la semaine. Ils préfèrent travailler sur des temps plus longs que quarante cinq minutes et pensent ainsi mieux contrôler les apprentissages des élèves. Ils disent que lorsqu'ils voient que les élèves apprennent, qu'ils sont vraiment sur la tâche, ils ne suspendent pas cette dynamique pour passer à autre chose. Ils luttent contre le zapping scolaire, ce qui fait que les élèves qui ont plus de peine à entrer dans une activité, sont obligés de s'y consacrer. Ils ne sont pas aussitôt sauvés par le gong au bout d'une demi-heure de travail, un temps juste suffisant pour donner une consigne, quelques exemples, etc.

Aussi, avec l'expérience, les enseignants disent qu'ils arrivent mieux à planifier, à voir ce qui prend plus de temps d'enseignement et d'apprentissage, et ce qui en prend moins !

Les pratiques enseignantes concernant le regroupement des disciplines sont néanmoins interrogées par les formateurs quant à leur validité, quant à leur apport réel en performances scolaires. « Je fais de l'histoire pendant quatre mois et ensuite, je reprends l'année suivante ». Certains formateurs d'enseignants se demandent si un regroupement de type a un sens pour les élèves, « s'il y a vraiment une construction d'apprentissages (formatrice 2) ! ».

Prendre le risque de négocier avec les élèves

Une des raisons de s'écarter de la grille horaire est de négocier l'emploi du temps effectif avec les élèves. Certains enseignants y trouvent des bénéfices. Ces derniers peuvent aussi s'organiser, anticiper. Certains enseignants donnent un horaire écrit en début de journée, d'autres le présentent oralement.

Les enseignants pratiquant ainsi disent que donner le planning du jour aux élèves permet de mieux cadrer leur travail et que les élèves, par là, se sentent rassurés et peuvent se préparer aux activités qui vont être abordées. Il y a aussi des enseignants qui négocient une série d'activités et de plages horaires avec les élèves, selon les moments de la journée ou de la semaine.

Certains enseignants ont cessé d'afficher l'horaire sur leur porte, car les parents s'en servent pour demander des comptes. Il est difficile de leur expliquer que cet horaire reste souvent fictif si l'on prend en considération la réalité de la salle de classe, avec toutes ses contraintes. Lorsqu'un enseignant a mis les élèves au travail et que ceux-ci sont plongés dans l'activité, il ne va pas couper cette dynamique juste pour suivre le planning prévu. La priorité de l'enseignant, est que les élèves entrent dans la tâche de travail, y restent un maximum de temps (*time on task*), s'investissent : cela est plus précieux à sauvegarder que le planning.

Chapitre 9. Les devoirs

Selon les époques, l'institution scolaire prescrit ou proscriit les devoirs. Elle tente d'influencer les pratiques enseignantes et les pratiques des familles en fonction d'une conception qui varie selon les époques, selon des représentations et des idéologies à l'œuvre.

Dans la mesure où ce travail est demandé par l'école mais fait à la maison, il doit tenir compte plus que tout autre des attentes et des croyances des parents. D'autant qu'on leur demande de surveiller les devoirs, d'aider leur enfant à les faire sans les faire à sa place, consigne assez ambiguë pour créer des doutes et des angoisses chez les parents désireux de bien faire.

Les devoirs en principe sont censés consolider des apprentissages faits en classe et avoir une valeur éducative. De même, les élèves sont censés pouvoir les faire sans l'intervention plus ou moins massive des parents. Mais comment empêcher les enseignants de compter sur les devoirs pour compenser le temps qui leur manque en classe ? Et comment empêcher les parents de se saisir des devoirs pour en faire un enjeu, un levier, un objet d'interaction, d'éducation, de contrôle, de conflit avec leur enfant ?

L'autorité combat les abus, ceux des enseignants qui, n'arrivant pas à finir leur programme dans le cadre de la salle de classe, reportent certains apprentissages sur les devoirs. Les élèves ne sont pas censés découvrir à la maison des aspects nouveaux du programme, ni faire des exercices qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de découvrir et travailler vraiment en classe. Abus des parents aussi, se saisissant des devoirs bien au-delà d'une relation d'aide.

Nul n'ignore que les familles des élèves sont inégales par rapport aux devoirs, certains parents ont les compétences pour donner des explications et de l'aide, et d'autres non; il arrive que les devoirs ne soient pas destinés aux élèves mais aux parents. On sait aussi que de nombreuses familles financent des cours d'appui extra-scolaires, des répétiteurs ou des maîtres particuliers, notamment pour offrir à leurs enfants une aide scolaire à la carte.

Au gré des évolutions des programmes, des conceptions de l'apprentissage, des pédagogies recommandées en classe, des visions du rôle des parents, des dispositifs d'études surveillées, des représentations des tâches utiles en conjugaison, calcul, etc., les prescriptions relatives aux devoirs ont changé, avec des inflexions voire des revirements.

On affirme aujourd'hui que les devoirs doivent être des occasions d'exercer ce qui a été appris à l'école, que leur mission n'est pas de faire apprendre de nouvelles notions. De plus, on entend de plus en plus souvent que, dans la perspective de la différenciation, les devoirs devraient être individualisés, prendre en compte les besoins des élèves. On préconise aussi qu'ils soient discutés ou négociés avec les élèves.

De plus, au départ, cette affaire individuelle, réglée dans le cadre du prescrit - entre l'enseignant, ses élèves et leurs parents, la question devient collective. Chaque établissement, chaque équipe développe des manières de concevoir les travaux à la maison, en prenant plus ou moins en compte les besoins des élèves.

On s'interroge aussi sur le rôle des parents? Sont-ils des aides, des guides ou se sentent-ils responsables des devoirs comme si leur honneur était en jeu ? Les rapports des parents aux devoirs sont divers : certains y contribuent beaucoup, d'autres n'interviennent pas, par manque de temps et de compétences, certains en veulent plus, d'autres moins. Les devoirs sont en quelque sorte un bon analyseur des tensions à l'œuvre dans l'organisation du travail de l'enseignant et dans ses rapports avec les familles. En dehors de l'école, après l'école, une organisation complexe s'est développée pour contribuer au soutien scolaire (Glasman, 1992 ; 2001).

Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire

Parmi toutes les fonctions possibles du prescrit, retenons celles qui semblent les plus prégnantes dans le domaine des devoirs :

- Garantir l'équité et l'égalité de traitement
- Régler les rapports avec les usagers de l'école (parents, associations de parents)

L'autorité sait que les enseignants ont des positions très différentes à propos des devoirs et qu'une prescription trop fermée, dans quelque sens que ce soit, susciterait des réactions vives. L'association professionnelle y veille, d'ailleurs et combattrait des prescriptions trop rigides.

L'autorité a sa propre doctrine du temps de travail à la maison, qu'elle défend au nom de convictions pédagogiques. Mais surtout, elle doit donner l'impression que l'institution ne laisse pas les devoirs à domicile au hasard des compromis locaux et garantit une certaine égalité de traitement. Les parents ne pourraient comprendre que dans des classes suivant le même programme, parfois dans la même école, coexistent des conceptions très différentes des devoirs, de plus d'ampleur très variable selon les enseignants. C'est pourquoi elle ne peut dire « Arrangez-vous localement ».

Elle cherche donc une prescription qui ait l'air structurante, mais reste assez ouverte pour laisser une marge aux compromis locaux et aux croyances individuelles. L'autorité laisse un certain pouvoir d'initiative et de décision aux établissements et aux enseignants, car elle sait que les conditions de travail en classe et à la maison sont différentes selon les quartiers. L'autorité ne met pas en place un contrôle trop serré.

Les enjeux de la prescription pour les enseignants

L'enseignant donne ou ne donne pas des devoirs à la maison. Certains enseignants, comme certains parents d'ailleurs croient que les devoirs favorisent les apprentissages des élèves, consolident en partie ce que les élèves ont acquis au sein de l'école.

Pour d'autres enseignants, les devoirs ne sont pas à donner car ils renforcent certaines inégalités scolaires, car selon les familles, les élèves ne bénéficient pas d'aide dans cette matière.

Les enseignants donnent des devoirs et c'est la composition même de ces devoirs qui reste encore à analyser. Certains estiment que ce qui est fait en classe doit être répété, drillé et consolidé dans le cadre des devoirs.

D'autres utilisent les devoirs comme des lieux de différenciation pédagogique. En ciblant les difficultés des élèves, les enseignants fixent des priorités en visant quelques notions à répéter ou à exercer dans les devoirs. Pour les élèves avançant dans les objectifs d'apprentissage sans peine, alors les devoirs sont des lieux dans lesquels ils peuvent investir un nouveau sujet, une recherche ou encore approfondir des notions apprises.

Des dérives existent dans la fabrication des devoirs, à savoir lorsque l'enseignant n'a pas le temps d'aborder telle notion dans le cadre de l'école, alors il l'inclut dans les devoirs. Dans ce cas de figure, il est incertain que tous les élèves ont l'aide nécessaire de la part des parents.

Ou encore les devoirs sont utilisés dans la fonction de punition, lorsque les élèves rompent le contrat scolaire ou se trouvent en infraction avec le règlement.

Pour les enseignants, le prescrit dans ce domaine donne des repères didactiques et pédagogiques sur la fonction des devoirs et du temps de travail à la maison. Cela peut prévenir des dérapages comme :

- « Je mets dans les devoirs tout ce que je n'arrive pas à enseigner en classe »,
- « Les parents peuvent aider les enfants à consolider ce qui est enseigné en classe », etc.

Le prescrit peut aussi protéger les enseignants de revendications extrêmes de certains parents, qu'ils proposent de supprimer totalement les devoirs ou d'en donner trois fois plus.

Les enseignants ne tiennent pas pour autant à devoir appliquer des normes trop strictes, sachant que les devoirs prennent sens par rapport à leurs autres choix pédagogiques, aux pratiques des collègues aussi bien qu'aux attentes des parents de leurs élèves.

Analyse du tissu prescriptif¹³

L'article 57 du règlement de l'enseignement primaire (C 1 10.21) concerne les devoirs :

Art. 57(10) Travaux à domicile

¹ En règle générale, pour les degrés 4P, 5P et 6P, l'enseignant donne des travaux à faire à domicile. Toutefois, il peut modifier cette pratique en renseignant précisément les parents de ses élèves et avec l'accord de l'inspecteur. Des dispositions internes en précisent les modalités d'application.⁽³⁾

² Les devoirs doivent être préparés ou choisis de telle sorte que les enfants puissent les faire sans aide. La nature et la durée des travaux à domicile sont fixées dans les dispositions internes.

Etudes surveillées

³ Les études surveillées sont réservées aux élèves des 3 derniers degrés de l'enseignement primaire. Ouvertes chaque après-midi d'école et un vendredi sur deux, durant une heure, elles permettent aux élèves d'exécuter leurs travaux sous le contrôle d'un enseignant.

Une prescription ouverte

Les directives internes élaborées par la direction de l'enseignement primaire prescrivent les devoirs, leur durée, leur nature pour anticiper toutes formes d'interprétations abusives comme : le devoir comme punition, le devoir pour suppléer ce qui n'a pas été enseigné en classe, l'acharnement répétitif de notions incomprises par l'élève, etc. La directive sur les devoirs ou le temps de travail à la maison du 15 novembre 1999 a été présentée comme suit aux parents d'élèves par la directrice du service de l'enseignement :

¹³ Règlement de l'enseignement primaire, C 1 10.21, 1993, 7 juillet 1993.

Directive sur les devoirs ou le temps de travail à la maison, 15 novembre 1999

Directive sur le TTM, 2.19 / 2004,

Cours de langues et de cultures d'origine (Directive 1.15 / 23.08.2004) – Temps de travail à la maison (Directive 2.19 / 23.08.04)

Ecole primaire, école première, Département de l'instruction publique, Direction générale de l'enseignement primaire, Genève, 2005

Les devoirs suscitent régulièrement des questions de la part des enseignants. Aussi la direction générale de l'enseignement primaire a-t-elle élaboré une information sur ce dossier à votre intention.

Vous trouverez cette information en annexe, sous la forme d'un document que la maîtresse ou le maître de votre enfant a également reçu. Il est le fruit d'un travail entre des enseignants, des parents, ainsi que des membres du corps inspectoral et de la direction.

Ce texte présente les objectifs et les règles qui s'appliquent à la pratique des devoirs dans l'ensemble de nos écoles. A sa lecture, vous découvrirez que l'enseignant-e peut organiser avec souplesse le travail de l'élève à domicile. Cette souplesse facilite le choix des tâches adaptées aux caractéristiques de la classe. Elle permet également de différencier les activités en tenant compte des besoins de votre enfant. Dans tous les cas, le temps de travail à la maison doit constituer un apport positif pour ses apprentissages. Si cela ne devait pas être le cas, parlez-en avec la maîtresse ou le maître de votre enfant (*Directive sur les devoirs ou le temps de travail à la maison*, 15 novembre 1999).

Cette directive veut dépasser le sens classiquement donné aux devoirs, elle met l'accent sur le sens « d'un autre temps de travail à la maison (TTM) », comme renforçant les relations famille-école.

Les objectifs énoncés sont « de prolonger utilement le travail en classe », de « développer l'autonomie de l'élève », de « lier travail individuel et travail collectif » ou le temps de travail à la maison est vu « comme une consolidation ou une préparation du travail fait en classe ».

Temps de travail à la maison

Les enseignants effectueront des sondages réguliers auprès des familles pour vérifier le bon déroulement du temps de travail à la maison aussi bien en terme de faisabilité que de durée. (...)

La répartition hebdomadaire du TTM répond à la demande des familles dont les enfants ont des activités périscolaires régulières. (...)

Le TTM est l'un des sujets discutés en cours d'année avec les parents à l'occasion des réunions de classe et autres entretiens. Il est élaboré et négocié avec les élèves comme l'un des aspects du contrat pédagogique.

Le TTM n'est pas le moyen destiné à informer les familles de ce qui se fait en classe (Directive 2.19 / 2004, p.2).

Ce document donne des exemples précis sur la manière d'utiliser le temps de travail à la maison ; ainsi que des indications hebdomadaires sur la durée de cette activité, son intensité et surtout les périodes durant lesquelles les enseignants peuvent ne pas donner de devoirs aux élèves car ils privilégient d'autres sortes d'activités.

Les principes majeurs des devoirs ou des TTM privilégient une activité à faire effectuer seul et qui n'est pas un rattrapage ou une punition. Il faut donner suffisamment de temps aux élèves pour les effectuer. Il faut une concertation professionnelle en équipe. C'est une activité contrôlée et valorisée mais pas notée, qui fait partie d'un contrat pédagogique explicite. Le TTM n'est pas l'image totale de ce qui se fait en classe.

Dans les directives (2.13 / 26.08.02 et 2.18 / 25.08.03), on indique un nouvel élément :

Le travail à la maison offre l'occasion d'apprendre à lier deux mondes, celui des apprentissages à l'école et celui des applications dans la vie quotidienne hors école.

Cet énoncé peut entrer en conflit avec les objectifs de l'enseignement primaire (août 2000) qui ne font pas une distinction de ce type (apprentissage à l'école/application hors de l'école) mais qui au contraire mettent en évidence le travail des connaissances et des compétences à partir des activités complexes et de structuration. Dans les mêmes directives, on annonce d'ailleurs que les apprentissages ne se font pas que dans l'école mais aussi en dehors de l'école.

Dans le fascicule distribué aux parents d'élèves (*Ecole primaire, école première*, Département de l'instruction publique, Direction générale de l'enseignement primaire, Genève, 2005), la question des devoirs ou des temps de travail à la maison est reprise dans une formulation quasi identique aux directives destinées aux enseignants.

De même, les prescriptions sur les devoirs ont fini par regrouper des indications relativement précises sur ce que les enseignants sont en droit de donner en termes de devoirs, vu les pratiques si différentes et les attentes des uns et des autres : la fréquence, une estimation de l'effectuation des devoirs, les domaines des savoirs à toucher, la différenciation pédagogique en terme d'adaptation aux besoins des élèves, le projet individualisé des élèves.

Les prescriptions sur les devoirs évoluent, mais les enseignants ne font pas toujours attention aux changements ; parfois, ce sont les parents qui rappellent le changement en question.

Caractéristiques de la prescription dans ce domaine

Ce domaine fait l'objet de normes écrites permettant de pacifier les transactions locales et d'harmoniser minimalement les pratiques. Ce domaine est sans doute assez représentatif d'une forme de prescription ouverte qui fait une large place au raisonnement, à l'argumentation, à la prise en compte de nombreux paramètres, ce qui aboutit à des textes substantiels et complexes.

Analyse du rapport au prescrit

Une connaissance et une loyauté limitée

Certains enseignants ne connaissent qu'approximativement le prescrit.

L'enseignant utilise les textes, y fait référence quand il est mis en difficulté, ou quand il est mis à l'épreuve. Sinon, il participe d'une tradition orale, il entend ce qui se fait autour de lui, ce que les collègues ou les parents trouvent « normal ».

Il ne se situe pas dans une logique juridique mais pragmatique :

Les devoirs c'est prescrit, c'est très nettement prescrit. Il y a le temps, je ne sais plus par cœur mais je sais que j'ai regardé. Le temps, qu'on donne, l'écrit pas l'écrit, etc. C'est extrêmement bien dit dans les fiches roses. Mais ce n'est pas vraiment suivi.

(...) Quelqu'un me disait dernièrement que son enfant avait beaucoup plus de devoirs que ce qui était prescrit officiellement. Et comme la personne arrive en fin de carrière, l'enseignant n'a pas du tout envie de changer quoi que ce soit. Elle fait la même chose depuis des années, et elle n'a pas envie de tout changer (Yvonne).

Bien que les devoirs soient prescrits, les enseignants ont encore une marge de manœuvre. Concernant les devoirs ou les TTM, leur contenu ou leur fréquence, c'est un grand sujet de discussion dans les classes, dans l'école, on se dit qu'on doit être cohérent et il faudrait qu'on se compare et voir comment on fait. Mais je sais qu'il y a des écoles qui ne donnent pas de devoirs ou des devoirs libres, d'autres choses. On commence, on planifie de discuter, on n'est pas encore dans la discussion. Chacun fait ce qu'il veut, par degré, plus ou moins. Par degrés annuels, on fait tous pareils. Il me

semble qu'on nous prescrit le nombre d'heures, il ne faut pas dépasser tant d'heures par semaine, il y a ça. Alors, on doit plus ou moins évaluer, maintenant je ne suis pas sûre qu'il faut donner des devoirs. Nous on le fait, parce que j'ai atterri dans une école où ça se fait. Et j'ai pris ce pli-là et puis si l'année prochaine on ne donne pas de devoirs, ok, mais pour moi c'est devenu une habitude (Sandrine).

Les enseignants croient inégalement aux devoirs ; certains sont convaincus que faire des devoirs à la maison apporte des bénéfices pour les apprentissages des élèves, d'autres pensent qu'ils ne sont pas utiles et que le travail scolaire devrait s'effectuer dans le cadre de l'école.

Impossibilité de prescrire le détail

Les enseignants définissent les devoirs en fonction de l'organisation du travail scolaire qu'ils ont mise en place, qui leur donne une place et un rôle cohérents par rapport à ce qui se fait en classe. De ce fait, certains enseignants se retrouvent en décalage avec ce qui est prescrit par l'institution, car ils n'ont pas forcément envie de changer leur organisation de travail ; et cela plus encore chez ceux qui sont à quelques années de la retraite.

Par exemple, certains enseignants ne donnent pas de devoirs pour le week-end, car ils ont besoin justement du week-end pour corriger les devoirs de la semaine et préparer les devoirs de la semaine suivante. Alors que les parents se sentent plus disponibles le week-end pour encadrer les devoirs.

Sabine établit une hiérarchie entre les diverses prescriptions : faire les devoirs et surtout différencier les apports pour les élèves. Elle donne la priorité à la différenciation, ce qui va mettre en deuxième plan l'organisation des devoirs.

En ce qui concerne le travail à la maison (TTM), au départ, le TTM doit faire l'objet d'un projet individualisé pour l'enfant. Pour moi, il faut différencier un maximum en ce qui concerne le travail à la maison. Moi je n'arrive pas à faire ça, je différencie dans ma classe avec les enfants. Prévoir et élaborer des activités pour chaque enfant quand il y en a 23 dans la classe, même pour des groupes d'enfants je n'y arrive pas. Donc là je prends une liberté, c'est-à-dire que je fais un écart par rapport à ce qui nous est demandé au départ. Je veux dire qu'au départ, c'est assez large, pour dire que ce que je fais ici c'est quand même tolérable. Je réponds quand même à l'exigence car l'exigence c'est de faire des travaux à la maison, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années je me rends bien compte. Il y a deux ou trois enfants qui sont capables réaliser un projet personnel et ces enfants-là le font ; mais il y en a certains pour lesquels la situation en classe est suffisamment difficile à gérer et pour qui je ne peux pas assurer un suivi, un contrôle, une présence par rapport à un projet qu'ils réaliseraient en projet individualisé. Donc là, je prends une liberté quelque part.

Par rapport à ce travail à la maison, tout récemment un papa m'a interpellée en me disant « oui moi j'aimerais que ma fille puisse prendre le travail à la maison pendant le week-end - j'aimerais qu'elle travaille le week-end parce que j'aurais plus de temps ». Les parents divorcés ne voient pas toujours leurs enfants, mais moi je leur explique que pour moi, c'est hyper important que les enfants aient leur week-end libre et c'est aussi important pour moi de recevoir le travail réalisé le vendredi. Je le corrige et lundi c'est une nouvelle semaine. Et je donne des nouvelles consignes pour les travaux de la semaine à venir. C'est quelque chose que nous avons choisi pour toute l'équipe d'une manière identique parce qu'il nous paraît le plus adapté. Mais maintenant, les associations des parents d'élèves (APE) ne sont pas de notre avis. La plupart des parents défendent le fait que les enfants devraient apporter ce travail à la maison durant le week-end et les APE ont négocié ça avec la direction : la possibilité de décaler le jour pendant lequel on donne le travail. Simplement pour moi, si je veux donner du

travail aux enfants le lundi, il faut que j'aie corrigé et je ne peux pas et ça demanderait un trop grand changement dans mon organisation de travail.

Mais le week-end , je vois aussi où est-ce qu'ils ont des corrections à faire.

Si je dois suivre les parents, je dois le faire pendant la semaine mais je n'ai pas le temps . Il faudrait que le lundi, je réceptionne le travail fait à la maison que je le corrige dans la journée ou le soir et puis le mardi, il faut que j'aie fait les corrections pour leur donner, pour aller plus loin. Pour moi ça fait trop, je ne peux pas m'organiser comme ça, je ne suis pas d'accord. Mais, au niveau de la hiérarchie, les associations des parents d'élèves ont obtenu satisfaction. Moi je n'ai toujours rien changé, le papa de l'élève n'est pas revenu et à la limite pour cet enfant-là je peux faire une exception de temps en temps, mais moi je ne suis pas d'accord que des personnes tierces viennent autant modifier mon organisation et je sais pourquoi je fais les choses d'une certaine façon et je ne trouve pas que c'est juste et moi je n'ai pas été consultée. La direction a été d'accord pour donner l'aval pour ça sans consulter les enseignants. (...) Mais en fait concrètement j'ai besoin d'avoir corrigé les travaux des élèves pour leur dire ce qu'ils doivent faire puisque dans ce qu'ils doivent faire interviennent les corrections qui doivent suivre .(Sabine)

Attentes et règles d'en bas

Beaucoup d'enseignants donnent des devoirs, cela fait partie de la culture de l'école, des us et coutumes.

J'ai toujours fait des devoirs parce que c'est demandé et parce que je crois aux devoirs. Je pense que c'est important aussi d'y croire, c'est pareil avec l'enseignement. Je dirais que c'est une continuité pour moi. Je pense que l'attitude que tu as envers ces devoirs va se transmettre à tes élèves et ils ne vont pas avoir la même attitude. J'ai toujours fait des devoirs et ça n'a pas posé problème avec ma manière de travailler (Laure).

Bien que les prescriptions soient très précises en termes de durée et de fréquence, on voit que la quantité de devoirs est toujours à renégocier au sein de l'école, avec les parents. Certains parents considèrent que les devoirs sont très importants et que s'ils ne sont pas suffisants les apprentissages de leurs enfants ne seront pas solides. D'autres estiment que, passant une grande partie de leur vie à l'école, c'est là que les élèves doivent apprendre.

Les parents comparent les quantités de devoirs donnés par les enseignants d'une école, demandent plus ou moins de devoirs. Selon les familles, selon les activités des élèves après l'école, les élèves ont plus ou moins de temps à disposition pour faire leurs devoirs, tellement ils doivent jongler entre les multiples activités organisées dans le cadre extrascolaire. Lucie dit par exemple que certains parents ont baissé les bras face aux attentes par rapport à leurs enfants :

Les devoirs, c'est prescrit, moi je sais qu'on en donne.

Je sais que j'en donne moins que ma collègue, j'en donne moins que l'année passée, car l'année passée j'avais des parents qui venaient et qui demandaient moins de devoirs.

On essaie chaque fois de se justifier, que les devoirs servent à consolider des choses qui ont été vues en classe et qu'en aucun cas, les devoirs ne sont sur des objectifs qui n'ont pas été travaillés en classe.

Cette année, j'ai le même problème, il y a des parents qui ont dit que je donnais trop de devoirs, mais là je pense que c'est par rapport au saut entre la quatrième et la cinquième. Mais, en fait j'en mets moins que ma collègue, mais ça n'empêche pas que

les parents demandent encore moins. Ma collègue demande beaucoup plus et c'est tout juste si les parents n'en demandent pas encore plus.

Je donne des devoirs mais par rapport à l'année passée, j'en donne beaucoup plus, et l'année passée dans l'autre école j'en donnais moins et les parents venaient toujours demander encore moins. Je ne sais pas à quoi ça tient, c'est la population, les enfants, il y a des enfants qui ont beaucoup de peine.

Et moi, ce qui m'a complètement étonnée cette année, c'est le temps que les enfants ont pour faire les devoirs. Je donne les devoirs pour une semaine. Il y a des enfants qui ont le temps de faire les devoirs seulement un seul jour de la semaine, les autres jours après l'école, ils ont plein de cours : le judo, le catéchisme, l'espagnol, etc...

A un moment donné, je leur ai dit c'est génial d'avoir autant d'activités mais comment vous gérez votre truc. Il y a des devoirs pour une heure par jour maximum, il y en a qui n'ont pas le temps. Ils ont une semaine pour gérer leur truc quoi. Pour la plupart des enfants, ils n'arrivent pas à trouver une heure par jour, parce que tous les jours ils ont une activité. Il y en a qui font leurs devoirs le jeudi soir. Au début je pensais avoir l'appui des parents en mettant un petit mot mais en fait c'est pas le cas. Ceux qui ne font pas leurs devoirs ce sont ceux qui sont en échec et qui ont de la peine. Au bout d'un moment je me dis tant pis pour eux, moi je fais toute une série de choses pour qu'ils se prennent en main, mais s'ils ne le font pas alors tant pis pour eux. Ceux qui ne font pas leurs devoirs, c'est ceux qui sont en échec et qui ont de la peine. On fait ce qu'on peut mais l'élève s'il ne bosse pas on ne peut rien faire pour lui. Mais c'est vrai que certains parents ont baissé les bras quoi. Les parents sont complètement démotivés quoi ! Plus personne n'essaie alors de les stimuler, de les faire comprendre qu'il y a des enjeux.

Dans notre école, nous avons des études surveillées, au moins qu'ils s'inscrivent un jour. Alors moi, je suis contre, tu rencontres une résistance de la part des parents par rapport à ce que tu peux leur offrir, et il y a une espèce de fatalisme, au bout d'un moment tu as l'impression que c'est peine perdue. Tu essaies de faire au mieux, quand je l'ai en classe, j'essaie de le stimuler au maximum. Mais si à la maison la mère a baissé les bras, alors c'est difficile, c'est terrible. Alors que j'ai des élèves qui ont baissé les bras, mais j'ai des parents qui n'ont pas baissé les bras, du coup on collabore pour lui mettre en place des contrats, des objectifs, etc. On se donne des rendez-vous très régulièrement. L'enfant sent qu'il est coaché, cadré et qu'il ne peut pas faire trop d'écarts. C'est vrai que c'est agréable, parce que tu as l'impression que tu bosses pour quelque chose. Et que les deux parties, les parents et les enseignants vont dans la même direction. Si l'enfant n'est pas tout à fait partie prenante, au moins il est entouré. Mais c'est vrai que lorsque tu as l'enfant qui coule et les parents sont là pour le regarder couler. Si dans tout ce que tu proposes les parents sont opposés à ce que tu proposes, tu te dis mais qu'est-ce qu'il faut faire quoi. C'est plutôt les parents de milieu socio-culturel défavorisé. Il y a une espèce de fatalisme, du style, moi je n'ai jamais été bon à l'école et mon fils non plus, je pense qu'il y a un vécu scolaire qui se transpose du parent à l'élève.

Mais dans ce cas-là j'ai pu convaincre la mère d'essayer, donc on peut lui donner une chance ! Et donc actuellement, il fait un essai aux études surveillées (Lucie).

Pas vu, pas pris

Dans ce domaine, on le remarque aussi, qu'il est donc difficile de contrôler les pratiques de l'enseignant :

Mais d'une manière générale, les prescriptions ou les directives, je ne les trouve pas fausses, il y a des incohérences comme le TTM et je ressens ces objectifs d'apprentissage comme un peu lourds, mais en même temps jusqu'ici aucun directeur n'est venu m'embêter parce que je faisais les TTM comme je voulais et personne n'est venu contrôler pour voir si je travaille sur le groupe verbal au mois de janvier par exemple (Sabine).

Chapitre 10.

Les procédures et échelles d'évaluation

Qu'elle mette des notes, estime des pourcentages, ou livre des appréciations qualitatives, l'école évalue les performances des élèves, en principe représentatives de leur maîtrise des connaissances, habiletés ou compétences visées. Elle le fait de manière continue ou à des intervalles réguliers, par exemple en fin de trimestre ou d'année. Ces évaluations fonctionnent comme des indicateurs, parfois des alertes. A certains moments du cursus, elles dictent ou influencent fortement des décisions : redoublement, passage dans l'enseignement spécialisé, orientation vers telle ou telle filière.

On peut difficilement imaginer que ces évaluations soient laissées à l'entière discrétion des professeurs. Ils ne sont pas obligés de se limiter à l'évaluation formelle, mais ils doivent au moins s'acquitter du minimum promis aux élèves, aux parents, à l'administration. Les procédures et échelles d'évaluation constituent donc un domaine de prescription dans tous les systèmes éducatifs, un domaine souvent conflictuel. Le débat sur les procédures et échelles souhaitables n'est jamais clos, il renaît de plus belle, quel que soit le système en vigueur : on supprime les notes, on les rétablit, on espace ou on rapproche les échéances, on introduit ou on supprime les moyennes. La controverse est aussi vive sur les normes de réussite ou d'échec, de certification, d'admission, de redoublement, d'exclusion, d'orientation, puisque toutes ces décisions s'expriment dans les catégories du système d'évaluation. À ce débat global s'ajoutent toutes les controverses sur les résultats de chaque élève et leur interprétation.

Il s'ensuit que le prescrit est à la fois une référence fluctuante (la déviance d'aujourd'hui peut devenir la norme de demain) et une référence dont l'interprétation est constamment controversée. Quant un professeur français dit par exemple « 14 sur 20, c'est une très bonne note », il exprime un credo dominant dans son pays, choquant dans d'autres, un credo dont les fondements tiennent davantage au relatif consensus des acteurs qu'à une logique sans faille.

Tout cela est compliqué par les évaluations institutionnelles qui se multiplient, qu'il s'agisse d'enquêtes nationales ou internationales. Utilisant d'autres outils, ces enquêtes dessinent parfois d'autres classements des élèves, mettent en évidence d'autres inégalités. Même si elles ne sont nullement prises en compte dans l'évaluation interne, les enquêtes standardisées jettent un doute sur la qualité des évaluations faites par les professeurs, chaque fois, qu'il n'y a pas convergence.

À Genève, le prescrit évolue en fonction du débat politique : 75% des électeurs ont voté pour le retour des notes en septembre 2006. Cela dans un contexte de débat entre pédagogues et antipédagogues sur la place du savoir et de l'autorité dans la classe, aussi bien que de durcissement des exigences à la suite des résultats médiocres des élèves suisses et genevois aux enquêtes internationales, en particulier PISA.

Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire

Parmi toutes les fonctions possibles du prescrit, presque toutes sont pertinentes dans le domaine des procédures et échelles d'évaluation :

- Assurer l'adéquation de l'activité aux objectifs de l'organisation
- Garantir l'équité et l'égalité de traitement
- Garantir la continuité dans la scolarité
- Garantir la transparence
- Régler les rapports avec les usagers de l'école (parents, associations de parents)

Dans le meilleur des mondes, l'évaluation viserait en priorité à établir si tel ou tel élève a atteint ou non les objectifs. Mais cette vision coexiste encore largement avec une évaluation comparative qui classe les élèves sans dire grand chose de ce qu'ils savent et ne savent pas. Que les procédures soient ou non convaincantes, elles sont indispensables pour prouver que l'autorité se soucie de dresser le bilan des apprentissages des élèves au cours et au terme de leur scolarité de base. La séduction qu'exerce l'idée d'obligation de résultats conduit évidemment à les mesurer de manière de plus en plus pointue.

La prescription doit garantir une totale égalité de traitement, notamment une totale égalité des exigences en fonction desquelles les élèves sont évalués, les uns réussissant, les autres échouant. Lorsqu'on analyse de près la fabrication des épreuves, des barèmes et des notes, la diversité des interprétations des normes d'excellence saute aux yeux. L'institution ne peut la reconnaître et l'unicité des procédures et des échelles l'aide à faire croire que tous les élèves sont logés à la même enseigne, quels que soient le professeur, l'école, le quartier, les familles.

A Genève, comme dans d'autres cantons, l'autorité doit rassurer les parents et respecter la loi sans démobiliser les enseignants qui ne croient pas aux procédures et échelles en vigueur. La prescription doit à la fois paraître loyale à l'égard du vote de 2006 sans inviter les enseignants à un retour en arrière. On va donc inviter les enseignants à faire une évaluation formelle traditionnelle (notes et moyennes) tout en les encourageant à aller au-delà (portfolio, analyse des erreurs, etc.). L'association professionnelle des enseignants soutient ce double discours.

Les enjeux du prescrit pour les enseignants

Aucun enseignant ne peut ignorer d'emblée les procédures et les échelles d'évaluation qu'il crée ou qu'il adopte, car ce sont des moyens pour montrer à l'extérieur de l'école, une certaine manière de travailler, un certain travail effectué et cela met très souvent en cause l'enseignant. Les évaluations sont en quelque sorte publiques et doivent être soutenues ou défendues par l'enseignant.

Devant certaines interrogations du public, pour ne pas dire des pressions, l'enseignant veut donc se sentir rassuré par des modalités d'évaluation qui sont les mêmes pour tout le monde, ce qui lui évite de justifier cette pratique en partie.

Chaque enseignant a son rapport à l'évaluation. Il y a des enseignants qui passent leur temps à évaluer, c'est un art de vivre. Ils évaluent plus que cela est prescrit par l'institution.

D'autres n'aiment pas du tout évaluer et les périodes d'évaluation sont des moments d'extrême souffrance morale. Ils ne savent pas comment évaluer, ils ne sont plus du tout sûrs des objectifs et des critères qu'ils se donnent au préalable. Et ils évitent d'évaluer « sommativement » à chaque fois qu'ils le peuvent.

Les enseignants ont des rapports ambigus à l'évaluation car on ne sait pas ce que cette dernière mesure vraiment. Qu'évaluent-ils au fond ? Leur propre enseignement ? Leur travail d'enseignant ? Les réels apprentissages des élèves ? La séquence d'enseignement vécue dans la classe ? L'atteinte d'un objectif en particulier ? Les nouvelles compétences des élèves ? Un peu de tout ça ...

D'une manière générale, les enseignants évaluent tout le temps, constamment durant l'activité pour savoir comment planifier et avancer dans les enseignements en rapport avec les apprentissages des élèves. On peut dire qu'il s'agit d'une évaluation formative en cours d'action, qui n'est pas toujours formalisée.

Dans leur pratiques, ils construisent des moyens plus ou moins sophistiqués d'évaluation. Mais dans le cours de l'action d'évaluation, très souvent, ils réduisent à l'essentiel ou ils simplifient les procédures en les allégeant, car l'exercice est multiplié par le nombre d'élèves.

L'enseignant est plus ou moins sensible aux rythmes des évaluations fixés par l'institution car cela interfère directement sur sa manière d'agencer et de planifier les enseignements dans sa classe. Il se sent plus ou moins responsable des résultats obtenus par l'élève. Cela va donc influencer sa manière de concevoir les temps d'enseignement-apprentissage et les temps d'évaluation. D'autres enseignants considèrent que l'on peut vivre sans une évaluation sommative très fréquente au bénéfice d'une évaluation formative constante. Ils préfèrent de loin augmenter les temps d'enseignement-apprentissage que les temps d'évaluation sommative.

Parfois les rythmes des évaluations sont très soutenus et alors l'enseignant a l'impression de passer plus de temps à évaluer qu'à enseigner. Cela peut être problématique surtout pour une certaine catégorie d'élèves qui a besoin de plus de temps, d'exercices, de consolidation pour acquérir certaines notions. Alors le temps de l'évaluation arrive trop précipitamment dans la planification globale des enseignements-apprentissages.

L'enseignant évalue en grande partie ce qu'il a enseigné selon ses propres normes, ses échelles de grandeur, ses préférences dans le programme, ses priorités dans les objectifs d'apprentissage, son jugement professoral. Dans ce processus d'évaluation, il émet certaines préférences parfois inconscientes à certains élèves et dévalorise d'autres élèves. Il peut y avoir des signes d'acharnement envers un élève, des signes d'humiliation, parfois à son insu. Il y a de la condescendance, de l'encouragement pour certains élèves et beaucoup moins pour d'autres. Son rapport subjectif aux élèves intervient dans ce processus. Il arrive aussi que l'évaluation soit un signe punitif à certains comportements d'élèves.

Les enseignants sont très divisés sur la question des notes. Certains sont attachés passionnément à la notation traditionnelle, d'autres la rejettent radicalement, d'autres encore acceptent ou refusent les notes selon leur mode de fabrication, leurs effets sur l'estime de soi ou la suite des apprentissages, le temps que leur fabrication soustrait à l'évaluation formative ou à d'autres tâches jugées plus importantes.

Les enseignants sont presque nécessairement ambivalents, moins sur la nécessité du prescrit que sur son degré souhaitable d'ouverture. C'est ainsi que chacun ne serait pas forcément heureux s'il avait l'obligation d'évaluer mais toute liberté de le faire à sa manière, selon ses convictions, sa conception de l'apprentissage. Car dans la mesure où l'évaluation a des conséquences importantes pour les carrières scolaires, elle doit être légitime, inattaquable. En ce sens, le prescrit protège l'enseignant du soupçon d'arbitraire : s'il suit les procédures et les calendriers, utilise les outils et les échelles, ce qui en résulte ne peut lui être imputé, même si les élèves ou les parents n'en sont pas satisfaits.

Analyse du tissu prescriptif¹⁴

Le prescrit relatifs aux procédures et aux échelles d'évaluation est très détaillé. Le règlement l'enseignement primaire (C1 10.21, art.39 et ss), prescrit les principes gouvernant l'évaluation, ses buts, ses fonctions (certificatif, informatif, formatif), la fréquence (trimestrielle), les documents de référence (bulletin), la différenciation pédagogique, les mesures d'accompagnement et d'appui, les modalités d'évaluation au cycle élémentaire, et les disciplines qui font l'objet de l'évaluation trimestrielle, les modalités d'évaluation au cycle moyen, le niveau d'acquisition pour la promotion (la note 4), la fabrication des moyennes des travaux intermédiaires, les épreuves cantonales (2P, 4P et 6P), les apprentissages dans la vie scolaire, la fréquence de la remise du livret scolaire.

Dans le même sens, dans les directives internes élaborées par la direction de l'enseignement primaire, nous avons aussi de nombreuses indications. C'est d'ailleurs autour de ces prescriptions qu'il y a débat dans l'école et en dehors de l'école. A une époque récente, les enseignants avaient deux procédures distinctes en ce qui concerne le livret scolaire : procédure A (les apprentissages de la vie scolaire (comportement) et dans les disciplines (travail) sont évalués au même moment, deux fois par année en des périodes indiquées et la procédure B qui intensifiait les remises des évaluations aux parents) (Directives 1.10, 26.08.02 / 25.08.03).

En 2001, la direction de l'enseignement primaire édite un « aide-mémoire concernant le livret scolaire à l'intention des enseignantes et des enseignants de l'école primaire genevoise ». Ce document rappelle que le livret scolaire est le document officiel, un document d'évaluation pour la durée d'un cycle et transmis deux fois par année aux familles :

¹⁴ Règlement de l'enseignement primaire, C 1 10.21, 7 juillet 1993.

Dans les directives 1.10, 26.08.02 / 25.08.03 élaborées par la direction de l'enseignement primaire : En 2001, la direction de l'enseignement primaire édite un « aide-mémoire concernant le livret scolaire à l'intention des enseignantes et des enseignants de l'école primaire genevoise ».

Depuis août 2005 (Directive 2.6 / 29.08.05), les enseignants ont reçu un « Aide-mémoire concernant le livret scolaire des cycles élémentaire et moyen ». Dans cette nouvelle version, on intègre un nouvel élément : le jugement professionnel.

Dans une des directives (1.10 / 29.08.05) il est stipulé de la transmission de l'évaluation aux familles concernant la réunion de parents (fin octobre), à l'entretien d'évaluation (fin décembre), les permanences, aux soirées portfolio (avant la fin de l'année).

Epreuves générales de fin de cycle élémentaire (2P) pour l'année scolaire 2004-2005 (Directive 1.11A / 23.08.04) ; Epreuves générales de fin de cycle moyen (6P) pour l'année scolaire 2004-2005 (Directive 1.11B / 23.08.04)

Les épreuves cantonales sont conçues par des commissions disciplinaires composées de formateurs, d'inspecteurs et d'enseignants. Elles ont été instaurées depuis une vingtaine d'année en 6P. Depuis 2001, on les fait aussi passer en 2P. Depuis la rentrée 2005, on en ajoute aussi en 4P. Les directives concernant l'évaluation sont les suivantes : Enseignement et évaluation en 1^E et 2^E (Directive 2.2 / 23.08.04) ; Evaluation du travail et comportement de l'élève (Directive 2.3 / 23.08.04) ; Procédures d'évaluation des activités bilan en division élémentaire et moyenne (Directive 2.4 / 23.08.04) ; nous n'oublions pas le document de référence en matière d'enseignement et d'évaluation « Les objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire »(DEP, août, 2000).

¹⁴ Transmission de l'évaluation aux familles – Dans la division élémentaire et moyenne – Procédure A nouveau livret scolaire et Procédure B – ancien livret scolaire (Directive 1.10 / 23.08.04) – Communication avec les familles (Directive 1.12 / 23.08.04)

- « renseigner la famille sur la progression de l'élève, dans les apprentissages de la vie scolaire en cours et en fin de cycle ; dans les disciplines en cours de cycle ;
- certifier le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage disciplinaires en fin de cycle. » (p.3)

Le livret est accompagné d'un dossier d'évaluation qui comporte les travaux illustrant la progression de l'élève. Ce dossier peut être un portfolio. Ces deux documents, livret et dossiers avec les travaux de l'élève sont la base de discussions et d'échanges entre l'enseignant et les parents d'élèves.

Ce document prescrit trois rencontres avec les parents par année avec des objectifs différents :

1. réunion de parents où les concepts, les objectifs d'apprentissage et les outils d'évaluation sont présentés (septembre-octobre),
2. entretiens d'évaluation organisés en fonction des besoins à l'aide des éléments du dossier d'évaluation et d'une trame d'entretien, remise du livret scolaire et dossier d'évaluation (octobre-février),
3. une troisième rencontre (classe ouverte, permanence, soirée portfolio, entretien, remise du livret scolaire et dossier d'évaluation (avril-juin).

Dans l'aide-mémoire, on stipule aussi comment évaluer les apprentissages de la vie scolaire, les critères des comportements souhaités dans la classe ; et les apprentissages dans les disciplines. Dans les deux cas, on rappelle les principes d'évaluation qui figurent dans le document « Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise » (DEP, 2000).

On donne des indications sur la fréquence des évaluations en cycle élémentaire et moyen. Les termes utilisés pour les appréciations des progressions dans les apprentissages des élèves sont : très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant.

Il existe aussi des principes concernant l'élaboration d'un bilan de progression dans les objectifs d'apprentissage et la rédaction des commentaires qui s'adressent aux parents sur des comportements observables évitant les jugements de valeur sur la personnalité de l'élève. Le prescrit concernant les appréciations en fin de cycle et le bilan de fin de cycle est reprise dans plusieurs documents-clefs.

Depuis août 2005 (Directive 2.6 / 29.08.05), les enseignants ont reçu un « Aide-mémoire concernant le livret scolaire des cycles élémentaire et moyen ». Dans cette nouvelle version, on intègre un nouvel élément : le jugement professionnel.

Le jugement professionnel intervient dans tous les actes d'enseignement et notamment dans le choix et l'agencement des activités didactiques, dans la formulation des règles de vie de la classe, dans divers aspects de l'évaluation de l'apprentissage des élèves tels que :

- les décisions concernant la construction des activités bilan (poids à accorder aux différents objectifs, choix des tâches, ...) ;
- la manière de mettre en place les modalités de l'évaluation formative (régulations prévues, degré d'implication de l'élève, ...) ;
- la manière de construire et d'exploiter un dossier d'évaluation.

Les décisions de l'enseignant-e concernant appréciations ou notes à inscrire dans le livret ne sont qu'une manifestation parmi d'autres du jugement professionnel (pp.5-6).

Dans cet aide-mémoire sur le livret, concernant le jugement professionnel, nous avons encore le cadre général légal (lois, règlements), institutionnel (les objectifs, les plans d'études, les directives),

professionnel (charte et cahier des charges, les dispositions internes, le code de déontologie) et aussi les conditions d'application.

A plusieurs reprises dans ce nouveau document, on avance que le jugement professionnel doit tenir compte des éléments apportés par les collègues et les autres professionnels.

Dans une des directives (1.10 / 29.08.05), nous avons des indications concernant la transmission de l'évaluation aux familles concernant la réunion de parents (fin octobre), à l'entretien d'évaluation (fin décembre), les permanences, aux soirées port-folio (avant la fin de l'année).

De même, concernant les activités-bilans qui sont élaborées par les enseignants, il y a actuellement des procédures et des propositions, des exemples de fichets d'évaluation pour le cycle élémentaire et moyen.

Depuis 10 ans, l'école primaire genevoise a vécu avec deux systèmes d'évaluation et d'organisation différents. En mai dernier, Charles Beer, Conseiller d'Etat en charge du Département de l'instruction publique, a décidé de rétablir un système unique dans toutes les écoles du canton.

La direction de l'enseignement primaire, en collaboration avec les représentants des enseignants et les associations de parents, a travaillé avec détermination pour que cette décision s'applique dès la rentrée 2005.

En septembre, l'organisation de l'école primaire sera donc harmonisée. Les informations sur les résultats scolaires des enfants seront communiqués plus fréquemment (chaque trimestre) aux parents. Les appréciations seront accompagnées de notes dès la 3^{ème} primaire. A la fin de la 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} primaire, un bilan complet et des épreuves cantonales certifieront les acquis des élèves » (Didier Salamin, Directeur général de l'enseignement primaire, *Rentrée 2005 Enseignement primaire réuni*, Genève, DIP, p. 1) .

Il est rare de trouver dans les textes prescriptifs ou dans les directives internes des formules « d'imposition ». Par contre, concernant les dates pour la passation des épreuves cantonales, on peut lire qu'elles sont « impératives », ainsi paraphrasé dans le texte (directive 1.11A. – 26.08.02).

Concernant l'évaluation, plusieurs directives donnent des indications (calendrier de distribution des livrets scolaires ; l'enseignement et l'évaluation en 1^E et 2^E ; l'évaluation du travail et du comportement de l'élève ; les épreuves générales de fin de cycle élémentaire et du cycle moyen).

Les procédures d'évaluation internes¹⁵ sont prescrites, de même que l'évaluation externe ou les épreuves cantonales¹⁶ et la transmission de l'évaluation aux familles¹⁷. Les enseignants, le monde

¹⁵ Epreuves générales de fin de cycle élémentaire (2P) pour l'année scolaire 2004-2005 (Directive 1.11A / 23.08.04) ; Epreuves générales de fin de cycle moyen (6P) pour l'année scolaire 2004-2005 (Directive 1.11B / 23.08.04)

¹⁶ Les épreuves cantonales sont conçues par des commissions disciplinaires composées de formateurs, d'inspecteurs et d'enseignants. Elles ont été instaurées depuis une vingtaine d'année en 6P. Depuis 2001, on les fait aussi passer en 2P. Depuis la rentrée 2005, on en ajoute aussi en 4P. Les directives concernant l'évaluation sont les suivantes : Enseignement et évaluation en 1^E et 2^E (Directive 2.2 / 23.08.04) ; Evaluation du travail et comportement de l'élève (Directive 2.3 / 23.08.04) ; Procédures d'évaluation des activités bilan en division élémentaire et moyenne (Directive 2.4 / 23.08.04) ; nous n'oublions pas le document de référence en matière d'enseignement et d'évaluation « Les objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire »(DEP, août, 2000).

politique, l'opinion publique, les parents débattent de manière récurrente de l'évaluation des élèves et cela porte à légiférer dans ce domaine.

Il faut ajouter que suite à la votation populaire du 24 septembre 2006, le prescrit sur l'évaluation s'est densifié du point de vue des modalités de l'évaluation (Règlement de l'enseignement primaire, C1 10.21, article 41 et 42).

Caractéristiques de la prescription dans ce domaine

Il n'est écrit ni dans la loi, ni dans le règlement que les enseignants doivent faire des barèmes ou calculer des moyennes, mais dans la culture enseignante et dans la culture commune de n'importe quel citoyen, il y a des représentations très fortes et stables de ce que doit être une note et de la manière dont doit être fabriquée. Il n'a jamais été écrit nulle part, dans aucune prescription, qu'il faut faire une courbe de Gauss ou un barème. Néanmoins, les enseignants connaissent ces coutumes et les respectent, certains imaginant d'ailleurs que ce sont des prescriptions formelles. Il s'agit d'une prescription fermée.

Les procédures d'évaluation font partie des prescriptions les plus confinées ou fermées, sans doute parce que les enjeux de sélection sont très forts et parce que le respect des prescriptions dans ce domaine est contrôlé par les parents plus encore que par la hiérarchie.

Analyse du rapport au prescrit

Application de la norme versus loyauté limitée

Les enseignants sont très attentifs aux prescriptions concernant l'évaluation. Ils ne peuvent pas vraiment s'en détacher, car ce prescrit les engage face aux élèves et aux parents. Dans leur carrière, beaucoup ont vécu plus d'un système d'évaluation des élèves et ils savent que la vérité d'aujourd'hui sera peut-être désavouée demain. S'ils ne peuvent ignorer la norme en vigueur, ils ne se sentent pas obligés de l'intérioriser et d'épouser toutes les croyances qui, à tel moment, ont imposé telle ou telle manière de faire.

Selon Marco, l'école a passé par plusieurs systèmes d'évaluation, de plus en plus codifiés au niveau des prescriptions. Ce qui relevait de la coutume est devenu une norme écrite, souvent argumentée et commentée, en particulier lorsqu'elle ne va pas de soi et révèle des tensions et des contradictions entre divers niveaux du système éducatif.

Les enseignants sont inégaux en matière d'évaluation. Certains adhèrent et sont formés à une évaluation formative, d'autres pas du tout.

L'évaluation est prescrite de plus en plus ! Quand on était jeune enseignant dans les années 1900 (commencé en 1976), sans qu'on ne le dise clairement, on nous laissait faire une évaluation avec la courbe de Gauss. Pour être très honnête, je n'ai jamais vu un prof ou un méthodologue nous la vendre (la courbe de Gauss), nous la proposer, nous la défendre comme étant un bon modèle. Mais comme ça se passait un peu partout comme ça, c'était la coutume, on n'a rien fait contre ou pour la démolir à l'époque. Combien même des gens comme Massarenti nous expliquaient que la courbe de Gauss était un outil statistique et non pas un outil pédagogique. Il y a peu de gens qui en tiennent compte.

¹⁷ Transmission de l'évaluation aux familles – Dans la division élémentaire et moyenne – Procédure A nouveau livret scolaire et Procédure B – ancien livret scolaire (Directive 1.10 / 23.08.04) – Communication avec les familles (Directive 1.12 / 23.08.04)

(...) A l'époque, je suis sûr de l'avoir lu quelque part, mais je n'ai jamais retrouvé le texte, que dans chaque discipline, il y en avait dix à l'époque, dans chaque discipline l'enseignant met sa note en se basant sur trois observations dont une écrite, je suis sûr d'avoir lu ça à l'époque, mais je n'ai jamais remis la main sur ce document, nous on mettait beaucoup de notes, vraiment beaucoup, on faisait des récitations tout le temps, puis on faisait une alchimie terrible, on comptait les récitations une fois et d'autres épreuves en deux. Comme il y avait 10 branches, ça faisait 30 notes, etc..., des coefficients, etc.

(...) Je n'ai pas l'impression que c'était très codifié, mais c'était plutôt une coutume qu'on laissait sauvagement se développer, se reproduire et ça arrangeait tout le monde. Maintenant après une longue réflexion sur l'évaluation, on est arrivé à deux choses, au moins très différentes : une ce sont des chercheurs pas du tout intéressés par la sélection ou l'efficacité du système, des pédagogues profondément, comme Cardinet, enseigner c'est évaluer, pour lui l'évaluation n'a de sens que si l'évaluation est outil pédagogique continu et que dans toute la relation pédagogique tu ne fais qu'observer, réguler, observer, réguler, etc.. Pour Cardinet, l'évaluation n'a de sens que pour enseigner.

(...) Et c'est là que se cache l'évaluation, c'est la capacité que tu as à observer et de proposer des régulations matérielles, relationnelles, pour l'enfant pour qu'il apprenne mieux. Qu'on développe tout ce qui est développé autour de l'évaluation formative, formatrice, avec la prise en main de l'apprenant de l'évaluation, des objectifs, des indicateurs et on lui donne une part d'autonomie, je trouve ça très bien. Il y a eu une très grande dérive de ce truc-là, on a voulu instrumenter cette chose-là, on a fait des catalogues monstrueux avec toutes des batteries de tests, qu'on passait une fois pour de beurre ou une fois pour de bon, de vrai, ça je trouve dommage car on a dévoyé le concept de formatif et on préparait trop la certificative du style, voilà, je lui ai donné trois chances pour faire du bon et là c'est crac, c'est ça.

(...) On a toujours dit entre enseignants, que l'évaluation on passe trop de temps, on veut bien donner des informations aux parents, c'est nécessaire, il faut que les parents accompagnent leurs enfants pendant les apprentissages, mais c'est une information qualitative, ils n'ont pas besoin d'une information qui situe l'élève par rapport aux autres. Donc nous, les enseignants romands, on s'est souvent opposé à ce qu'une évaluation soit une évaluation de position, sélective.

(...) Moi maintenant, ce qui est prescrit, je ne sais pas, en fait à moi personnellement, personne ne me prescrit rien. Personnellement, comme j'ai prôné l'évaluation formative pendant des années et parce que je suis dans une des écoles les plus réacs du canton, où les gens aimeraient mettre des notes au dixième, cela me donne une position complètement atypique et je me suis moi-même donné le droit de ne pas faire comme on me demandait et c'est vu par tout le monde et personne ne râle ou n'ose râler. Ce qu'on me demande maintenant c'est de faire 6 carnets dans l'année, trois avec le travail et trois avec le comportement, dans ces carnets de mettre une note toujours de 0 à 6, donc pour moi rien n'a changé avec l'ancien système sinon qu'on n'a moins de disciplines, dans le temps j'avais 10 disciplines à noter et maintenant il me reste que le français 1 et 2, les mathématiques, environnement, géo en 5ème et histoire en 6ème et je dois donner un commentaire au moins une fois par an, si possible chaque fois en 6ème sur l'allemand. (...) Ça fait quand même pas mal de choses à faire (Marco).

Impossibilité de prescrire le détail : la subjectivité subsiste

Laure met en évidence la subjectivité des tests d'évaluation, sachant qu'au niveau de l'évaluation interne, globalement l'enseignant fabrique le test d'évaluation, en mettant en évidence ce qui a été travaillé durant les séquences d'apprentissage.

Bien que la prescription soit la même, la subjectivité des enseignants intervient toujours dans l'évaluation.

(...) ça m'a toujours fait peur, car je me suis dit quelle cohérence on a ensemble. Un enfant qui est chez madame ou monsieur un tel ne va pas passer l'année de la même façon, pas du tout évalué de la même façon. (...) Pour moi, ils passent tout juste en cycle scientifique et chez mon collègue, ce sera non non ça va très bien, il peut aller en latine. (...) Toute l'année c'est toi qui fais ton barème, tu fais comme tu veux, chacun fait comme il veut. Et donc que l'élève soit chez tel ou tel, l'élève va avoir des différences dans son évaluation (Laure).

L'évaluation comme objet de réflexion professionnelle et collective

Pour Lise, l'évaluation et ses modalités ont fait l'objet d'un long apprentissage collectif au sein de l'équipe pédagogique. Le milieu du travail et les présupposés pédagogiques ont poussé les enseignants et les parents à chercher ensemble des nouvelles modalités de transmission de la situation scolaire de l'élève. Une culture commune autour de l'évaluation s'est développée au gré d'une recherche collective davantage qu'en fonction des prescriptions issues de la hiérarchie.

On voit d'ailleurs que l'équipe ne considère pas véritablement l'évaluation formative comme une directive de plus, mais comme le fruit d'un travail de construction collective. Les prescriptions à propos de l'évaluation formative trouvent beaucoup de sens auprès des enseignants en quête de recherche ou de formation dans ce domaine.

L'évaluation, comment on la travaille maintenant, c'est presque une recherche des enseignants, le fait que l'on se met en réseau, on échange, ce n'est pas chacun travaille pour soi dans son coin et fait ce qu'il veut. Il est vrai que pour nous qui avons pris part à cette évolution de l'évaluation, c'est quelque chose qui nous appartient.

(...) Notre école, comme étant parmi les seules à ne pas avoir de notes, on a dû mettre en place un outil d'évaluation différent que le carnet et les notes, mais les années passant, nous n'avons jamais réussi à trouver l'outil parfait et notre outil n'a pas cessé d'évoluer et puis en travaillant avec le service de l'évaluation, on a mis au point le portfolio, enfin au point, on a commencé à l'utiliser. Au fond c'est un outil qu'on s'est approprié très vite. Maintenant pour dire que les autres écoles, pour lesquelles le portfolio est arrivé et qu'elles sont arrivées à se l'approprier, je ne pense pas, mais en plus dans chaque école, il est utilisé d'une manière différente. Nous encore on le remanie encore pas mal car on trouve que c'est un outil qui n'est pas parfait. On nous a laissé créer et réfléchir sur cet outil mais avant que ça devienne un outil officiel. On ne peut pas se dire, on veut faire comme on veut. Ça fait au moins 15 ans que nous travaillons sur le portfolio.

(...) La transmission de l'évaluation aux familles, c'est d'abord nous qui avons commencé à créer cette dimension, faire des bilans. Chez nous, c'était quelque chose que nous voulions, nous ne l'avons pas senti comme une prescription, chez nous c'était déjà là dans la culture de l'école et dans le contrat avec les parents (Lise).

Attentes et règles d'en bas

Pour fabriquer les tests d'évaluation, certains enseignants collaborent avec des collègues. Ceux qui travaillent en duo pédagogique ou en équipe préparent leurs épreuves à plusieurs et disent en soigner plus la préparation. Certains sont soucieux de rigueurs jusqu'à l'obsession, alors que d'autres disent savoir quel est le niveau de l'élève sans avoir besoin de mettre en place une instrumentation lourde en évaluation.

La variété des conceptions

Aujourd'hui, il y a moins de disciplines à enseigner, donc dans lesquelles il faut mettre des notes distinctes. Du coup, comme le dit Marco, on peut mettre plus d'énergie et de temps à enseigner qu'auparavant. Le nombre de travaux écrits ou de pièces, jadis prescrit, est désormais laissé au choix de l'enseignant. Certains font un grand nombre d'évaluations par année, par coutume ; d'autre en font moins ! Les enseignants qui font beaucoup d'épreuves pensent qu'ils donnent à l'élève de meilleures chances de manifester ses acquis.

Au sein d'une même école, les enseignants sont parfois opposés entre eux par rapport aux pratiques d'évaluation. Pour certains, il suffit d'une évaluation globale et pour d'autres il faut noter au dixième près. On passe généralement plus de temps à discuter des « dixièmes » que des objectifs ou des seuils de réussite.

Lucie pense être assez pointue au niveau des exigences et de l'évaluation, ainsi que la transmission des résultats aux parents. On voit que les éléments des « objectifs-évaluation-régulation-transmission de l'évaluation aux familles » sont très liés et se sont incorporés à sa pratique. Lucie raconte comment elle a rompu avec une pratique ancienne, pour elle considérée comme subjective, pour aller vers une pratique régulée par les objectifs d'enseignement. Le changement de pratique a exigé une formation plus complète.

Je pense que travailler par objectifs et que ce soit aussi clair, ça clarifie la manière d'évaluer et de pointer les difficultés des élèves.

(...) Lorsque tu fais ton évaluation, tu fixes le seuil de ce que les élèves doivent apprendre, ce n'est pas un calcul avec la calculette !

(...) Avant je n'étais jamais satisfaite, car tu avais un barème, il fallait pousser ou descendre le résultat des élèves.

(...) Et en fait la note, c'était vachement subjectif. Tu reprenais un travail d'élève pour voir où il s'était planté ben tu ne savais plus, il fallait rentrer dans les exercices, tandis que là c'est très clair, tu pointes exactement où il en est.

(...) Les années passées je faisais le travail à l'envers, je reprenais toutes les épreuves des élèves et je me demandais et qu'ils n'avaient pas vraiment acquis, et je me remplissais des grilles entières de ces observations. J'avais un système double si on veut, parce que je voulais quand même faire la consolidation différenciée. Pour moi, ça me donnait un boulot monstrueux quoi, tandis que maintenant c'est pensé en amont et lorsqu'on doit y remédier on sait clairement où on doit travailler avec cet élève.

(...) C'est une comptabilité unique en fonction de l'objectif à atteindre.

(...) Maintenant les parents voient tout de suite où ça ne marche pas ; ça permet de mettre le doigt sur les objectifs visés.

(...) J'ai vraiment beaucoup de plaisir de travailler dans ce sens-là, j'avais commencé un travail dans ce sens-là mais en me fatiguant beaucoup plus parce que je n'ai pas vu tout de suite qu'on pouvait faire autrement.

(...) On fait des port-folio. Moi j'ai un dossier d'évaluation, dès que les élèves sont évalués, le dossier part à la maison, puis il y a un port-folio dans lequel il y a certaines évaluations qui apparaissent plus d'autres activités qui ont été menées en classe, et qui ont un sens par rapport à leur progression. (...) Par rapport à avant, on nous demande d'être coopératif, transparent, il y a vraiment un échange et puis je trouve que c'est bien, je sors d'une école où c'était l'inverse, les parents étaient tout le temps dans l'école, et ils prenaient des libertés auxquelles ils n'avaient pas droit et au niveau de l'institution, malheureusement, il n'y avait ni frein ni barrière et du coup les parents se croyaient tout permis.

(...) Parfois dans une évaluation, on évalue les objectifs du classeur, mais parfois on évalue autre chose, qui ne fait pas partie des objectifs dans le classeur. Parce qu'on a créé un exercice et on l'évalue, je dirais que c'est cette marge de manœuvre, tu n'es pas collé sur les objectifs, sur ce qu'on te donne (Lucie).

Les enseignants se forment en proportion croissante à une culture de l'évaluation formative. Certains sont très attentifs aux élèves en grande difficulté. Ils considèrent qu'il ne sert à rien de brandir devant leurs yeux des notes relativement mauvaises.

Les attentes des parents

A travers le récit de Laure, on perçoit le tiraillement entre les demandes des parents, qui veulent des évaluations très fréquentes et les désirs des enseignants qui veulent évaluer en profondeur, pour réguler vraiment les apprentissages des élèves. Le rapport aux prescriptions concernant la fréquence des évaluations est en lien direct avec la manière de travailler en classe :

Chez nous on n'a plus de notes, on a les nouveaux carnets, donc on est tenus d'évaluer l'élève pendant l'année, de voir les parents deux fois dans l'année que ce soit par le biais d'entretien ou des journées portes ouvertes.

(...) Sur la fréquence des carnets, je trouve que c'est bien que l'environnement, dessin ce soit une fois dans l'année, c'était déjà le cas avec l'ancien carnet.

L'ancien carnet, je le trouvais affreux, le comportement différencié des apprentissages, tu avais l'impression que tu faisais tout le temps les carnets, c'était insupportable, et puis bon deux fois dans l'année, c'est un peu juste, des fois tu pourrais mieux montrer, on discutait entre collègues si trois fois dans l'année ce n'était pas mieux.

(...) Je trouve qu'avec les petits degrés 3P (9 ans) ou 4P (10 ans) tu n'avances pas vite du tout, avant tu ne les connais pas, tu prends trois mois avant de les connaître, donc ça te fait septembre, octobre, novembre et en novembre tu dois rendre des évaluations alors c'est impossible. Là je dirais que deux fois dans l'année ça nous suffit largement. Maintenant je peux comprendre que pour des parents ou autres ce n'est pas forcément évident que deux fois. Je peux comprendre que les parents voudraient suivre leurs enfants, donc une fois de plus. Mais moi, j'ai toujours fait que la première fois que je rends le carnet je fais un entretien avec tous les parents et ensuite, la deuxième fois dans l'année je fais une réunion porte ouverte, et ça a toujours convenu parce que les parents des élèves qui sont en difficulté tu les vois de toute manière plus souvent parce que tu prends des rendez-vous avec eux avant, tu n'attends pas le moment du carnet pour rencontrer les parents, il y a eu des fois quand j'avais des rendez-vous réguliers toutes les deux semaines pour un suivi pour voir si ce qu'on a mis en place fonctionnait ou pas (Laure).

Evaluer pour les parents ?

Les enseignants, les équipes et les établissements diffèrent quant aux rencontres avec les parents à propos des évaluations. Certains enseignants disent clairement ne pas attendre les carnets officiels ou les rencontres portfolio pour rencontrer les parents, mais ils anticipent déjà ces rencontres s'ils en ressentent le besoin pour des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Lorsque les élèves ont un parcours normal ou très bon, les enseignants ont moins de raisons de rencontrer les parents.

La fréquence à laquelle il faut donner des évaluations aux parents est fixée par l'institution, mais il y a des écoles qui en font plus, des écoles qui développent toute une série de savoirs pour partager, négocier, collaborer avec les familles.

Les pratiques d'échange et de collaboration avec les parents sont diverses d'un établissement à un autre. Dans certaines écoles, les parents ne peuvent pas pénétrer dans l'école, une inscription est affichée pour annoncer l'interdiction d'entrer dans l'établissement scolaire ; dans d'autres écoles, ils entrent et sont toujours les bienvenus ; et à l'extrême, ils pénètrent dans l'école à n'importe quel moment et sans y avoir été vraiment invités !

Donc, pour certains enseignants, travailler et collaborer avec les parents, leur rendre des comptes est une corde à l'arc de leurs compétences professionnelles ; d'autres pensent que leur identité se résume au travail avec les élèves et qu'il appartient à la hiérarchie de prendre en charge les interrogations, les demandes, les arbitrages qu'émettent les parents.

Par rapport aux évaluations, les parents sont partagés : certains sont plus ou moins demandeurs de comptes par rapport aux notes de leurs enfants ou voudraient avoir des évaluations très fréquentes pour suivre les performances de leur enfant. Ou au contraire, certains parents d'élèves qui sont en classes spécialisées se désintéressent de cet aspect, car ils n'ont plus d'espoir dans l'école.

Concernant la transmission de l'évaluation aux familles¹⁸, certaines écoles sont plus actives que d'autres. Les rapports intenses avec les familles autour de l'organisation du travail scolaire dans un établissement scolaire ou concernant l'évaluation ne sont que relativement neufs, à peine une trentaine d'années, parfois développés par certaines écoles pionnières de Genève, comme les Unités Coopératives d'Enseignement ou l'école des Eaux-Vives qui ont mis sur pied des commissions de gestion de l'école composées de parents et d'enseignants.

L'évaluation : un besoin de formation

Pour comprendre certaines prescriptions, il y a parfois des prérequis conceptuels et théoriques, qui passent par une formation ou une manière de s'approprier nouvelles idées.

La transmission de l'évaluation aux familles, c'est d'abord nous qui avons commencé à créer cette dimension, faire des bilans. Chez nous, c'était quelque chose que nous voulions, nous ne l'avons pas senti comme une prescription, chez nous c'était déjà là dans la culture de l'école et dans le contrat avec les parents (Lise).

Dans certains cas, l'institution observe et prend en considération ce que des écoles ont développé en termes de relations avec les parents et entend diffuser certaines pratiques à d'autres écoles. Cette diffusion de nouvelles pratiques se fait souvent dans des écoles qui n'ont pas eu le même passé, voire le même apprentissage collectif et organisationnel par rapport à certains aspects du métier, comme : le travail en équipe, les relations avec les familles, un partage plus important autour des difficultés des élèves, une évaluation non chiffrée !

¹⁸ Transmission de l'évaluation aux familles – Dans la division élémentaire et moyenne – Procédure A nouveau livret scolaire et Procédure B – ancien livret scolaire (Directive 1.10 / 23.08.04) – Communication avec les familles (Directive 1.12 / 23.08.04)

Lorsque l'institution, par l'intermédiaire de son administration et ses cadres, s'empare de pratiques novatrices, il arrive qu'elle les transforme en prescriptions fermées que leurs inspirateurs ne reconnaissent pas voire combattent.

Ce genre de prescriptions, c'est un peu parti de notre école, ils sont allés un peu plus loin dans l'école au sens général et c'est en tout cas pas ce que nous voulions au départ. Mais on se distancie, on ne fait pas comme ça. On a négocié avec les parents pour ne pas le faire et l'on continue d'être en négociation, car il y a des parents qui ne sont pas tout à fait d'accord, car ils ont une certaine inquiétude quand même on comprend, et là on a décidé de prendre une position claire parce qu'on s'est aperçu que c'était un tiers des parents qui tenait à ça et que ma foi, on estime que cela change notre manière d'enseigner et l'on est d'accord de leur montrer pourquoi on ne peut pas faire toutes les quatre semaines. On ne peut pas faire avec les élèves que du papier-crayon, parce que cela ne nous correspond pas. Faire que des fiches, cela ne nous correspond pas. Et l'on veut montrer des activités dans lesquelles les élèves ont construit des compétences. Et ça c'est encore une négociation avec des parents qui sont tout à fait prêts à nous entendre (Lise).

Mission impossible

L'organisation du travail scolaire de l'équipe professionnelle dans l'école de Lise est bousculée par la prescription indiquant la fréquence de l'évaluation. Dans cette école, ils négocient cette fréquence de l'évaluation à donner aux parents car elle entre en conflit avec leurs savoirs pédagogiques sur la dynamique des apprentissages et des divers projets entrepris dans l'école ou dans chaque classe. Pour cette équipe, les apprentissages sont au centre de leur attention et alors les enseignants considèrent que les évaluations selon les prescriptions officielles sont trop fréquentes pour montrer aux parents un projet ou un apprentissage dans sa globalité. Les enseignants sont donc fidèles à leurs présupposés pédagogiques et à leur expertise sur les savoirs acquis des élèves.

Dans l'histoire de l'école de Lise, on voit comment l'équipe pédagogique a travaillé sur les prescriptions concernant le travail avec les parents, comment cette équipe a joué un rôle précurseur dans la mise en place de nouvelles prescriptions. Et on voit dans ce cas-ci comment une nouvelle prescription peut entrer en conflit avec la manière de travailler qui l'a inspirée.

Puisque nous n'avions pas de note, il fallait leur donner quelque chose. Dès le départ, puisque l'association de parents chez nous existe, il fallait aussi un échange avec les parents. Mais où dans les prescriptions dans lesquelles nous sommes embêtés, c'est que tout à coup, il est arrivé une prescription dans laquelle on dit que toutes les quatre semaines les parents doivent recevoir quelque chose de l'école, pas forcément une évaluation mais un travail qui a été fait. Et ça c'est quelque chose qui ne nous appartient pas et qui ne nous correspond pas du tout.

Le portfolio est arrivé dans toutes les écoles, c'est pour satisfaire les parents inquiets de voir arriver les notes et la direction a écrit toutes les quatre semaines.

(...) Ce qui fait que les parents sont très demandeurs, en demandent plus, et nous on les invite, on ouvre nos classes lorsqu'on veut expliciter autre chose des apprentissages des élèves. Les parents pensent que le papier-crayon, c'est comme ça qu'on voit ce qu'il se fait à l'école.

Il faudrait leur donner tous les trois jours une feuille sur le verbe « être » sinon ça les désécurise.

En compensation on a mis en place plein de choses, on essaie de montrer comment on travaille avec les élèves.

A chaque fois qu'on entame un projet, qui dure en moyenne six semaines et à la fin du projet, il y a un résultat qu'on peut amener à la maison, mais tant qu'il n'est pas fini on refuse de donner avant un projet qui n'est pas fini. Le projet, le travail de l'élève risque de ne pas revenir le lendemain à l'école, on ne peut pas continuer le travail avec les élèves, et l'on ne peut pas montrer quelque chose en cours de projet, ça n'a pas de sens et là on a des réactions des parents (Lise).

Ou encore Lise explique clairement l'importance des messages à donner aux parents mais leur travail n'est pas seulement codifié « papier-crayon ». La prescription sur la fréquence de l'évaluation entre en conflit avec la pédagogie en usage dans cette école.

(...) Nous sommes embêtés car avec notre manière de travailler, nous n'arrivons pas à donner aux parents toutes les quatre semaines mais toutes les six semaines, car lorsqu'on commence une activité, on veut leur donner quelque chose de fini, et non pas des travaux en cours, ça ne va pas pour une question d'organisation car les travaux ne reviendraient pas et qu'on ne peut pas continuer mais aussi pour des histoires qu'il ne faut pas donner aux parents un travail qui n'est pas abouti. Mais là les parents de notre association réagissent pourtant pour dire que nous le devrions ça officiellement toutes les quatre semaines. Mais c'est là qu'on leur dit que s'ils ont choisi cette école, ils savent donc qu'on fonctionne différemment. Mais pour arriver au bout d'une activité de longue haleine, ce n'est pas une fiche, il nous faut six semaines (Lise).

Tout d'abord, l'évaluation n'est pas seulement synonyme de tests ou d'épreuves, comme peuvent le croire les parents, très demandeurs de notations. L'évaluation est aussi une observation permanente et constante plus ou moins construite de la part de l'enseignant, lors d'activités les plus banales : corrections, la place de l'erreur chez les élèves, les difficultés des élèves, les obstacles des élèves...) ou encore la réalisation de projets en classe qui prennent parfois plusieurs semaines.

La fréquence des évaluations est donc parfois contestée ou renégociée par certaines équipes d'enseignants, qui résistent à l'idée qu'il faut donner des comptes aussi rapprochés aux parents, car le temps d'enseignement-apprentissage est trop court pour visibiliser des compétences significatives ou une réelle progression dans les apprentissages des élèves.

Pas vu, pas pris

Les enseignants débutants et suppléants sont très contrôlés en ce qui concerne les pratiques d'évaluation. Et ils appliquent fidèlement ce prescrit. Ce n'est pas le cas pour les enseignants installés dans le métier.

Mais un autre enseignant qui n'est plus contrôlé à ce niveau-là, qu'est-ce qu'il s'en fiche, il n'y a que les parents qui peuvent lui demander des comptes, si encore les parents savent qu'il faut trois notes. Mais entre collègues, tout le monde sait qu'il y a des personnes qui ne font pas les trois notes... C'est clair qu'il nous est arrivé en histoire le fait de se baser sur trois notes et puis la troisième ça peut-être une note de classeur ou rien si tu n'as pas eu le temps, c'est pas dramatique, ce n'est pas obligatoire, mais je pense qu'en français et en maths plus tu vas donner de chances à l'enfant, c'est différent en géographie, plus de chances de se tester, plus il aura des chances pour avoir une meilleure note. Si tu fais qu'une évaluation, tu vois. Pour moi ça ne me semble pas imaginable de faire que deux notes en français ou en maths par contre en géographie et en histoire si une fois je n'y arrive pas, je ne me sens pas mal dans la position de l'évaluation (Sandrine).

Il faudrait aussi scruter de plus près le moment de passation des épreuves ou tests, tout de suite après les séquences d'apprentissage ou différé dans le temps ; de même que l'accompagnement ou

le soutien de l'enseignant durant ces moments des tests. Les pratiques des enseignants échappent lors de la passation de ces épreuves.

Des enseignants ayant pratiqué dans les deux mondes de l'évaluation, avec notes ou sans notes, trouvent que lorsqu'ils pratiquaient avec notes, ils avaient une double comptabilité à tenir, à savoir : faire des notes, des barèmes, et ensuite tenir un journal où ils inscrivaient plus précisément les objectifs non atteints des élèves, pour pouvoir différencier les apprentissages des élèves, en termes d'apprentissages et en termes de moyens pédagogiques.

Chapitre 11. **Les sanctions**

Le système ne peut pas fonctionner sans règles de conduite. Ces règles n'ont pas d'effet si la déviance n'est pas sanctionnée. Il reste donc à savoir s'il faut laisser l'enseignant juge de la sanction adéquate ou normaliser les peines, les procédures et la conception de la sanction.

On ne peut rendre compte ici de l'immensité des travaux concernant la discipline à l'école. Mais nous pouvons rappeler que l'école impose une certaine discipline par sa forme même (Foucault, 1975), par la manière d'imposer ou de proposer une forme de travail aux élèves.

Une bonne partie du travail des enseignants consiste à imposer une discipline favorable tant à la coexistence qu'au travail. En cas de déviance, connaissant la situation particulière des élèves déviants, leurs antécédents et surtout les raisons de leur conduite, les enseignants semblent les mieux à même de juger de la nécessité, de l'ampleur et de la nature des sanctions. Mais une réglementation dans ce domaine permet de protéger les protagonistes, les maîtres de la tentation de toute puissance, des dérives, des abus ; les élèves de l'arbitraire, de l'opacité ou des inégalités devant la répression et la sanction.

Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire

Parmi toutes les fonctions possibles du prescrit, retenons celles qui semblent les plus prégnantes dans le domaine des sanctions :

- Rendre les opérateurs partiellement interchangeableables
- Garantir l'équité et l'égalité de traitement
- Garantir les droits et la protection des personnes
- Prévenir les risques
- Régler les rapports avec les usagers de l'école (parents, associations de parents)

Depuis plusieurs années, l'indiscipline, la violence à l'école sont sous la loupe du public, des spécialistes de l'éducation et des enseignants eux-mêmes.

L'autorité scolaire prend des mesures pour ne pas donner l'image d'une école laxiste sans paraître pour autant devenir une machine répressive qui n'éduque pas.

L'institution prescrit des sanctions pour garantir une cohérence et une juste mesure dans la régulation des comportements des élèves déviants.

Les prescriptions sur les punitions et sur les sanctions protègent en quelque sorte l'élève ou les élèves des excès, de l'injustice et de l'humiliation des punitions et des sanctions, qui mettent en danger la dignité de l'enfant et sa sécurité.

Les mesures deviennent de plus en plus formalisées et ne sont plus laissées à la seule appréciation de l'enseignant.

De plus, les sanctions doivent souvent avoir une fonction éducative, réparatrice et constructive dans l'espace scolaire.

Les enjeux de la prescription pour les enseignants

Les enseignants sont confrontés quotidiennement à des élèves qui bravent les interdits, les lois scolaires, les règlements et qui défient les adultes.

Les enseignants recourent plus ou moins à des sanctions. Certains y croient, d'autres pas. Le rapport aux sanctions est en partie modelé par l'environnement du travail et l'équipe des professionnels.

Il y a des équipes qui privilégient la prévention, la mise en place d'un cadre de travail, les négociations, les discussions même multiples et répétées avant le passage à l'acte de la sanction. Il s'agit de la mise en place d'un certain cadre où se construisent la loi, le cadre de vie qui donne à chacun des élèves une place, du respect et de la sécurité pour apprendre.

Le recours systématique aux sanctions est utilisé lorsque l'enseignant a épuisé tous les moyens disponibles pour prévenir et donner un certain cadre aux élèves. Il est aussi possible dans les cas où les enseignants sont isolés, se sentent seuls dans leurs décisions. Là, les abus peuvent exister : vengeance et humiliation des élèves, risques d'injures, exclusion systématiquement du groupe, etc...

Il y a aussi des enseignants qui se trouvent plus facilement dans le registre de la punition (souvent immédiate, à chaud dans l'action, décidée par l'enseignant selon ses prises de position du moment) que dans le registre de la sanction qui est réfléchie, négociée avec plusieurs partenaires (enseignants, collaborateurs, parents, élèves, etc...) et surtout qui doit avoir une fonction réparatrice et constructive.

Les enseignants reçoivent des repères qui leur donnent des droits et des devoirs en matière de sanctions qui leur donnent une légitimité réelle de sanction tout en restant dans un cadre éthique et respectueux de la personne humaine.

Analyse du tissu prescriptif¹⁹

Dans l'article 38 du règlement de l'enseignement primaire (C1 10.21, 7 juillet 1993), on peut lire :

1 L'enseignant a le devoir d'intervenir envers tout élève qui, par son comportement, enfreint les règles qui sont à la base du bon fonctionnement de la classe ou de l'école. Il doit choisir une sanction à valeur éducative (réprimande, réparation du dommage, travail supplémentaire ou autre intervention pédagogique) et prévenir les parents. Un enfant ne peut être mis à la porte de la classe pour des raisons de discipline.

2 Dans les cas graves, il avise l'inspecteur qui informe, si nécessaire, le service compétent de l'office de la jeunesse.

¹⁹ Règlement de l'enseignement primaire, C1 10.21, 7 juillet 1993,
Les directives internes élaborées par la direction de l'enseignement primaire :
Règlement de l'école, Directive 1 / 42 ; 29.08.2005 ;
Sanctions prévues à l'encontre des élèves, Directive 1.43 / 29.08.05 ;
Charte régissant les relations entre les concierges et les utilisateurs des bâtiments scolaires de la ville de Genève, Service des écoles et institutions pour la jeunesse, DEP, septembre 1999.

3 Une sanction collective infligée à toute la classe est une mesure exceptionnelle.

4 Le renvoi temporaire de l'école est du ressort de la direction générale de l'enseignement primaire.

Dans la directive sur les sanctions prévues à l'encontre des élèves (28.08.06), on trouve les principes de base, les conditions de mise en œuvre, le principe d'application des sanctions, les mesures de prévention et de réparation.

Le département de l'instruction publique fonde sa politique de lutte contre les actes de violence dans les écoles sur cinq axes forts : 1. La prévention, 2. La participation, 3. Le partenariat local, 4. La médiation, 5. La sanction. Cette information générale se rapporte au 5^{ème} axe, la sanction.

Durant la période couverte par la présente recherche, seul l'article 38 guidait les décisions des enseignants en matière de discipline. Pour la plupart, les sanctions étaient soit prises individuellement par l'enseignant référent de l'élève, soit discutées en équipe pédagogique. Dans les cas graves, les enseignants se référaient à l'inspecteur. Les savoirs professionnels des enseignants, leurs compétences suffisaient dans la lettre et l'esprit de cet article 38 du règlement de l'enseignement primaire pour le rendre effectif si un problème quelconque de discipline se posait. Par la suite, des nouvelles directives dans ce domaines apparaissent (annexe 6).

Caractéristiques de la prescription dans ce domaine

Le prescrit devient de plus en plus écrit. Cependant, il reste relativement ouvert et propose une certaine pédagogie, une certaine philosophie de la sanction et met en évidence les principes éthiques dans lesquels se fabriquent les sanctions.

Analyse du rapport au prescrit

De nombreux enseignants se reposaient sur des principes, des règles, des chartes, des règlements d'école bien avant que cela soit demandé par l'institution :

Pour les punitions, c'est pareil. On a eu des problèmes de violence, on a fini par mettre en place certaines structures pour les punitions. Mais on n'est pas tombé d'accord sur la sorte de punition, pour notre fonctionnement, on en a discuté. Les conseils de classe et d'école, on est dans une mouvance où il est conseillé de les faire. Ce sont des structures qui sont conseillées, mais pas imposées.

Pour les punitions, je ne sais pas si c'est prescrit ! On ne sait plus ce qu'il y a dans les règlements (Lise) !

Avant toute prescription, c'est le savoir des enseignants qui impose l'élaboration d'un certain cadre de vie dans les écoles. Depuis 1996, les enseignants sont formés à de nouvelles pratiques, par exemple le conseil de classe.

Ça on ne donne rien d'en haut, c'est nous qui gérons. On fait des conseils de classe, et les conseils d'école on va y venir parce qu'il y avait tellement de gens en réticence et en plus des gens qui ne sont pas titulaires, qui sont GNT, et quelque part ça ne les concerne pas.

Je suis très favorable et d'ailleurs cette année on a pris une formation continue sur les conseils de classe.

Moi, je le (conseil de classe) pratique depuis le début, je l'ai appris à l'uni, j'avais des connaissances. Mais j'ai vu que ma duettiste, l'année passée, on faisait le conseil

une semaine moi et une semaine elle, elle n'avait jamais fait. Je n'avais pas réalisé qu'elle ne maîtrisait pas, elle ne savait pas comment faire. Et elle m'a dit, ah maintenant je comprends enfin suite à la formation et elle a envie de s'investir et elle a fait des conseils, des panneaux. Maintenant elle se sent beaucoup plus à l'aise et elle le fait. Les gens ne se lancent pas parce qu'ils ne savent pas faire. Moi j'ai eu envie de le faire parce que j'ai eu cette formation à l'uni et j'ai vu ce qu'on pouvait en tirer. Mais si tu ne sais pas comment t'y prendre, tu ne te lances pas dans l'histoire. Les enseignants se donnent naturellement des règles lorsque tu as des enfants à cadrer, ne pas courir dans les couloirs. Mais au conseil tout le monde s'y met avec des principes communs, avec des rubriques communes, plus ou moins une attitude commune. L'objectif c'est d'arriver au conseil d'école (Sandrine).

Comme nous l'avons vu, le prescrit concernant les sanctions est peu connu à l'heure de la recherche par les enseignants. Vu l'opacité des pratiques enseignantes, de nombreuses pratiques existaient : des sanctions, des punitions, des punitions collectives. Et des enseignants qui y croyaient plus ou moins dans leurs bienfaits ou méfaits.

Lorsque j'ai recueilli les données pour cette recherche, les pratiques de conseil de classe et d'école venaient à peine d'être introduites. Les enseignants se positionnaient face à ce type de propositions selon leur formation, leurs expériences. Ils se questionnaient aussi par rapport au bien fondé de ce type de prescrit et cela révélait aussi leurs propres valeurs concernant la participation de l'élève à la conception et à la mise en œuvre de ce type de pratique : « faut-il considérer l'élève comme un véritable acteur, qui contribue à la construction des règles, des règlements de sa classe ou de son école ? ».

Attentes et règles d'en-bas

Bien avant les prescriptions concernant le règlement d'école, les enseignants mettaient en place des fonctionnements pour « régler la vie scolaire ».

Concernant la vie de l'école, on nous impose rien, mais tu es censé tenir ta classe, ne pas avoir les élèves qui cassent les pupitres, mais si les élèves t'insultent et tu les insultes, je ne pense pas que la direction va te dire quelque chose, mais l'inspecteur va se poser des questions sur ton autorité et ta manière de gérer une classe.

(...) T'es libre de faire des conseils de classe ou des règlements, je ne sais pas si c'est obligatoire mais ça va de soi, la vie en communauté, t'es obligé d'établir des règles sinon ça devient le petchi, les règles d'école ou les règles de bâtiment, c'est l'équipe qui les constituent avec les élèves dans les conseils de classe, d'école ou autres, mais t'es un peu obligé, et les problèmes viennent avec la vie.

(...) Après les règles de ta classe, aussi, si tu n'as pas envie de faire des règles de classe alors tu ne fais pas des règles de classe, moi je le fais parce que cela me semble essentiel dans une vie en groupe et c'est aussi un apprentissage pour apprendre à vivre en groupe ou en communauté, mais si tu n'as pas envie de le faire, tu ne le fais pas (Laure).

La directive sur le règlement d'école ne les a pas laissé indifférents :

Qu'est-ce qu'on fait ? Le conseil d'école ce n'est pas une nécessité, quand ça existe ok mais il n'y a pas de directives très précises sur ça, c'est clair qu'on souhaite que les écoles définissent un cadre commun, une sorte de charte de l'école, mais il faut que cette charte soit pour toute l'école.

Nous ce qui nous est arrivé, comme dans d'autres écoles, c'est que finalement le conseil d'école aboutit sur un règlement d'école valable pour les couloirs, les préaux et

les toilettes et rien sur l'apprentissage, ni pour la classe. C'est bien de dire que les enfants ne doivent pas courir, mâcher des chewing-gum et ne doivent pas tuer leur petit frère, ne doivent pas faire pipi par terre, etc..

C'est bien, ce serait encore mieux de dire que les enfants apprennent à s'entraider, que les enfants s'écoutent, que les enfants s'apprécient même s'ils ne font pas partie du même monde, je veux dire le travail en classe, je ne sais pas.

Je verrais une charte du type « les enfants sont heureux » dans cette école ! Ce serait marrant ça de dire que « les enfants doivent être heureux à l'école ». De dire les choses plus comme ça, sur les droits des enfants, sur la manière d'apprendre ! Parce que c'est assez marrant de voir qu'il y a des règlements d'écoles dans lesquels il n'y a pas un mot sur les apprentissages ! Il n'y a pas un mot sur le travail scolaire ! Tout est sur la bastonnade et la propreté.

Mais c'est vrai que les enseignants font de plus en plus des conseils de classe et d'école (Marco).

Voyons ce qu'en pense Sabine :

La direction nous demande maintenant de faire des règlements d'école.

Ça c'est une demande de la direction, je ne sais pas où c'est écrit, mais par exemple dans le journal *Correspondances* qui est écrit par la direction et est envoyé aux parents, il est indiqué que les enseignants font des règlements, des conseils d'école, etc. Ce journal engage les enseignants à faire des conseils ou des règlements auprès des parents.

Si certaines écoles ne faisant pas des conseils ou des règlements pouvaient se voir imposer ce genre de pratiques, ou se faire reprocher par les parents de ne pas faire comme il est dit dans le journal. Je me souviens aussi que notre inspecteur nous avait demandé une copie du règlement d'école car il devait l'apporter à la direction. Car une fois par mois les inspecteurs se rassemblent pour travailler sur des thématiques avec la direction et une fois il était question du règlement d'école.

Donc on a des directives concernant la discipline, quelles sanctions, on peut ou non donner aux enfants, des consignes de l'inspecteur pour retenir des élèves qui transgresseraient de manière assez grave, aussi avec des élèves qui ont des problèmes graves et récurrents la possibilité qui a été pensée par l'inspecteur de les envoyer faire des stages dans d'autres écoles, plutôt que de les exclure de l'école, mais s'arranger de les faire accueillir dans une autre école. C'est une exclusion, inclusion. Pas une exclusion totale. C'est-à-dire qu'on ne le laisse pas tout seul pendant une semaine, etc...

On a aussi l'interdiction de faire des punitions collectives, l'interdiction de laisser les élèves à l'extérieur de la classe, de les sortir, ces choses-là sont écrites par les informations de la rentrée (Sabine).

La majorité des établissements élaborent leur règlement dans le cadre des conseils d'école, relayés par les conseils de classe. Les parents sont mis au courant de ce genre de pratiques soit par les enseignants, soit par leur propre intégration dans certains conseils d'école, soit par le journal officiel *Correspondances*. Même si les conseils de classe et d'école ne sont pas prescrits, les écoles et les enseignants les mettent de plus en plus en oeuvre, tout en respectant leurs convictions pédagogiques.

Chapitre 12.

La sécurité, la santé et les relations adéquates avec les élèves

La sécurité, la prévention des risques et la santé sont au cœur des enjeux des politiques publiques. L'école, dont la mission principale est l'instruction, se préoccupe aussi de ces problématiques. Les normes de sécurité et de santé peuvent donc entrer en conflit avec certaines activités pédagogiques : sorties, projets, expériences de science, spectacles, enquêtes, manifestations sportives, usage de certaines technologies ou de certains produits. Les enseignants doivent donc trouver un juste milieu entre leurs options pédagogiques et les dimensions sécuritaires et sanitaires. Leur responsabilité juridique est en jeu. Les élèves, des enfants ou préadolescents, sont censés avoir une capacité de discernement limitée par rapport aux dangers environnants. Les adultes responsables d'eux doivent donc veiller sur eux.

Pour ce domaine, l'enseignant doit collaborer avec plusieurs professionnels : une collaboration qui s'avère parfois problématique. Osiek-Parisod (1994) a analysé les rapports difficiles entre les enseignants et les infirmières scolaires dans le canton de Genève, concernant le suivi de la santé de l'élève. L'auteure évoque le peu d'échanges et de suivi concernant les cas des élèves, le manque de compréhension et de reconnaissance du rôle de l'autre.

Les risques ne sont pas seulement physiques. Certains élèves peuvent être terrorisés sans être frappés, la violence, le racket sont d'abord des menaces. Par ailleurs, depuis un certain nombre d'années, la pédophilie est au cœur de l'attention et inquiète les parents. L'école doit tenir à l'écart des individus suspects, mais aussi éviter tout geste déplacé de la part des professeurs et autres adultes qui interviennent légitimement dans l'école. L'institution prescrit désormais, pour éviter tout équivoque, le comportement que l'enseignant doit avoir dans le cadre des activités physiques, dans des contextes où il est en contact physique avec les élèves (gymnastique, vestiaires, douches) afin d'éviter toute ambiguïté. Ces prescriptions existent à la fois pour protéger l'élève et l'enseignant mutuellement des doutes, des suspicions et des risques dus aux contacts physiques et anticiper au maximum possible les malentendus autour de la sexualité.

Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire et les enseignants

Pour toutes les raisons exprimées plus haut, nous dégageons une fonction majeure dans ce domaine, à savoir la prévention des risques.

Dans toute activité, il y a un risque. Certaines activités entraînent plus de risques que d'autres, comme les sports, les expériences en sciences, les sorties. De même, l'on est de plus en plus en alerte et dans une politique de prévention des maltraitances, de la pédophilie et autres problèmes de santé. L'école n'est pas séparée du monde dans lequel elle s'inscrit et doit prendre à son compte ces problématiques.

Les enseignants peuvent difficilement rester au-dessus des lois, des règlements dans la matière. De plus, ils sont rendus de plus en plus attentifs à la sécurité et à la santé des élèves à travers un faisceau de prescriptions.

Malgré cela, certains prennent des risques car ils pensent que s'ils obéissent à toutes les précautions, ils ne sortent plus de la salle de classe et sont limités dans les activités d'apprentissage.

A l'inverse, d'autres ne s'aventurent pas sur ce terrain-là, en limitant le maximum possible les activités à risques (sports, sciences, sorties, etc.) à la vie de la classe.

Le rapport aux risques est très local. Dans un établissement, les enseignants vont peut-être agir comme cela se fait au sein de l'équipe, selon les habitudes de l'équipe et sa manière d'estimer les risques à prendre.

Analyse du tissu prescriptif²⁰

Le règlement de l'enseignement primaire (C 1 10.21, 7 juillet 1993) prescrit les mesures de sécurité contre l'incendie, le signalement des élèves ayant des difficultés familiales, les rapports avec les services de protection de la jeunesse ou de tutelle, les relations avec le service médico-pédagogique (troubles du développement ou du comportement) aussi bien qu'avec le service de santé de la jeunesse, qui a mission de promouvoir la santé et le dépistage, d'organiser les vaccinations, de définir le rôle de l'infirmière scolaire, de dispenser des cours d'information sexuelle, d'édicter des prescriptions sanitaires en fonction des maladies transmissibles, des accidents, des malaises de régler la collaboration avec la clinique dentaire et enfin de prendre des mesures préventives et de dépistage.

Il existe de nombreux textes prescriptifs. Ils portent sur les objets suivants : les déplacements, la sécurité des élèves dans la cour de récréation, les précautions à prendre dans les situations de canicule, « le questionnaire-santé des élèves », l'administration des médicaments, les situations de maltraitance, les activités physiques et sportives, les interventions des enseignants dans le cadre des

²⁰ Le règlement de l'enseignement primaire, C 1 10.21, 7 juillet 1993

Les directives sur la pratique des activités sportives élaborées par la direction de l'Enseignement primaire (un fascicule sur tous les sports).

Dans les directives internes élaborées par le Service Santé Jeunesse.

Disposition interne n°2 relative aux excursions scolaires, sorties documentaires et classes multicolores »

Prescriptions sanitaires en cas de maladies contagieuses éditées par le Service de Santé de la Jeunesse (SSJ) ;

Prévention de la carie dentaire (SSJ),

Clinique dentaire de la jeunesse ; L'enfant et le sida (SSJ),

Maltraitance et école (SSJ et DEP), Mesures de prévention et de prise en charge en cas de découverte d'une seringue abandonnée (SSJ, février 2000),

Les médicaments à l'école ou à la crèche (SSJ),

Surveillance accrue des préaux (DEP, 1996 et 2001),

Prise en charge d'urgence des élèves des écoles enfantines et primaire et du parascolaire (Directive 4.21 / 29.11.2001),

Les films avec les élèves (DEP, 1996),

Secret médical (Service médico-pédagogique, 3 juin 2003),

Elèves et enseignants rentrant de régions touchées par le STRAS (DEP, 29 avril 2003),

Sécurité incendie dans les bâtiments scolaires, aide-mémoire, Département de l'intérieur et de l'agriculture, Inspection cantonale du service du feu, 1980).

Canicule, coups de chaleur,

SSJ – port de gants obligatoire pour soigner un élève blessé,

Les services spécialisés,

Les attitudes justes et la distance à conserver face aux élèves

activités physiques, dans les vestiaires et les douches, la sécurité-incendie, le nombre de personnes occupant certains locaux, la télématique et la téléphonie, les déplacements à l'étranger, l'autorisation d'agir en cas d'urgence médicale lors d'un déplacement à l'étranger, les sorties, les excursions scolaires, les sorties d'une demi-journée et les sorties d'une journées, les transports d'enfants, les ventes scolaires, les leçons en salle de gymnastique, les leçons de natation, les journées « plein air », les classes multicolores, les directives et recommandations concernant les activités physiques et sportives (document conçu par le service d'éducation physique en collaboration avec les corps inspectoral, le SLJ et la SPG). Le document des activités sportives comprend quarante pages concernant : la baignade, le canoë-kayak, l'équitation, l'escalade, les leçons d'éducation physique en salle, la natation, la planche à voile, la plongée sous-marine, le rafting, les randonnées à vélo, les randonnées avec les raquettes à neige, les randonnées en montagne, le ski alpin, le ski de fond, le snowboard, la spéléologie, la trottinette et les rollers, le vélo tout terrain, la voile.

Au moment du recueil des données pour ce travail de recherche, il n'y avait pas de prescription explicite au sujet des vestiaires et des douches. L'institution scolaire en a publié une en 2005, intitulée : « Interventions des enseignant-e-s dans le cadre des activités physiques, dans les vestiaires et les douches » (1.36 / 29.08.05). Cette prescription décrit les contacts physiques inévitables dans l'école, notamment dans les sports. Cette directive énonce quelques conseils de base pour favoriser des relations sans confusion. Pour les sports, concernant la présence dans les vestiaires et les douches, ou même les toilettes, cette nouvelle directive présente des postures qui tentent d'éliminer les ambiguïtés au maximum et de favoriser le respect de la pudeur des élèves, de leur corps dans les différentes activités physiques.

Concernant les risques, la direction de l'enseignement primaire émet beaucoup de prescriptions. En ce qui concerne la santé, les enseignants doivent, par délégation, se soumettre aux prescriptions des services compétents en la matière : service de la santé, service médico-pédagogique.

La santé des élèves

Du point de vue de l'hygiène, il existe aussi toute une série de prescriptions destinées aux enseignants mais aussi aux élèves, à charge pour les praticiens d'en contrôler le respect.

Du côté de la santé²¹, des services spécialisés²² prescrivent aux enseignants de faire de la prévention, de signaler les maladies, d'être attentifs aux risques d'épidémies, de faciliter le contrôle du dentiste et de l'oculiste, d'être vigilants en matière de maltraitance infantile de pédophilie, de violence entre élèves, de drogues, de tabac ou d'alcool.

Les professionnels doivent donc, pour le bien de l'enfant, signaler toutes les formes de violence qu'il subit ou pourrait subir.

²¹ Prescriptions sanitaires en cas de maladies contagieuses éditées par le Service de Santé de la Jeunesse (SSJ) ; Prévention de la carie dentaire (SSJ), Clinique dentaire de la jeunesse ; L'enfant et le sida (SSJ), Maltraitance et école (SSJ et DEP), Mesures de prévention et de prise en charge en cas de découverte d'une seringue abandonnée (SSJ, février 2000), Les médicaments à l'école ou à la crèche (SSJ), Surveillance accrue des préaux (DEP, 1996 et 2001), Prise en charge d'urgence des élèves des écoles enfantines et primaire et du parascolaire (Directive 4.21 / 29.11.2001), films avec les élèves (DEP, 1996), Secret médical (Service médico-pédagogique, 3 juin 2003), Elèves et enseignants rentrant de régions touchées par le STRAS (DEP, 29 avril 2003), Sécurité incendie dans les bâtiments scolaires, aide-mémoire, Département de l'intérieur et de l'agriculture, Inspection cantonale du service du feu, 1980)

²² Les services spécialisés sont : le Service Santé de la Jeunesse (SSJ) et le Service de la Protection de la Jeunesse (SPJ).

Les enseignants se demandent souvent à quel moment s'arrête leur compétence d'agir ; très souvent ils se sentent poussés à agir. A propos des prescriptions médicales, les enseignants avouent qu'ils ne les connaissent pas toutes, ils apprennent et ils réagissent au coup par coup, en fonction des besoins et des problèmes rencontrés.

Durant l'année 2007, on peut dire qu'il y a eu une multiplication de prescriptions concernant la sécurité, des prescriptions de plus en plus précises, ou fermées.

Caractéristiques de la prescription dans ce domaine

Le domaine de la santé et sécurité des élèves est balisé par le règlement de l'enseignement primaire, qui prévoit également les liens avec d'autres services compétents et les rôles et responsabilités des uns et des autres.

Le prescrit est écrit, fermé et détaillé, laissant peu de marges d'interprétation.

Analyse du rapport au prescrit

Mission impossible : un permanent calcul des risques

Pour la plupart, les enseignants connaissent bien le prescrit dans le domaine de la sécurité et la prévention des risques pour les sorties et les activités sportives, du devoir de surveillance ainsi que des précautions à prendre pour la santé des élèves.

Par contre, les enseignants ignorent ou sous-estiment certaines prescriptions concernant la sécurité dans la mise en œuvre d'activités de sciences (risques d'électrocution, toxicité, etc.). Prévenir totalement les risques dans ce genre d'activités exigerait une préparation très lourde, donc dissuasive. Certains enseignants choisissent d'être moins perfectionnistes que les prescripteurs, de sorte à pouvoir tout de même pratiquer les sciences dans les classes de l'école primaire.

Bref, certains prennent le prescrit au pied de la lettre, ce qui peut même décourager tout projet comportant des risques et d'autres prennent des risques calculés.

La prescription sur le devoir de surveillance est invoquée ici.

En fait, ce qui est demandé c'est qu'un enfant ne soit jamais en danger sous notre responsabilité, donc on ne doit pas le laisser seul dans une classe, qui est à l'étage, des choses de ce type. On doit gérer les couloirs, à ce qu'il n'y ait pas d'enfants qui sont laissés seuls.

L'organisation, c'est partiellement nous qui la faisons, c'est pas inscrit quelque part, dans certains endroits c'est le concierge qui peut intervenir et qui fixe la loi dans l'école, nous on a toujours travaillé avec lui, quand quelque chose ne se passe pas bien, il vient nous le dire et l'on essaie aussi de remettre les choses en ordre, des choses qu'on ne voit pas forcément, c'est vrai que c'est une gestion des enseignants, c'est une chose qui peut poser problème quand on est deux équipes avec des visions un peu différentes (Lise).

Les enseignants connaissent très bien les prescriptions concernant les sorties²³ et les transports avec les élèves, celles-ci étant de plus en plus réglementées par l'institution scolaire ; une réglementation très serrée, dense qui souvent conduit à l'annulation des activités :

²³ Passage des frontières avec les élèves étrangers (Directive 1.5 / 23.08.04) - Déplacement à l'étranger-autorisation pour agir en cas d'urgence médicale lors d'un déplacement à l'étranger particulièrement en France (Directive 1.6 / 23.08.04) - Excursions scolaires (Directive 1.8A /

Là j'entends par la sécurité, pour les transports, il y a beaucoup plus de lois et c'est plus sévère le transport avec des véhicules privés ou avec un minibus, il faut avoir un permis particulier pour transporter les élèves, ce n'est plus si facile que ça de solliciter les parents pour aller tous en course, et à quatre ou cinq voitures déplacer toute une classe. C'est tellement compliqué, ce n'est déjà pas évident de mobiliser les parents pour organiser une sortie, que ça nous coupe l'envie, on donne déjà un investissement supplémentaire, alors quand il y a plein de règlements alors ça coupe. (...) Mais on est dans une société qui veut tout sécuriser. On est dans le mouvement de notre société. C'est vrai qu'on perd la motivation d'entreprendre des projets plus fantaisistes, ou originaux, on se dit c'est trop compliqué, alors on ne fait pas, on pourrait se laisser décourager ou organiser un camp en gestion libre par exemple (Sabine).

Généralement, il faut des accompagnants supplémentaires pour encadrer les élèves :

Dans le temps, on prenait les vélos pour monter au Salève, on n'oserait plus le faire maintenant, il y a trop de danger. On a pris conscience et les parents aussi, de tous les aspects juridiques. Moi je vais seul dans tout ce qui est sans danger, mais on ne sait pas ce qui est sans danger. Si je vais au théâtre, je vais seul. Si je vais une journée entière quelque part, je dois trouver un ou deux accompagnants (Marco).

Les enseignants sont de plus en plus conscients des dangers et les projets spontanés se font rares. Les enseignants, les parents ont pris conscience des responsabilités juridiques, comme Marco l'explique bien.

De même, en principe pour les leçons de gymnastique, les enseignants doivent être présents au cours des leçons ; ces moments sont des formations entre pairs, entre maîtres spécialistes et enseignants généralistes car ces derniers doivent tenir compte de ce qui est appris durant la leçon pour pouvoir poursuivre avec les élèves.

Concernant les sports et la piscine, tu dois aller avec un maître spécialisé sauf si tu as un brevet de sauvetage. Pour le ski, la même chose. Pour la gym, non ! Il y a une méthodologie et il y a des précautions à prendre. Tu dois assister aux leçons de gym, ce sont des moments de formation (Lise).

Les enseignants prennent plus de risques, des risques qu'ils estiment calculés, raisonnables. Au contraire si le risque est jugé trop important alors ils laissent tomber les activités anticipées.

Les camps de ski dès la 4^{ème} primaire, la course d'école, sinon les sorties sont très réglementées, tu n'as pas le droit de transporter les enfants, tu ne peux pas prendre ton bus à toi ou celui des parents, le nombre d'élèves dans les voitures, c'est assez strict et théoriquement tu n'as pas le droit de sortir qu'avec un accompagnant, et dans ce cas-là tu ne fais plus rien.

Je respecte tout ce qui concerne les véhicules, je respecte mais concernant les sorties, non, pas toujours car je n'ai pas toujours un accompagnant pour aller au théâtre en tram, la majorité des gens ne respecte pas le règlement, ils vont seuls car tu ne trouves pas l'accompagnant et t'es bloqué alors tu fais sans.

Tout le monde fait ça, il faut se débrouiller. Mais ça dépend aussi de quel type de sortie il s'agit, pour les petites sorties tu fais ça pour quelques heures, mais pour le camp de ski t'es obligé, les accompagnants, il faut trouver des gens qui ne travaillent pas pendant que tu travailles c'est quasi impossible !

Là il y a un problème entre ce que la direction demande et ce qui se passe dans la réalité, là si tu veux tout le monde fait ça, c'est une prise de risques, c'est clair, on a beaucoup discuté. C'est vrai que lorsque je suis seule et je dois faire une sortie avec mes élèves, je suis super stricte, je ne pars pas avec n'importe quelle classe non plus ! Je fais vraiment gaffe, je les coache vraiment. Je suis super exigeante, là c'est deux par deux, on descend du tram voilà quoi ! Tout de suite, je dois les compter, j'ai toujours été super stricte mais je sais qu'il y a des collègues qui sont très olé olé ! Je ne sais pas comment ils gèrent ça quoi ! Ma collègue fait des choses que je ne ferais pas personnellement, je ne prendrais pas le risque de le faire. Elle prend beaucoup de risques, elle a l'impression qu'elle maîtrise parce que ça fait des années qu'elle fait ça, mais l'inspecteur là-dedans je ne sais pas ce qu'il dirait ! Moi, je lui souhaite qu'il ne lui arrive jamais rien, car le jour où il lui arrive quelque chose... Moi, ça je ne le ferais jamais ! C'est pendant les heures d'école, qu'elle envoie les élèves vendre des trucs et l'on ne sait pas où ils sont dans le quartier, tout peut arriver, un élève qui se fait agresser, c'est elle qui est responsable. Ce n'est pas la première fois qu'elle fait ça et donc elle n'a pas peur du tout. Toi tu fais quoi par rapport à ça tu vas lui dire et elle va dire, oui je sais, c'est vrai mais je fais quand même (Laure) !

Selon les quartiers ou selon la population des parents qui travaillent, il est difficile de trouver des accompagnants ; les enseignants préfèrent alors, dans la majorité des cas, la sortie, en la cadrant avec beaucoup de sévérité. Dans ce genre de cas, les enseignants disent qu'ils sont plus exigeants avec les élèves en termes de comportement et de discipline. Les enseignants sont conscients aussi qu'ils sont entièrement responsables en cas d'accident.

Il y a beaucoup, c'est au niveau de la sécurité, des formulaires à remplir, savoir où tu vas, avec qui, combien de temps, si tu vas à l'étranger, pour les classes blanches etc, les formules que tu mets en bas des lettres pour la sécurité de l'enfant.

(...) Des accompagnants... Moi je ne respectais pas, les premières années, mais je cadrais vraiment bien les sorties, maintenant je prends les accompagnants et j'ai des collègues qui les prennent et j'ai réalisé ça. De nombreuses fois, je n'en ai pas pris et j'ai même pas réalisé si j'étais dedans ou pas dedans, si c'était dangereux. Mais c'est vrai que la première fois, quand je suis sortie avec les élèves, c'était la cata et ensuite je leur demande beaucoup. Ils marchent par deux le long du trottoir à droite. J'ai mis des trucs en place et ensuite c'était nickel. C'était la condition pour qu'on sorte. Moi je suis toute seule avec vous, et soit on sort et ça se passe bien soit on ne sort plus, s'il y a un écart (Lucie).

Dans les quartiers de forte immigration, il arrive que certaines élèves n'aient pas la carte d'identité ou le visa exigés par les autorités douanières. Dans ce cas, les cadres sont enclins à interdire les sorties hors des frontières helvétiques :

Par exemple, dans notre circonscription, on ne nous encourage plus vraiment de partir en France, parce que nous avons des élèves qui n'ont pas tous les papiers qu'il faut, il y a beaucoup d'enfants d'immigrés, on a eu des problèmes donc maintenant on arrête un peu. Bon ça, ça vient de l'inspectrice.

(...) Donc je parlais de la responsabilité de l'enseignant au niveau des sorties, des camps, de l'autorisation à prendre telle ou telle voiture, autrement...

(...) Sur ça on a des papiers, et si je vais faire quelque chose dans cette direction, alors je vais les lire, c'est très important, on a une sacrée responsabilité quand on sort de l'école. Mais par exemple quand on va au théâtre ou une autre sortie, je ne sais pas si j'ai le droit de sortir seule avec ma classe ou non ou t'es obligé d'avoir un accompagnant. Logiquement ça me semble obligatoire, mais je ne sais pas. Moi je fais sans et je fais avec, c'est selon... Si c'est quelque chose qui dure quelques heures je fais

seule mais si c'est une course d'une journée je cherche un accompagnant. Mais je me sens de moins en moins à l'aise de faire seule. Je réalise de plus en plus les risques que je prends et ça m'angoisse (Sandrine).

Pour les sorties à la piscine, le remplaçant n'a pas le droit de conduire les élèves, surtout si le cours n'est pas donné par un professionnel. Il arrive que les enseignants, si leur école se trouve à proximité d'une piscine, aillent avec les élèves à la piscine, seuls, même sans maître spécialiste. Dans ce cas de figure, ils soulignent la chance d'avoir une piscine et mettent en sourdine le manque d'encadrement. L'enseignement de la natation exige que le titulaire généraliste soit en maillot de bain et se tienne prêt à intervenir au cours de la leçon, même si celle-ci est donnée par le maître spécialiste.

Alors c'est interdit de transporter les enfants dans nos propres voitures, ça c'est très codifié. S'il t'arrive quelque chose, tu es complètement responsable, donc ça on ne le fait plus. Et pour les sorties, on doit toujours être deux. Souvent il y a deux classes qui vont ensemble, alors il y a deux enseignants, un devant et un derrière. (...) Mais quand les enseignants vont à la patinoire, je ne suis pas sûre qu'ils soient deux.

Quand les gens se déplacent une journée, ils prennent leurs accompagnants, mais si c'est pour une sortie d'une heure ou deux, ils vont seuls.

La piscine, si on attend d'être deux on ne va jamais à la piscine. Tu es obligé d'être seul, personne ne va venir nous accompagner pour une heure de piscine. Mais nous si on a un remplaçant, il n'a pas le droit de sortir ou d'aller à la piscine. Le remplaçant n'a pas le droit d'aller à la piscine seul, s'il y a un prof c'est autre chose (Yvonne).

Les accompagnants sont obligatoires. Si tu es à la piscine tu dois aller avec le maillot de bain, si c'est un remplaçant, pas de piscine. (...) Moi je vais toutes les semaines tout seul à la piscine. Tout le monde va seul. Sinon, on ne va jamais (Jules) !

Mais les enseignants font souvent appel au GNT (généraliste non titulaire ou maître d'appui) pour accompagner les sorties, cet enseignant ne répondant pas des élèves en difficulté ou en appui mais comme simple accompagnant. Cela peut être considéré comme un détournement de ressources humaines.

Il y a beaucoup de choses prescrites. Il y a plusieurs sortes de sorties, en TPG avec un minimum d'accompagnants, avec des voitures et une autorisation des parents. Tu as un devoir un devoir par rapport au concierge de dire où tu vas, pour informer les parents, il y a un panneau pour marquer les sorties. Nous, on est toujours sortis à deux. Ce sont les parents. C'est rare qu'on n'en trouve pas. C'est dans les rares fois qu'on en n'avait pas alors on s'est permis de prendre le GNT (enseignant généraliste non titulaire qui offre du soutien aux élèves en difficultés). Mais le GNT, on essaie que ce ne soit pas un poste à trou, mais un poste pour vraiment travailler sur les apprentissages des élèves. Mais les rares fois qu'on a eu un problème, on s'est débrouillé comme ça (Lise) !

Attentes et règles d'en-bas

Si les enseignants voulaient ignorer le prescrit, les parents ou leurs collègues les rappelleraient vite à l'ordre. Mais des arrangements locaux existent, bien qu'encore difficiles à construire :

C'est vrai qu'à un moment donné, les enseignants avaient des exigences différentes, c'est-à-dire que étonnamment c'est nous qui étions plus exigeants, car nous estimions que nous devions pas laisser monter les enfants dans les classes, si les enseignants n'étaient pas en classe. Tandis que nos collègues, les enfants rentraient quand ça sonne mais les enseignants étaient encore à la salle des maîtres. Et ça crée des problèmes, des

disputes, des bousculades, etc. C'est une chose qui doit être réglée par l'équipe des enseignants (Lise).

Les débutants appliquent les règles

Les enseignants chevronnés prennent plus de risques, car ils ont l'impression de pouvoir gérer toutes les situations et neutraliser les risques au besoin. Pour eux, l'important est de mettre sur pied ce qu'ils ont prévu. Ils veulent garder la maîtrise sur les activités de la classe et pour cela ils font avec les risques. Par contre, les enseignants débutants restent plus respectueux des règles, car ils sont plus contrôlés.

Chapitre 13.

La coopération professionnelle et le suivi collégial des élèves

Introduction et hypothèses sur les enjeux

Selon Gather Thurler (2000), il existe plusieurs types de relations professionnelles : l'individualisme, la forme la plus dominante, la balkanisation, la grande famille, la collégialité contrainte (Hargreaves, 1994) et la coopération professionnelle. L'individualisme reste dominant, mais une insistance croissante est mise sur la coopération, dans le cadre d'équipes pédagogiques, d'établissements entiers ou de réseaux. La politique de décentralisation et/ou de déconcentration de nombreux systèmes scolaires conduit à prendre de plus en plus de décisions au niveau de l'établissement scolaire ou des équipes pédagogiques. De nombreux travaux montrent que le travail en équipe est favorable à la réussite des élèves (Louis et Kruse, 1996). Selon Cattonar et Maroy (2000), pour faire face aux exigences de l'école et de la société, les enseignants doivent devenir « réflexifs », « des spécialistes de l'apprentissage », « engagés dans un travail d'équipe et impliqués dans la vie de leur établissement » (p. 17). Cette nouvelle professionnalité est valorisée par les formations initiales et continues.

L'enjeu de la coopération professionnelle et du suivi collégial de l'élève est de créer autour de l'élève une communauté de praticiens, de professionnels qui décident de son suivi, de sa scolarité et en partie de son orientation. De même, l'on a observé aussi l'effet bénéfique qu'a sur les élèves le fait de pouvoir se référer à plusieurs adultes. À Genève, les recherches ont montré dès le début des années 1990 que le redoublement des élèves est une conséquence significative d'un manque de dialogue et de suivi des élèves entre collègues (Hutmacher, 1993). Le redoublement est en augmentation et ceci en dépit des moyens considérables déployés depuis presque une trentaine d'années pour lutter contre l'échec scolaire.

Perrenoud (1994) distingue plusieurs niveaux de coopération entre les enseignants, de la coopération minimale qui se limite à un partage de ressources à des formes de coopération plus exigeantes et qui limitent davantage l'autonomie des personnes : partage des réflexions, des décisions et enfin des responsabilités envers les élèves.

La coopération professionnelle est censée favoriser une plus grande cohérence des pratiques enseignantes, un accord sur des objectifs à atteindre en commun, ou encore sur des procédures ou des modalités de travail. N'oublions pas que les parents, les usagers de l'école, les élèves sont les premiers à comparer les diverses pratiques et à mettre en exergue les incohérences, les ambiguïtés, le flou, qui peuvent apparaître d'une classe à l'autre.

Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire

Parmi toutes les fonctions possibles du prescrit, retenons celles qui semblent les plus prégnantes dans le domaine de la coopération avec d'autres professionnels.

Il est évident que l'institution prescrit les rapports de coopération avec les collaborateurs extérieurs de l'organisation afin de prévoir les rôles et fonctions de chacun, ainsi que les territoires d'intervention.

On ne peut ignorer les recherches qui mettent l'accent sur l'importance de la coopération des enseignants pour la réussite des élèves. L'institution va suggérer une forte coopération entre enseignants, sans en fixer les formes, les modalités les plus fines restent à définir par le collectif des enseignants.

L'institution cherche une vision commune de la part des enseignants, une certaine cohérence des pratiques.

Les enjeux de la prescription pour les enseignants

Les enseignants ne sont pas toujours prêts et ouverts à la collaboration professionnelle. Certains ne trouvent pas de bénéfices à cette collaboration entre professionnels car au fond ils sont seuls à porter la responsabilité de leurs actes : on connaît l'organisation du travail - un enseignant et une classe d'élèves.

La coopération et le suivi collégial de l'élève peut se lire à plusieurs niveaux d'interdépendances entre les professionnels : du simple échange de matériel à une responsabilité collective envers les élèves. Les enseignants échangent depuis toujours des moyens d'enseignement, des idées d'enseignement mais ne sont pas toujours prêts à coopérer en ce qui concerne la planification des objectifs et des enseignements scolaires, ou encore il partage des élèves et surtout le regroupement des élèves par tâches et par difficultés rencontrées, afin de différencier le plus possible l'enseignement et d'individualiser les parcours de formation. Ces démarches de collaboration sont plus exigeantes en temps de concertation et de négociation. De plus, cela peut restreindre l'autonomie des enseignants dans la classe car ceux-ci sont tenus dorénavant d'aller dans le sens décidé collégialement. Il faut parfois apprendre des nouvelles choses et réussir en même temps, ce qui reste un défi.

Aussi, il y a des options pédagogiques que les enseignants prennent en sachant qu'elles sont parfois plus efficaces. Lorsqu'ils collaborent, ils acceptent de faire autre chose sans avoir beaucoup de certitudes ou même de connaissances sur la réussite ; cela demeure donc un risque à prendre.

Collaborer est aussi une manière de s'exposer à l'autre, à son jugement sur ce qu'on fait et entreprend avec les élèves. Parfois, il est difficile de rendre compte, d'explicitier et pour sauvegarder la paix, on préfère travailler dans l'ombre et garder sa part de liberté.

Certains collaborent depuis toujours et ne peuvent pas concevoir leur métier autrement. Lorsqu'ils ne le peuvent pas, ils montrent des signes de souffrance ou de fatigue professionnelle.

Les expériences du travail, des collaborations fructueuses ou non, apportant ou non des bénéfices ou au contraire mangeuses en temps, vont influencer le rapport des enseignants à la coopération professionnelle.

L'enjeu majeur pour l'enseignant c'est de ne pas s'isoler volontairement ou involontairement des autres intervenants auprès de l'enfant. Il doit partager, apprendre à partager ses pratiques avec d'autres collègues ou collaborateurs pour une meilleure prise en charge des élèves. Même si l'enseignant ne rend pas des comptes à son collègue au sens strict du terme, il doit tout de même se montrer ouvert et disposé à échanger avec des collaborateurs et cas échéant décider conjointement.

Analyse du tissu prescriptif²⁴

²⁴ Le code de déontologie, SER - Syndicat des enseignants romands, 2000.

Dans les directives internes élaborées par la direction de l'enseignement primaire, on trouve des prescriptions relatives à la coopération entre les enseignants travaillant en duo pédagogique (Directives relatives aux classes tenues par un duo pédagogique, Directive 1.20 / 23.03.04).

On trouve aussi des prescriptions concernant le rôle des maîtres spécialistes, leur travail et leur collaboration avec les enseignants titulaires de classe.

Il n'est pas inutile de rappeler que ce sont les titulaires qui sont responsables a priori de l'enseignement en éducation artistique et en éducation physique. Les MS apportent une contribution dans ces enseignements, mais ne les assument pas à part entière. Afin de renforcer les enseignements donnés par les titulaires en Education artistique et en Education physique, l'apport méthodologique des MS a été précisé et formalisé. » (...)

En plus de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages, le/la Maître Spécialiste en éducation physique a pour mission de renforcer les compétences des titulaires dans les domaines de :

- la didactique (finalités et objectifs spécifiques de l'éducation physique),
- la prévention des atteintes à la santé (posture, hygiène, etc.),
- la sécurité (prévention des accidents).

C'est pourquoi la présence active du titulaire est indispensable durant la leçon donnée par le/la MS éducation physique.

L'institution prescrit aussi le travail des « généralistes non titulaires » (GNT), qui sont essentiellement des maîtres d'appui ou de soutien qui n'ont pas leur propre classe, mais interviennent auprès d'élèves en difficulté. Les directives règlent leur collaboration avec les enseignants titulaires :

Le/la GNT travaille spécifiquement avec les élèves en difficulté. Son activité est organisée en collaboration avec l'équipe enseignante à partir d'objectifs clairement définis.

- il/elle met en place des dispositifs et des stratégies d'apprentissage particuliers (...) il offre différents types d'aide aux élèves selon leurs besoins spécifiques et favorise à leur endroit une différenciation active en matière d'enseignement – apprentissage (...)
- il contribue au développement d'une réflexion au sein de l'équipe destinées à favoriser une meilleure prise en charge globale des élèves en difficulté.

La coopération avec les bénévoles est prescrite d'une manière très détaillée.

Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire, Direction de l'enseignement primaire, 1996.
Le suivi collégial des élèves, Directive 2.5 / 23.08.04 ;
Responsable d'école dans les écoles en projet, Directive 1.38 / 5 juin 2002 et 1.41 / 31 mars 2003 ;
Cahier des charges et tâches spécifiques du/de la responsable d'école (DEP, 15 mai 2002) ; Projet d'école (DEP, 22 janvier 2002) ;
Du plan au projet d'école (DEP, avril 2003) ; Disposition interne relative à la responsabilité, l'animation et la coordination dans les établissements scolaires, DEP, projet du groupe de travail arrêté au 09.11.200 ;
Annexe à la disposition interne relative à la responsabilité, l'animation et la coordination dans les établissements scolaires, DEP, projet du groupe de travail arrêté au 09.11.2001.
Directives relatives aux classes tenues par un duo pédagogique, Directive 1.20 / 23.03.04.
Généraliste non-titulaire, Directive 1.26 / 23.08.04.

La sécurité des élèves et /ou d'une autre personne participant à une activité organisée dans le cadre de l'école est une exigence préalable, que ce soit la sécurité relative à l'intégrité physique, psychique ou morale. Par conséquent :

- toutes les activités organisées par l'école avec les élèves, telles que animation d'un atelier, présentation des métiers, accompagnement à des classes multicolores, aux excursions scolaires, à la patinoire, à un tournoi, à la piscine, etc. doivent l'être sous la responsabilité d'un-e ou de plusieurs enseignant-e-s qui ont un rapport de service avec le Département de l'Instruction Publique et la sécurité de toutes les personnes assurées ;
- l'intervention, dans ce contexte, de personnes qui ont des compétences de nature à faciliter l'activité et à mieux faire atteindre ses objectifs, peut être admise à condition que leur rôle soit clairement défini ainsi que les responsabilités de tous/toutes les intervenant-e-s.

Dans cette information, il y a la présentation du cadre pratique, dans lequel on déclare que les interventions des personnes hors service de l'enseignement doivent être occasionnelles ou ponctuelles, sollicitées par l'enseignant et avec l'accord de l'inspecteur. Nous avons aussi le cadre juridique. L'intervenant bénévole doit être encadré par l'enseignant dans le sens qu'il :

« définit clairement le rôle qui est attribué à la personne bénévole et répond de son choix, lui donne toutes les instructions nécessaires, il en assure le suivi. »

La coopération est également prescrite par la charte et cahier des charges des enseignants (Direction de l'enseignement primaire, Genève, 1996), qui affirment la nécessité d'une collaboration entre les enseignants et en fixe les principes, dans le bâtiment scolaire, dans la gestion de l'école, en ce qui concerne le secret de fonction et la responsabilité personnelle de chaque enseignant. Ce dernier :

(...) assume la responsabilité pédagogique du groupe d'élèves dont il a la charge et partage, avec ses collègues, la gestion du cursus scolaire des élèves de l'école. (p.1)

(...) A l'intérieur d'un bâtiment scolaire, les généralistes forment une ou plusieurs équipes de travail selon la taille de l'école et le souhait des enseignants. (p.1)

(...) Chaque groupe de généralistes se voit attribuer la charge d'un certain nombre d'enfants pour lesquels il se partage les responsabilités qui en découlent. L'organisation de son fonctionnement dans le respect du cahier des charges et des directives de la direction de l'enseignement primaire tient compte des particularités locales. Elle est élaborée par les enseignants du groupe sous la responsabilité de l'inspecteur.

Et plus loin, à propos de la gestion de l'école :

Les enseignants généralistes participent au fonctionnement de leur école et respectent les décisions prises en commun. Ils organisent régulièrement des rencontres en vue d'élaborer et de réaliser des projets et des actions qui répondent au mieux aux exigences spécifiques de l'école. Ils développent des capacités d'animation, de communication, de travail en équipe qui nécessitent une prise de responsabilité tant personnelle que collective. (p.4-5)

On trouve la même insistance en faveur de la coopération dans d'autres documents (voir quelques extraits significatifs dans l'annexe 6). La coopération professionnelle est jugée plus indispensable encore dans les écoles engagées dans un projet, qui reçoivent des directives plus précises à ce sujet. De même, on trouve des références dans le *cahier des charges et tâches spécifiques du responsable d'école* (15 mai 2002) et les *dispositions internes relatives à la responsabilité, l'animation et la coordination dans les établissements scolaires* et annexe

(9.11.2001) ; de même que dans le document *Du plan de travail au projet d'école et Canevas pour l'élaboration d'un projet d'école* (22 janvier 2002).

Au delà des encouragements, l'institution prescrit une forme minimale mais obligatoire de coopération, le suivi collégial des élèves²⁵ :

L'enseignant a le devoir de réunir les meilleures conditions d'enseignement et d'encadrement pour les élèves dont il a la charge. Il entretient des contacts réguliers avec les autres enseignant-e-s, recueille et transmet les informations utiles à toute action pédagogique (charte et cahier des charges de l'enseignant, 1996, p.4, point 2)

(...) Ainsi, il est important, en raison de l'extension de la rénovation, que les enseignant-e-s se rencontrent d'ores et déjà une fois par trimestre pour aborder ensemble des sujets comme :

- la progression de leurs élèves ;
- les élèves en difficulté ;
- la cohérence de leurs pratiques.

Ces rencontres peuvent réunir les enseignant-e-s d'une division ou des groupes d'enseignant-e-s dans une composition qui se discute avec l'inspecteur-trice.

(...) A la fin du premier trimestre, une réunion d'enseignant-e-s permet d'analyser l'ensemble du parcours des élèves et de discuter alors des stratégies d'enseignement et des mesures éducatives, déjà mises en place ou à mettre en place en faveur de tel ou tel élève. (...) La mise en place d'objectifs d'apprentissage sur quatre ans a pour conséquence la suppression de l'échéance annuelle des degrés et l'obligation de renforcer le suivi de la progression des élèves (Directive 2.5. *classeur des informations générales*, p.2).

Caractéristiques de la prescription dans ce domaine

On voit que le domaine de la coopération est prescrit dans des documents comme la charte et le cahier des charges de l'enseignant ou des directives internes élaborées par la direction de l'enseignement primaire.

Le prescrit sur la coopération est à la fois ouvert et fermé. Fermé, car il définit les rôles de chacun des intervenants dans l'école et ouvert car les professionnels peuvent s'en tenir à un « minimum de coopération » et l'exercice de l'enseignement y survit.

Analyse du rapport au prescrit

Loyauté limitée et prescrit flou

²⁵ Le suivi collégial des élèves (Directive 2.5 / 23.08.04) ; Responsable d'école dans les écoles en projet (Directive 1.38 / 5 juin 2002 et 1.41 / 31 mars 2003) ; Cahier des charges et tâches spécifiques du/de la responsable d'école (DEP, 15 mai 2002) ; Projet d'école (DEP, 22 janvier 2002) ; Du plan au projet d'école (DEP, avril 2003) ; Disposition interne relative à la responsabilité, l'animation et la coordination dans les établissements scolaire (DEP, projet du groupe de travail arrêté au 09.11.2001) ; Annexe à la disposition interne relative à la responsabilité, l'animation et la coordination dans les établissements scolaires (DEP, projet du groupe de travail arrêté au 09.11.2001).

Les enseignants connaissent le prescrit et les recommandations concernant le rapport avec les collègues généralistes, titulaires ou non, avec les maîtres spécialistes et avec d'autres professionnels. Ce prescrit reste à leurs yeux suffisamment flou pour qu'il soit possible de l'interpréter d'une manière minimaliste. Cette interprétation dépend de la culture professionnelle des enseignants, de leurs aspirations, des dynamiques d'équipes. Le manque de leadership institutionnel peut contribuer à une interprétation minimaliste des prescriptions, lorsque le responsable d'école (ce rôle a maintenant disparu), ne se donne pas la légitimité de veiller à la coopération au sein de son école. Non parce qu'il n'ait pas envie d'engager ses collègues dans des échanges ou un projet, mais de crainte d'engendrer des conflits. Il se range du côté du plus petit dénominateur commun pour plus de paix, de stabilité. On verra si les nouveaux chefs d'établissement veulent et peuvent développer la coopération professionnelle, ou s'ils se heurtent aux mêmes obstacles.

Le travail en équipe, le suivi collégial : des concepts flous pour certains. Certains enseignants voudraient les voir prescrits plus précisément, d'autres sont heureux de ce flou. Certains inspecteurs tentaient de renforcer la prescription sur le suivi collégial en l'explicitant auprès des enseignants. Pour Laure, les inspecteurs sont trop « conciliants ». Elle estime que la prescription concernant le suivi collégial est ouverte et laisse place à trop d'interprétations :

Chaque personne, chaque titulaire, chaque enseignant a des représentations différentes de ce terme et l'interprète comme il le veut.

(...) ça me fait rire car j'ai des collègues qui ne collaborent absolument pas entre elles, à part entre deux personnes selon les affinités mais pour elles, elles collaborent, c'est tout relatif quoi, maintenant, peut-être c'est voulu, c'est nouveau, c'est en lien avec la rénovation mais je ne sais pas si c'est voulu ou pas de ne pas préciser ce terme davantage du côté de la direction.

(...) Est-ce qu'on peut vraiment imposer cela à des gens ou non, jusqu'à maintenant on travaillait individuellement, c'est difficile, on le met dans les textes mais c'est flou, et chacun interprète comme il a envie, parce que ce n'est pas défini clairement.

(...) C'est des termes tellement généraux et tout le monde peut se retrouver dans ces termes, donc chacun peut dire oui, oui je fais ça !

(...) Pour moi plus précis ça veut dire : ça implique de se voir une fois par semaine, les décisions se prennent collectivement et pas autrement, tout le monde se voit, il y a des votes, tu vois des choses beaucoup plus pointues.

(...) Comme je te disais par rapport à l'évaluation, est-ce que vous faites l'évaluation en commun, quels sont les objectifs à atteindre, comment, ça il n'y a pas donc c'est très large ! (...) Dans les textes c'est une chose, mais dans la pratique ce n'est pas ça ! Soit la direction est plus directive et dit le travail en équipe doit être ça et ça (Laure) !

Les enseignants genevois connaissent déjà le travail en duo pédagogique²⁶ ou le travail en collaboration avec les GNT (généralistes non titulaires)²⁷. Mais ici nous mettons en évidence le travail en équipe pédagogique.

Au sein des écoles, il y a souvent des enseignants qui souhaiteraient un travail en équipe plus intensif, qui houspillent les collègues et d'autres qui, au contraire, sont plus réticents, en particulier lorsqu'il ne savent pas jusqu'à quel point la coopération limitera leur indépendance et dans quels secteurs.

²⁶ Directives relatives aux classes tenues par un duo pédagogique (Directive 1.20 / 23.03.04)

²⁷ Généraliste non-titulaire (Directive 1.26 / 23.08.04)

Marco met en évidence que seul le suivi collégial est formellement prescrit, non le travail en équipe :

Le suivi collégial c'est prescrit, mais le travail en équipe, c'est pas prescrit. Je ne sais pas de quelle manière on pourrait le prescrire. Les projets de rénovation doivent inclure d'une façon ou d'une autre des éléments d'une collaboration entre les enseignants, pour le travail d'équipe, qui devrait normalement aller plus loin que les trois séances du suivi collégial des élèves. C'est encouragé, d'accord, c'est vrai que si tu déposes un projet dans la rénovation, tu dois obtenir un certain nombre de nouveautés, nouvelle évaluation et l'existence d'un responsable d'établissement, alors tu dois dire quelque chose, proposer quelque chose à propos du travail en équipe, mais c'est à inventer.

Qui pourrait dire comment doit être le travail en équipe ? Le travail en équipe a des formes diverses, ça peut aller de la préparation de semaines communes, tu peux imaginer que les semaines qu'on a organisées, on en fait une par trimestre et puis qu'entre deux, on est chacun pour soi, c'est dommage mais on fait ça, on peut imaginer qu'il y a des décroissements tous les mardis après-midi et puis c'est tout; ou imaginer quelque chose de beaucoup plus complexe, des groupes de travail, quatre enseignants ici pour travailler plutôt la géo, quinze ici pour travailler plus la lecture, on pourrait imaginer toutes sortes de formes (Marco).

Chaque école réunit des enseignants qui croient plus ou moins aux bénéfices du travail en équipe et qui ont vécu des expériences plus ou moins positives en la matière.

Attentes et règles d'en-bas : le rôle de l'équipe

Certains enseignants disent que le travail en équipe a permis de ne plus cacher les problèmes ou de les éviter, a obligé à les attaquer de front, sans trouver de solutions. Dans la réalité, les enseignants s'ajustent les uns aux autres ; certaines équipes discutent cet ajustement dans le cadre de leurs réunions ; mais d'autres formes d'ajustements réciproques existent, comme par exemple, le fait de demander à un collègue comment il travaille, de tenter de raisonner un collègue lorsqu'il a des idées trop novatrices, voire même de le dissuader, etc. Il existe des formes d'ajustement réciproque plus ou moins implicites. Lorsqu'un collègue ne dit rien par rapport aux pratiques des pairs, on ne sait pas encore s'il les approuve ou désapprouve.

Pour Lise, l'interprétation des prescriptions se fait en équipe : une régulation par l'équipe est nécessaire. Pour Lise, l'équipe est un référent dans l'interprétation de la norme.

Ce qui est clair c'est que tu as un tout autre rapport lorsque tu travailles en équipe, parce que tu te sens un peu plus sûre car chaque chose a été moulinée, réfléchi et argumentée dans l'équipe et d'une certaine manière tu es très cadrée en équipe mais c'est une manière de travailler que tu as choisie en laquelle tu crois. En tout cas ça dépend des équipes, dans cette équipe-ci, c'est comme ça que je le ressens.

(...) Tu construis quelque chose et tu peux argumenter et puis il y a tout ce travail de réflexion que seule tu n'arrives pas à faire. Seule tu tournes en rond. L'équipe t'aide beaucoup.

(...) Mais tu peux aussi te permettre de prendre des distances par rapport à certaines choses que l'institution pourrait exiger de toi, si tu es soutenu par l'équipe.

(...) En équipe, tu prends certaines distances par rapport à une réflexion commune, mais si tu es seul, c'est plus difficile...., tu n'es pas sûre d'avoir vu toutes les possibilités de l'affaire, toutes les implications. La réflexion est plus riche, ça va plus loin.

Dans cette situation d'échange en équipe, tu n'as pas de problèmes avec l'institution, même si on décide individuellement de suivre ou ne pas suivre certaines décisions collectives. Mais ça dépend aussi pourquoi on travaille en équipe, cela peut se fonder sur des choses différentes, sur des projets aussi qui ne sont pas très ambitieux.

Tu as un devoir de suivi collégial. Et de réunions. Je ne sais pas combien de fois, mais c'est minimaliste, nous on fait plus. Et ça c'est par rapport aux équipes, c'est dans la rénovation, je crois (Lise).

Jules rend compte de la situation actuelle dans l'interprétation de la prescription : « on ne peut obliger les gens à travailler ensemble ».

Tu as des temps de travail en commun qui sont prescrits. Il y a le suivi collégial, tu dois te voir trois fois par année toute l'école.

Maintenant ce que tu mets dedans c'est l'école qui choisit. Je ne sais pas s'il y a un temps en commun qui est obligatoire, nous on se voit tous les 10 jours pour des séances administratives, et je trouve ça raisonnable et si c'était plus j'aurais peut-être regardé de près. Encore une fois, j'ai suivi le reste de l'équipe quand je suis arrivé et ce qui se faisait dans l'école. S'il y avait une réunion tous les deux jours, je serais allé dans les papiers pour savoir comment cela se faisait, mais je trouve tous les 10 jours cela est raisonnable.

A mon avis, tu ne peux pas obliger les gens à travailler ensemble, nous on fait une formation commune. Si les gens ne veulent pas travailler ensemble, tu ne peux pas les obliger, cela serait encore pire. Si des gens veulent travailler seuls, nous on le fait, certaines enseignantes ne veulent pas travailler avec nous car il n'y a pas assez de concret, et cela fait sourire d'autres qui aiment bien réfléchir ensemble, alors on a négocié des moments obligatoires pour tout le monde et d'autres moments facultatifs pour l'équipe.

On ne peut pas obliger les gens à venir, ils sabotent un peu le travail et mettent les pieds aux murs, ils n'ont pas les mêmes objectifs ! Tu coupes la poire en deux. Et ces périodes de réflexion n'emballent pas forcément toute l'école. Tu ne peux pas forcer les gens. Alors, l'obligation là-dedans, et surtout quand tu as fait un projet et que tout le monde l'a signé, les gens s'engagent dans cette vision-là, mais on signe aussi dans les moments où on en a marre, et que la séance dure depuis deux heures et alors on dit ok, je signe et je participerai !

(...) Beaucoup de choses se sont faites comme ça ici ! Il y avait une personne qui tirait tout le monde et certaines personnes ont suivi sans savoir ce qu'elles faisaient. Parce qu'il y a plein de choses qui ont été faites grâce à cette personne.

Il y a plein de choses qu'on se sent obligé de faire, des collègues ont réalisé et se disent comment on a accepté tout ça, comment on s'est retrouvé là ! Des personnes qui ont suivi le mouvement sans se poser des questions et aujourd'hui elles se retrouvent emprisonnées à suivre ces séances, des fois elles n'ont pas envie. Ça ne sert à rien qu'elles viennent, ça pourrait l'ambiance et ça sabote, et si elles ont envie de rester dans la classe personne leur en veut ! Ce ne sont pas des personnes mises à l'écart, ça ne veut pas dire qu'elles ne font rien ! Les personnes ne sont pas marginalisées (Jules).

Chapitre 14.

Les relations famille-école

L'enseignement n'a jamais pu s'effectuer en espace clos, coupé du monde, comme si les élèves n'avaient pas de parents. Les élèves sont des « go-between » entre deux mondes, celui de la maison avec son style d'éducation et sa culture familiale et le monde de l'école, avec sa culture particulière.

Le constat est que les parents sont de plus en plus souvent « dans l'école... » (Favre et Montandon, 1989) et l'école occupe une place croissante « dans la vie des familles » (Montandon, 1991). Mais l'inverse est aussi vrai. La lecture transversale des règlements de l'enseignement primaire genevois (1849-1996) démontre que la place des parents dans l'école est de plus en plus grande. Ils sont considérés comme des partenaires de l'école, auxquels il faut rendre des comptes et qui en demandent (Alliata, Dionnet, Jaeggi, et Osiek, 2001 ; Alliata, Ducrey et Nydegger 2002). Surtout lorsque les parents ne se reconnaissent pas dans les pratiques enseignantes car ces dernières sont très éloignées de leur expérience propre d'élève.

Les rapports des parents à l'école sont historiquement construits, très divers. Certains sont consommateurs d'école (Ballion, 1982), d'autres gardent une place plus en retrait, et s'ingèrent moins dans les affaires des enseignants, dans leur manière d'enseigner. Entre ces deux extrêmes, les parents développent des relations avec l'école, à partir des expériences qu'ils font avec les enseignants successifs de leurs enfants, ceux-ci donnant plus ou moins d'importance aux parents, leur ouvrant plus ou moins la porte, les invitant ou non à regarder de près ce qu'il se fait dans la classe au quotidien, lors des journées portes ouvertes. Les prescriptions institutionnelles imposent une norme minimale aux relations famille-école. Certains enseignants s'en tiennent à ce minimum, d'autres en font bien davantage, souvent depuis longtemps, en fonction de leur histoire et de l'histoire de leurs relations avec les parents au cours des années précédentes.

Ce dialogue entre ces deux protagonistes (enseignant et parent) est-il donc impossible comme l'affirmaient Montandon et Perrenoud (1987) ?

Mais quelles sont les attentes implicites et explicites d'un côté ou de l'autre ? Comment s'opère la division du travail entre ces deux mondes, chacun intervenant massivement dans la vie des enfants ?

Travailler avec les parents d'origines socio-culturelles différentes, fait partie du travail quotidien des enseignants. Il y a à peine deux ou trois décennies, on mettait en exergue le décalage entre les culturelles parentales et celle de l'école (les élèves étant ces « handicapés socio-culturels, en manque de ce quelque chose ...). Face à une telle diversité ou pluralité des cultures, la norme commune est à trouver et à construire au sein même de l'école ou même de l'établissement scolaire.

Les enjeux de la prescription pour l'autorité scolaire

A qui appartient de décider dans l'intérêt de l'enfant ? L'enseignant et les parents se trouvent sur le territoire de la décision concernant la scolarité de l'enfant.

Le prescrit dans ce domaine a comme fonction de :

- Garantir l'équité et l'égalité de traitement
- Garantir la transparence
- Régler les rapports avec les usagers de l'école (parents, associations de parents)

Les relations entre l'école et les parents se sont multipliées. Cela pose parfois des problèmes de territoires. L'institution prescrit pour définir respectivement les territoires respectifs de l'école et des parents, afin d'éviter que l'un ne se substitue à l'autre.

Le prescrit délimite donc des territoires d'intervention, des espaces de décision. Et les attentes de l'école envers les parents et vice-versa. Ce domaine de prescription qui règle tout d'abord les relations entre les enseignants et les familles, s'élargit peu à peu à une demande d'implication des parents dans la scolarité des enfants et à une participation à la gestion de l'enseignement scolaire.

Les enjeux de la prescription pour les enseignants

Pour certains enseignants, la relation famille-école est importante pour les apprentissages des élèves. Ils considèrent les parents comme un véritable relais de l'école. Durant leurs expériences successives avec ce type de partenaires, ils ont développé les compétences nécessaires pour faire face à des situations multiples, difficiles, mais ils ont su retirer des savoirs-faire nécessaires à cette collaboration et à son maintien.

Selon les expériences successives avec les parents le long de sa carrière, l'enseignant développe donc des rapports de confiance ou de défiance, plus ou moins des savoirs de négociation et de collaboration.

Certains les considèrent comme des partenaires, d'autres comme des « consommateurs d'école » qui viennent s'immiscer dans les pratiques pédagogiques des professionnels. Ceux qui craignent l'ingérence des parents dans les pratiques pédagogiques, auront de la peine à rendre transparents les pratiques de classe, les choix éducatifs, les démarches à entreprendre dans la vie scolaire.

Aussi, devant le public de plus en plus hétérogène des parents, les enseignants n'ont peut-être pas à leur portée toutes les compétences nécessaires pour travailler en collaboration avec autant de rapports de milieux différents, des rapports plus ou moins distancés à l'école.

Travailler plus intensément avec les parents, donner à voir ses pratiques, ouvrir sa classe, expliquer ses propres choix pédagogiques, implique un exercice plus complexe au niveau professionnel. Cela exige de nouvelles compétences en communication, en information et négociation, car les parents comparent les pratiques pédagogiques, demandent des comptes, exigent de la cohérence, une harmonisation des attentes et des pratiques des enseignants au sein d'une école; cette normalisation peut entrer en conflit avec la sphère autonome de travail des enseignants.

L'enseignant ne peut donc plus travailler sans les parents. Il ne peut pas faire comme si les parents n'étaient pas une composante importante à prendre en compte dans son quotidien. C'est dans ce sens que le prescrit institutionnel protège également l'enseignant des demandes excessives ou abusives des parents et vice-versa.

Analyse du tissu prescriptif²⁸

La loi et le règlement de l'enseignement primaire traitent de la participation des parents et des relations famille-école :

¹ L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, économiques, politiques et sociaux.

² L'autorité scolaire encourage la participation active des maîtres, des élèves et de leurs parents aux responsabilités scolaires (LIP, 1977, art.5).

Et encore :

³ L'école primaire complète l'action éducative des parents (C1 10.21, art. 1)

Dans le règlement de l'enseignement primaire, nous trouvons encore une importance donnée aux diverses formes de participation des parents.

Dans la charte et le cahier des charges, (Direction de l'enseignement primaire, 1996), nous retrouvons des éléments sur les relations avec les parents ainsi que le temps à y consacrer.

De nombreuses suggestions de la commission famille-école existent pour l'amélioration des relations famille-école.

Les réunions de parents se sont récemment imposées en début d'année scolaire. De même, un groupe de travail famille-école a élaboré l'outil « classeur de liaison famille-école » et est en attentes de remarques et propositions de la part des enseignants. On assiste là à une nouvelle manière de concevoir l'activité enseignante. Dans ce domaine de la pratique (les relations famille-école), on relève l'existence de groupes de réflexion, composés de plusieurs acteurs, (parents, enseignants) pour donner des pistes d'action dans la pratique enseignante.

Concernant les relations famille-école, on y revient à plusieurs reprises dans les directives (directive interne N°4 ; 1.32 Bénévolat dans l'enseignement primaire ; remplaçant attiré ; devoirs à domicile ou TTM 2.13.-26.08.02).

Communication avec les familles (1.12)

²⁸ Loi de l'instruction publique, 1977

Règlement de l'enseignement primaire, C 1 10.21, 7 juillet 1993

Règlement des conseils d'établissements, 2008 (entrée en vigueur à la rentrée 2008)

Code de déontologie, SER, 2000

Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire, élaboré par la Direction de l'enseignement primaire, 1996

Documents destinés à faciliter l'organisation d'une réunion de classe (DEP, rentrée 2001) ; Les points à traiter et/ou à évoquer lors d'une réunion de classe (DEP, rentrée 2001) ; Dispositions internes n°4 relatives aux relations famille-école (DEP, 28 août 2000).

Classeur de liaison famille-école (Directive 14 / 23.08.04) ; Communication avec les familles (Directive 1.12 / 23.08.04) ;

Classeur de liaison famille-école (Directive 14 / 23.08.04) ; Communication avec les familles (Directive 1.12 / 23.08.04) ;

Bénévolat dans l'enseignement primaire (Directive 1.30 / 23.08.04) et Formulaire de demande d'intervention d'une personne bénévole.

Ecole primaire, école première.

(...) Outre l'information régulière à propos des apprentissages de l'élève (...), il est nécessaire de prévoir un outil complémentaire de communication.

Depuis 2001 ans, la Direction générale de l'enseignement primaire propose aux enseignants-e-s le classeur de liaison Famille-Ecole. Que ce soit sous la forme du classeur de liaison ou sous une autre forme (cahier de vie, plan de quinzaine,...), ce qui importe, c'est d'assurer une bonne communication entre l'école et la famille et de transmettre les informations utiles aux parents sur la progression de l'élève et la vie de l'école :

L'outil de communication que vous choisissez est remis régulièrement à l'élève, au minimum toutes les quatre semaines, et peut être accompagné de quelques travaux illustratifs. Il permet de plus aux enseignant-e-s ou aux parents de demander un entretien.

En lien avec le projet d'école ou le plan de travail, les écoles sont encouragées à développer un concept de communication commun et cohérent avec les familles.

(Directive 1.12 classeur des informations générales, 2004)

Les classes qui utilisent le classeur de liaison Famille-Ecole sont libres de compléter son contenu en fonction de besoins spécifiques.

Les enseignant-e-s qui proposent un outil de communication différent, propre à leur école, informent les inspecteurs/trices et les parents des spécificités de l'outil choisi.

Il est présenté chaque année en réunion de parents, de classe ou d'école.

(Directive 1.12 classeur des informations générales, 2004)

Concernant le bénévolat, l'enseignant doit demander des autorisations à l'inspecteur. De plus, l'intervention des parents dans l'école ne doit pas être systématique.

Ce qui est assez neuf au niveau des prescriptions institutionnelles, c'est que l'institution impose aux enseignants des rencontres avec les parents, ceux-ci étant vus comme partenaires de l'école. Comme outil, le « cahier école-famille » est proposé par l'institution.

Caractéristiques de la prescription dans ce domaine

Les rapports famille-école sont réglés partiellement dans la loi et le règlement de l'enseignement primaire. Et amplement complétés par les directives internes de l'enseignement primaire.

La charte et cahier des charges de l'enseignant (Direction de l'enseignement primaire, 1996) précisent encore ces rapports, qui sont de plus en plus réglés par écrit. Les modalités de rencontre entre la famille et l'école sont écrites, pour prévenir les évitements réciproques entre ces deux types d'acteurs ou encore les conflits de rôles.

La prescription est assez ouverte du fait qu'elle impose bel et bien les rencontres mais le contenu et la tenue des rencontres fait partie de la marge de manœuvre de l'enseignant.

Analyse du rapport au prescrit

De nombreux enseignants adhèrent au prescrit actuel. Ils le trouvent raisonnable.

Peu d'enseignants tentent d'éviter toute collaboration avec les parents. Ils se soucient cependant de préserver leur autonomie professionnelle

Une certaine crainte

Les enseignants craignent que ces nouvelles prescriptions ouvrent trop la porte de l'école aux parents. On peut voir des excès comme les parents sont trop intrusifs dans leur vie scolaire, à propos des pratiques enseignantes et parfois même dans la vie privée des enseignants. Ou au contraire, ils se plaignent de la démission des parents, regrettent que ces derniers ne s'intéressent pas à la vie scolaire de leur enfant, qu'ils ne sont jamais présents aux réunions, ou aux diverses occasions de rencontre.

Attentes et règles d'en-bas

Certains enseignants rencontrent les parents plus souvent que le minimum imposé par les prescriptions et d'autres moins souvent ; certains n'attendent pas les rencontres officielles pour contacter les parents, surtout pour les élèves en situation de difficulté scolaire.

Ces rapports minimaux avec les parents, imposés par l'institution, poussent les enseignants à s'organiser collectivement pour faire face, organiser par exemple des pratiques du type « journée école portes ouvertes », pendant laquelle les parents peuvent demander toutes sortes d'informations aux enseignants, aux responsables d'école ; ou à regrouper les classes du même degré pour rencontrer tous les parents concernés. Certaines équipes d'enseignants ont des manières très innovantes de rencontrer les parents, sous la forme par exemple de moments de co-formation entre les enseignants et les parents.

Selon les écoles, les enseignants et les parents ont des relations plus ou moins développées et régulières, par exemple, deux fois par année. Certains parents interviennent dans des modules d'apprentissage en tant que personnes-ressources pour gérer des groupes, et cela avec les enseignants.

Les enseignants utilisent l'outil « cahier école-famille » de manière plus ou moins intensive. Avant d'avoir reçu ce cahier, les écoles et les enseignants avaient trouvé leurs propres moyens de transmission des messages entre l'école et la famille. Lorsque l'institution a fabriqué un outil et l'a diffusé, il a été perçu comme un ingérence de l'institution dans la marge de manœuvre des enseignants. C'est en partie pourquoi certains ont repoussé en bloc cet outil et se sont reposés sur leurs propres manières de faire. D'autres l'ont adopté et le trouvent intéressant.

Chapitre 15.

Les méthodes et moyens d'enseignement

On connaît l'ambiguïté des enseignants face aux moyens d'enseignement délivrés clefs en main par l'institution. Il est évident qu'un enseignant n'a pas le temps de concevoir et de fabriquer lui-même tous les moyens d'enseignement qu'il utilise dans sa classe, en entendant par moyens aussi bien ce qui est destiné aux élèves (livres, cahiers, fiches et autres matériels) que ce qui guide l'enseignant (méthode, livres du maître, propositions de séquences didactiques, d'énigmes ou de situations-problèmes). Il peut et doit donc s'appuyer sur ce que d'autres spécialistes ont conçu et réalisé à son intention, pour faciliter et alléger son travail au quotidien.

Dans certains systèmes, l'enseignant a le libre choix, dans le cadre d'une enveloppe budgétaire, des moyens et méthodes. Il choisit donc sur le marché de l'édition scolaire, parfois parmi des listes homologuées. Le souci de cohérence impose parfois des choix homogènes dans un établissement. Même alors, le choix n'est pas fait par le système.

Dans d'autres systèmes, comme en Suisse romande, le système éducatif mandate ses services de didactiques ou des auteurs indépendants pour produire des moyens « officiels ». Formellement, leur usage n'est pas obligatoire, mais s'en écarter constitue un risque. Entre la mise à disposition de ressources – coûteuses – et leur imposition, la frontière est parfois subtile. Les moyens officiels ont été conçus par des spécialistes des disciplines concernées, se référant au programme en vigueur, connaissant l'ensemble du cursus. Dans l'esprit de leurs auteurs, des cadres, des formateurs, des parents, il y a sans doute une forme d'inconscience ou d'arrogance à faire fi de cet investissement intellectuel et financier. Mais elles ne sont sanctionnées que si les choses tournent mal. En somme, on peut reprocher à l'enseignant qui choisit ses propres moyens de ne pas reconnaître la division du travail entre les experts des disciplines qui élaborent des moyens d'enseignement et des méthodes de qualité et les enseignants qui sont censés s'en référer plutôt que de les réinventer ou d'en chercher d'autres sur le marché libre. De l'usage de leurs moyens dépend en partie la légitimité et la survie de leurs auteurs, souvent des formateurs et des chercheurs, jadis plus souvent des inspecteurs.

Les services de didactique qui élaborent les moyens d'enseignement se donnent aussi le droit de créer les moyens d'évaluation ou les tests. Lorsqu'il y a couplage « élaboration de moyens d'enseignement et d'évaluation », alors les enseignants se trouvent presque doublement contraints à utiliser ces outils.

Dans certaines disciplines, les méthodes sont très souvent sous la loupe du public et des médias. En France, en 2006, à la suite des résultats de PISA en lecture, le ministre de l'éducation nationale, Gilles de Robien, a interdit la méthode globale !

L'autorité tient compte des investissements consentis mais aussi des réformes de curriculum. Dans les disciplines où elle considère que les enseignants ont des compétences et maîtrisent le programme, elle va lâcher du lest, ne pas trop insister pour que les moyens d'enseignement proposés officiellement soient utilisés entièrement et exclusivement.

Dans les domaines dans lesquels l'autorité pense que les enseignants sont moins compétents, parce que le programme est nouveau ou pointu, elle va baliser le chemin et proposer des aides, des outils et des méthodes dont les enseignants pourront se servir pour garantir les apprentissages.

De même, l'autorité est très attentive à l'application des prescriptions dans les domaines qui sont sensibles dans l'opinion publique. Par exemple, lorsque les parents et le politique ne se retrouvent pas du tout dans les modalités de travail en apprentissage de la lecture et de l'écriture, sachant que ce point est sensible à la suite des enquêtes comme PISA. En dépit de la liberté méthodologique des enseignants, l'autorité va prescrire certaines méthodes afin de montrer que dans ces domaines, elle se soucie de la qualité de l'enseignement.

Les enjeux du prescrit pour l'autorité scolaire

Parmi toutes les fonctions possibles du prescrit, retenons celles qui semblent les plus prégnantes dans le domaine des méthodes et moyens d'enseignement :

- Assurer l'adéquation de l'activité aux objectifs de l'organisation
- Rendre les opérateurs partiellement interchangeables
- Adapter le travail à l'évolution des technologies
- Garantir la continuité dans la scolarité

L'autorité prescrit plus ou moins les moyens d'enseignement pour donner des aides aux enseignants afin de s'assurer de l'adéquation de l'activité aux objectifs de l'organisation.

L'autorité en la matière donnera des mandats aux concepteurs de moyens de faire des propositions de moyens d'enseignement.

Il y a aussi une certaine demande sociale et professionnelle pour que l'autorité propose des moyens d'enseignement. L'exemple des résultats en lecture des élèves genevois dans les tests PISA est éclairant à ce propos. Le public, les politiciens de l'école sont surpris et choqués par les mauvais résultats des élèves genevois dans les comparaisons internationales. Pour résoudre ce problème, on pose immédiatement le regard sur l'enseignement du français, ses didactiques, ses moyens d'enseignement. Alors, on considère que la solution la plus opérationnelle est l'existence et l'exigence de moyens d'enseignement fiables et obligatoires pour tous.

Si les résultats en lecture des élèves genevois ne sont pas très bons, alors il faut absolument y remédier en imposant une méthode efficace à tous les enseignants. Face à cette situation dans laquelle l'onde choc de PISA a fait son œuvre, l'institution a dû prendre ses devants et ses responsabilités en matière de lecture-écriture et a introduit les moyens de lecture officiels MIKA (*mon premier imagier*).

Si l'autorité fait des tests suivant les moyens d'enseignement, alors elle impose un peu plus l'utilisation de certains moyens aux enseignants.

L'école doit souvent intégrer de nouveaux savoirs. Et il y a toujours un décalage entre le programme qui est parfois « avant-gardiste » par rapport à ce que les enseignants savent déjà faire. Ainsi pour les nouveaux objets faisant partie du programme, les enseignants « désirent et revendiquent des moyens d'enseignement » et l'autorité suit cette demande.

Par souci d'équité, de cohérence, de continuité, dans l'enseignement, on peut donc imposer ou exiger l'utilisation de certains moyens d'enseignement. Mais les enseignants en tant que professionnels revendiquent leur professionnalité et la mise en œuvre des compétences dans les moyens. C'est-à-dire que les professionnels veulent rendre compte des moyens qu'ils utilisent pour atteindre les objectifs mais ne veulent pas forcément être obligés de n'utiliser que les moyens choisis institutionnellement.

Les enjeux des recommandations pour les enseignants

Très souvent, l'enseignant reçoit des méthodes, qui, loin de leurs concepteurs initiaux et de leur lieu de création, deviennent un outil plus ou moins imposé ou plus ou moins adéquat pour son travail.

Il est évident que l'enseignant ne doit donc pas tout réinventer à tous les instants dans son métier. Il peut donc s'appuyer sur ce que d'autres spécialistes ont pensé pour lui, plus particulièrement pour son travail au quotidien. Comment se définit et se caractérise le rapport des enseignants à ces méthodes, comment les prennent-ils en considération dans leur pratique ? Nous postulons que l'enseignant développe un rapport très stratégique et pragmatique aux méthodes.

Esquissons ici rapidement plusieurs hypothèses :

- l'enseignant choisit certaines méthodes plutôt que d'autres en fonction des besoins des élèves,
- l'enseignant pratique certaines méthodes car il se sent plus à l'aise dans leur application,
- l'enseignant utilise les méthodes produites par l'institution car il les considère bien faites,
- l'enseignant choisit les méthodes produites par l'institution car il n'a ni le temps ni les moyens d'en réinventer d'autres,
- l'enseignant s'éloigne de certaines méthodes s'il n'est pas obligé de les suivre,
- l'enseignant s'éloigne de certaines méthodes s'il n'est pas contrôlé,
- l'enseignant choisit ses méthodes parmi un éventail plus large que celui proposé par l'institution,
- l'enseignant choisit ses méthodes en fonction de ce que ses collègues pratiquent et font dans une école, etc.

Aucune de ces hypothèses décrivant le rapport de l'enseignant aux méthodes n'est fautive a priori. Il y a plus d'un rapport de l'enseignant aux méthodes de l'institution, selon le contexte, le moment de sa carrière, la population des élèves dont il a la responsabilité.

Analyse du prescrit²⁹

Délivrées aux enseignants et mises à jour chaque année, les directives internes élaborées par la Direction de l'enseignement primaire (2002-2003/2003-2004) sont organisées en quatre parties : « informations générales » (feuilles blanches) (pour tous les enseignants et pour les maîtres principaux et les responsables d'école), « enseignement » (feuilles roses), « moyens d'enseignement-fournitures scolaires-économats » (feuilles vertes), « catalogue environnement » (feuilles rouges).

Les directives internes sont rarement rédigées dans un style impératif. On y trouve beaucoup d'éléments du type informatif (les documents à disposition des enseignants, le matériel pédagogique, l'offre des formations existantes pour se tenir au courant des nouvelles modalités des moyens d'enseignement ou du système de l'évaluation, les directives des divers services d'enseignement : mathématiques, français, environnement, etc.). On rappelle sans cesse les documents de référence, comme *Les objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire*, août 2000.

On ne peut pas dire que les moyens d'enseignement³⁰ sont formellement prescrits aux enseignants. On les présente dans les directives officielles comme des possibilités, des aides.

Dans l'enseignement primaire genevois, les moyens d'enseignement créés par les services des didactiques ne sont pas obligatoires. Ils sont proposés, mais avec une forte insistance, car ils sont pensés en fonction des objectifs d'apprentissage et donc en cohérence avec le curriculum.

On peut dire les épreuves institutionnelles et PISA sont des déclencheurs en matière de prescriptions de moyens d'enseignement.

On voit ici la contextualisation des conditions de création et d'imposition des moyens d'enseignement MIKA : une situation de mauvaise évaluation des apprentissages des élèves en lecture, des enseignants débutants ou peu ou pas formés.

²⁹ Les directives éditées par la direction de l'enseignement primaire genevois :
Mathématiques (Directive 2.7 / 23.08.04) ;
Ecriture (Directive 2.8 / 23.08.04) ;
Français (Directive 2.9 / 23.08.04) ;
Education et ouverture aux langues à l'école – EOLE (Directive 2.10 / 23.08.04) ;
Allemand (Directive 2.11 / 23.08.04) ;
Environnement (Directive 2.12 / 23.08.04) ;
Ferme de Loex (Directive 2.13 / 23.08.04) ;
Sciences de la nature, principes de sécurité (Directive 2.14 / 23.08.04) ;
Expression plastique et artisanat (Directive 2.15 / 23.08.04) ;
Education musicale (Directive 2.16 / 23.08.04) ;
Education physique (Directive 2.17 / 23.08.04) ;
Informatique pédagogique (Directive 2.18 / 23.08.04).

³⁰ Mathématiques (Directive 2.7 / 23.08.04) ; Ecriture (Directive 2.8 / 23.08.04) ; Français (Directive 2.9 / 23.08.04) ; Education et ouverture aux langues à l'école – EOLE (Directive 2.10 / 23.08.04) ; Allemand (Directive 2.11 / 23.08.04) ; Environnement (Directive 2.12 / 23.08.04) ; Ferme de Loex (Directive 2.13 / 23.08.04) ; Sciences de la nature, principes de sécurité (Directive 2.14 / 23.08.04) ; Expression plastique et artisanat (Directive 2.15 / 23.08.04) ; Education musicale (Directive 2.16 / 23.08.04) ; Education physique (Directive 2.17 / 23.08.04) ; Informatique pédagogique (Directive 2.18 / 23.08.04).

Les épreuves ont précédé PISA ! Alors, on a réagi institutionnellement, surtout pour l'apprentissage de la lecture, on a mis en place les moyens MIKA.

La demande de départ, c'était pour les suppléants. Et après ce sera pour tout le monde. Et tous les enseignants de 1E et 2E ont reçu ce matériel.

Pour les suppléants, c'est fortement conseillé parce que le DESR va regarder de près. Et les autres titulaires font ce qu'ils veulent, parce qu'ils ne sont plus contrôlés et leurs pratiques ont démontré qu'ils s'en sortaient bien avec leurs moyens. D'ailleurs c'est trop tôt pour mesurer les effets de ce matériel, malgré le fait que nous ayons des demandes du type : « quel effet ça a » (formatrice 1) !

Si l'on veut utiliser d'autres moyens que ceux choisis officiellement, cela est aux frais de l'enseignant. Voici ce qu'une formatrice (2), créatrice de moyens d'enseignement dit à ce propos :

Il n'y a pas d'obligation pour les enseignants d'utiliser les moyens d'enseignement.

(...) On leur fournit le matériel d'enseignement sans obligation de les utiliser. Ça ne facilite pas forcément toujours la tâche. Car il y a des moyens d'enseignement qui ont été soigneusement choisis par les différents services parce qu'ils suivaient une voie logique dans le dispositif, la planification, dans la démarche qui est proposée et nous on y tient.

(...) Si on les a choisis, c'est bien pour ça, alors il faut qu'on accepte de distribuer nos livres aux enseignants, aux élèves et de voir que ce n'est pas forcément utilisé. Mais ce n'est qu'une partie de l'autonomie. (...) C'est la partie qui concerne les moyens didactiques.

(...) Alors dans le cadre de formation (sur une année, ça c'est le cadre habituel), ils ont un certain nombre de séances et voient un certain nombre d'applications en classe et à la séance suivante.... (...) Souvent ce sont des manuels français dont on n'arrive pas à faire forcément la transposition, ce qui est dommage parce que je pense que (...) Mais je ne crois pas qu'il y ait d'indication formelle à utiliser les moyens qui sont donnés (formatrice 2).

L'institution scolaire n'a pas de budget supplémentaire pour financer des manuels autres que ceux choisis par les spécialistes au sein de l'institution.

Il y a clairement un choix institutionnel des moyens d'enseignement.

(...) Ce sont les moyens qui sont distribués à toutes les classes et il n'y en a pas d'autres. Si l'enseignant veut travailler avec autre chose, il devra payer de sa poche. (...) Si vous choisissez autre chose, il n'est pas question qu'on vous rembourse... La question s'est souvent posée, les enseignants qui écrivent dans les années précédentes « Ah mais comment le livre d'histoire de Fribourg est tellement plus intéressant que... ce que vous me proposez est tellement nul donc j'en ai achetés trente exemplaires pour ma classe, je vous envoie la facture... » C'est évident qu'on n'entre pas en matière. (...) Il n'y a pas de négociation possible. Le Département de l'Instruction Publique achète ces moyens-là. Ces moyens sont mis à disposition... Point (formatrice 2).

Cette formatrice est sensible aux revendications des enseignants de moyens précis toujours à reprendre à leur compte.

Voici des exemples d'appropriation par les enseignants des moyens d'enseignement : choix, tris, coupures, simplifications.

(...) Alors déjà, les enseignants remanient, ils demandent souvent (...) et très souvent, on se rend compte qu'ils vont prendre trois objets différents, couper un petit bout par-ci par là, pour refaire leur propre document.

(...) On a l'impression parfois d'une appropriation par l'enseignant pour arriver exactement à ce qu'il veut à ce moment-là. Il a besoin de vraiment tout remanier pour arriver à ce qu'il veut. Alors que sa demande c'est aussi « donnez-nous quelque chose de directement applicable ». (...) Je n'ai jamais analysé ça à ce point-là mais là souvent, quand je vois le résultat, je me dis mais s'ils avaient pris les documents tels quels, ils arrivaient au même résultat. Ça, ça pourrait être l'objet d'un autre travail... quelle est la nécessité de remanier les documents et pourquoi on le fait et dans quel but et pourquoi on choisit tel élément plutôt que l'autre (formatrice 2).

Une autre formatrice dit que les moyens d'enseignement officiels ne sont pas suffisants pour enseigner tous les objectifs d'apprentissage. Elle pense qu'une bonne part de l'analyse appartient à l'enseignant, son appropriation.

La réalité dépasse le prescrit : diverses appropriations des moyens d'enseignement.

On sait bien que certains moyens sont restrictifs. Il faut que l'enseignant en ait conscience, s'il les utilise, il faut qu'il fasse autre chose à côté.

Mais les gens qui ont plus d'expérience, vous avez ces objectifs d'apprentissage, vous avez des suggestions dans ce matériel à votre disposition, et alors ce que les gens en font, je crois qu'il faut avoir beaucoup de patience, de les rassurer, c'est toujours difficile de se mettre dans un moyen d'enseignement que l'on n'a pas conçu soi-même, il faut se l'approprier et ensuite pouvoir s'en distancer, et jongler avec ça, ça demande du temps ! (...) c'est vrai qu'au début les gens (les enseignants) sont allés progressivement, il y a tous les cas de figure, les enseignants qui entrent dans un moyen d'enseignement parce que ça leur convient, mettent du sens et savent bien l'utiliser et d'autres qui ont plus les pattes au mur et résistent, et font d'autres choses (formatrice 1).

De plus, elle dit qu'il y a un lien fort entre l'utilisation des moyens et les évaluations institutionnelles. Le contrôle des prescriptions (programmes et utilisation des moyens d'enseignement) se fait par l'évaluation institutionnelle, par les épreuves externes.

Comme effet régulateur, je pense que depuis qu'il y a des épreuves de fin de cycle, ça a déjà canalisé pas mal de choses. Les gens vont utiliser plus ces moyens parce qu'il y a les épreuves qui vont dans le même sens (formatrice 1).

Les deux inspecteurs interrogés donnent quelques pistes sur une certaine obligation des moyens :

Les moyens d'enseignement devraient être appliqués par les enseignants. Si je prends par exemple le domaine du français, les moyens d'enseignement doivent être utilisés, en mathématiques ça doit être utilisé. Bon, je pense que pour des disciplines comme l'environnement, on n'a pas de moyens d'enseignement à proprement parler. On a des directives, des cahiers, des services donc là je crois que l'autonomie est un peu plus grande. En revanche, en éducation physique, il y a une méthodologie. Par exemple, les membres spécialistes qui donnent des cours d'éducation physique ont une indemnité de méthodologie. Ils devraient générer une utilisation des méthodologies en vigueur (inspectrice 1).

Ou encore voici ce que dit le deuxième inspecteur :

L'institution donne des pistes. C'est vrai qu'on demande aux gens d'utiliser le matériel didactique, si quelqu'un est hors norme. Si quelqu'un utilise systématiquement autre chose que ce que nous proposons, alors il pourrait y avoir une intervention de

notre part. Et il faut observer ce genre de chose, mais pour observer il faut être en classe, pour observer les éléments et pouvoir intervenir. Et il faut aussi que les éléments nous parviennent.

(...) Dans certains cas, les enseignants utilisent systématiquement autre chose que ce qui est suggéré par l'institution, et dans d'autres cas ils combinent entre plusieurs apports externes ou internes.

(...) Il n'y a pas des cas nombreux d'enseignants qui se démarquent de ce qui est suggéré. Souvent, on utilise ce qui est préparé et si on parle de bricolage c'est parce qu'on bricole à ce qui doit être proposé encore par dessus ce qu'on a déjà, donc ce qui doit être ajouté, dans la plupart des cas, on rajoute. Si je prends une image pour parler, on a les moyens de proposer le tronc et les branches, mais pas forcément le feuillage. Donc il y a un bricolage pour compléter les moyens à disposition. (...) Non, il n'y a pas d'obligation de moyens, tous les chemins sont ouverts pour atteindre les objectifs. C'est admis par l'institution, je pense, ça fait partie de la marge d'autonomie de l'enseignant.

(...) C'est plutôt sous forme d'incitation à utiliser le matériel et les moyens élaborés, ce n'est pas une obligation de moyens pour le moment, on verra par la suite, peut-être mais je ne sais pas... l'impression que j'ai. C'est qu'on incite tout le monde à utiliser certains moyens, la majorité répond favorablement à cette incitation et reste à convaincre les plus irréductibles. Je ne sais pas si le hasard a bien fait les choses par rapport à PISA ou c'est PISA qui a incité de prendre ces options-là.

(...) On peut dire qu'avant PISA, les moyens pour l'apprentissage de la lecture faisaient défaut et en tout cas ce n'étaient pas des moyens utilisables par l'ensemble des enseignants, c'étaient des vieux moyens et qui ne couvraient pas l'ensemble du champ de la lecture. Je pense que ceux qui veulent des moyens et ceux qui n'en veulent pas, ces réactions-là ont toujours existé chez les enseignants, mais il faut réduire les irréductibles.

(...) Si quelqu'un a utilisé pendant 20 ans la même méthode, je caricature, je ne pense pas que ça existe et que 20 après on lui propose du nouveau matériel, cette personne va réagir du style : « j'ai demandé pendant 20 ans de matériel, je n'en ai jamais eu, je me suis débrouillée avec ce que j'avais, j'ai fait mes trucs, je n'ai pas besoin de ça » C'est une réaction de défense, cette personne-là il faut lui laisser le matériel à disposition, lui laisser le temps de le consulter, de l'utiliser partiellement, et si le matériel est bon alors il va être convaincu par l'exercice. Mais la décision de l'utiliser ou pas, ça lui appartient (inspecteur 2).

Les pages des directives destinées aux propositions des moyens d'enseignement sont libellées avec des formules de « propositions et de suggestions » mais elles sont lues parfois comme des « suggestions fortes » pour ne pas dire comme des « impositions ».

Caractéristiques du prescrit

Les moyens d'enseignement ne sont pas imposés mais proposés comme outils à disposition des professionnels. Il sont toutefois plus que recommandés aux enseignants débutants, qui ne peuvent pas s'en distancer facilement, car ils sont très souvent contrôlés. De même, lorsque les évaluations ou les épreuves sont faites sur le modèle des moyens d'enseignement, ceux-ci paraissent plus fortement recommandés.

Analyse du rapport au prescrit

Des moyens d'enseignement de bonne qualité

D'une manière générale, Marco adhère aux moyens d'enseignement proposés/imposés. Il dit que le matériel institutionnel est bien adapté aux objectifs d'apprentissage. Il est conçu dans une visée de programme par objectifs-noyaux.

Marco s'inspire directement du matériel proposé.

Dans le classeur du maître de 4-5-6 P, il y avait pas mal d'activités détaillées, qui étaient à reconstruire par l'enseignant, il y avait une orientation, une base, qu'on n'avait pas prémâchée. Moi j'ai toujours admiré le travail du service de mathématique, parce qu'il y avait toujours des groupes de travail, c'était à la fois un groupe de mathématiciens et de pédagogues passionnés par l'objet mathématiques et en même temps, il y avait la mise en situation de recherche des enfants avec un matériel riche, avec des pistes, avec toujours un souci de généralisation, un souci de schématisation et d'abstraction qui fait le propre de la mathématique. Je me rappelle des activités proposées autour du tangram, autour des polyèdres, autour des mouvements pendulaires, mais aussi des activités numériques et on a retrouvé dans les ouvrages 5P-6P (10-12 ans). Il y avait au début les ateliers, les situations de recherche, c'était très intéressant. Moi j'ai toujours aimé prendre tout ce qu'on m'offre mais librement. Et dans les classeurs il y a des fiches excellentes, de français et de maths excellentes. Dans les petits degrés, il y a des fiches qui sont directement liées à des livres de lectures et je trouve qu'ils ont fait un effort pour que le français II se lie sur le français I. Je trouve qu'il y a des bonnes activités, il y a aussi des activités drill. (...) Moi je ne suis pas contre qu'on nous offre du matériel adapté (Marco).

Les enseignants, demandeurs de moyens d'enseignement

Les enseignants sont connus comme demandeurs de prescrit fin sur les moyens d'enseignement, de matériel détaillé ou de méthodes d'enseignement ; mais en même temps ils revendiquent leur autonomie quant aux usages du prescrit dans ce domaine.

Beaucoup d'enseignants disent : « donnez-nous des outils pour gérer notre quotidien ! ». Car beaucoup d'enseignants ne se sentent pas autorisés à faire ce genre de travail ou bien d'aller dans le détail parce qu'ils estiment qu'il y a un aspect institutionnel. Certains sont demandeurs de ça ; c'est ce qui fait que les didacticiens, les directions, les spécialistes de l'institution mettent de l'énergie et de l'argent du contribuable pour affiner les programmes et en partie ils ont raison de dire qu'ils répondent à la demande des enseignants et des parents qui estiment qu'il y a trop d'incohérences d'une classe à l'autre (Marco).

Les moyens prescrits les rassurent, ils garantissent une certaine cohérence, une lecture adéquate du programme et proposent des progressions au fil de l'année.

Attentes et règles d'en-bas

Anne met l'accent sur l'enjeu du collectif du travail, sur la cohérence à entretenir, que l'on ne peut ignorer en choisissant les modalités de travail. Elle revendique le droit de choisir ses moyens d'enseignement mais en même temps elle met en évidence l'importance de la cohérence collective.

Les méthodes ne sont pas obligatoires. Bon elles le sont dans la mesure... je dirais, je pense aux maths précisément. On nous fait entrer dans une autre manière d'aborder les maths, de les présenter de faire travailler les élèves, elle est quand même différente. C'est à travers les manuels qu'on nous donne, les classeurs, qu'on entre dans une autre manière. (...) Il y a une autre manière de présenter les choses. Ce qui ne veut pas dire

qu'avant on n'avait pas non plus ce souci de construire des connaissances. Voilà et de plus les faire raisonner plutôt que de leur montrer les techniques. Oui, c'est plutôt ça et puis la manière de... Si quand même, je vois aussi au service du français, tu sais toutes leurs séquences didactiques... elles sont intéressantes parce que... Je dirais que ce qui est nouveau depuis quelques années, c'est que on part de ce que l'enfant sait, c'est ça qui est important, avec un objectif et on construit ça et on arrive à l'objectif alors qu'avant, on avait moins ce souci. On donnait sans se soucier de ce qu'ils savent réellement. Tu comprends ? Si dans l'absolu un enseignant ne veut pas utiliser cette méthode, c'est possible mais difficile. Il le peut sauf si tu travailles plus en collaboration et en équipe, il y aura quand même quelque chose qui va coïncider. Moi je travaille avec ma collègue, on ne peut pas être extrêmement différentes. C'est sûr qu'il y a des choses qui se passent... on n'est pas toujours ensemble. Mais ça ne fait rien. Le fait de travailler, de nous amener à travailler de plus en plus ensemble créera petit à petit quand même une unité, comment te dire, une sorte de culture commune. Je jongle avec les méthodes, je suis intuitive et tu sors un peu du cadre académique mais parce que les enfants te le suggèrent et que moi je ressens ça... (Anne).

Laure insiste aussi sur les choix du collectif du travail, bien que les moyens d'enseignement ne soient pas réellement imposés. Elle rappelle aussi que pour atteindre les objectifs, il faut faire plus que les « moyens d'enseignement ». Là, on observe que la réalité dépasse le prescrit.

Les enseignants comprennent que les prescriptions ou recommandations concernant les moyens d'enseignement témoignent d'un souci de cohérence, de continuité, d'équité, d'efficacité :

Les méthodes, c'est plutôt souhaité que tu les utilises parce que s'ils en font c'est quand même le but de faire travailler certaines choses d'une certaine manière pour qu'il y ait une continuité.

(...) Par exemple au cycle, ils attendent que les élèves aient vu ça ou ça en allemand avec la méthode que la DEP met à disposition. Si tu fais l'allemand sans Tamburin, oui tu fais de l'allemand, mais je ne sais pas si ça fait la transition avec la suite, alors c'est vrai que moi j'utilise les méthodes qu'on met à disposition.

(...) Maintenant je sais que ce n'est pas complet, ils nous disent si on prend la méthode de maths qui est très bien faite mais qui est sous forme de problèmes, des situations-problèmes ou autres, par exemple quand tu dois driller des choses comme les algorithmes ou autres qui sont des trucs un peu plus techniques, là je pioche à gauche et à droite pour trouver des exercices; mais les moyens d'enseignement sont assez bien faits mais il y a aussi le problème des photocopies donc moi tout ce que je peux utiliser comme moyens mis à disposition je l'utilise et après tu complètes avec des photocopies ; si tu photocopies tout toi tu ne t'en sors pas et puis il y a des trucs bien il faut utiliser, c'est vrai qu'il y a des choses qui sont difficiles d'accès, les maths, ils ont tout rénové c'est bien mais le français il y a des choses qui sont plus difficiles d'accès et pas très claires. Je fais un peu des deux je me rapporte aux moyens et moi j'amène aussi des choses dans une autre approche, sous un autre angle (Laure).

Une sécurité pour les débutants

Lucie adhère aux moyens d'enseignement officiels, elle les trouve sécurisants, cela est peut-être dû à sa situation de débutante dans le métier. Elle s'en écarte, elle combine avec d'autres moyens non officiels lorsqu'elle a l'impression qu'elle connaît très bien le programme. Elle explique comment elle interprète les méthodologies existantes et comment elle s'en écarte :

Pour la méthodologie, j'ai un problème surtout en français, ils ont fait des trucs super mais quand tu l'appliques dans la réalité, je trouve pas génial quoi. Qu'est-ce que

je fais beaucoup, je pars de la méthodologie et puis après je compose, je travaille beaucoup avec d'autres choses.

(...) Mais c'est vrai que ça reste un point de départ, je m'écarte juste quand je connais la matière vraiment très très bien. Mais je bosse avec, lorsque je commence un domaine, je travaille avec, je lis la méthodologie, pour moi, c'est un passage obligé, je trouve que ça donne pas mal de pistes sur comment présenter les choses, introduire une nouvelle notion, comment les enfants apprennent ça.

(...) J'utilise la méthodologie et dans certains cas, mélangée avec d'autres choses, beaucoup d'autres choses. (...) Les méthodes d'enseignements que tu choisis, c'est tes marges de manœuvre (Lucie).

Sandrine rappelle aussi que l'utilisation de certains moyens comme MIKA (moyens d'enseignement de la lecture) sont imposés aux enseignants en période probatoire et aux suppléants qui n'ont pas de formation professionnelle d'enseignant. Ces travailleurs sont plus contrôlés par les inspecteurs que les autres.

Un prescrit jugé très ouvert permettant le changement

Sabine considère le prescrit comme ouvert : elle a une marge d'autonomie à utiliser ou non les moyens d'enseignement. Elle peut changer les modalités de travail.

Les méthodes d'enseignement sont à libre choix, nous avons des moyens à notre disposition mais on est pas obligé de les utiliser. On les utilise parce que cela nous arrange mais on peut aussi utiliser autre chose. Il faut savoir que dans le cycle élémentaire il y a quasiment pas de matériel.

Très récemment une méthode d'apprentissage de la lecture a été distribuée (Mika). Elle n'est pas imposée, c'est aussi au libre choix, c'est une proposition, mais maintenant chaque classe aura reçu du matériel, mais la référence de base qui est obligatoire c'est les objectifs d'apprentissage tels qu'ils ont été édités récemment, ça c'est obligatoire. (...) Si on arrive à travailler ces objectifs-là avec d'autres supports, libre à nous ! Pour ça on a une extrême liberté, moi je me sens assez libre avec ça !

(...) Moi je peux mener un projet large si je me sens l'énergie de le faire à condition que je touche aux disciplines qu'on m'a demandé de toucher. Je pense qu'on a de l'autonomie par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure, que les moyens d'enseignement sont libres à choisir, moi je n'utilise pas les moyens d'environnement et je crée beaucoup et j'ai envie de faire des choses qui me ressemblent. Et puis les objectifs d'apprentissage, c'est un document bien conçu, trop gourmand mais en même temps il y a une personne qui vient voir ce que je fais. C'est là qu'il se trouve que finalement je suis assez autonome et une grande confiance nous est laissée et j'espère que tout le monde profite de cette confiance à bon escient (Sabine).

Sabine dit que l'enseignement n'est pas piloté seulement par les moyens d'enseignement existants.

(...) Je pense à une école dans laquelle les profs utilisent les manuels et chaque semaine ils doivent faire tel ou tel chapitre et si ça se passe pas bien avec les élèves, tant pis la semaine d'après ils passent au chapitre suivant et tout le monde a fait le même papier, la même feuille dans la classe d'à côté à la même heure.

Cette uniformité-là on l'a pas et heureusement pas car je ne me verrais pas faire ce métier-là ; on a une liberté à ce niveau-là qui me paraît suffisante et quelque soit l'entreprise dans laquelle tu travailles il y a des exigences à respecter (Sabine).

Un *melting pot* de moyens d'enseignement

Les enseignants utilisent plusieurs méthodes et moyens, ceux du passé et ceux du présent. Ils en font un doux mélange, un amalgame. Sandrine plaide aussi pour la combinaison des différents moyens d'enseignement pour atteindre les objectifs d'apprentissage :

Maintenant le nouveau matériel de maths, je sais qu'il y a beaucoup d'enseignants qui se plaignent pour le motif qu'on ne faisait plus du tout de choses terre à terre, apprendre l'algorithme d'une soustraction, tout ça n'existe pas, tout ce qui est drill, il n'y a rien, les techniques. C'est clair que lorsque tu vas préparer ton année de maths, tu vas choisir des exercices ailleurs, à ce stade si tu te dis que tu vas introduire la multiplication, tu vas chercher du matériel pour faire un peu de drill, tu ne peux pas te contenter du nouveau matériel de maths, tu bricoles un peu, en piochant dans l'ancien matériel de maths pour avoir une feuille avec des multiplications déjà notées sinon tu dois tout inventer. Tu n'as pas envie de tout refaire. Parce que ça existe, le matériel existe.

L'ancien matériel, on le met un peu de côté, on utilise le nouveau mais finalement on utilise aussi l'ancien, on ajoute de sa sauce, voilà. Mais je pense que le matériel est un peu obligatoire, je ne pense pas qu'un enseignant pourrait dire je n'utilise pas ça et je fais autrement. Ce n'est écrit nulle part qu'on doit utiliser le matériel mais c'est induit. (...) C'est induit dans le sens que tu as des formations dans lesquelles on te présente le nouveau matériel, c'est induit. Et puis les gens vont utiliser du matériel, ils vont quand même se baser sur quelque chose, ils ne vont pas tout créer. Mais il y a des gens qui travaillent avec du matériel français, ils achètent du catalogue, etc. On peut piocher des feuilles ici et là. En tout cas si j'utilise du matériel du français, je ne pense pas que je suis en faute (Sandrine).

Il y a aussi des enseignants qui ne travaillent pas à partir du matériel officiel, car ils penchent pour d'autres options pédagogiques. Si nous prenons l'exemple de l'allemand, on peut voir que certains enseignants s'affranchissent plus facilement du matériel officiel, tandis que d'autres restent attachés à ce qui est reconnu institutionnellement.

La collègue de Laure s'éloigne radicalement des moyens d'enseignement prescrits en allemand.

(...) Moi je sais que ma collègue fait de l'allemand, mais avec de la correspondance au lieu de la méthode, elle ne fait pas la méthode à disposition et il y en a d'autres qui en font de temps en temps, au compte goutte, je ne sais pas s'ils font une leçon ou deux dans l'année, c'est un miracle et puis en maths, c'est pareil (Laure).

L'enseignement dépasse les moyens proposés

Nous prenons ici l'exemple de la lecture et de l'écriture. Les enseignants veulent faire entrer les élèves dans des démarches pertinentes et authentiques d'apprentissage. Ils ne résument pas leurs pratiques qu'aux moyens d'enseignement proposés.

Une formatrice nous parle de la « bataille du livre » comme pratique d'enseignement de la lecture et l'écriture qui entre en conflit avec les moyens officiels. La bataille du livre est une activité générée par une initiative d'enseignants qui permet la valorisation et la promotion de la lecture³¹.

³¹ Un débat relativement complet a été relaté dans les procès-verbaux des séances du Conseil représentatif de la Société pédagogique genevoise du 23.10.2003. Dans ce texte, on peut voir les positions des différentes parties ; enseignants porteurs de ce projet et membres de la formation continue – service du français et la direction de l'enseignement primaire.

Selon Marco, les moyens officiels pourraient piloter l'enseignement en mettant de côté l'apprentissage des élèves. Parfois, il déplore de la part de ses collègues un manque d'intérêt pédagogique, qu'ils délèguent volontiers aux spécialistes.

Marco rend compte de sa prise en compte des types de textes qui est en rupture avec son intérêt pédagogique de faire entrer les élèves dans la diversité et la richesse des textes.

A mon avis, on surévalue les aspects du français II, technique, ça me paraît être tout le travail de types de textes qui pilote complètement les pratiques des enseignants. Il me semble qu'ils passent des heures incroyables à du pseudo apprentissage du texte. Je pense que c'est des séquences didactiques, pas encourageantes, pas subtiles, pas riches, je trouve ça squelettique comme type de travail scolaire, c'est répétitif, je trouve qu'il n'y a pas d'âme là-dedans.

(...) Moi je trouve le matériel qui vient des services c'est souvent mieux adapté et aux objectifs romands et à la conception de l'apprentissage qui est énoncée au début du classeur, dans la fameuse « cassata » (le classeur des objectifs d'apprentissage, répertorié par des couleurs différentes), c'est sans doute les meilleures pages, ce n'est souvent pas celles que les enseignants ont apprises par coeur. Il y a une dizaine de pages sur qu'est-ce qu'apprendre qui sont magnifiques. Moi je pense que lorsque les enseignants vont photocopier les fiches des brochures françaises, c'est pire que de faire les fiches du classeur. Parce que là l'intérêt pédagogique est faible. Moi ça me va, je ne me fais pas une obligation de faire toutes les fiches du classeur. Il y en a que j'aime bien et je les prolonge, il y en a que je trouve très intéressantes et je les prolonge. Parce que des fois, il faut remettre la fiche dans une activité (Marco).

S'écarter du matériel existant dans l'institution³² coûte selon Marco. Pour Marco, le travail avec le dictionnaire se situe en décalage avec les choix institutionnels.

(...) Moi je sais que je me suis battu pour avoir des dictionnaires un peu différenciés, parce qu'on essaie de travailler le langage avec le Larousse, c'est nul, finalement les trois Robert méthodiques et les trois Robert des enfants que j'ai, je les ai achetés de ma poche ! On ne te donne pas d'autres, c'est le Larousse point ! Si tu veux un autre dictionnaire, tu l'achètes ! Tu ne peux même pas aller à l'économat pour échanger tes bons avec ceux du cycle d'apprentissage (12 – 16 ans), car ils ont le Robert ! C'est le même département, mais pas le même compte (Marco) !

Quête d'adéquation entre les moyens d'enseignement et objectifs visés

Sabine adhère car elle met en évidence que les moyens d'enseignement officiels sont en adéquation avec les objectifs visés :

(...) Les méthodes d'enseignement proposées sont complètement en adéquation, ce sont les moyens d'enseignement officiels pour lesquels on n'a aucune obligation mais qui sont largement diffusés et assez pratiques à utiliser. (...) Ces moyens d'enseignement sont d'après moi en adéquation avec ces prescriptions que l'institution nous demande concernant les objectifs d'apprentissage (Sabine).

³² Une analyse intéressante à propos des moyens d'enseignement d'allemand a été faite par Sermet, G. (2000) « L'école de Plan-les-Ouates et l'enseignement de l'allemand », *Educateur*, 2000, n°14, p.45. Dans le même sens, on rend compte de peu de marges de manœuvre de la Commission des moyens d'enseignement et de fournitures d'élèves in Roth, J.-J. (2000) « La COMEFE (Commission des moyens d'enseignement et de fournitures d'élèves) et la SPG (Société pédagogique genevoise) : une collaboration possible », *Educateur*, n°14, p.46.

Sabine, pense que les enseignants combinent les moyens officiels avec d'autres, et que cela est tout à fait possible dans l'état de l'art actuel. Selon elle, les objectifs d'enseignement exigent plus que les moyens proposés. Les enseignants, croisent, trient, inventent, cherchent diverses voies pour atteindre les objectifs d'enseignement :

(...) Il y a des outils de travail, des brochures qui sont proposées, des démarches, des recommandations mais on a aussi le droit d'apporter autre chose. Si on veut faire autrement, utiliser un autre support, personne ne viendra jamais nous reprocher de ne pas avoir utilisé ces documents-là, si ce n'est les parents.

(...) Par exemple en français, tu peux combiner des manières de travail différentes, les brochures, etc. Une énorme partie des brochures de français, on ne le fait pas, on fait autrement, mais à la fin de l'année, le reste qui n'est pas utilisé, on le balance à la poubelle. On ne fait pas tous les jours des fiches, on complète de notre cru, avec des choses que nous trouvons dans d'autres documents et là c'est vrai que les fiches non faites, on les met au papier à récupérer, on demande aux élèves de ne pas les ramener à la maison, parce que sinon les parents pourraient dire « ah vous n'avez rien fait dans ce domaine », mais nous on l'a fait mais d'une manière différente. Mais on n'a pas fait toutes ces fiches. On a mis en place d'autres démarches d'enseignement. Mais bon ils ne sont pas enseignants, c'est difficile à comprendre.

(...) Tout ce qui est de l'ordre du drill, il faut le faire, donc les mécanismes de la numération, on le fait dans des documents que nous fabriquons nous-mêmes, ce n'est pas dans les brochures, dans les fiches des moyens d'enseignement.

(...) On a des libertés, même le devoir, c'est écrit dans les moyens d'enseignement des mathématiques qu'on a le devoir de concevoir des moyens, des feuilles ou d'aller piocher ailleurs (Sabine).

Quête d'adéquation entre les moyens d'enseignement et évaluations institutionnelles

Lise met en évidence un certain caractère monopolistique des moyens d'enseignement proposés sur la garantie d'apprentissage. Elle affirme que malgré les nécessités de l'évaluation institutionnelle, elle combine les moyens d'enseignement afin de trouver du sens auprès des élèves.

Pour Lise, le sens du travail scolaire est essentiel. Pour trouver du sens, il faut travailler avec les moyens proposés ou s'en écarter.

Quant aux méthodes, moi je ne me sens pas obligée de suivre telles quelles ces méthodes, par exemple en français on nous impose une certaine manière de voir le français, ce n'est ni rejeté en bloc, c'est simplement que nous n'utilisons pas les outils qui nous sont fournis comme l'outil qui a le monopole d'apprendre de cette manière et puis la seule chose qui nous bloque c'est par rapport aux épreuves cantonales qui sont faites sur le modèle de la méthode d'une manière précise.

(...) Mais la méthode n'est ni rejetée complètement, on ne prend pas les méthodes comme des leçons à appliquer, car souvent on oublie d'y mettre le sens.

(...) Et comme l'évaluation est faite sur le modèle de la méthode, ça pousse à l'utiliser. Mais on l'a vécu déjà et l'on a vu que nous pouvons très bien travailler avec d'autres méthodes ou manières de faire et tu peux très bien faire une répétition ou petit drill à la fin pour préparer les élèves aux épreuves. On travaille les types de textes, mais en essayant d'y mettre plus de sens, on fait très attention au sens donné et l'on remanie les choses dans ce sens. Nous, on fait un journal pour faire écrire les élèves sur

différents types de textes mais à intégrer dans le journal. On a essayé de donner plus de sens aux apprentissages (Lise).

Quête d'adéquation entre les moyens d'enseignement annuels et organisation du travail par cycle de 4 ans

Jules prend au sérieux l'organisation des objectifs d'apprentissage par cycles de quatre ans. On voit alors comment il se confronte avec des difficultés matérielles, celles des moyens d'enseignement proposés. On voit comment il combine un travail par cycle d'apprentissage de quatre ans et un matériel qui est conçu pour une période annuelle. En fait, les objectifs-noyaux mettent en crise une partie des moyens d'enseignement officiels, conçus pour une scolarité découpée en degrés annuels :

(...) Pour les brochures, je ne reçois que les brochures de 3P et non de 6P. Les synonymes, c'est français 3P. Si je ne veux pas faire cette brochure-là, je dois aller chercher la brochure d'une collègue et commencer à photocopier. (...) C'est difficile d'intéresser les élèves déjà, face à ce qu'il y a de très bien fait dans le public et moi je travaille avec photocopies recyclées, ça va pas ! Je ne reçois le matériel que pour mon année, on travaille par cycle mais avec un matériel par année (Jules).

Rompres avec cette logique paradoxale, qui l'empêche de travailler, exige d'inventer de nouveaux moyens d'enseignement, mais il est dans l'impossibilité de le faire par manque de temps, d'énergie et de disponibilité. Jules sait qu'en principe il a le droit de choisir ou de construire d'autres moyens d'enseignement, mais il n'en a pas le temps. Par économie de soi, de temps, d'énergie, il fait avec les moyens du bord.

(...) Je suis tout à fait libre d'aller chercher des exercices ailleurs, mais cela demande plus de temps d'investissement, d'invention, de création, de recherche, un très grand travail de préparation. (...) Les méthodes, je les utilise en français structuration, pour la méthodologie, généralement je pars de ça. (...) Peut-être dans dix ans, je fais le tour. Pour l'instant, je n'ai que ça, je n'ai pas cherché ailleurs.

(...) En français communication, je pars aussi des documents officiels, des types de textes. (...) Les méthodes sont proposées, si tu veux faire avec un autre matériel, c'est faisable. (...) Ce sont les contenus qui sont importants. (...) Je reviens sur les synonymes car nous les avons travaillés cette après-midi, si je trouve une autre brochure, je la prends si ça permet de comprendre ou d'apprendre. Pour l'instant, j'ai celles-là. C'est par facilité, par commodité. (...) Tu peux travailler n'importe quand tes notions, mais après t'es bloqué avec les méthodes officielles (Jules).

Quatrième partie

Analyse transversale

Restitution et analyse des données II

Deuxième série d'entretiens

Le chapitre 16 présente les résultats issus d'une deuxième série d'entretiens, d'une manière transversale aux domaines étudiés à propos du prescrit et du rapport au prescrit.

Le chapitre 17 sera consacré à la conception et au suivi du prescrit scolaire par les inspecteurs dans l'institution scolaire (école primaire genevoise). Nous nous attarderons sur cette dimension du prescrit au seuil de l'usage, quand bien même le corps inspectoral a disparu de l'organigramme de l'école primaire genevoise au bénéfice d'un contrôle de proximité exécuté par le directeur d'école. Le rapport au prescrit étudié ici se situe en effet dans le contexte d'un rapport plus distant, la personne chargée de vérifier le respect du prescrit ne travaillant pas dans l'école et n'y venant pas souvent et pas longtemps. Il se peut que les nouveaux directeurs aient moins d'influence que les inspecteurs sur l'élaboration des prescriptions générales, mais qu'ils aient un accès plus direct au travail réel des enseignants. Gardons-nous donc de transposer aux directeurs ce que la recherche a mis en évidence pour les inspecteurs.

Le chapitre 18 met en perspective trois relations : la prescription et la formation, la prescription et le contrôle ainsi que la prescription et l'innovation.

Chapitre 16.

L'enseignant et le rapport au prescrit : questions transversales

Dans la troisième partie, nous avons étudié le tissu prescriptif et le rapport au prescrit dans les divers domaines de prescription.

Après cette première série d'entretiens et d'observations (2003-2004), nous avons effectué une deuxième série d'entretiens avec les mêmes personnes (avec les enseignant-e-s seulement en 2006-2007) concernant plutôt leur rapport plus global au prescrit institutionnel à partir de quelques thématiques qui nous paraissaient récurrentes et traversantes dans la première série d'entretiens. Nous faisons en effet l'hypothèse que le rapport au prescrit est en partie seulement propre aux domaines de prescription, qu'il a pour toile de fond un rapport à l'institution, au métier, au contrôle, à l'autonomie et aux autres professionnels.

Entre les deux séries d'entretiens, certaines prescriptions ont disparu ou ont changé, d'autres au contraire sont apparues, relatives par exemple à l'établissement et la vie scolaire. L'enseignement primaire a adopté un nouveau fonctionnement. Il est évident que les jeunes enseignants que j'avais interrogés il y a quelques années déjà avaient dépassé lors du second entretien les contraintes institutionnelles et les contrôles imposés aux débutants. Huit années de pratique ont contribué faire évoluer leur rapport aux prescriptions institutionnelles. Sans qu'il s'agisse d'une autre population, on ne peut garantir que l'approche transversale du rapport au prescrit qui va être présentée met en évidence des postures déjà constituées au moment des premiers entretiens. Elle met en revanche en évidence des représentations et des convictions sans doute représentative des enseignants en fonction.

Cette deuxième série d'entretiens a été menée à partir de vingt questions fermées que voici :

1. Globalement, vivez-vous les prescriptions comme des aides ou des contraintes ?
2. Pensez-vous que ceux qui les ont rédigées avaient la légitimité et les compétences requises ?
3. A votre avis, connaissent-ils suffisamment les conditions de la pratique ?
4. Les prescriptions vous semblent-elles, globalement, au service des élèves ?
5. Que pensez-vous des enseignants qui ne respectent pas des prescriptions qui vous semblent justifiées ?
6. Que pensez-vous des enseignants qui respectent des prescriptions auxquelles vous n'attachez pas beaucoup d'importance ?
7. Avez-vous besoin d'être convaincu de la pertinence d'une prescription pour la respecter ?
8. Donnez-vous un statut spécial aux prescriptions dont vos collègues peuvent contrôler le respect ?
9. Donnez-vous un statut spécial aux prescriptions dont l'inspecteur peut contrôler le respect ?
10. Donnez-vous un statut spécial aux prescriptions dont les parents peuvent contrôler le respect ?
11. Donnez-vous un statut spécial aux prescriptions dont les élèves peuvent contrôler le respect ?
12. Le respect des prescriptions doit-il être modulé selon les risques encourus ?
13. Y a-t-il des prescriptions que vous ne comprenez pas ? est-ce alors parce qu'elles sont confuses ou parce que vous manquez des connaissances adéquates ?
14. Si l'on travaille en équipe, doit-on avoir une attitude commune à l'égard des prescriptions ?

15. Est-il parfois rassurant de respecter les prescriptions, même si on n'y adhère pas énormément ?
16. Faites-vous une différence entre les prescriptions qui fixent des finalités et celles qui fixent des modalités ?
17. Les prescriptions en vigueur infantilisent-elles le corps enseignant en lui expliquant laborieusement les procédures que tout le monde connaît ?
18. Pour s'écarter tranquillement, des prescriptions, faut-il se sentir très à l'aise, bien maîtriser le domaine ?
19. Est-il important, si l'on s'écarte des prescriptions, que les collègues fassent de même ?
20. Vous sentez-vous ridicule ou marginal si vous respectez des prescriptions que vos collègues négligent presque tous ?

Je regrouperai les réponses lorsqu'elles ont des liens étroits.

Le prescrit, aide ou contrainte ?

Globalement, vivez-vous les prescriptions comme des aides ou des contraintes ?

Dans l'état actuel de professionnalisation du métier d'enseignant, il y a ambivalence des enseignants face à la prescription, qu'ils considèrent majoritairement comme une aide. Certains sont très demandeurs, car ils considèrent que ce n'est pas leur tâche de définir le métier. D'autres considèrent que toute prescription est potentiellement une ingérence dans leur sphère d'autonomie professionnelle et le symbole de leur déprofessionnalisation.

Dans un premier temps, les prescriptions me servent de cadre important qui définit mon champ de travail, mon contrat pédagogique avec les élèves et l'administration scolaire. Mais cela reste théorique et dieu sait si dans ce métier, on sait que parfois sur le terrain ce n'est pas toujours facile de pouvoir tout appliquer comme en théorie. Il faut donc savoir aussi relativiser les prescriptions, prendre peut-être parfois un peu de liberté dans leur interprétation et leur application car sinon oui elles peuvent être vécues comme des contraintes voire même stressantes (Laure).

Nous n'avons pas rencontré une figure « d'anarchiste » qui serait en rupture ou dans le déni le plus complet des injonctions institutionnelles.

La légitimité et les compétences des prescripteurs

*Pensez-vous que ceux qui les ont rédigées avaient la légitimité et les compétences requises ?
A votre avis, connaissent-ils suffisamment les conditions de la pratique ?*

D'une manière générale, tous les enseignants interviewés dans cette étude pensent que les auteurs des prescriptions sont légitimés et autorisés à prescrire. Cela ne les empêche pas de mettre certains textes en question. En particulier les directives internes, qui portent sur des modalités plus que sur des finalités.

S'ils trouvent les prescriptions justifiées, les enseignants disent qu'ils ne connaissent pas toujours leur origine.

Les auteurs des prescriptions, ayant été enseignants, sont censés connaître très bien la réalité éducative et les conditions d'exercice du métier. Les enseignants destinataires des prescriptions n'en sont pas persuadés.

Au début, ils connaissent la pratique enseignante, peut-être par la suite, ils l'idéalisent (Christine).

Non, je ne dirais pas tout le monde. Il y a des gens qui sont confrontés et qui se confrontent à toutes les pratiques et d'autres pas du tout. Certains formateurs sont complètement déconnectés de la réalité de la pratique (Marco).

Les enseignants n'accordent guère de crédit aux prescripteurs qui leur semblent en décalage ou en complète déconnexion avec les pratiques de classes et la réalité.

Non, ils ne connaissent pas réalité de notre travail. D'ailleurs le rapport du docteur Papart l'a montré, comment la hiérarchie est très loin de tout notre travail. Lorsque je parle avec mon inspecteur que tu devrais vraiment l'interroger, lorsqu'il a commencé son métier, il y avait 5 pages de prescription et une petite institution, c'était autour des années 50-60 ! Maintenant, on a énormément de directeurs, chacun avec ses secrétaires, qui chacun a ses règles et à qui on doit rendre des comptes. Aujourd'hui, on a un classeur entier de prescriptions (Sabine).

Ou encore Laure :

Des prescriptions devraient, à mon avis être effectivement rédigées par des gens compétents et ayant une expérience dans le domaine sur lequel ils statuent. La difficulté avec ce genre de prescriptions c'est qu'elles vont au fil du temps se heurter avec le changement du quotidien, la réalité du terrain et des élèves qui évolue au fil du temps. Le métier d'enseignant bouge et évolue aussi donc il faudra toujours de toute façon aussi tenir compte de ça dans leur élaboration. Peut-être que des fois, on peut leur reprocher cet aspect-là à ces gens de ne pas être suffisamment sur le terrain pour ce rendre compte des différents paramètres qui interviennent et changent au fil du temps.

Je pense que parfois, le fossé se creuse à ce niveau-là. Des gens qui réfléchissent théoriquement sur le métier et ses prescriptions ne sont peut-être plus des fois assez dans la pratique pour se rendre compte de certains éléments. De toute façon, il ne faut pas se leurrer non plus, il y a, comme dans toute société, des enjeux politiques et économiques qui interviennent et à ce niveau-là, les gens à la tête des différents domaines du gouvernement ne sont clairement plus dans une pratique lorsqu'ils doivent prendre des décisions. Tout se joue à un autre niveau ou il faut négocier et argumenter avec des gens qui ne voient que leurs intérêts ou ont leurs représentations (Laure).

Le prescrit au service des élèves

Les prescriptions vous semblent-elles, globalement, au service des élèves ?

Les enseignants trouvent que les prescriptions sont globalement au service des élèves, du moins dans leur intention : garantir par exemple un traitement équitable des élèves, ou la protection de leur personnalité.

Quelques-uns disent toutefois que certaines prescriptions ne sont pas au service des élèves, si l'on prend le vocable « service » au sérieux. Ils identifient des contradictions entre la visée de certaines prescriptions et les objectifs de l'école primaire :

Non, je ne trouve pas vraiment que toute prescription est au service de l'élève. Je trouve que la sélection, l'évaluation ne sont pas au service des élèves. On est là pour trier les élèves, pour les sélectionner (Marco).

Laure ajoute :

Dans l'ensemble et sur le fond, oui. Elles témoignent d'un désir de scolariser chaque enfant dans les meilleures conditions et de lui offrir la possibilité de faire des études pour construire son futur. Jusqu'à maintenant, elles allaient dans le sens de

l'élève, de tenir compte de son rythme, de pallier le plus possibles aux difficultés qu'ils pouvaient rencontrer pour lui donner un maximum de chances. Maintenant la politique change a ce sujet, c'est une bataille entre les partis politiques et les classes sociales qui défendent leurs intérêts. C'est toujours la même chose. L'éducation restera toujours un sujet de débat politique entre les différentes classes qui gouvernent et composent une société. Ceux qui trinquent : les élèves qui seront ces futurs décideurs. C'est une lutte perpétuelle des classes (Laure).

La non ingérence

Que pensez-vous des enseignants qui ne respectent pas des prescriptions qui vous semblent justifiées ?

Que pensez-vous des enseignants qui respectent des prescriptions auxquelles vous n'attachez pas beaucoup d'importance ?

Donnez-vous un statut spécial aux prescriptions dont vos collègues peuvent contrôler le respect ?

Parmi les enseignants interrogés, certains regrettent que des collègues ne respectent pas des prescriptions qui leur semblent justifiées, notamment lorsque cela fait courir un risque aux élèves, comme de ne pas faire tout le programme ou de ne pas respecter les règles de sécurité.

Mais une bonne partie des enseignants trouve qu'il est impossible de respecter toutes les prescriptions. Donc, tout travailleur a quelque chose à se reprocher à un moment ou à un autre durant sa carrière. Pour les prescriptions auxquelles ils n'attachent aucune importance, le respect ou le non respect des celles-ci par les collègues leur indiffère.

Les enseignants ne donnent pas un statut spécial aux prescriptions dont les collègues peuvent contrôler le respect. Les prescriptions sont encore, actuellement d'ailleurs peu contrôlées par les pairs.

La politique tacite de la non ingérence dans les pratiques d'un pair peut aller jusqu'au refus de dénoncer un collègue qui dysfonctionne visiblement. Cela arrive, mais dans des cas très rares et graves et lorsque les preuves sont suffisantes.

Les enseignants se rendent compte que cet esprit de non ingérence peut aussi les protéger personnellement. Tout le monde peut se trouver à un moment ou à un autre dans une situation dans laquelle il méconnaît une prescription ou un principe éthique. Nul ne voudrait qu'alors un collègue vienne le remettre en place.

Il existe cependant enseignants qui s'intéressent de près aux pratiques des collègues. Les réactions des collègues et les pressions peuvent dépendre de la teneur et de l'importance de la prescription.

Je dirais qu'il y a un problème et que cette liberté qu'a l'enseignant par rapport a cet aspect-là du métier peut faire peur comme elle peut aussi être parfois bénéfique heureusement pour l'enfant. Si cette prescription me semble justifiée et importante, cela va me révolter si l'avenir de l'élève peut être hypothéqué à cause de ce non-respect. Comme je suis entière, j'aurais beaucoup de mal à comprendre cet acte et à le cautionner (Laure).

La pertinence du prescrit

Avez-vous besoin d'être convaincu de la pertinence d'une prescription pour la respecter ?

D'une manière générale, les enseignants évaluent la pertinence du prescrit.

Même s'ils n'en connaissent pas systématiquement les sources, l'esprit et les motifs initiaux, les enseignants sont censés respecter les prescriptions. Ils estiment que c'est plus facile s'ils comprennent les fondements de la prescription et y adhèrent.

Normalement oui, il vaut mieux que je la comprenne pour y adhérer. Maintenant, il y a des fois où nous n'avons pas le choix. Nous pouvons être en désaccord avec l'une d'elles mais nous devons quand même l'appliquer. Je pense au retour des notes à Genève, suite à la votation du 24 septembre. Je ne suis pas du tout pour ce système et pourtant si j'étais en Suisse, je devrais l'appliquer même si ce n'est pas ma conception de l'évaluation. Mais partout dans la vie, c'est pareil. Ce qui est important c'est le message qu'on met autour de ces aspects avec lesquels on se retrouve en désaccord. «Un bon enseignant est un enseignant qui arrive à tirer de l'or même dans de l'eau sale». Heureusement là où je suis maintenant, il n'y a pas de notes (Laure) !!!

Oui, je pense qu'on a besoin d'être convaincue, que ces règlements ou ces directives ne sont pas arbitraires, qu'elles ont un sens, que ces textes sont là pour anticiper certains risques qui ont existé mais que nous personnellement, on ne les connaît pas ou on n'a pas fait l'expérience encore (Christine).

Le regard de l'inspecteur et des parents

Donnez-vous un statut spécial aux prescriptions dont l'inspecteur peut contrôler le respect ?

Donnez-vous un statut spécial aux prescriptions dont les parents peuvent contrôler le respect ?

Les enseignants donnent un statut particulier aux prescriptions dont l'inspecteur peut contrôler le respect. Ils rendent des comptes aux inspecteurs qui, par leur place hiérarchique, sont légitimés institutionnellement à contrôler les pratiques enseignantes.

Sans donner un statut spécial aux prescriptions dont les parents peuvent contrôler le respect, les enseignants restent attentifs au regard que les parents portent sur l'école.

Il faut faire très attention avec les parents. Car il y a des parents qui sont main dans la main avec l'inspecteur et viennent t'embêter dans ton métier, te dire comment il faut faire. Il faut faire très attention. Il y a vraiment de la délation, j'ai appris à faire très attention avec les parents, avec ce que je dis, ce que je dis à leur enfant, car cela peut toujours être mal pris et dans le mauvais sens (Lucie).

Les élèves ne sont pas des contrôleurs

Donnez-vous un statut spécial aux prescriptions dont les élèves peuvent contrôler le respect ?

Les enseignants ne donnent pas un statut spécial aux prescriptions dont les élèves peuvent contrôler le respect. Mais à leurs yeux les élèves sont tout de même de bons observateurs du respect de certaines prescriptions.

En quelque sorte, mes premiers clients ce sont les élèves. Les élèves sont très attentifs au fait que je fais sauter des heures de gym ou de dessin de leur planning, par exemple (Jules).

Je fais attention aux élèves et à ce qu'ils peuvent savoir et interpréter des prescriptions. Et cela dépend des degrés (Christine).

Le calcul des risques

Les respect des prescriptions doit-il être modulé selon les risques encourus ?

La plupart des enseignants interrogés affirment qu'ils calculent les risques encourus lorsqu'ils ne respectent pas une prescription.

Maintenant je fais des choses que je n'osais pas faire durant mes trois ans de période probatoire. Maintenant avec l'expérience et le bon sens, alors je me donne plus de marge de manœuvre, avant je n'osais pas. Avec l'expérience, on prend de l'assurance (Lucie).

Je pense qu'il faut être maître dans son métier. Il faut se sentir très à l'aise. Je pense qu'en début de métier, on ne peut pas du tout le faire ! Tout est très lourd en début de métier (Sabine).

Il faut être sûr et savoir ce que l'on fait avec les élèves, où l'on va (Sandrine) !

Je pense que cela est primordial, une expérience importante du métier est nécessaire pour pouvoir peser et prendre des décisions de cette importance et les assumer voire les défendre (Laure).

Lorsqu'il s'agit de la sécurité des élèves, des comportements qui peuvent être ambigus avec les élèves, les enseignants ne prennent plus aucun risque.

Ils savent pourtant qu'assez souvent, les déviances ne sont pas sanctionnées :

On ne court vraiment pas de risques de sanctions. Personne ne vient nous remonter les bretelles. Je ne me suis jamais posé la question en termes de risques. Mais il y a une prescription, il faut que je la retrouve sur les amaryllis car les bulbes et les feuilles sont toxiques comme alimentation. Mais moi je trouve que cela va très loin, moi j'ai une 6P alors je les surveille et personne ne va manger cette plante. Mais ça c'est notre société avec ses risques et ses préventions, on va très loin. On ne peut plus faire éclore les œufs en classe, on ne peut plus faire des expérimentations qui ont été faites pendant des générations (Sabine).

Le prescrit n'a de sens qu'avec une formation aux concepts et méthodes qu'il évoque

Y a-t-il des prescriptions que vous ne comprenez pas ? Est-ce alors parce qu'elles sont confuses ou parce que vous manquez des connaissances adéquates ?

Lorsque les prescriptions touchent les pratiques de sécurité par exemple, elles semblent claires. Mais lorsque l'on prescrit aux enseignants de faire par exemple de la « métacognition » ou « un conseil de classe », alors une (in)formation s'impose. Dans certains cas, comme dans ces derniers exemples, les enseignants ont besoin de connaissances adéquates pour bien comprendre ce que les prescriptions évoquent.

Pour comprendre ce type de prescrit, il faut une maîtrise de concepts, de théories, de nouvelles pratiques. Faire fonctionner des cycles de quatre ans imposait le développement de nouvelles compétences et connaissances pour gérer et individualiser les parcours de formation sur quatre ans, en fonction d'objectifs d'apprentissage à long terme. Les degrés annuels ayant été rétablis le 24 septembre 2006, ce développement professionnel reste possible, mais aucune prescription ne l'impose désormais dans l'école primaire genevoise.

S'il n'a pas reçu ou demandé une formation adéquate, il se peut qu'un enseignant ne comprenne pas tout à fait les objectifs d'apprentissage, les modalités d'évaluation formative, les principes des devoirs (TTM). En principe, tout changement de prescription se référant à de nouveaux savoirs est accompagné de formations ou des journées de réflexion à l'interne de l'institution scolaire.

De manière générale, les enseignants interrogés comprennent les prescriptions, qui ne leur paraissent pas confuses. Ils pensent pas manquer de connaissances pour les comprendre.

L'équipe : un rapport négocié au prescrit ?

Si l'on travaille en équipe, doit-on avoir une attitude commune à l'égard des prescriptions ?

La plupart des enseignants qui travaillent véritablement en équipe, trouvent qu'il faut avoir une attitude commune à l'égard des prescriptions et rompre en partie avec les logiques traditionnelles de non-ingérence des affaires d'autrui. Mais les enseignants reprennent leur liberté dans les domaines qui ne relèvent pas de l'équipe.

Le prescrit rassure-t-il ceux qui l'appliquent ?

Est-il parfois rassurant de respecter les prescriptions, même si on n'y adhère pas énormément ?

Les enseignants adhèrent parfois au prescrit parce qu'il les rassure. Il fonctionne comme un garde-fous.

L'institution choisissant de prescrire certaines procédures et en proscrire d'autres protège les enseignants face aux demandes très diversifiées des parents :

Cela dépend. C'est rassurant si on est attaqué par les parents, par l'extérieur. Si je fais telle ou telle chose je suis couverte par l'institution, je ne le fais pas selon mes envies et désirs. Mais si je n'adhère pas je ne suis pas rassurée (Lucie).

Non ce n'est pas rassurant mais on doit les respecter tout de même, même si l'on n'adhère pas ! Mais je ne suis pas à mon compte, je suis dans une institution et j'ai le devoir de respecter les prescriptions, de suivre les lois, les règlements (Sandrine).

C'est rassurant parce qu'on est protégé par l'institution, mais il y a des choses auxquelles on n'adhère pas (Yvonne).

Je pense que lorsqu'on débute c'est très rassurant. Avec l'expérience, on joue dans ce cadre, moi je reste dans ce cadre de l'institution (Jules).

Je pense que c'est très rassurant face au public, face aux parents. Face aux élèves (Christine).

Respecter les prescriptions peut s'avérer rassurant surtout lorsqu'on est débutant dans le métier, même si on n'y adhère pas énormément.

Modalités et finalités

Faites-vous une différence entre les prescriptions qui fixent des finalités et celles qui fixent des modalités ?

Il y a des enseignants qui disent traiter également les prescriptions concernant les modalités que celles concernant les finalités :

Non, je ne fais pas de différence. Je prends le tout comme un tout, les finalités comme les modalités (Lucie).

Non je ne fais pas différence, mais parfois il y a de l'utile et du superflu des deux côtés (Sabine).

D'autres disent qu'ils respectent beaucoup plus les prescriptions concernant les finalités que celles concernant les modalités. Ils expliquent que les finalités de l'école doivent être les mêmes pour tous, alors que les modalités relèvent de leur marge d'autonomie.

Je fais des différences car je trouve que les finalités sont les mêmes pour tous par contre les chemins pour y accéder nous appartiennent (Yvonne).

Je fais plus attention aux finalités mais les chemins pour y arriver m'appartiennent (Jules).

Je pense que les finalités sont absolument à respecter tandis que les modalités, c'est plutôt des propositions et tu vas prendre les chemins les plus adéquats avec tes élèves (Christine).

Je fais une différence, il y a les finalités qui sont les mêmes pour tous et alors les modalités, je les trie, je prends mes chemins diversifiés pour les élèves que j'ai dans les classes (Marco).

Le prescrit n'infantilise pas le corps enseignant

Les prescriptions en vigueur infantilisent-elles le corps enseignant en lui expliquant laborieusement les procédures que tout le monde connaît ?

D'une manière générale, les enseignants ne s'estiment pas infantilisés par les textes prescriptifs.

Les prescriptions n'infantilisent pas le corps enseignant. Elles sont suffisamment larges et interprétables. Tout le monde prend de la distance, tout est interprétable (Sandrine).

Non, c'est exagéré de dire que les prescriptions infantilisent. C'est très large (Yvonne).

Non, pas du tout. Elles sont tellement larges que tout le monde peut les interpréter. En plus, à certains enseignants ça leur ferait du bien de les lire (Jules).

Non, les prescriptions sont utiles, sont des aides, ont une raison d'être, sont larges, elles ne m'infantilisent pas. Je ne me sens pas être une exécutante, car il y a tellement de choses à penser dans le métier. Je dois tellement me débrouiller sur d'énormes parts du métier (Christine).

Oui, on ne connaît pas toujours tout. Mais cela n'infantilise pas. C'est utile qu'on nous rappelle certaines choses, surtout si elles sont justifiées mais lorsqu'on tombe dans le tatillon, cela n'a pas de sens (Marco).

Non, cela n'infantilise pas mais cela peut cadrer les débutants, les réfractaires, les laxistes ou les individualistes (Anne).

Les enseignants interviewés ne pensent pas que le prescrit est insultant, ni qu'il nie leur professionnalisme. C'est donc plutôt la granularité du prescrit qui pose problème. Jusqu'où est-il pertinent de prescrire le travail et quand faut-il s'arrêter, pour ne pas entrer en conflit avec le professionnalisme et l'autonomie des enseignants ? Tous les enseignants n'ont pas la même position sur ce point.

Certains enseignants, selon les expériences professionnelles qu'ils ont vécues, se trouvent plus à l'aise avec un prescrit ouvert. Ils se trouvent en accord avec un plan-cadre ou des objectifs-noyaux sur lesquels ils peuvent s'appuyer sans les vivre comme un carcan.

D'autres enseignants se trouvent plus démunis avec des plans-cadres ou des objectifs larges d'enseignement. Ils préfèrent que l'institution prépare et leur livre des outils de planification, d'enseignement, d'évaluation « clefs en main », immédiatement prêts à l'usage.

Le prescrit est utile si l'on n'est pas à l'aise dans un domaine

Pour s'écarter tranquillement des prescriptions, faut-il se sentir très à l'aise, bien maîtriser le domaine ?

Les enseignants débutants se réfèrent beaucoup au prescrit comme une ressource, une aide. Ils commencent par ce qui est proposé ou suggéré institutionnellement et ensuite, lorsqu'ils ont le sentiment qu'ils ont assez d'outils pour travailler ils s'en écartent. Cela intervient après des années d'expérience lorsqu'ils connaissent et jonglent avec le programme, en fonction de la composition de la classe, en fonction des élèves.

Lorsque les enseignants prennent des risques et ne respectent pas les prescriptions à la lettre, c'est aussi parce qu'ils pensent maîtriser un domaine. Ils affirment qu'ils connaissent mieux leur métier, les exigences, les priorités au travers des diverses tâches à accomplir.

Oui, tout à fait. Maintenant je fais des choses que je n'osais pas faire durant mes trois ans de période probatoire. Maintenant avec l'expérience et le bon sens, alors je me donne plus de marge de manœuvre, avant je n'osais pas. Avec l'expérience, on prend de l'assurance (Lucie).

Oui, je pense qu'il faut être maître dans son métier. Il faut se sentir très à l'aise. Je pense qu'en début de métier, on ne peut pas du tout le faire ! Tout est très lourd en début de métier (Sabine).

Déviance individuelle ou collective

Est-il important, si l'on s'écarte des prescriptions, que les collègues fassent de même ?

Vous sentez-vous ridicule ou marginal si vous respectez des prescriptions que vos collègues négligent presque tous ?

D'une manière générale, les enseignants interrogés s'écartent des prescriptions lorsqu'ils les estiment peu fondées, peu leur importe de ce que leurs collègues en pensent. Mais les enseignants qui travaillent régulièrement en équipe et dont la plupart des décisions en matière d'organisation du travail est véritablement pensée en équipe, disent que les écarts à la prescription et leurs écarts éventuels doivent être discutés en équipe. L'équipe de travail devient une référence, une source de régulation du travail enseignant.

La pression des pairs n'est pas importante au point qu'un enseignant se sentirait ridicule ou marginal s'il respecte une prescription à laquelle la majorité déroge. Cela joue aussi dans le sens contraire : lorsqu'un enseignant est en déviance par rapport à la prescription ou aux pratiques de ses collègues, il est rare que ces derniers interviennent, sauf dans des cas très rares ou graves.

Je ne me sens pas ridicule de respecter les prescriptions que mes collègues négligent. Non pas du tout car si je les suis c'est qu'elles me semblent importantes de respecter ou alors sur lesquelles j'estime ne pas avoir le choix et le devoir de les appliquer. Attention, je pense que l'enseignant n'est pas en position de refaire les prescriptions ou de les changer comme bon lui semble. L'enseignant a parfois tendance à beaucoup prendre ou s'attribuer beaucoup de liberté de par son statut de fonctionnaire presque parfois inébranlable. Ici dans l'école où je suis actuellement, qui est une école privée, la direction a beaucoup plus de poids, comme les parents, et je peux te dire que ça remet les idées en place. En France, les enseignants sont évalués avec une note par l'inspecteur et cette note définit ton échelon au niveau des annuités. (En gros, plus tu as de bonnes notes, plus vite tu montes dans l'échelle des annuités. Cela a donc un impact sur ton salaire). Ici, nous sommes aussi évalués par le comité de gestion de l'école qui est composé de parents, enseignants et directeurs de l'école. C'est eux qui nous disent si notre contrat obtient un avis favorable ou non pour être renouvelé l'année prochaine. Cela comporte des côtés que je cautionne moins mais chacun apprend à se remettre en

question et à rester vigilant sur sa manière de travailler. La liberté et les privilèges dont nous disposons au sein de ce métier sont à ne pas oublier et à préserver par une relation de confiance et de dialogue constructif et respectueux avec la direction. Après, il y a des gens incompetents partout à tous les échelons. Mais n'oublions pas notre échelon et nos devoirs. Dans la dernière école que j'ai fréquentée à Genève, je me suis retrouvée en face d'enseignants qui prenaient beaucoup de pouvoir par rapport à la hiérarchie avec en plus des idées pédagogiques très rigides et très traditionnelles. Je trouvais déplacé et mal à propos. Un dialogue et notre avis est important mais nous ne pouvons pas exiger et nous opposer sans arrêt à la direction. Cela ne mène à rien de constructif (Laure).

Deux enseignants affirment qu'il peuvent se sentir marginalisés à défendre une autre école, une école de la réussite de tous dans un collectif d'enseignants qui ne pratiquent pas de la même manière.

Comme Marco :

Non, je ne me sens pas ridicule, peut-être parfois marginal mais j'assume. Par exemple, comme je ne crois pas au redoublement, je ne vais pas donner des notes en dessous de trois pour exclure des élèves et les mettre en redoublement (Marco).

Ou encore Lise :

Je ne dirais pas que je me sens ridicule mais en tous les cas il y a des moments dans lesquels je me sens peut-être marginale. Lorsque je parle à mes collègues qu'il faudrait penser la manière d'intégrer l'histoire de la Suisse et cela sans jouer le jeu de ARLE (Association pour refaire l'école), je ne veux pas être mal comprise mais c'est dur d'expliquer pourquoi (Lise).

En conclusion : que faut-il retenir du prescrit ?

Suite à ces deux séries d'entretiens (sur les domaines et sur les vingt questions), je dégage six représentations qui semblent largement partagés par les enseignants interviewés dans cette recherche :

Le prescrit n'est pas entièrement applicable, il faut en prendre et en laisser.

Le prescrit est une ressource à condition de ne pas s'y enfermer.

Le prescrit protège les droits des personnes et des institutions.

Le prescrit garantit l'égalité de traitement.

Le prescrit évite de réinventer la roue.

Le prescrit assure la cohérence et la continuité.

Le prescrit pris au pied de la lettre empêche de travailler.

Chapitre 17.

Le rôle des inspecteurs

L'administration scolaire gouverne l'école en édictant et faisant appliquer les lois, les règlements d'application, les arrêtés, des ordonnances et les autres textes de référence.

Au sommet de la hiérarchie, on trouve les cadres supérieurs, ici les directeurs généraux de l'enseignement primaire (annexe 7), habilités à édicter des directives de leur cru mais appelés aussi à participer à l'élaboration du prescrit réglementaire voire de la législation.

Les cadres moyens, jadis les inspecteurs, aujourd'hui les directeurs d'établissements scolaires, sont parfois associées à la fabrication du prescrit, au sein de commissions ou à la faveur de mandats spécifiques. Il arrive aussi qu'ils soient consultés, avant leur publication, sur des textes à la rédaction desquels ils n'ont pas été associés dès le début.

Mais leur fonction première est double :

- être les interprètes et les défenseurs du prescrit auprès des enseignants dont ils ont la charge ;
- élaborer certaines règles à leur échelle, dans le cadre de principes généraux et à condition de bénéficier d'une délégation explicite ou tacite du pouvoir de prescrire.

Comment les inspecteurs genevois relayent-ils les prescriptions auprès des enseignants et les modulent-ils ? Comment en contrôlent-ils l'application ?

N'oublions pas que nous sommes en 2009 et que le fonctionnement de l'enseignement primaire a changé. Actuellement, la quasi totalité des inspecteurs sont devenus directeurs d'établissement (91 directeurs, 91 établissements). Je renvoie le lecteur au chapitre 4 sur le contexte de recherche à propos de ces changements. Je reviens donc ici aux analyses faites dans mon corpus de recherche d'origine, avant le nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire.

Bien que les inspecteurs de l'enseignement primaire n'existent plus dans le nouveau fonctionnement, j'avertis le lecteur de ce travail que j'ai rédigé ce chapitre au présent.

La plupart du temps, les inspecteurs de l'enseignement primaire genevois sont recrutés parmi les enseignants, sans avoir à suivre une formation professionnelle de cadre, avec toutes les difficultés que cela suppose. Leur rôle institutionnel est notamment de veiller à la mise en œuvre des prescriptions auprès de leurs collègues d'hier. Ils en sont garants vis-à-vis de l'institution. Mais en même temps, ils sont des interprètes des prescriptions dans les lieux multiples où ils rencontrent des enseignants et des équipes.

Je rends compte ici, à partir de deux longs entretiens individuels, de quelques aspects de la dynamique professionnelle dans laquelle ces cadres intermédiaires sont engagés. Il aurait évidemment fallu les interroger tous pour être sûr de cerner ce corps professionnel pris entre le marteau et l'enclume, qui aspire souvent à une fonction de conseil que les enseignants ne reconnaissent pas et sont obligés d'exercer une fonction de contrôle qui n'est plus très gratifiante. Aucune étude de la corporation des inspecteurs n'a été faite. Peut-être les historiens s'y attaqueront-ils.

En 2004, le rapport de gestion du Conseil d'Etat de Genève dénombre 32 inspecteurs dans l'enseignement primaire.

L'article 10 du règlement de l'enseignement primaire (C 1 10.21, 1993) précise les diverses attributions de l'inspecteur :

¹ L'inspecteur est responsable de l'organisation et du fonctionnement de sa circonscription. Les dispositions relatives aux droits et devoirs de l'inspecteur figurent dans le règlement d'application de la loi générale relative au personnel de l'administration cantonale et des établissements publics médicaux, du 24 février 1999, et dans celui sur les cadres intermédiaires de l'administration cantonale, du 23 septembre 1981.

² Il participe à l'étude des questions concernant la pédagogie, le recrutement et le perfectionnement des enseignants, et à la gestion administrative de l'enseignement primaire.

³ Sur les plans administratif et pédagogique, l'inspecteur est chargé :

a) de contrôler la bonne exécution des obligations du corps enseignant, notamment l'application du plan d'études;

b) de conseiller les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches;

c) d'assurer le suivi de la scolarité des élèves;

d) d'assurer les relations avec les parents d'élèves et les autorités municipales.

⁴ Il peut être chargé de l'inspection des écoles privées, qui sont tenues de se conformer aux exigences prévues à l'article 2 du présent règlement.

En 2004 comme au cours des années précédentes, le cahier des charges des inspecteurs est en refonte permanente, aucun texte définitif n'est disponible, en raison de la lenteur des négociations avec la hiérarchie. Au moment de mon enquête, il était toujours en élaboration et restait confidentiel.

Rappelons ici les divers changements qui ont redéfini la mission de l'inspecteur de l'école primaire. En 2001, le rapport de gestion du Conseil d'Etat décrit une volonté d'amélioration du fonctionnement de l'inspection:

Une attention particulière a été portée sur la manière d'améliorer le traitement de dossiers et la transmission d'informations entre la direction et le corps inspectoral, compte tenu de la répartition de celui-ci sur cinq secrétariats et vingt-deux circonscriptions. Avec l'apport d'un consultant extérieur, des pistes concrètes ont été élaborées. Leur faisabilité sera explorée durant le premier semestre 2002.

Au niveau de l'organisation des cinq secrétariats d'inspecteurs et d'inspectrices, une nouvelle méthode de travail a été mise en place en janvier 2001. Le fonctionnement des inspecteurs et des inspectrices en groupes de travail restreint a été privilégié. Il facilite les relations avec la direction, la réflexion, les échanges et la recherche de solutions locales aux problèmes rencontrés. Les séances plénières réunissant la direction et l'ensemble du corps inspectoral sont destinées à des points de situation sur les dossiers en cours ou au traitement de sujets particuliers tels que les entretiens de candidature pour l'engagement de nouveaux enseignants et de nouvelles enseignantes, l'organisation de la rentrée scolaire, le nouveau dispositif d'évaluation des élèves, l'organisation du parcours des élèves et leur progression. (In *Rapport de gestion du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève pour l'année 2001*, Département de l'instruction publique, p. 127)

En 2002, on observe un accroissement du nombre des circonscriptions :

Passage de 22 à 25 circonscriptions

Le volume atteint par certaines circonscriptions rendait difficile le travail de l'inspecteur-trice dans ce qu'il comporte d'encadrement du personnel enseignant, de suivi de dossiers de fond en plus des affaires courantes et de relations avec les parents. En opérant un découpage du canton avec 3 circonscriptions nouvelles, soit un total de 25, la moyenne de classes par circonscription est ramenée de 75 à 66.

Les 25 inspecteurs-trices de circonscription sont répartis dans 5 secrétariats d'inspecteurs préfigurant ce que devrait être à l'avenir le fonctionnement par régions définies selon les critères géographiques. Le fonctionnement en secrétariats facilite le travail en équipe des inspecteurs-trices, la gestion des dossiers et les relations avec la direction. (In *Rapport de gestion du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève pour l'année 2002*, Département de l'instruction publique, p. 139)

Et en 2004, on passe à un fonctionnement par régions :

Fonctionnement du corps inspectoral selon une dynamique de régions

L'organisation du travail entre la direction générale de l'enseignement primaire et les 32 membres du corps inspectoral a été conçue de façon à optimiser l'élaboration et le suivi des dossiers.

Cette organisation assure une nette amélioration dans divers domaines : la circulation de l'information, le suivi exhaustif des dossiers, la cohérence des pratiques, l'articulation entre les secrétariats via les responsables-délégués.

Le concept de région se concrétise également au niveau des écoles. Ainsi, dans chaque région, les responsables des écoles en projet, auxquels se joignent de plus en plus les maîtres principaux des écoles non en projet, se réunissent avec les inspecteurs cinq fois par année. Ces rencontres constituent un lieu de réflexion, d'échanges et d'orientation sur des thématiques précises. Elles revêtent un caractère porteur et dynamique apprécié des participants et favorisent la création des réseaux. (In *Rapport de gestion du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève pour l'année 2004*, Département de l'instruction publique, p. 157)

Dans le contexte de changement et de mouvement de la rénovation de l'école primaire, la direction de l'enseignement primaire doit redéfinir les rôles, les fonctions de l'inspecteur. Endosser le rôle de l'inspecteur dans un contexte de changement n'est pas évident :

Dans la décision des écoles d'entrer en projet, l'implication et l'influence des inspecteurs ou inspectrices sont assez variables d'une circonscription à l'autre. Nous l'avons constaté aussi bien en lisant les commentaires (critiques, remarques gratifiantes, demandes de complément, etc.) des inspecteurs aux équipes lors de l'étape de validation des projets qu'au cours des entretiens avec les six équipes contactées pour la recherche. Le rôle des inspecteurs peut aller d'une intervention minimale à une incitation massive, avec divers degrés d'implication dans l'accompagnement des écoles qui se lancent dans la démarche mais aussi avec des niveaux d'exigence assez inégaux concernant les critères de validation des projets. Comme le corps enseignant, celui des inspecteurs n'est pas homogène dans son degré d'adhésion à la rénovation et cela a des répercussions sur le rythme de l'entrée des écoles en projet, ainsi que sur la qualité des documents produits. Il est peut-être utile de rappeler qu'au moment du lancement de la rénovation et de sa phase exploratoire, les inspecteurs et les inspectrices ont été relativement peu impliqués dans le processus, d'où une certaine démobilisation pour quelques-uns d'entre eux (Favre, Jaeggi, Osiek, Dionnet & Germond, 2005, p. 126).

Les inspecteurs sont des cadres intermédiaires que l'organigramme place entre les directeurs et le corps enseignant. Ils ont un rôle à jouer tant dans le respect des prescriptions institutionnelles que dans la réaffirmation des finalités de l'école ou dans l'accompagnement du changement ou de l'innovation scolaire ; on leur demande de représenter l'autorité et en même temps d'exercer un véritable leadership au sein de la circonscription scolaire (un groupement d'écoles) dont ils ont la responsabilité (Bogensberger, 1995).

Le travail quotidien des inspecteurs diffère selon la circonscription dont ils ont la charge et selon les écoles qui la composent. Les inspecteurs interviewés disent que leur travail est coloré différemment s'ils ont à travailler avec des parents de couches sociales favorisées ou populaires ; que leur travail est forcément teinté par le contexte, par le quartier dans lequel ils agissent. Les pressions et les demandes des parents sont différentes.

Le mandat d'inspecteur comprend une partie administrative et logistique, la prise en charge des rapports avec les parents, les inscriptions, les mutations, les dérogations demandées par les parents, et le suivi des élèves en difficulté. Le suivi des enseignants débutants prend une partie importante de leur temps, il s'agit d'évaluer leur insertion professionnelle et leur travail, aux fins de préavis leur nomination en tant que fonctionnaires. Il est souvent très difficile pour l'inspecteur de rapporter à la norme les pratiques d'un débutant qui travaille dans un contexte plus ou moins déviant ou difficile, de dire aux débutants qu'il faut pratiquer plus dans un sens que dans un autre, quand il est entouré par un groupe d'enseignants qui travaillent autrement, et que personne ne songe à les ramener à l'ordre par manque de temps, de disponibilité ou d'audace.

Il y a une tolérance face à certaines pratiques contraires aux prescriptions institutionnelles ; les inspecteurs sont dans l'incapacité de proscrire clairement certaines pratiques, ce qui finit pas les rendre acceptables. Un débutant qui tombe dans ce contexte trouvera ce qui se fait juste, acceptable et dans les normes ; mais cela par manque de contrôle ou de personnes légitimées à mettre ces pratiques en question, voire à les comme déviantes.

Selon le « cahier des charges » des inspecteurs (ou plus exactement selon un document interne non diffusable qui décrit les tâches des inspecteurs) et surtout selon le règlement d'application de l'enseignement primaire, les inspecteurs sont censés contrôler le travail des enseignants et vérifier que les prescriptions sont mises en œuvre.

Bien que les inspecteurs soient les garants de la mise en œuvre des prescriptions, ils ne les connaissent pas toujours. En principe, en début d'année scolaire, la direction met en évidence les nouvelles prescriptions à prendre en compte et les divers changements apportés aux directives plus anciennes.

Les inspecteurs participent parfois à la construction de ces textes mais pas systématiquement. Chacun, là où il est, tente plus ou moins d'influencer les prescrit, mais les inspecteurs ne se positionnent pas en tant que corps constitué sur toutes les prescriptions, leur libellé, leur formulation, les stratégies de diffusion dans le système.

D'une manière générale, ces textes sont signés par les directeurs des services (services généraux, service de la scolarité, service de l'enseignement, service du personnel enseignant, service de la gestion, du budget et des ressources financières). Ces textes se veulent plutôt ouverts pour être plus facilement adaptés aux contextes locaux. Certains inspecteurs déplorent néanmoins que les textes soient libellés d'une manière trop « propositionnelle », « suggestive » et pas vraiment « impositive ».

Tous les inspecteurs ne sont pas d'accord avec les nouvelles prescriptions. Ils ne le disent pas forcément tout haut, mais agissent en conséquence auprès des enseignants, qui sentent cette distance entre le discours de la direction et celui des inspecteurs.

Il arrive que les cadres fassent remonter vers le haut de la hiérarchie les problèmes de lecture, d'interprétation ou de faisabilité des prescriptions. Il n'est pas du tout sûr que tous les cadres soient convaincus du bien fondé de chaque prescription. Dans les situations de flou, surtout si la situation politico-éducative est instable, ils peuvent se montrer plus ou moins indulgents et ne pas exiger la mise en œuvre de prescriptions auxquelles ils n'adhèrent pas ou qui pourraient disparaître ou s'infléchir au prochain changement de politique.

L'inspecteur a reçu en outre le pouvoir de prescrire les pratiques enseignantes au-delà de ce que disent les textes. Certains se servent de ce pouvoir, verbalement ou par écrit, par l'intermédiaire de notes affichées dans les salles des maîtres.

Les pratiques des inspecteurs diffèrent : ils vont plus ou moins souvent dans les écoles, ils insistent ou non sur les normes, ils se servent peu ou beaucoup de leur propre pouvoir de prescrire. Certains inspecteurs prescrivent là où il y a un problème à régler d'une manière permanente et récurrente, là où l'institution n'a pas prescrit en amont. Il y a des inspecteurs plus producteurs de notes que d'autres !

Certains investissent des domaines faiblement prescrits par l'institution, comme l'aménagement de la classe. On ne parle pas ici du mobilier scolaire (celui-ci étant prescrit et obligatoire), mais de la manière dont l'enseignant structure les espaces de la classe, leurs fonctions ou même la décoration. Certains inspecteurs ont une idée précise de ce qui devrait ou non se faire et deviennent du coup auteurs de prescriptions qui ne valent que pour les enseignants de leurs circonscriptions :

Un élément que je prends en compte, c'est l'aménagement de la classe. Bien sûr parce que pour moi, l'aménagement est très révélateur de ce qui se fait dans la classe. L'aménagement évolue. Moi je suis très sensible à ça. Je pourrais imaginer une classe avec des magnifiques dessins, posters, plantes vertes et tout mais si je vois la même chose du mois de septembre à Pâques je vais me poser des questions. C'est vrai, la plante verte a poussé en revanche moi ce qui m'intéresse c'est de voir au mur des témoins de ce qui se fait dans la classe. C'est des éléments de référence qui nous montrent qu'un travail a été fait. Donc pour moi l'aménagement de la classe, indépendamment du fait qu'on a des chaises, des tables... je mets beaucoup l'accent sur l'évolution de ce que je vois contre les murs comme moyen efficace à disposition. C'est un élément de contrôle aussi (inspectrice 1).

L'institution scolaire genevoise distingue le « débutant » et l'« expérimenté »

Il y a des attentes à la fois explicites et à la fois implicites pour ceux qui rentrent dans le métier. Et dans le cadre de l'enseignement primaire genevois, il y a une distinction institutionnelle, donc d'un point de vue organisationnel entre les enseignants débutants ou en suppléance et les enseignants dits expérimentés.

Les débutants dans le métier, pendant leur trois premières années de suppléance (avant leur nomination au fonctionnariat) ont des rencontres plus régulières avec l'inspectrice ou l'inspecteur. Les débutants se préparent à ces rencontres, disent mieux préparer les enseignements qu'ils doivent donner aux élèves.

Moi pendant les trois années de suppléance, j'avais mon inspectrice qui venait régulièrement dans la classe, elle venait voir comment je travaillais, elle me demandait des comptes, les papiers que j'envoyais aux parents, elle regardait les carnets, elle voulait recevoir toutes les évaluations, puis ce n'était pas dans le but de contrôler mais de dialoguer et de discuter, de voir là où j'avais des points forts et des points faibles, c'était bien. Mais toi tu te sens contrôlé et si tu n'avais pas fait les trois notes, alors elle va dire quoi (Sandrine) ?

Dans l'institution scolaire, les cadres et les services de formation pensent plus aux débutants dans le métier par le biais des moyens d'enseignement ou de planification à utiliser, par rapport à l'évaluation ou aux balises à investir.

Comme les autres enseignants, ils peuvent fermer la porte de leur classe, mais ils ont un contrôle plus fréquent de leurs pratiques de la part de la hiérarchie. Ils doivent encore faire leurs preuves dans le métier et ne s'écartent pas facilement même des documents ayant un statut propositionnel ou de recommandation.

Dans l'absolu, il n'y a pas forcément plus de prescriptions pour les débutants que pour les enseignants plus expérimentés, mais ce qui fait la différence majeure dans leur respect de celles-ci, c'est un contrôle plus serré de la part des cadres de l'institution.

Pour les débutants dans le métier, il y a un suivi un peu plus serré, ça c'est une des missions qu'on a, donc on peut contrôler un certain nombre d'enseignants, qui sont en période probatoire. Les débutants dans le métier sont plus contrôlés et évalués que les enseignants installés dans le métier, et cela par les inspecteurs et le dispositif mis en place (inspecteur 1).

Même quand j'étais évaluée par l'inspectrice pendant les trois ans, elle vient et elle regarde l'horaire, elle pense voir une leçon de ci ou de ça, elle voit tout autre chose, on est obligé de lui dire, qu'il y a eu ça dans la semaine, les gendarmes, le feu, etc. et on est obligé de transformer et de composer, on est tout le temps en train de traficoter notre horaire (Lucie).

Pour les suppléants, les débutants, il (l'inspecteur) vient mais n'a pas le temps de tout voir, une fois il va tomber sur ton cahier de préparation, une autre fois, il prend le livret d'un élève et il regarde dedans, une autre fois il regarde le plan de travail d'un élève, il ne peut même pas tout regarder dans la classe il va prendre au hasard des trucs et puis s'il voit que ça roule, il fait confiance pour le reste (Sabine).

S'il (l'inspecteur) voit que le plan de travail d'un élève est soigné et que l'élève s'y retrouve alors ça va, il va s'arrêter là, parce qu'il n'a pas la possibilité ni le temps de contrôler tout ça. Donc c'est à ce niveau-là, la liberté est présente par le fait qu'il n'est pas possible de tout contrôler (Sabine).

Un enseignant débutant, je ne pense pas qu'il ait plus de prescriptions mais moi j'étais capable de ressasser pendant une heure comment j'allais m'organiser. La première année quand tu débarques dans le métier, tu as tellement de choses à penser en même temps et de l'administratif, tu es débordée, tu es surabondée d'administratif en plus de l'organisation de ta classe, et au début tu as l'impression d'être plus surchargée mais je pense que c'est subjectif, parce que tu dois créer des cases dans ton cerveau qui n'existent pas j'ai dû créer un espace, j'ai dû m'organiser dans un monde nouveau, pourtant je sais m'organiser dans ma vie, je touchais à des choses complètement nouvelles que je ne savais plus où les caser, tout tournait dans ma tête, t'es submergée. J'ai eu ce sentiment, mais je ne pense pas qu'il y ait plus que maintenant, c'est la même chose (Sandrine).

Les enseignants débutants dans le métier, disent qu'ils doivent plus rendre des comptes à l'inspecteur, aux formateurs avec lesquels ils travaillent. Ils savent qu'ils doivent faire leurs preuves et montrer ce qu'ils valent durant les premières années d'engagement, qu'ils se trouvent sous la loupe des cadres scolaires. Ils savent aussi qu'une maladresse de leur part, une erreur fera plus de vagues, qu'ils feront l'objet de plus d'analyse et d'observation que leurs collègues chevronnés dans le métier, qui se considèrent parfois comme intouchables, vers qui l'on vient que difficilement leur dire que leur travail ne répond pas aux exigences institutionnelles.

Mais ils pourront me dire qu'ils n'aiment pas les fiches et moi je continuerai à travailler, l'inspectrice quand elle vient, je sais quinze jours à l'avance, je me prépare, tu es dans la période probatoire, le jour quand elle vient tu es différent ! Tu prépares différemment, je pense que ces prescriptions sont importantes, ce sont des garde-fous (Jules) !

Mais pour un enseignant débutant, les prescriptions aident plus, il y a quelque chose sur quoi se raccrocher. Un enseignant débutant se base sur ça, pour se rassurer. On ne connaît pas toutes les prescriptions, on prend ce dont nous avons besoin. L'inspectrice vient me voir quelques fois, trois fois par année (Jules).

Quand tu es suppléant, l'inspecteur t'observe dans ta manière d'enseigner, au niveau des contenus, savoir ce que tu enseignes, ce que tu enseignes, comment tu prépares tes activités, puis après d'une manière plus globale comment tu planifies ton année, tes semaines, tes activités et ça c'est pendant trois ans, après tu n'as plus de visite et encore durant la suppléance tu dois te battre pour qu'ils viennent t'inspecter, ils n'ont pas le temps (Laure).

Les enseignants rendent des comptes par rapport à ce qu'ils utilisent comme moyens pédagogiques, de planification et d'organisation, et d'évaluation. Ils montrent les cahiers des élèves, les documents, ouvrent les réunions des parents, etc...

(...) pour les enseignants en période probatoire. Là par exemple, je vois dans mon rapport de visite écrite, il y a une rubrique « utilisation des moyens d'enseignement ». Mais cela dit je ne veux pas imposer, je vais vérifier. Mais toutes les semaines, c'est mission impossible (inspecteur 1).

L'inspecteur, un clarificateur plus ou moins discret du prescrit

L'inspecteur a aussi le pouvoir institutionnel d'affiner certaines prescriptions que les enseignants jugent difficiles à interpréter. Les interventions des inspecteurs peuvent dissiper le flou de certaines prescriptions, ou donner un sens particulier dans le contexte d'une circonscription, d'une école, voire d'une classe.

Dans notre circonscription, qui réunit plusieurs écoles, durant les réunions, on décide ensemble avec l'inspecteur d'une manière plus fine ce qu'on entend par « projet d'école », « suivi collégial », « différenciation », etc... et nous on suit ce qui a été décidé (Sabine).

Je pense que l'inspecteur a observé que dans certaines classes, il y avait des élèves qui étaient submergés par le plan de travail et qu'ils se retrouvaient à faire tout le travail qu'ils n'avaient pas fait à l'école à la maison, et qu'ils pataugeaient et ce sont des élèves qui ne suivaient pas le rythme du plan de travail toutes les trois semaines, ils étaient mis à la traîne, donc des recommandations dans le sens que l'enseignant ne devait pas oublier ces élèves-là, l'inspecteur s'est permis d'attirer notre attention sur le fait que l'on doit éviter que les élèves soient noyés là-dedans, de faire en sorte que chaque enfant trouve chaussure à son pied, et pourquoi ne pas réduire les contenus pour certains enfants qui sont vraiment dans la difficulté mais qu'au moins ils ont la satisfaction d'avoir terminé quelque chose. On a quelques recommandations là-dessus (Sabine).

Le rôle de coordination que l'inspecteur joue dans les réunions d'école et dans les réunions de circonscription est différent : certains étudient et échangent à partir des prescriptions institutionnelles et de ce qu'il se fait dans les différentes écoles ; d'autres instituent une définition plus fine de la prescription institutionnelle et la formalisent sous un format de papier ou de note des inspecteurs.

Ce n'est pas prescrit par l'institution, mais les recommandations de l'inspecteur ne nous poussent pas de fonctionner de cette façon-là et ce qu'il avait à coeur c'était d'éviter certaines dérives qu'il a pu observer, et cette recommandation s'adresse surtout à des écoles en projet qui fonctionnent avec le plan de travail. Chez nous, le plan de travail est acquis dans notre école, c'est une pratique courante. Mais il y a un complément de l'inspecteur sur le suivi collégial, qui est plus approfondi, qui vient plus de la pratique, qui vient constater ce qui a été fait jusqu'ici, dans notre école, ce qu'il faudrait éviter comme erreur.

L'inspecteur a repris la circulaire, l'a explicitée avec les exemples de notre pratique, c'est un document affiché à la salle des maîtres. Et on a essayé de respecter cela, de se rencontrer trois fois par année, nous avons aussi tenté de respecter l'objectif du suivi collégial, un meilleur partage des pratiques, des ressources, une mise en réseau, une prise en compte des difficultés des élèves d'une année à l'autre dans le passage d'un enseignant à l'autre, pour pas toujours taper sur le même clou, dans un souci d'efficacité, aussi une meilleure transmission des informations (Sabine).

Lorsque l'interprétation des prescriptions fait l'objet de divergences parmi les enseignants, par exemple pour la mise en œuvre d'un système d'évaluation sans notes, le rôle des inspecteurs est d'énoncer une interprétation orthodoxe, donc, indirectement, de gérer les conflits à propos du sens ou du bien fondé des prescriptions. Les inspecteurs peuvent aussi rester dans l'ombre, sans assumer ce rôle de régulateur des conflits professionnels. Certains enseignants estiment d'ailleurs que les inspecteurs sont trop conciliants, voire « mous » et ne prennent pas toutes leurs responsabilités pour mettre en œuvre des décisions officielles.

L'inspecteur, un garant institutionnel

Les inspecteurs disent eux-mêmes – et c'est aussi l'avis des enseignants et des formateurs interrogés - qu'ils n'ont pas les moyens d'inspecter tous les enseignants et qu'ils y renoncent s'agissant des enseignants chevronnés, même s'ils ne respectent pas toutes les prescriptions :

Oui et ils ne les appliquent pas forcément, c'est-à-dire... non, ils ne les appliquent pas forcément et moi je parle de ma pratique d'inspectrice, donc le contrôle que je peux effectuer actuellement, c'est un contrôle sur les nouveaux enseignants, ceux qui sont en période probatoire par ce que pour les gens comme moi en fait... J'ai en ce moment 15 enseignants en période probatoire et puis je dois faire un travail que je ne qualifie pas d'efficace mais un travail au plus près de ma conscience pour assurer une forme de suivi des enseignants en période probatoire, là je peux vérifier aussi si ces gens utilisent les plans d'étude et les moyens d'enseignements.

Dans les classes parallèles en ce moment, je n'ai pas la possibilité matérielle, le temps, l'énergie, (...) Donc en fait, je peux me rendre compte par rapport à des dossiers d'élèves que je constitue qui me permettent de voir si les gens utilisent ces moyens mais je ne peux pas faire un contrôle systématique car ça ça peut être aussi un facteur qui génère une sorte de déviance institutionnelle. Dans la sociologie des organisations, on appelle, ça comme ça. Je ne parle pas d'autonomie car on est en train de travestir totalement l'usage de l'autonomie.... C'est plus une liberté parce que l'autonomie c'est autre chose, c'est l'articulation entre le haut et le bas, c'est les deux dimensions.

Donc si vous voulez, le « phare » de contrôle de mon point de vue et pour moi, il est toujours mis sur des personnes en période probatoire, que la période soit à l'époque de 18 mois ou de 3 ans (Inspectrice 1).

Une enseignante s'exprime à ce propos :

Quand tu es suppléant, l'inspecteur t'observe dans ta manière d'enseigner, au niveau des contenus, savoir ce que tu enseignes, comment tu prépares tes activités, puis après d'une manière plus globale comment tu planifies ton année, tes semaines, tes activités et ça c'est pendant trois ans, après tu n'as plus de visite et encore durant la suppléance tu dois te battre pour qu'ils viennent t'inspecter, ils n'ont pas le temps. Moi j'ai été observée par deux inspecteurs différents, parce qu'il y a eu un changement en cours de temps.

La première année il est venu une fois, ils sont censés venir deux fois au minimum, mais ils m'ont dit « ne vous inquiétez pas », moi je fais mon rapport comme ça. Je crois que sur les trois ans j'ai dû avoir quatre visites d'inspecteurs !

A chaque fois je devais demander quand ils (les inspecteurs) venaient, ils me disaient « je passerai, ne vous inquiétez pas » et puis ils passent une heure et demi. C'est n'importe quoi. Il y a une histoire de confiance, le deuxième inspecteur que j'ai eu en contrôle, je le connais, alors peut-être il se dit elle ça tourne pas de souci à se faire alors on fait sans visite (Laure).

Le contrôle peut être fait à l'initiative de l'inspecteur, mais comme celui-ci n'a pas suffisamment le temps de l'exercer méthodiquement, c'est surtout les plaintes ou les rumeurs qui le font intervenir. Les inspecteurs réagissent principalement lorsqu'un problème se pose ou apparaît ; ils disent agir souvent en urgence, comme des pompiers :

Ma petite expérience d'inspecteur m'a permis de voir que je réagis que lorsque des dysfonctionnements apparaissent. Donc, je suis situé dans mon bureau à l'extérieur de la circonscription, donc tous les canaux de communication qui me permettent d'observer le moindre des dysfonctionnements, ou dépassement quelconque m'interrogent et me poussent à intervenir.

Mais ce n'est pas un contrôle soutenu, c'est plutôt une fonction pompier. Pompier, pas seulement par rapport aux enseignants mais par rapport à tout ce qui peut intervenir dans la circonscription, les urgences qui surviennent et pour lesquelles on me sollicite.

Ce n'est pas un contrôle soutenu, pas systématique. Car nous avons 24 heures par jour et quelques jours dans la semaine, manque de temps et peu de volonté institutionnelle de réguler au niveau collectif, c'est une impression, je pense (inspecteur2)

Lorsqu'il n'y a pas d'incident majeur, ils n'ouvrent pas la boîte de Pandore et toute la complexité qui vient avec, ils font confiance aux enseignants et mettent leur énergie dans les dossiers qui les accaparent le plus, la gestion administrative des écoles.

Lorsque des déviances sont observées, l'inspecteur recadre la personne en question, analyse la déviance, tente de mettre en place des moyens de remédiation. S'il ne rencontre aucune coopération, il peut prononcer des blâmes et des sanctions. Mais cela reste très rare ou quasi inexistant. Dans la plupart des situations, des discussions entre les personnes et l'inspecteur suffisent. Lorsque l'inspecteur n'arrive pas à faire face, il se retourne vers la hiérarchie.

Un contrôle diffus

Comme nous l'avons vu, le contrôle s'effectue par plusieurs canaux, il est diffus. Les inspecteurs contrôlent par exemple le travail des enseignants à la faveur de rencontres collectives dont ce n'est pas la fonction : les réunions de maîtres, les réunions de circonscription, les entretiens privilégiés

avec les responsables, les épreuves cantonales, les moments d'échange-formation sur une problématique d'enseignement, les rencontres avec les parents.

Il y a d'autres formes de contrôle, c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'on est en entretien avec des parents et un enseignant, on a quand même une perception de ce qui se passe, de ce qui se fait. On regarde l'évaluation, on regarde les cahiers.

Contrôle du plan d'étude ? Nous avons les épreuves cantonales en 2ème primaire et en 6ème primaire (inspectrice 1).

Certains inspecteurs, dans le cadre des conseils de circonscription, prescrivent plus ou moins clairement certaines pratiques, donnent une interprétation plus ou moins personnelle des prescriptions institutionnelles plutôt larges et floues ; ou selon les contextes et la conjoncture politique favorisant ou entravant une réforme en cours, ils peuvent privilégier le flou des prescriptions par rapport à une interprétation plus précise, mais qui entraînerait plus de conflits professionnels que de bénéfiques, à un certain moment et à un certain degré de l'état de professionnalisation des enseignants.

Les conseils de circonscription peuvent aussi être des tours de contrôle de la diversité des projets d'école, de la diversité des pratiques des enseignants ; lieux plus ou moins producteurs en prescriptions, et cela avec ou sans la collaboration des enseignants délégués, souvent des enseignants responsables d'école. Selon les pratiques individuelles des inspecteurs, les conseils de circonscription ont lieu plus ou moins fréquemment durant l'année scolaire ; certains inspecteurs en font quatre par année, d'autre un par mois ! Ces conseils traitent de questions strictement administratives, de questions pédagogiques autant que des clarifications au niveau des prescriptions institutionnelles.

Un des inspecteurs dit aussi que même en l'absence de l'enseignant et des élèves, à partir des observations qu'il peut faire des traces du travail dans une classe, de ce qui est affiché dans une salle de classe, de l'aménagement, de l'ameublement, il peut se faire une idée de ce qui se passe dans la salle de classe.

Cet inspecteur est sensible à la proximité qu'il a avec le terrain qu'il est censé observer ; il remarque qu'un chef d'établissement du secondaire, vu son insertion quotidienne dans l'établissement, peut mieux observer et contrôler ce qui se passe. C'est ce qui est apparemment espéré de la mise en place de directeurs d'établissement.

Le contrôle et la proximité du terrain scolaire

Les enseignants disent souvent que les inspecteurs ne sont que très peu présents dans les écoles. Le renforcement et la mise en œuvre des prescriptions dépendent en partie de la proximité de l'inspecteur avec le terrain scolaire, de sa présence plus ou moins soutenue dans les écoles, de ses interventions. Lorsque la direction veut faire passer des messages aux enseignants et qu'elle est pressée de les voir mis en œuvre, alors les inspecteurs se font plus présents dans les écoles, pour faire accepter et appliquer les nouvelles prescriptions, parfois mal comprises ou combattues par les enseignants.

Selon les organisations des écoles, les inspecteurs interviennent plus ou moins dans des réunions d'enseignants avec les parents, dans des rencontres plutôt difficiles, et peuvent appuyer ou non l'enseignant. Ils sont parfois dans un rôle de défense de l'enseignant par rapport aux parents, en distinguant les rôles et les territoires de chacun. Il arrive que les enseignants se plaignent de ne pas avoir été soutenus par les inspecteurs dans des situations difficiles et conflictuelles avec les parents.

Lorsqu'ils connaissent la réalité des terrains scolaires, les inspecteurs la prennent en considération et mettent parfois en sourdine leurs prérogatives. Ils se confrontent parfois à de l'incompétence professionnelle, individuelle ou collective, parfois à des terrains scolaires très

difficiles avec des élèves dont assurer la réussite est un pari au quotidien. Que peuvent-ils faire dans de telles situations ? Accepter la réalité comme elle est et encourager le travail des enseignants, qui font ce qu'ils peuvent.

Certains inspecteurs ne veulent pas perdre leur popularité en se montrant trop pointilleux sur l'application du règlement et des directives. Ils veulent surtout être dans le registre de la formation, de l'accompagnement et de l'aide aux enseignants, ce qui peut éviter des conflits difficiles à gérer.

Au niveau identitaire, les inspecteurs sont des anciens enseignants et cela peut les freiner à juger et à sanctionner leurs anciens collègues ; être ressentis comme de « sadiques et méchants » ou encore comme des « traîtres » ! Donc, ils restent dans le registre du conseil et des recommandations, ce qui est moins conflictuel.

Parfois les inspecteurs sont au courant de pratiques déviantes, mais ils ferment les yeux, en faisant confiance aux enseignants. Ils ne rapportent pas non plus ces pratiques plus haut dans la hiérarchie. Ils protègent en quelque sorte leur sphère d'autonomie, en ne donnant pas à voir ce qu'ils exigent des enseignants ni ce qu'ils tolèrent.

Le contrôle pédagogique

Les inspecteurs disent que les enseignants ont plus de liberté pédagogique qu'auparavant, qu'ils peuvent utiliser les moyens d'enseignement qu'ils choisissent à condition que les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage. Mais aussi, ils observent que la plupart du temps, les enseignants jonglent et travaillent à partir des moyens d'enseignement officiels, car il serait très coûteux à tous égards de constituer ses propres moyens. Cela se fait partiellement, mais pas pour toutes les matières, car préparer et mettre en œuvre de bonnes situations d'enseignement prend beaucoup de temps et d'étude.

Les inspecteurs, comme les formateurs, observent que les moyens d'évaluation, les tests d'évaluation des disciplines forcent les enseignants à utiliser les moyens d'enseignement officiels, car les tests sont produits dans la cohérence et dans la continuité de ces moyens d'enseignement. En fait, c'est le moyen d'évaluation officiel qui va pousser les enseignants à utiliser les moyens d'enseignement proposés par l'institution scolaire, par l'intermédiaire de ses formateurs, ou des services d'enseignement jugés compétents dans la matière.

De même, les inspecteurs pensent que le supermarché ou le *melting pot* des moyens d'enseignements est énorme, qu'il y a du bon et du mauvais, mais que le travail d'analyse de l'enseignant reste primordial dans le choix de ces moyens.

La question pédagogique n'est pas vraiment au centre de l'attention de tous les inspecteurs. Certains se retrouvent dans ce statut parce qu'ils souhaitaient quitter la classe, le travail direct avec les élèves. Même lorsqu'ils restent intéressés par la pédagogie, les inspecteurs ne sont pas des spécialistes de toutes les disciplines enseignées à l'école primaire. Lorsqu'ils peuvent voir des dysfonctionnements en pédagogie, alors ils délèguent cela aux formateurs.

De plus, avec la nouvelle fonction de responsable d'école a introduit un certain flou dans les cahiers des charges des uns et des autres. Selon son cahier des charges, le responsable d'école doit notamment assurer le suivi du projet d'école. Mais au fond, qu'est-ce qu'il assure ? les conditions de coopération professionnelle ou le suivi collégial des élèves ? la mise en œuvre des séquences d'enseignement destinées aux élèves en difficultés ? les objectifs des projets d'écoles, qui sont sensiblement différents d'une école à une autre ? la réalisation des réunions avec les parents, les relations avec les familles, les conflits s'y rapportant ? En fait, en quelque sorte le responsable d'école assure le suivi de nombreuses prescriptions à mettre en œuvre. Mais dans ce cas de figure, que contrôle alors l'inspecteur ? Rien ou presque rien. Il lui reste encore à vérifier si le responsable d'école assure sérieusement le suivi du projet d'école. Dans cette situation, les responsables d'école ont parfois des ambivalences face aux risques qu'ils prennent et aux nouvelles responsabilités qui

leur incombent. Ils sentent parfois une superposition des rôles, rôle de contrôle qu'ils ne veulent pas endosser. Est-ce que ça fait partie réellement de leur nouveau job, bien qu'ils ne soient ni rémunérés, ni formés à ce genre de responsabilités.

Aussi, aujourd'hui on met en cause le statut de l'inspecteur dans le travail de réflexion sur un nouveau fonctionnement. On veut rapprocher les inspecteurs du terrain scolaire avec l'hypothèse que la proximité de terrain favoriserait le contrôle du cadre institutionnel à mettre en place. Les inspecteurs dans ce scénario deviendraient les chefs d'établissement ; et certains responsables d'école aussi, s'ils le souhaitent. Ce qui est effectivement mis en place depuis août 2008.

L'impossible contrôle direct

Barrère (2002) met en évidence le peu de contrôle mis en œuvre par la hiérarchie dans le système scolaire. De même, selon la chercheuse, on ne contrôle pas non plus les diverses interprétations des directives, des programmes, etc.

Dans un travail à la chaîne ou facilement observable, il serait facile d'imaginer un contrôle de l'activité. Le contre-maître surveille directement l'activité, donne des ordres et suit de près si ces mêmes règles sont appliquées.

Mais dans l'activité enseignante, ce processus importé du travail à la chaîne n'est pas possible: l'activité enseignante se conduit loin des regards, dans l'enceinte de la salle de classe. Même les collègues les plus proches ne savent pas ce qu'il se passe exactement dans telle ou telle classe. Un inspecteur devrait disposer d'un certain nombre de jours pour entrer dans la logique d'un enseignant, pour s'installer dans la classe et saisir l'essentiel de sa pratique. Il lui faudrait encore du temps et des savoir-faire pour mener des entretiens sur le travail de l'enseignant à partir des observations faites dans la classe.

3 Il faudrait plus d'inspecteurs pour observer de près le travail des enseignants et les contextes particuliers de ce travail. Il faudrait aussi que le temps des inspecteurs soit plus consacré à l'intervention en établissement scolaire qu'à la gestion administrative. Et enfin qu'ils aient une formation à l'observation et à l'analyse du travail au-delà de leur propre expérience du métier d'enseignants.

Formellement, l'inspecteur scolaire est la personne habilitée à contrôler directement le travail de l'enseignant. Mais, de fait, il ne peut le faire par des observations soutenues et des entretiens substantiels, même s'il en a la légitimité. Il ne contrôle donc vraiment que les débutants ou ceux qui sont l'objet de plaintes ou de suspicions.

Chapitre 18. Perspectives

Les descriptions et analyses des données qui précèdent peuvent éclairer une série de problématiques. Nous en retiendrons quelques-unes, qui sont autant de perspectives :

- Prescription et formation
- Prescription et contrôle
- Prescription et innovation

Prescription et formation

J'ai pu également voir que les formateurs de la formation initiale ou continue sont des agents de transmission dans la diffusion du prescrit auprès des enseignants. Tous les formateurs n'ont pas le même positionnement face au prescrit institutionnel.

La formation initiale et continue comprend une population de formateurs composite, un univers qui est loin d'être unifié (Altet, Paquay, et Perrenoud, 2002). De plus, les histoires de la formation des enseignants sont multiples selon les contextes nationaux et institutionnels (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; Robert, et Terral, 2000 ; ou encore Criblez, Hofstetter, et Périsset Bagnoud, 2000). Il s'agit d'une population très hétérogène concernant la diversité des tâches qu'ils ont à remplir, leur ancrage et statut institutionnel, les rôles institutionnels, les appartenances disciplinaires, théoriques ou autres expertises qu'ils habitent. Ils peuvent être issus directement du métier d'enseignant ou non : certains étant des enseignants chevronnés sortis du sérail et d'autres sont des chercheurs universitaires avec des ancrages théoriques très visibles dans le monde académique. Ils peuvent être experts en technologie, en didactique d'une discipline scolaire ou travaillant à partir des approches plus transversales comme la citoyenneté à l'école, l'évaluation, la pédagogie, l'interculturel, la gestion de classe, la conduite de projet, l'accompagnement des innovations, la supervision, etc.

Les formateurs selon leurs identités professionnelles, leur rapport à la pratique enseignante, à la conception de l'alternance théorie-pratique, à la fonction du modèle, à leur activité peuvent se définir comme des prescripteurs potentiels selon les lieux d'exercice de leur expertise. Donc on entend par cela leur inscription institutionnelle dans l'organisation-école, dans le fonctionnement bureaucratique et les mandats auxquels ils sont soumis.

Certains travaillent dans l'institution-maison, d'autres ne sont rattachés à cette fonction seulement de manière épisodique. Certains ont un statut plus ou moins fixe, d'autres pas. Certains se définissent complètement en rupture avec le terrain scolaire, la classe spécifiquement ; et d'autres se partagent le temps de travail en tant qu'enseignant dans une classe et formateur avec des adultes.

Si les concepteurs, les formateurs considèrent leur travail comme une transmission de savoirs, de connaissances acquises à transmettre aux travailleurs, nous ne sommes pas en présence d'une posture qui tient à prendre en considération le travail réel des travailleurs et ses contraintes. Selon cette conception, les concepteurs, les formateurs restent du côté des savoirs formalisés et du prescrit, ne prenant pas en compte la dimension du travail. Mais cette relation entre concepteur,

formateur et travailleur se transforme petit à petit, l'attention du formateur ne cible plus seulement le progrès de la science, des connaissances mais aussi la dimension humaine, sociale et complexe du travail :

Dans cette perspective, le rôle du formateur consiste à faciliter l'ajustement des capacités individuelles des salariés aux exigences contextuelles dans lesquelles s'inscrit le projet d'une institution, ou encore à accompagner les changements collectifs exigés par les nouvelles données économiques, techniques ou sociales. Dans ces conditions, les contraintes de l'entreprise deviennent également celles du formateur, qu'il s'agisse de changement technologique, d'organisation du travail, d'évolution des demandes du marché, d'exigence de qualité ou de flexibilité, etc. C'est ainsi qu'au cours de la période récente les formateurs ont été amenés à opérer un basculement rapide entre des interventions formatives définies en termes d'emploi et de qualification et des interventions dirigées vers le travail et la compétence (Jobert, 1999, p.205).

La formation de tout travailleur interroge fortement la relation ou l'opposition entre la théorie et la pratique, la théorie en interrelation avec la pratique et vice versa, ou chacune des parties vivant sa vie, en protégeant plus ou moins volontairement son espace d'action. La formation qui est surtout basée sur des savoirs nécessaires à l'emploi, ciblés uniquement par les experts légitimés pourrait être mise en défaut par ces quelques remarques. Le modèle du formateur ou de l'expert qui inventorie « le savoir nécessaire » au métier est mis en crise par le fait que les connaissances, les savoirs nécessaires au métier ne sont pas toujours ciblés « avec assez de précision et de justesse ». La formation est encore trop éloignée des lieux de travail et des conditions réelles de l'activité, ses contraintes, ses cadences, les situations particulières et singulières, les rapports de force sociaux et organisationnels. Ou encore :

L'opposition entre la théorie et la pratique repose sur l'idée, largement répandue, que la pratique professionnelle efficace résulte de l'application en situation des savoirs acquis à l'école, alors qu'en réalité, la pratique efficace ne peut être obtenue qu'au prix d'une production de savoirs réalisée par les travailleurs dans leur rapport singulier à la tâche. Ce malentendu rend stériles de nombreux dispositifs d'alternance, le formateur s'en tenant à la diffusion des savoirs théoriques et des tâches prescrites, avec la volonté d'ignorer les ruses de l'activité pratique, ou pire encore, en les stigmatisant comme étant des formes dégradées de l'état de l'art orthodoxe qu'il enseigne (Jobert, 1999, p. 207).

Les concepteurs et les formateurs se sentent-ils concernés par cette distance entre le travail prescrit et le travail réel ? Dans l'affirmative, ils devraient être sensibles aux savoirs produits dans l'action et par l'action, savoirs d'expérience, savoir-faire, savoirs tacites, astuces, trucs, ficelles, feintes, trouvailles, débrouillardises, tours de mains, bref tout ce qui manifeste la *Métis*, l'ingéniosité que les travailleurs mettent en œuvre pour agir et pour mener à bien la tâche prescrite. Comment considèrent-ils la distance entre prescrit et réel, comment considèrent-ils l'investissement subjectif des travailleurs dans l'action ? Qu'en est-il de la reconnaissance, du « jugement esthétique » ? Y a-t-il assez de confiance entre ces deux mondes, celui des formateurs et celui des travailleurs, pour que ces derniers puissent rendre visible le travail réel ? Les pratiques des formateurs s'appuient-elles sur une analyse clinique de l'activité, sur l'auto-confrontation, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996), l'instruction au sosie (Oddone, 2001, Clot, 2001) ? Ou se fient-ils à leur propre expérience de la classe, à leur familiarité avec le métier ?

Cette nouvelle professionnalité du formateur intégrerait d'une part la pédagogie et d'autre part, *les dimensions psychiques, physiques et organisationnelles de la vie de travail* (Jobert, 1999, p. 220).

Deux grandes figures-types de concepteurs ou de formateurs pourraient se dégager dans le refus ou l'acceptation de cette nouvelle professionnalité.

- Dans le refus. La première figure forcément caricaturale concerne le formateur qui ne s'intéresse pas directement au prescrit institutionnel. Il s'intéresse surtout à former à toute une série de savoirs estimés utiles à la profession dans les curricula de formation, selon son champ de compétences. Pour l'enseignant, il ne reste plus qu'à remodeler et à ajuster ses pratiques afin d'intégrer ces nouveaux savoirs développés et acquis en formation. Mais les pratiques, les routines, les schèmes d'action, l'imaginaire pédagogique et didactique, l'organisation du travail scolaire de l'enseignant résistent même à ceux qui sont les plus convaincus. Dans ce cas de figure, diminuer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel est une tâche complexe souvent sans réponse collective mais déléguée au travailleur seul, à l'enseignant.
- Dans l'acceptation. La deuxième figure consiste en un formateur qui s'intéresse à l'articulation entre les exigences institutionnelles auxquelles l'enseignant doit répondre et faire face et les savoirs à acquérir et jugés utiles à la profession. Le formateur doit revêtir le rôle d'un ingénieur des pratiques qui est soucieux d'articuler le monde du prescrit avec le monde des savoirs utiles à la profession enseignante. Et cela dans une volonté de dépasser le constat pessimiste des formateurs qui relève : « ... on a passé du temps à faire passer des savoirs auprès des enseignants, mais lorsqu'on regarde les pratiques enseignantes, peu d'éléments sont retenus. » Cela s'explique sans doute par le fait qu'intégrer des nouveaux savoirs dans sa pratique implique des réajustements, des réaménagements complexes de la pratique enseignante, de l'organisation du travail scolaire qui devraient être analysés et opérationnalisés par des procédures collectives, suivies et accompagnées. Dans cette seconde figure du formateur, diminuer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel fait partie de ses propres priorités de formateur.

Idéalement, le travail du formateur doit se trouver à mi-chemin entre l'enseignement du prescrit et l'analyse critique de ce prescrit. Un formateur ne peut pas se contenter simplement de dire : « ça c'est pas cohérent, on ne peut pas l'appliquer » ou au contraire « moi j'explique les fondements, et la faisabilité est l'affaire de celui qui s'y coltine, à savoir l'enseignant ».

Dans le même sens, le formateur devrait collaborer avec d'autres spécialistes afin de résoudre des problèmes de mise en œuvre « sur mesure » ; afin de prendre en compte les composantes « humaines » et « organisationnelles ». Et intégrer dans ses savoirs disciplinaires ou de technologie éducative, des nouveaux savoirs : sur l'innovation, sur le changement, sur la prise en compte du contexte, sur l'analyse du travail et l'activité.

Prescription et contrôle

Dans le champ scolaire, le contrôle de l'enseignement et de l'enseignant s'accroît dans des formes de plus en plus variées (Mons, 2008). Le contrôle des enseignants et de l'enseignement est exercé selon les systèmes éducatifs par des agents différents : inspecteurs, directeurs d'établissement, des conseillers pédagogiques, des chefs d'établissement. Il est à la fois interne (exercé par la hiérarchie scolaire) à l'école et externe (tests, épreuves cantonales, etc.).

Quelque soit la fonction du contrôleur et la place ou le statut qu'il occupe, il doit prendre un véritable place légitime et légitimée. La place ou le statut ne suffisent pas. Comme j'ai pu le montrer, le contrôle des pratiques enseignantes d'une manière bureaucratique est souvent impossible.

Le contrôle ou les organes de contrôle doivent dépasser les constats du décalage entre le travail prescrit et le travail réel mais aller d'une manière approfondie dans l'analyse et la compréhension de cet écart. L'écart est dû à l'impossibilité de faire face. Le prescrit, écrit est une fiction nécessaire mais pas suffisante pour comprendre ce qu'il se passe effectivement dans les pratiques enseignantes.

Mais en même temps, il y a la prescription de l'ombre ou l'oral de la prescription : un volet que j'avais initialement dans cette recherche mais que je n'avais pas les moyens d'aborder.

Pour comprendre le contrôle d'une manière clinique, ce qu'il reste à faire c'est étudier la circulation et l'énonciation de la prescription dans le monde enseignant ou autrement dit comment la prescription se réactualise dans le quotidien in situ, de saisir la prescription ordinaire (Denis, 2007). Observer le contrôle de la prescription, dans les pratiques des relais, des maillons ou des missionnaires du prescrit. Comment les cadres, les formateurs, les conseillers pédagogiques connaissent le prescrit et comment ils socialisent les enseignants au prescrit. Comment ils renforcent ou non la prescription ? Observer et comprendre pourquoi le prescrit n'est pas toujours relayé auprès des enseignants (par exemple : le suivi collégial par les inspecteurs dans le cadre de la rénovation de l'école primaire genevoise). Comment les relais du prescrit se situent face à la prescription, avec quels savoirs, quelle épistémologie des savoirs en jeu, quelle théorie des apprentissages et de la formation d'adulte, quelle théorie du travailleur, quel système de croyances et de valeurs ? Comment les cadres s'emparent du décalage prescrit-réel comme objet de leur propre travail et pilotage dans le contrôle de la mise en œuvre du prescrit dans les pratiques enseignantes ? Comme on l'a vu, des pistes existent déjà sur comment les cadres socialisent les enseignants débutants, comment ils contrôlent leur rapport au prescrit.

Un contrôle par le travail de conception. Le travail de conception du prescrit contient aussi des éléments de contrôle sur ses usages. La conception du travail prescrit tente de s'approcher du travail réel par des régulations conjointes (de la régulation autonome entre travailleurs et la régulation de contrôle par la hiérarchie). On peut voir un va-et-vient entre l'écriture du prescrit et la réécriture suite à des mises en œuvre du prescrit : des tentatives de rendre le prescrit plus compréhensible, plus réaliste, plus explicite. Des faibles tentatives à concevoir des prescriptions qui tiennent compte de la réalité et de la négociation avec les travailleurs.

Un contrôle intelligent devrait tenir compte de l'intelligence du prescrit et de l'intelligence au travail. Observer et comprendre l'intelligence au travail ou les stratégies des travailleurs pour joindre les deux bouts : réussir les injonctions parfois très éloignées du travail réel, de la réalité. Faire au mieux, faire avec l'impossible, faire que cela tienne et se fasse dans un contexte impossible. L'étude de l'intelligence au travail c'est aussi de chercher des pistes d'action, des solutions, des inventions, des trouvailles pour enrichir les possibles collectifs ; tout en sachant que ce qui a marché ici et maintenant n'est pas totalement reproductible ailleurs. A tenter de saisir, à récolter comme savoirs individuels et collectifs, à collectiviser, à partager, à s'apprendre mutuellement ou à se désapprendre. Dans le sens de capturer l'intelligence au travail comme un nouveau savoir, une nouvelle procédure à partager, à capitaliser comme une ressource individuelle et collective.

Alors une prescription intelligente devient une réelle ressource pour la pratique si l'enseignant s'en empare car il réalise qu'il ne peut pas faire mieux que ce qui lui est prescrit. La recherche de prescriptions intelligentes est donc forcément collective, avec les enseignants dans une dynamique de régulation conjointe – de recherche-action-formation. A la fois pour vérifier que la prescription s'effectue dans les pratiques et que les pratiques ont besoin de cette prescription pour être optimales. Et que le travailleur soit convaincu des bénéfices probables s'il tient compte du prescrit, à savoir : du temps, de l'énergie, des savoirs, de l'efficacité, de la réussite, une impression d'employer des procédures intelligentes pour ne pas inventer la roue. Que le prescrit lui assure un minimum du *contrat de félicité*.

Prescription et innovation

Dans les classes, les établissements ou dans certains réseaux d'acteurs scolaires, il y a de l'innovation. Cela remet en discussion certaines manières de travailler ou de structurer et d'organiser le travail scolaire. Dans la tentative de surmonter certains obstacles, les enseignants

entrent en conflit avec les règles existantes, négociant des franchises ou en clandestinité et créent des nouvelles manières de travailler. Ces bonnes idées sont issues après un long travail de réflexion, d'interrogation ; souvent reprises par la hiérarchie en quête d'ordre et de régularité dans le système et par la suite imposées au système en entier. Ces démarches d'innovations « bottom up » font donc l'objet de nouvelles prescriptions dans le système sans que le long travail de réappropriation et d'étude de la part des enseignants soit pris en compte dans le processus de diffusion. Il arrive même que ces nouvelles prescriptions soient à l'encontre des buts fixés par leurs premiers initiateurs ou militants et que ceux-là se lassent d'être « acteurs » et si peu « reconnus » dans leur travail de don et de création pour l'entreprise (Alter, 1999).

Dans une organisation bureaucratique, où le fonctionnement est pensé et anticipé et circonscrit dans des règlements d'application, dans des directives, les travailleurs trouvent des procédures à suivre, des marches à suivre qui parfois ne leur laissent pas vraiment de choix dans leurs actions. Parfois, ils se sentent en accord avec les buts de l'institution, mais ils se sentent en désaccord avec les moyens à disponibilité afin d'atteindre les buts !

Les syndicats et les associations professionnelles réagissent aux moyens pensés ou mis à disposition par l'institution. Mais les travailleurs ne revendiquent pas toujours « plus de moyens », de « plus de ressources » afin d'atteindre les objectifs de l'organisation d'une manière organisée et instituée. Ils prennent de la marge, ils prennent des initiatives, ils font des innovations dans le quotidien de leur métier, en clandestinité, en secret, en déviance. Les travailleurs qui innoveront ne négocient presque jamais leur projet ; ils pratiquent le « fait accompli ».

Il y a tout le temps de l'innovation, c'est dans les gestes ordinaires, c'est un processus banal dans les organisations (Alter, 2000 ; 2002). Il y a des innovateurs fatigués, car prendre des risques, pas toujours assurés et soutenus par les cadres peut être porteur de souffrance, de stress, d'anxiété et d'inquiétude.

Au sein de l'organisation, innover est un processus continu dû aux interdépendances des acteurs, lorsque l'espace d'autonomie de chacun est restreint par les normes collectives en vigueur.

Il y a un mouvement dynamique entre ce qui fait partie du passé, des traditions, des règles instituées et ce qui est mouvement (Alter, 2002). La « destruction créatrice » de Schumpeter (1942) désigne le fait que l'on « détruit » ce qui est acquis pour en « créer » quelque chose de neuf pour « le bien », pour un meilleur état des choses. On détruit un certain ordre des choses, des normes pour en créer d'autres, qui semblent aux acteurs plus pertinentes.

Dans l'organisation, lorsque le tissu des règles, des réglementations, de procédures est dense, il ne reste alors que très peu d'espace pour innover. Pour innover, on brade les normes, on les dévie, on les inverse, on joue avec, on prend des risques afin que l'activité se passe. Les acteurs remplacent les règles officielles par leurs règles, car ces dernières leur semblent plus efficaces. Les acteurs rentrent en conflit avec l'ordre existant, un conflit souvent intime et clandestin, ils inversent les normes car ils sont aussi bien à la recherche du bien dans l'organisation que les cadres de l'institution. La logique d'innovation entre en conflit avec la logique bureaucratique :

« Dans tous les cas, l'innovation suppose bien une inversion des normes. Cette inversion suppose qu'à un moment donné les porteurs de l'innovation aient gain de cause par rapport aux tenants de l'ordre établi. Et ce que montre l'ensemble des recherches est que les porteurs de l'innovation ne négocient pas leur projet, qu'ils pratiquent bien plus largement le fait accompli ou la déviance.

L'économie de l'entreprise, au même titre que les systèmes d'information ou que les canons de la musique, obéit plus à cette pression transgressive qu'au déroulement rationnel de changements programmés. Pourquoi ? Pour deux raisons finalement assez simples. La première tient au fait que l'on ne peut jamais anticiper parfaitement l'usage qui sera fait d'une nouvelle ressource, quelque soit sa nature. Ce qui lui donne sens et

efficacité est bien plus la manière de s'en servir que les espérances que l'on peut avoir dans la matière. Et cette faiblesse des anticipations conduit à maintenir les règles, normes et coutumes en place, ainsi que les critères définissant le « bien » (...).

Toujours est-il que le développement de l'innovation procède selon la politique du fait accompli, et selon la logique de la déviance » (Ibid., pp.26-27).

Dans les organisations, la transgression des normes n'est pas toujours vue comme une déviance ; on ne la sanctionne pas toujours. Si l'on veut que les opérateurs pratiquent dans un certain sens, on peut trouver toutes une série de mesures en aval pour contraindre les pratiques si l'on a estimé que les travailleurs ont dévié : « réprimandes en face-à-face, rappels à l'ordre dans l'équipe, menaces pour l'éventuelle répétition du comportement, séminaire de formation, communication interne, etc. » (Ibid., p. 31) Parfois le réputation d'une personne peut vraiment en pâtir si elle est toujours mise en défaut.

Parfois la norme d'usage est différente que la norme écrite et c'est cette première qui rentre en vigueur. Cela est inscrit dans espace-temps, cette norme peut être modifiée en tout temps dans une organisation. Ce qui a été permis ou toléré à un moment donné devient interdit ou pros crit.

« Dans notre école, à la place de l'accueil, on fait du soutien individualisé pour les élèves qui ont des difficultés. Mais c'est bien pendant les heures d'accueil ! On ne l'a pas noté dans le projet, même si on le fait. On a peur qu'on va venir nous dire, qu'il ne faut pas le faire, car l'accueil ce n'est pas prévu pour ça. Mais nous on a besoin d'un certain temps individualisé avec quelques élèves pour les faire progresser sinon on ne sait pas quand on le ferait » (Anne).

Avec ma collègue, on s'organise ensemble pour l'environnement et pour beaucoup de choses encore. On ne le dit à personne. On fait les choses dans notre coin, on a peur qu'on nous dise que ce n'est pas bien, etc. Lors d'une réunion d'équipe, les collègues nous ont un peu bousculées. Alors nous on veut continuer notre travail, et qu'est-ce qu'on fait : on ne dit pas comment on fait ! Lorsqu'on a travaillé pour monter le projet individualisé, les collègues nous ont dit qu'ils n'ont pas le temps de faire cela pour les élèves en difficultés, et ils nous ont un peu reproché de le faire pour un élève. Mais nous on a trouvé que ça avait porté ses fruits, que l'élève en question a vraiment progressé. Je ne sais pas de quoi ils ont peur, nous on a trouvé ça positif» (Sandrine).

Les inventions, les trouvailles, les astuces, de certains peuvent déranger d'autres, car l'innovation peut déstabiliser certaines pratiques, mettre en crise l'ordre existant. Surtout si l'innovation est généralisée à d'autres, si elle est prise en considération et valorisée par la hiérarchie. L'ordre de quelques uns, d'une minorité si elle a gain de cause auprès de la hiérarchie, peut renverser l'ordre de la majorité (Moscovici, 1979).

L'organisation aime l'ordre et met en ordre :

« L'innovation se heurte au contraire à l'idée même d'organisation. Toute organisation, quelle que soit sa forme (bureaucratique, matricielle, post-fordienne ou adhocratique), a un effet pour objectif de réduire les incertitudes du fonctionnement de la structure en prévoyant le mieux possible l'influence des différentes variables de l'action sur le résultat final » (Alter, 2002, pp.28-29).

L'administration va parfois trop vite dans l'implantation généralisée d'une innovation singulière créée dans un espace, dans un contexte particuliers et surtout l'accompagner. Les acteurs peuvent très bien l'adopter pour la mettre en œuvre mais sans avoir vraiment son utilité, son sens, sans une réelle appropriation.

Conclusion

Cette recherche s'intitule « *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit* ». Reprenons cette problématique en répondant à deux questions à partir des données et des analyses :

1. Quelle est l'autonomie formelle ou licite que le prescrit laisse ou impose aux enseignants en limitant le prescrit ou en le laissant ouvert, général ou seulement « recommandé faute de mieux » ?
2. Quelle est l'autonomie effective ou réelle dont les enseignants disposent (s'ils le veulent) compte tenu de la faible visibilité de nombre de leurs gestes et d'un contrôle assez lointain de ceux qui ne sont plus des débutants et ne se distinguent pas par des pratiques qui donnent lieu à des plaintes ?

Ces deux questions renvoient à la fois au prescrit et au rapport au prescrit et nous invite à réinterroger nos données selon un autre découpage.

L'autonomie réelle est « en principe » plus grande que l'autonomie formelle, puisqu'à l'autonomie licite s'ajoute la part de transgression éventuelle du prescrit, sans risques ou sans grands risques. Mais si l'on prend en compte l'ensemble des attentes informelles qui s'adressent explicitement ou implicitement aux enseignants sans émaner de l'autorité scolaire, il se pourrait bien que l'autonomie réelle de certains enseignants soit bien inférieure à leur autonomie formelle.

Une autonomie formelle à géométrie variable

L'*autonomie formelle* est donc l'espace de discrétion décisionnelle que le prescrit laisse au travailleur. L'analyse des textes ne permet pas de savoir dans tous les cas si cette limitation du prescrit est délibérée ou fortuite. Si elle est délibérée, ce peut-être pour des raisons « nobles », la confiance faite aux professionnels, la valorisation de leur autonomie ou le souci de ne pas normaliser inutilement. La limitation délibérée du prescrit peut avoir des motifs moins avouables. Elle limite la déviance et dispense donc d'un contrôle serré, de sanctions et de conflits. Les juristes affirment souvent qu'une loi n'a de valeur que s'il est possible d'en contrôler et d'en sanctionner la transgression. Cette logique vaut aussi pour le prescrit : l'institution se déconsidère si elle énonce un prescrit sans se donner les moyens de vérifier qu'il est respecté. L'abstention de prescrire peut aussi remettre aux acteurs le soin de gérer certaines contradictions internes de l'institution ou de trouver des compromis locaux là où une règle générale multiplierait les mécontentements.

L'autonomie formelle peut aussi résulter du fait que le prescrit est souvent une réponse à des risques potentiels. Peu d'institutions envisagent de tout prescrire pour finalement y renoncer pour des raisons identifiables. Les avancées du prescrit répondent à des risques, sont liés à des enjeux de visibilité, de justice, d'efficacité, de sécurité. Le prescrit se densifie dans les zones sensibles et reste mineur dans les zones où nul n'en perçoit la nécessité. Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, l'autorité scolaire n'a ni le temps ni la méthode nécessaires pour couvrir systématiquement tous les domaines, elle comble des vides du tissu prescriptif au gré des évolutions.

C'est pourquoi la prescription diffère selon les domaines de l'activité enseignante : parfois forte et dense, parfois faible ; parfois fermée, parfois ouverte. Dans les domaines concernant l'enseignement *stricto sensu* (les objectifs et le programme, l'emploi du temps et la grille-horaire, les devoirs, les recommandations à propos des méthodes et les moyens d'enseignement), le prescrit

est dense, souvent mis par écrit. Il en va de même pour la sécurité. Un profil par domaine ne rendrait pas compte, cependant, des différences au sein de chacun. Le prescrit relatif à l'évaluation peut par exemple imposer une échelle de notation, le nombre d'épreuves par trimestre et discipline, le mode de calcul des moyennes, mais laisser dans l'ombre la construction même des épreuves, leur rapport au contenu de l'enseignement, le niveau d'exigence ou l'élaboration des barèmes...

Nous avons relevé deux domaines à très forte prescription :

les procédures et échelles d'évaluation. Ce domaine s'est densifié de plus en plus et dans les directives actuelles. On met en évidence de plus en plus de principes éthiques et de justice dans le jugement professionnel. Bien que le prescrit soit très dense, fermé et contrôlé, nous nous retrouvons également face à des blancs de prescription surtout dans la procédure de l'évaluation et dans la fabrication des notes : c'est là *l'autonomie formelle* de l'enseignant. Une autonomie formelle qui fait appel à son jugement professionnel, son éthique, ses convictions, ses valeurs, ses croyances. Une autonomie formelle parfois soumise aux attentes des parents et des collègues et des règles d'en-bas. Parfois, ces attentes vont façonner la manière de fabriquer les notes pour ne pas passer pour un enseignant laxiste ou au contraire un enseignant intransigeant.

la sécurité, la santé et les relations « adéquates » avec les élèves (dans le cadre des activités sportives). Ce domaine, dont le prescrit est le plus fermé, entraîne la responsabilité juridique des enseignants en cas de déviance. L'irrespect de ce prescrit peut avoir des conséquences importantes surtout en cas d'accidents, l'enseignant prend son *autonomie de fait* tout en calculant les risques. Un calcul de risque parfois collectif.

Dans d'autres domaines, nous avons affaire à un prescrit ouvert (les sanctions, la coopération professionnelle et le suivi collégial des élèves, les relations famille-école) qui libelle des principes organisationnels et éthiques mais qui laisse une bonne part de marge de manœuvre dans la mise en œuvre du prescrit.

D'autres composantes du travail font l'objet d'encore moins des prescriptions précises, par exemple quant aux attitudes éducatives de l'enseignant envers les élèves, quant à la manière dont il s'adresse à eux, induit les conduites souhaitées et tente d'inhiber les autres. Peu de choses aussi sur l'étayage pédagogique que reçoivent les élèves dans les tâches scolaires, le traitement des différences ou même les références à des théories de l'apprentissage ou à des modèles didactiques.

Il serait illusoire, cependant, de croire qu'on saisit l'autonomie formelle à la seule lecture des textes. Le sens des textes prescriptifs est en effet modulé de multiples manières :

- Ce qui n'est pas formellement prescrit peut faire l'objet de suggestions, de recommandations, de propositions qu'il est difficile d'ignorer complètement. Le message implicite est le suivant : vous êtes libres, mais si vous adoptez les démarches ou les moyens suggérés, votre responsabilité sera moindre en cas d'échec ou de conflit.
- L'intensité et l'efficacité du contrôle, faciles à percevoir, et dont la culture professionnelle dit toujours quelque chose, sont des indicateurs de l'importance réelle du prescrit aux yeux de l'institution. Si elle ferme les yeux sur les pratiques, chacun comprend qu'il n'est pas indispensable de prendre le prescrit au sérieux. C'est le sort de toutes les règles de cesser d'être respectées *de facto* bien avant leur abrogation *de jure*. Mais certaines règles récentes ne sont pas mieux traitées. Par exemple si elles ont été édictées de manière opportuniste, pour répondre à une polémique, ou émanent d'une autorité dont les orientations ont évolué ou la composition a été renouvelée. N'oublions pas que ce sont les inspecteurs ou les directeurs qui assument l'essentiel du contrôle et que leur insistance sur certaines règles indique que d'autres sont moins essentielles.
- La délégation du pouvoir de prescrire aux cadres locaux ou à certains experts ou formateurs peut créer l'illusion d'un vide au centre du système, vide comblé par des prescriptions locales parfois plus fermées et contrôlées.

- L'évaluation institutionnelle des acquis des élèves, qui se développe, limite les libertés qu'un enseignant peut prendre par rapport au programme ou aux exigences. Sauf s'ils s'expliquent par des circonstances exceptionnelles ou un faible niveau de départ, les acquis des élèves mettent en question soit l'efficacité de l'enseignant soit sa conformité au prescrit. Le sachant, il prendra au sérieux les apprentissages sur lesquels portent l'évaluation institutionnelle.
- Enfin, la formation initiale et continue, de même que la socialisation par les pairs, rendent certaines conduites tellement improbables (inconcevables ?) qu'il ne semble pas nécessaire de les proscrire : il va de soi que les élèves travaillent assis et disposent d'une table, que le professeur est habillé et ne loge pas dans sa classe...

A ces modulations émanant de l'institution s'ajoutent évidemment celles qui s'enracinent dans les interprétations du prescrit par les professionnels, collectivement ou individuellement. Comme tout message, le prescrit trouve sa signification au niveau de son destinataire. Il peut banaliser et traiter comme quantité négligeable des règles auxquelles l'institution accorde une grande importance. A l'inverse, il peut dramatiser des prescriptions que leurs auteurs considèrent comme secondaires. On perçoit la difficulté de conceptualiser et de délimiter le prescrit formel. Au bout du compte, on pourrait dire que le prescrit formel par rapport auquel un enseignant se détermine est sa représentation de ce qui lui est demandé. Cette représentation peut être très fidèle à ce que l'autorité scolaire considère comme prescrit, mais peut aussi s'en éloigner, par excès comme par défaut. Là commence sans doute une part de la transgression.

Avant d'y venir, soulignons encore que le tissu prescriptif et l'autonomie formelle qu'il configure, s'ils peuvent être décrits par un observateur, font bien avant l'objet de représentations et de controverses. L'autonomie professionnelle est une réalité, même si elle est difficile à cerner, mais c'est aussi une valeur affirmée ou combattue.

L'observation empirique nous dissuade de penser que l'autorité scolaire rêve d'une autonomie formelle réduite à une peau de chagrin alors que les enseignants rêveraient au contraire d'une autonomie totale. Nous avons vu à quel point l'enseignant est attaché à la sauvegarde de son *autonomie formelle* en ce qui concerne les modalités de travail et d'organisation du travail en classe. Il accepte les propositions et les recommandations, sauf si elle deviennent si insistantes qu'elles apparaissent des prescriptions masquée. On aura noté la posture ambiguë des enseignants vis-à-vis des moyens d'enseignement. Ils revendiquent des moyens d'enseignement mis à leur disposition par l'institution, c'est à dire à la fois gratuits et cautionnés. Mais ils voudraient en disposer librement. Il veulent aussi garder une large marge de manœuvre sur la relation pédagogique et la gestion fine des situations didactiques. Il veut avoir le droit de décider *in situ*, en fonction des diverses données de la situation. Si ces territoires didactiques ou pédagogiques étaient investis par un prescrit fermé et univoque, l'enseignant se sentirait condamné soit à gérer la classe contre ses convictions et ses intuitions, soit à s'écarter du prescrit à ses risques et périls. Cela touche aux situations dans lesquelles l'enseignant se débrouille comme il peut, avec les moyens du bord, selon une rationalité limitée, à la lumière de son expérience personnelle, de sa connaissance particulière des élèves et de leurs parcours, de ses compétences, de son énergie, de ses propres projets et envies. L'autonomie est vitale dans les situations dans lesquelles l'enseignant bricole et improvise.

S'il y a une part d'idéologie, de discours militant – corporatif ou syndical –, de référence à la question de la professionnalisation du métier d'enseignant, il nous semble que les enseignants approchés dans notre enquête sont dans une large mesure dans un rapport pragmatique à l'autonomie formelle dont ils disposent : ils n'en veulent pas d'abord pour des raisons identitaires ou de principe, ils peuvent avoir les coudées franches pour travailler. Il n'y a ni rejet de la prescription institutionnelle, ni aspiration à une autonomie formelle totale, mais plutôt refus d'un excès de prescription dans les domaines où le jugement du professionnel est à l'évidence plus censé qu'une norme abstraite.

Les concepteurs du prescrit scolaire se gardent d'ailleurs d'une prescription totale, parce qu'ils savent qu'elle ne serait pas crédible ou serait incontrôlable, mais aussi parce qu'ils font une « certaine confiance » au jugement des enseignants. Selon leur parcours, leur identité, leurs angoisses, leurs obsessions et enjeux personnels, les cadres sont dans ce registre fort différents. Presque tous ont été enseignants et le restent de cœur, ils ne sont pas pour la plupart devenus cadres ou formateurs pour contrôler leur anciens collègues mais pour faire changer l'école.

Il n'y a donc pas deux camps bien délimités, les cadres qui voudraient tout prescrire et les enseignants qui voudraient une entière autonomie. Il y a de chaque côté des différences, des ambivalences, des incohérences, des évolutions.

Une déviance modérée, mais par qui ?

Bien entendu, plus l'autonomie formelle est grande, moins l'enseignant sera tenté de s'écarter du prescrit. Reste que même alors, l'autonomie réelle n'est pas limitée à l'autonomie formelle. Si le prescrit ne convient pas à l'enseignant, il peut s'en écarter. Mais alors, si cela vient à se savoir et surtout si cela tourne mal, sa conduite devient passible d'un désaveu de l'institution, qui peut aller de la réprobation informelle à la sanction administrative voire pénale.

Si la transgression résulte d'un calcul délibéré, par exemple lorsqu'un enseignant sort de l'école avec ses élèves sans avoir le nombre requis d'accompagnants, il doit gérer deux incertitudes : 1) Cela passera-t-il inaperçu ? 2) Dans le cas contraire, quelles sanctions risque-t-il ?

Ce qui se passe en classe n'est pas totalement opaque. Les élèves racontent ce qu'ils font, parfois sans intention de nuire, parfois parce que c'est un pouvoir qu'ils exercent sur leurs professeurs. Certains parents sont constamment aux aguets et mènent une enquête dès qu'il a suspicion de transgression. Entre enseignants, la norme semble plutôt de ne pas se mêler de ce que font les collègues, sauf si c'est susceptible de nuire gravement aux élèves ou à l'école dans son ensemble. Qu'il y ait désormais un directeur dans chaque école, qui circule dans les couloirs, participe aux conversations informelles, entend les rumeurs ou les plaintes, entre dans les classes ne peut que renforcer l'idée qu'on ne peut pas faire n'importe quoi, même une fois refermée la porte de la classe. En même temps, les enseignants savent que ne peuvent être réellement établies et stigmatisées que des déviances répétées ou spectaculaires : ne jamais faire de grammaire, ne pas donner de devoirs à la maison, infliger systématiquement des punitions collectives, arriver en retard un jour sur deux ou agresser un élève insupportable. Les domaines les plus favorables à des transgressions du prescrit sont ceux qui ne sont pas contrôlés et les domaines les moins visibles et qui laissent peu de traces dans l'immédiat comme les relations maître-élève.

Quelle est en fin de compte l'autonomie réelle dont les enseignants disposent *au-delà du prescrit*, compte tenu de la faible visibilité de nombre de leurs gestes et d'un contrôle assez lointain, mais aussi d'un risque de sanction ? Elle dépend en fin de compte des représentations de chacun, représentations de la gravité de tel ou tel écart au prescrit mais aussi des risques encourus. On peut avancer l'hypothèse que nombre d'enseignants n'identifieront jamais les limites de leur autonomie réelle, parce qu'ils jouent la sécurité et la conformité. Ou parce qu'ils n'ont aucune raison de s'écarter d'un prescrit qui leur convient. La sociologie de la déviance nous enseigne que ceux qui se conforment strictement aux règles peuvent se sentir très autonomes alors qu'à l'inverse les plus déviants se sentent étroitement contrôlés.

À cela s'ajoute le fait que la représentation du prescrit n'est pas sans rapport avec l'envie ou l'intention d'y déroger. Sauf ceux qui se construisent une identité de révoltés, les acteurs préfèrent ne pas se sentir déviants. Ils ont donc intérêt à lire le prescrit de manière opportuniste, à ne pas prêter trop d'attention aux normes qui les contrarient ou à en minimiser la portée ou la légitimité. Certains « préfèrent » ne pas savoir exactement ce qui est prescrit, de sorte à le transgresser « innocemment ». D'autres connaissent le prescrit, mais le minimisent ou pensent que c'est un vestige d'une autre époque ou une opération de relations publiques.

Reste à comprendre quand et pourquoi un enseignant s'écarte lucidement du prescrit. Selon son parcours, sa carrière, ses orientations politiques, syndicales ou éthiques, les changements qu'il a souhaités ou combattus, les expériences qu'il a vécu, un enseignant s'est forgé au fil des années des croyances, une conception de l'éducation scolaire et des valeurs qui peuvent entrer en conflit avec les objectifs de l'institution. Même s'il est salarié, nul n'adhère totalement au projet et aux objectifs de l'institution scolaire.

L'écart ne résulte pas nécessairement d'un vif désaccord de principe. Un enseignant doit durer dans le métier, rouler sur ses routines et ses acquis, il n'est pas prêt à se mettre en déséquilibre dès le prescrit change. Il veut aussi se réaliser, donner du sens à son travail, réinventer partiellement son métier pour ne pas s'ennuyer. Et cela va parfois le pousser à se détacher du prescrit (sauf pour les débutants car le contrôle est plus présent).

La transgression est également favorisée par le fait que l'enseignement est ou paraît une mission impossible. Les programmes sont vécus comme peu réalistes, les enseignants se sentent condamnés à faire des choix personnels dans les contenus à enseigner. Ils sont en tension entre tout faire superficiellement, au détriment des élèves lents ou faibles, ou tailler dans le programme, au mépris d'un prescrit qui ne l'autorise pas, quand bien même nul n'ignore que c'est inévitable. Les enseignants savent que l'évaluation institutionnelle cible surtout sur les disciplines les plus valorisées et sélectives, les mathématiques et le français. Dans les autres disciplines, les transgressions sont invisibles et sont d'ailleurs souvent justifiées par le souci de donner de meilleures chances aux élèves faibles et moyens dans les disciplines décisives.

Cela vaut dans d'autres domaines. Nous avons pu l'observer même dans les domaines les plus prescrits (prescrit fermé, confiné et détaillé), dans lesquels la responsabilité juridique des enseignants est en jeu. Lorsque ce prescrit ne le convainc pas, lui complique la vie au-delà du raisonnable ou entre en conflit avec ses propres valeurs et convictions, l'enseignant s'en détache, certes en pesant les risques et les bénéfices, mais sans culpabilité. Plusieurs enseignants semblent persuadés que leur déviance est raisonnable, défendable et qu'ils pourraient la justifier si nécessaire au nom de leur expérience et de leur souci des enfants. Cette « déviance tranquille » est d'autant plus explicable qu'elle reste globalement marginale aussi longtemps qu'elle reste strictement individuelle. À l'exception de quelques fortes têtes, souvent liées à des pratiques militantes et novatrices, les enseignants primaire semblent faire globalement ce qu'on leur demande.

Non pas « la mort dans l'âme », mais probablement parce que, dans l'ensemble, ils sont en accord avec leur école, sans doute aussi parce que l'enseignement n'attire pas en priorité des dissidents ou des contestataires. Peut-être parce que c'est un métier perçu, au moins au moment de choisir cette voie, comme un métier dans lequel l'essentiel ce sont les relations avec les enfants et le savoir, dans un cadre institutionnel qui semble rendre possible cette rencontre plutôt que de l'imposer.

Autre élément majeur : le prescrit institutionnel n'épuise pas les attentes normatives dont un enseignant est l'objet. Il arrive que ces attentes – celles des élèves, des parents, des collègues, des pouvoirs locaux – invitent à la transgression. Le plus souvent, c'est l'inverse : elles investissent la zone d'autonomie formelle de l'enseignant, l'empêchant en quelque sorte de s'en servir, en faisant valoir, parfois sans ménagement, des normes de leur cru, dont certaines reprennent un prescrit ancien que l'institution a abandonné voire disqualifié depuis des années ou des décennies... Il faut une force hors du commun pour faire ce qu'on a formellement le droit de faire mais en affrontant la désapprobation des élèves, des parents ou des collègues. Sans doute ces attentes contribuent-elles davantage que le prescrit à normaliser les pratiques.

Reste à savoir si le travail d'équipe et les projets d'établissement vont modifier la nature des transgressions et/ou autoriser à résister d'avantage aux attentes informelles de l'environnement proche. Une équipe, forte de son projet, peut s'autoriser à prendre des distances avec le prescrit institutionnel. Un établissement, avec ou contre son directeur, peut définir un projet d'innovation en

rupture avec certaines prescriptions ou simplement adapter le prescrit à des conditions locales qui rendent certaines règles impraticables ou injustes.

Le singulier et l'universel

Cette étude de cas a mis en évidence un prescrit singulier et le rapport de quelques enseignants à ce prescrit, qui a d'ailleurs changé au cours de la recherche.

Sans doute n'était-il pas inutile d'entrer dans ces singularités. Mais paradoxalement, pour y retrouver les rapports entre l'acteur et le système entre la règle et la pratique qui sont au cœur des sciences sociales et dans une large mesure de la philosophie du sujet, entre liberté et déterminisme.

Dès lors, il n'est pas absurde de prétendre que l'autonomie professionnelle est à la fois passible d'une description empirique et rebelle à une conceptualisation achevée et satisfaisante.

Postface.

Lettre aux acteurs

Madame,

Monsieur,

Je me permets de vous écrire pour vous faire part de mon analyse après ce long processus de recherche sur le prescrit et le rapport au prescrit des enseignants.

Mes propos dévoilent une fois de plus le métier d'enseignant. Que faut-il retenir sur le prescrit scolaire et le rapport des enseignants au prescrit scolaire ?

Vous, en tant que cadres de l'administration scolaire, en quête d'ordre, de cohérence et d'efficacité pourriez lire cette recherche comme le signe ou encore la preuve que chaque enseignant fait comme il veut dans le meilleur des mondes. Cela vous donnerait des raisons suffisantes pour envisager un tissu prescriptif de plus en plus dense, allant jusqu'aux moindres détails de l'activité enseignante. Ou encore de multiplier et renforcer le contrôle du travail enseignant.

Je défends ici une conclusion contraire. Je défends une autonomie plus grande des établissements scolaires et des enseignants mais qui s'accompagne d'une responsabilisation et d'une obligation de compétences.

La question essentielle devrait être dans l'esprit de chacun, une question fondamentale : *à l'heure actuelle, dans l'état de l'art et de nos connaissances, avons-nous fait tout ce qui était possible pour faire apprendre TOUS les élèves ? Sinon, cherchons encore !*

Non, l'enseignant, avec ses savoirs, ses compétences, son expérience en enseignement, son expérience de travailleur ne fait pas tout simplement ce qu'il veut. Il fait ce qu'il peut avec son expertise, ses connaissances sur l'action, la connaissance de ses élèves, son identité professionnelle, ses projets propres, souvent dans l'urgence, dans la solitude du métier et dans l'incertitude que ses choix soient vraiment les meilleurs.

Peu de prescriptions (dans notre étude de cas) donnent des certitudes de réussite dans les choix éducatifs et d'enseignement. Comme c'est le cas d'ailleurs dans les prescriptions de médicaments, nous n'avons pas une garantie totale de guérison. Malgré tout le médecin prescrit (selon l'état de l'art) et le patient suit son traitement avec l'espoir de guérison.

Combien de prescriptions scolaires s'occupent des conditions optimales pour apprendre ? Quelles sont les conditions optimales que les enseignants doivent mettre en œuvre pour que tout élève apprenne ? C'est dans ce sens que les enseignants disent qu'il est important :

- d'avoir certaines priorités dans les plans d'études, dans les programmes scolaires avec les élèves au niveau local (in situ) mais qui ne se confondent pas avec toutes les priorités de l'école, des systèmes scolaires, des partis politiques, des parents, etc. ;
- de disposer d'espaces-temps souples pour construire des situations d'apprentissages dans lesquelles les élèves peuvent se confronter aux obstacles cognitifs ET les dépasser ;

- de disposer d'une communauté de pratique composée des professionnels qui partagent leurs expériences, leurs réflexions et leurs savoirs à propos des objectifs, des difficultés des élèves et des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Je ne veux pas du tout renforcer l'idée que les spécialistes, les experts spécialistes, la noosphère doivent rester dans leur tour d'ivoire. Les spécialistes de l'enseignement et les cadres devraient au contraire se rapprocher du travail réel des enseignants pour proposer des manières d'agir compatibles avec les situations singulières, complexes et inédites qui constituent le défi de la pratique enseignante.

Sinon, on pourra continuer à affirmer que « les politiques imposent et que les acteurs disposent » (Montandon et Perrenoud, 1988) ou que « les ministres passent et que l'administration reste » (Hutmacher in Dutercq, 2001, p.151) ou que « les textes changent mais que les pratiques changent plus lentement » (Françoise Clerc, 2003, à propos du débat sur l'abolition par le ministre de la méthode globale en France³³).

Alors, à quoi faudrait-il que vous pensiez lorsque vous prescrirez les pratiques enseignantes ?

Ne jamais négliger la formation des enseignants aux nouveaux concepts.

Il faut d'abord former au prescrit. A sa lettre, à son esprit. Démontrer sa pertinence, donner à voir ses usages possibles, ce qu'il permet de faire ou d'éviter. Qu'il s'agisse d'un nouveau moyen d'enseignement, d'une nouvelle organisation scolaire, il faut travailler sur les raisons de ce changement, ses présupposés théoriques et pratiques, expliciter, partager et expliquer les savoirs de référence, engager un travail collectif et critique à propos du nouveau prescrit à mettre en œuvre.

Travailler ouvertement avec les enseignants l'écart entre le travail prescrit et le travail réel.

Il faut travailler avec les enseignants la distance inévitable entre travail prescrit et travail réel, sans la réprouver mais sans la cautionner dans toutes des figures, en montrant que les raisons de s'écarter du prescrit sont inégalement impératives et inégalement légitimes.

Ne pas négliger une analyse fine de la faisabilité et des conditions de mise en œuvre des nouvelles prescriptions.

Travailler dans chaque contexte la faisabilité de la mise en œuvre du prescrit avec les enseignants. Identifier les possibles, la marge de manœuvre que le prescrit laisse aux travailleurs. Travailler collectivement à la recherche de dispositifs meilleurs et à des stratégies qui intègrent le prescrit dans les pratiques réelles. Et évidemment analyser ce qu'il faut réaménager dans l'organisation du travail pour appliquer le prescrit. Lister et partager ces savoirs, ces procédures, ces pistes au sein de la profession.

Penser et monter une ingénierie de dispositifs de recherche collective.

Mettre en œuvre des nouveaux dispositifs ingénieux dans l'animation de groupes de travail d'adultes pour l'étude du prescrit, dans l'analyse des usages possibles du prescrit, des pratiques à l'œuvre, des possibles, des scénarii. Travailler collectivement à la recherche de dispositifs meilleurs qui intègrent le prescrit dans les pratiques existantes.

Travailler à partir de situations de travail, des études de cas avec les enseignants.

Analyser des situations de travail réelles, et tenter de résoudre les problèmes de la réorganisation réelle si l'on prend en compte le prescrit. Tenter des regroupements par familles de situations. Tenter des procédures multiples mais formalisées, échangées et diffusées entre les professionnels.

Evaluer la mise en œuvre du prescrit.

³³ <http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#clerc>

Faire le point collectivement et régulièrement au sein de la profession sur la mise en œuvre du prescrit. Analyser la part réaliste ou fictive du prescrit.

Contrôler la mise en œuvre du prescrit, les pratiques de déviance et d'adéquation au prescrit.

Faire le point régulièrement et collectivement sur ce qui est appliqué ou non et les stratégies intermédiaires, les stratégies de déviance. Comprendre pourquoi certaines pratiques enseignantes résistent dans l'adéquation au prescrit. Faire un état des lieux, comme un perpétuel chantier d'étude et de recherche pour les cadres, les spécialistes en enseignement et les enseignants.

Je ne m'autorise pas ici d'entrer dans les détails de toutes les injonctions que je viens de lister, car il paraît évident que de nombreux acteurs travaillant dans et sur la profession enseignante y seraient conviés d'une manière ou d'une autre.

En espérant que cette modeste recherche apporte quelques éléments de compréhension sur les processus complexes qui relient « travail prescrit et travail réel » dans le monde de l'enseignement, je vous prie, Madame, Monsieur, d'agréer mes salutations les plus distinguées.

Andreea Capitanescu Benetti

Bibliographie

- « L'éducation, l'Etat et le local » (1998/1), *Education et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, n°1.
- « Les textes de consignes », (2001) *Pratiques*.
- « Nouvelles régulations et professions de l'éducation » (2000/2), *Education et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, n°6.
- Adam, J.M. (2001) Entre conseil et consigne, In « Les textes de consignes », *Pratiques*, pp. 7-39.
- Adam, J.-M. (2001) Types de textes ou genres de discours, in Garcia-Debanc, C. « Les discours procéduraux », *Langages*, pp. 10-28.
- AFEC / IEEPS (2001) « Le projet d'établissement : mythe ou réalité ? », *Politiques d'éducation et de formation, Analyse et comparaisons internationales*, Bruxelles, De Boeck, n°1.
- Allal, L. (1979) « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application » in *L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Actes du colloque de Genève de 1978*, Berne, Peter Lang.
- Alliata, R., Dionnet, S., Jaeggi, J.-M. et Osiek, F. (2001) « Regards de parents sur l'école primaire genevoise », *Notes d'information du SRED*, n° 9.
- Alliata, R., Ducrey, F. et Nidegger, C. (2002) « Opinions des enseignants et des parents d'élèves sur l'école primaire genevoise », *Notes d'informations du SRED*, numéro 11.
- Alter, N. (1996) *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris, PUF.
- Alter, N. (1999) *La gestion du désordre en entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Alter, N. (2000) *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.
- Alter, N. (2002) (sous la direction de) *Les logiques de l'innovation*, Paris, La Découverte.
- Alter, N. et Dubonnet, C. (1994) *Le manager et le sociologue*, Paris, L'Harmattan.
- Altet, M. (1993) Styles d'enseignement, styles pédagogiques, In Houssaye, J. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 89-103.
- Altet, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Amblard, H., Bernoux, Ph., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996) *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil.
- ANACT (2001) *Repères sur le travail à l'usage des ingénieurs, élèves et débutants*, Paris.
- ANACT / Guérin, F. , Laville, A, Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (2001) *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*, Paris, Collection Outils et méthodes.
- Andujar, G. (2005) *Code de déontologie : un moyen de régulation pour l'enseignement genevois ?* Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève, FPSE.
- Ardoino, J. (1976) « Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation », préface de Morin, M. *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthier-Villars, pI-XXXIX.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (2002) *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2003) *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF.

- Aubert, N. et coll. (1991) *Management. Aspects humains et organisationnels*, Paris, PUF.
- Babeau, O. (2007) « Le décalage entre travail prescrit et travail réel : la dimension absente des manuels de management », *Gestion 2000*, n°4, pp. 161-171.
- Baillauquès, S. (1992) « La prise de fonction des enseignants : un faux rite d'initiation ? » *Cahiers pédagogiques*, 290, pp.18-23.
- Baillauquès, S. et Breuse, S. (1993) *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Bajoit, G. (2003) *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris, Armand Colin.
- Ballion, R. (1982) *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Baluteau, F. (2003) *Ecole et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- Barcellina, J. (2005) « Les déterminants de l'utilisabilité des aides opératoires », in Alamargot, D., Terrier, P et Cellier, J.-M *Production, compréhension et usages des écrits techniques au travail*, Toulouse, Octarès, pp. 161-181.
- Barrère, A. (2002) *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003) *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Barthassat, M.-A., Capitanescu Benetti, A. et Gather Thurler, M. (2005) Organisation du travail et création au quotidien, *Educateur*, n°10, pp. 34-37.
- Barthassat, M.-A., Capitanescu Benetti, A. et Gather Thurler, M. *Créer en exploitant les marges d'autonomie* (à paraître).
- Baudelot, C. et Establet, R.(1992) *Allez les filles !* Paris, Seuil.
- Becker, H. (1952) The career of the Chicago public school teacher, In *American Journal of Sociology*, n° 57, 1952, pp. 470-477.
- Becker, H. (1985) *Outsiders*, Paris, Métailié.
- Bellenger, L. (1984) *La négociation*, Paris, PUF.
- Belotti, E.G. (1973) *Du côté des petites filles*, Paris, Ed. des Femmes.
- Berger, D. , Cogérino, G. , Jourdan, D. , Marzin, P., Motta, D., de Peretti, C. et Victor, P. , (2000) *Education à la santé : état des lieux des formations proposées par les Instituts Universitaires de Formation des maîtres (I.U.F.M.)* in A. Giordans et D. Raichvarg (Eds). Actes des XXIèmes Journées Internationales sur l'Education scientifique, Chamonix.
- Berger, P. and Luckmann, Th. (1971). *The Social Construction of Reality*. London : Penguin.
- Berger, P. et Luckmann, Th. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bernoux, Ph. (2004) *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris, Seuil.
- Blau, P.M. (1955) *The dynamics of bureaucracy*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bogensberger, M.-T. (1995) *Un métier à visage multiple. Inspecteur des écoles à Genève*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bonnet, F. ; Dupont, P. et Huget, G. (1989) *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement scolaire*, Bruxelles, De Boeck.
- Bonniol, J.-J et Vial, M. (1997) *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

- Bosker, R. (1994) « Où en est la recherche anglo-saxonne ? » in Crahay, M. (Ed.). *Evaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles, De Boeck.
- Boudieu, P. et Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.
- Boudon, P. (1979) *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- Boudon, R. (1977) *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.
- Boudon, R. (1979) *La logique du social*, Paris, Hachette.
- Boudon, R. (1984) *La place du désordre*, Paris, PUF.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982) *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.
- Boumard, P. (1992) *Métier impossible. La situation morale des enseignants*, Paris, ESF.
- Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études de d'ethnologie kabyle*, Genève, Droz.
- Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, Les Editions du Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991) « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n°94, pp.73-92.
- Bourdoncle, R. (1993 a) « L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants en Angleterre », *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol.XIX, n°1, pp. 133-151.
- Bourdoncle, R. (1993 b) « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n°105, pp. 83-119.
- Bouvier, A. (2001) *L'établissement scolaire apprenant. L'établissement scolaire et son management dans la perspective de la conduite du changement*, Paris, Hachette.
- Bressoux, P. (1994) « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, note de synthèse, n°108, juillet-août-septembre, pp. 91-137.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003) *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.
- Brichaux, J. (1997) « L'enseignant d'une métaphore à une autre », *Revue française de pédagogie*, n°18, janvier-février-mars, pp. 95-107.
- Byham, W. (1996) « L'empowerment, défense et illustration », *L'expansion management review*, mars, pp. 70-77.
- Caglar, H. (sous la direction) (1999) *Etre enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada Abraham*, Paris, L'Harmattan.
- Capitanescu Benetti, A. & Gather Thurler, M. (à paraître). Les savoirs d'innovation : quintessence de la professionnalisation. In Gather Thurler, M. (Ed.), *Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation* (titre provisoire).
- Capitanescu Benetti, A. (2007). La prescription dans l'organisation du travail enseignant. In Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.), *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes éducatives ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Capitanescu, A. (2002) D'une autonomie clandestine à une autonomie reconnue, *Résonances*, n° 1, septembre, pp. 13-15.
- Capitanescu, A. (2003) *Autonomie professionnelle et négociation au sein d'une équipe pédagogique*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. In CD-ROM du Colloque " *La discussion en éducation et en formation* " : socialisation, langage, réflexivité, identité rapport au savoir et citoyenneté", Montpellier, IUFM et Université Paul Valéry, 23-24 mai 2003.

- Capitanescu, A. (2003). Bureaucratie. In LIFE *L'École entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique Sociale, pp. 24-26.
- Capitanescu, A. (2003). Enfant-au-centre. In LIFE *L'École entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique Sociale, pp. 33-35.
- Capitanescu, A. (2005) L'autonomie professionnelle des enseignants : une condition de la prise en charge des élèves en difficulté ? In Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage, Paris, ERES, pp.117-127*.
- Carbonneau, M. et Héту, J.Cl. (1996) « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle » in Paquay, L. Altet, M. Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 77-96.
- Cardinet, J. (1984) *Pour apprécier le travail des élèves*, IRDP, Neuchâtel.
- Cardinet, J. (1994) *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- Careil, Y. (1998) *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Cattonar, B. et Maroy, C. (2000/2) Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire in « Nouvelles régulations et professions de l'éducation », *Education et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, n°6.
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Chatel, E. (2002) « L'action éducative et la logique de la situation : fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement », *Revue française de pédagogie*, (sous presse).
- Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P. et Zarifian, Ph. (dir.) (1999) *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf?*, Paris, L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991) « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation » in De Ketele, J.M. *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- Cifali, M. (1998) *Prise de fonction. Entre découverte et expertise*. Actes du premier forum sur la formation des enseignants primaires. Rencontre partenariale du 11 juin 1998 organisée par le Groupe de coordination Direction de l'Enseignement primaire et Section des sciences de l'éducation. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2005/sem-rech-forum98.pdf>
- Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Clot, Y. (2001) « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie » in Santiago Delefosse et Rouan G. (Ed.) *Les méthodes qualitatives en psychologie*, Paris, Dunod, pp.125-147.
- Cornu, G. (sous la direction de) et Association Henri Capitant (1987) *Vocabulaire juridique*, Paris, PUF.
- Courpasson, D. (2000) *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*, Paris, PUF.
- Cousin, O. (1993) « L'effet-établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de sociologie*, XXXIV, pp. 395-419.
- Cousin, O. (1996) « Construction et évaluation de l'effet-établissement : le travail des collègues », *Revue Française de Pédagogie*, 5, pp. 59-75.
- Crahay, M. (2000) *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.

- Crahay, M. (éd.) (1994) *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, Bruxelles, De Boeck.
- Criblez, L. Hofstetter, R. et Périsset Bagnoud, D. (2000) *La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles*, Berne, Peter Lang.
- Crozier, M. (1963/1990) *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Daniellou, F. (2002) « Le travail des prescriptions », in Evesque, J.-M., Gautier, A.-M., Revest, C., Schwartz, Y. et Vayssière, J.-L. *Les évolutions de la prescription*, Aix-en-Provence, GREACT et SELF, pp. 8-15.
- De Certeau M., (1990) *L'invention du quotidien I. arts de faire*, Paris, Gallimard, Folio.
- De Landsheere, G. (1978) « L'évaluation des enseignants » in *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 7, Paris, PUF.
- De Montmollin, M. (1995/1997) *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse, Octarès.
- De Terssac et Friedberg, E. (2002) *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès.
- De Terssac, G et Maggi, B. (2002) « Autonomie et conception » in De Terssac et Friedberg, E. *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès, pp. 243-267.
- De Terssac, G. (1992) *Autonomie dans le travail*, Paris, PUF.
- De Terssac, G. (2002) « Le travail de conception : de quoi parle-t-on ? » in De Terssac et Friedberg, E. *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès, pp.1-23.
- De Terssac, G. (2002) *Le travail : une aventure collective*, Toulouse, Octarès.
- De Terssac, G. (2003) *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*, Paris, La Découverte.
- Defrance, B. (1998) *Les parents, les profs et l'école*, Paris, Syros.
- Defrance, B. (1998) *Les parents, les profs et l'école*, Paris, Syros.
- Defrance, B. (1999) *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros.
- Defrance, B. (2000) *La violence à l'école*, Paris, Syros.
- Delcambre-Derville, I. et Legrand, G. (2009) Documents officiels et travail enseignant. Dossier thématique de Spirale-revue de recherche en éducation, n°43.
- Deliège, R. (1992) *Anthropologie sociale et culturelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Demilly, L. (1984) « Contributions à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de la sociologie*, XXV, pp.96-119.
- Demilly, L. (2001) *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux et pratiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Denis, J. (2007) « La prescription ordinaire. Circulation et énonciation des règles au travail », *Sociologie du travail*, vol. 49, n°4, pp. 496-513.
- Derouet, J.L. (1987) « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique » *Revue Française de Pédagogie*, n°78.
- Derouet, J.L. (1988) « Désaccord et arrangements dans les collèges (1981-1986) Eléments pour une sociologie des établissements scolaires », *Revue française de pédagogie*, n°83, pp. 5-22.
- Derouet, J.L. (1992) *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997) *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF.
- Derouet-Besson, M.-C. (1998) *Les murs de l'école, Eléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Paris, Métailié.

- Dossier CDIP (1996), Introduction des nouveaux enseignants à leur profession.
- Dubar, C. (2000) *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. (2000) *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. et Tripier, P. (2003) *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- Dubet, F. (1991) *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Dugué, B. (2005) *Le travail de négociation. Regards sur la négociation collective d'entreprise*. Toulouse, Octarès.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2004) *Effet d'établissement : effet de processus ou effet de composition ?* Cahier du GIRSEF, n°36. Sur le site : http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/036cahier.2.pdf
- Dupuy, F. et Theonig, J.-C. (1985) *L'administration en miettes*, Paris, Fayard.
- Durand, J.-P. et Weil, R. (1989) *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigot.
- Durand, M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- Durkheim, E. (1938) *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan.
- Durkheim, E. (1973) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- Durkheim, E. (1996) *De la division du travail social*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988) « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences » », *Revue française de sociologie*, n°XXIX, pp. 649-666.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999) « La profession enseignante. » Chapitre 8 in Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999) *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999) *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. (1990) *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- Dutercq, Y. (sous la dir.) (2001) *Comment peut-on administrer l'école ?* Paris, PUF.
- Ehrenberg, A. (1991) *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1939/1987) *La société d'individus*, Paris, Fayard.
- Elias, N. (1973) *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.
- Enriquez, E. (1992) *L'organisation en analyse*, Paris, PUF.
- Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.P. et Roux, J.P. (1997) *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hâtier.
- Etzioni, A. (1969) *The semi-professions and their organization : teachers, nurses, sociales workers*, New York, The free press.
- Evans, R. (1987) *The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Evesque, J.-M., Gautier, A.-M., Revest, C., Schwartz, Y. et Vayssière, J.-L. (2002) *Les évolutions de la prescription*, Aix-en-Provence, GREACTION et SELF.
- Favre, B. (1988) Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum français, in Perrenoud, P. et Montandon, C. (Ed.) *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités scolaires, pp. 157-174.
- Favre, B. et Montandon, C. (1989) *Les parents dans l'école*, Genève, Service de la recherche sociologique, n°30.

- Favre, B. et Perrenoud, Ph. (1985) Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement, in Plaisance, E. (Ed.) « *L'échec scolaire* » *Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Editions du CNRS, pp. 55-73.
- Favre, B. et Steffen, N. (1988) *Tant qu'il y aura des devoirs...*, Genève, Service de recherche sociologique, cahier n°25.
- Favre, B. Jaeggi, J.-M., Osiek, F., et Dionnet, S. et Germond, M. (2005) *Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Service de Recherche en Education, Cahier N° 13.
- Felouzis, G. (1994) *Le collège au quotidien*, Paris, PUF.
- Felouzis, G. (1997) *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.
- Felouzis, G., Liot, F. et Perreton, J. (2005) *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.
- Ficher, G.-N. (1996) *Les domaines de la psychologie sociale. Le champ du social*, Paris, Dunod.
- Figari, G. (1994) *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck.
- Filliettaz, L. (2004) « Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux », in Bronckart, J.-P. et LAF (Langage Action Formation) *Agir et discours en situation de travail*, Université de Genève, FPSE, Cahier n°103.
- Foehr, V. (2007) *La charte et cahier des charges de l'enseignant primaire : quelle utilité ? quel statut ?* Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève, FPSE.
- Forquin, J.-C. (1996) *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- Forquin, J.-C. (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- Françq, B. et Maroy, C. (Eds.) (1996) *Formation et socialisation au travail*, Bruxelles, De Boeck.
- Friedberg, E. (1993) *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Seuil.
- Friedberg, E. (2002) « Prescription et ordre local » in De Terssac et Friedberg, E. *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès, pp.321-330.
- Friedmann, G. (1947) *Problèmes humains du machinisme industriel*, Paris, Gallimard.
- Friedmann, G. (1962) « L'objet de la sociologie du travail », in Friedmann G. et Naville, P. (Eds) *Traité de sociologie du travail*, tome I, Paris, Armand Colin.
- Friedmann, G. (1962) « Tendances d'aujourd'hui et perspectives de demain » in Friedmann G. et Naville, P. (Eds) *Traité de sociologie du travail*, tome II, Paris, Armand Colin.
- Garcia-Debanc, C. (2001) « Les discours procéduraux », *Langages*.
- Garcia-Debanc, C. (2001) Les genres du discours procédural : invariants et variations, « Les textes de consignes », *Pratiques*, pp. 65-77.
- Gather-Thurler, M. (2000) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- Gaulejac, V. de (2005) *La société malade de gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Matineau, S. et Simard, D. (Eds.) (1997) *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Gillig-Amoros, L. (1986) *L'inspecteur et son image*, Paris, PUF.
- Gilly, M. (1980) *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.
- Glasman, D. (1992) *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF.
- Glasman, D. (2001) *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- Godbout, J.T. (1987) *La démocratie des usagers*, Montréal, Boréal.

- Goffman, E. (1968) *Asiles. Etude sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1975) *Stigmate*, Paris, Editions du Minuit.
- Goffman, E. (1988) *Les moments et leurs hommes, Textes recueillis et présentés par Yves Winkin*, Paris, Seuil/Minuit.
- Grisay, A. (1999) « Réflexions sur l'effet-école (et sur les manifestations dans un archipel du bout du monde) » in SRED *Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*, cahier n°6.
- Guibert, P. Lazuech, G. Rimbart, F. (2008) *Enseignants débutants : « Faire ses classes »*, Paris, ESF.
- Guillevic, Ch. (1991) *Psychologie du travail*, Paris, Nathan.
- Hackman, J.R. et Lawler, E.F. (1971) « Employees reactions to job characteristics », *Journal of Applied Psychology Monographs*, 55, pp. 259-286.
- Hadji, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.
- Hasenfeld, Y. (dir.) (1983) *Human service organizations*, Englenwood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Hatchuel, A. (1996) « Coopération et conception collective. Variété et crises des rapports de prescription » (pp. 103-121), in De Terssac, G. et Friedberg, E. (éds) *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès.
- Hatchuel, A. (2000) « Rapports de prescription et conception collective du travail » in Grall, J. et Lhospital, O. *Les ergonomes, les prescripteurs et les prescriptions*, Coll. Actes, Bordeaux, Editions du Laboratoire d'Ergonomie des Systèmes complexes, Université Victor Segalen.
- Hatchuel, A. « La notion de coopération dans les sciences sociales » (pp. 102-121) in De Terssac, G. et Friedberg, E. (éds) (1996) *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès.
- Heller, G. (1988) *Tiens-toi droit ! L'école primaire au XIXème siècle : espace, morale, santé*, Lausanne, Editions d'En Bas.
- Henriot-Van Zanten, A. (1990) *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Héту, J.C., Lavoie, M. et Baillauquès (Eds) (1999) *Jeunes enseignants et insertions professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles, De Boeck.
- Héту, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, De Boeck.
- Heurley, L. (2001) Cinq approches différentes du texte procédural, in « Les textes de consignes », *Pratiques*, pp. 39-65.
- Hirschhorn, M. (1993) *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.
- Huberman, A.M. (1983) *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Paris, UNESCO.
- Huberman, A.M. et Miles, M. B. (1991) *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.
- Huberman, M. (1980) « *Recipes for Busy Kitchens : A situational analysis of routine knowledge use in schools.* » Washington, D.C. , National Institute of Education, Program on Research and Educational Practice.
- Huberman, M. (1983) « Répertoires, recettes et vie de classe. Comment les enseignants utilisent l'information », *Education et recherche*, n° 2, pp. 157-177.
- Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Paris, Délachaux et Niestlé.

- Huberman, M. et all. (1989) *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle*, FAPSE, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n°45.
- Hurley, L. (2001) Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux, in Garcia-Debanc, C. « Les discours procéduraux », *Langages*, pp. 64-79.
- Hutmacher, W. (1993) *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.
- Hutmacher, W. (1996) À qui rendre compte du travail des enseignants ?, *L'Éducateur*, n° 9, pp. 10-11.
- Iribarne, P. d' (1989) *La logique de l'honneur*, Paris, Editions du Seuil.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Isambert-Jamati, V. (1990) *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions universitaires.
- Isambert-Jamati, V. et Grospeiron, M.-F. (1990) « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », in Isambert-Jamati, V., *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions universitaires, pp.197-230.
- Jardin, E. (2002) « L'autonomie dans le travail, une fausse bonne idée », *Sciences Humaines*, n°125, mars, pp. 24-28.
- Jobert, G. (1999) « L'intelligence au travail », in Carré, P. et Caspar, P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- Jobert, G. et Schubauer-Leoni. M.-L. (juillet 2002) *La formation continue dans l'enseignement primaire. États de lieux et perspectives*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Jodelet, D. (1989) *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Jubin, P. (1988) *L'élève tête à claques*, Paris, ESF.
- Jubin, P. (1991) *Le chouchou ou l'élève préféré*, Paris, ESF.
- Katz, L. (1972) Developmental stages of preschool teachers, *Elementary school Journal*, 73 (50), pp. 123-127.
- Kaufmann, J.C. (1996) *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2001) *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan.
- Koubi, G. (1998) « La notion de charte. Fragilisation de la règle de droit ? » in Glann, J. et Martin, G. (Ed.). *Les transformations de la régulation juridique*. Droit et société, 5. Paris : LGDG.
- Kuty, O. (1998) *La négociation des valeurs. Introduction à la sociologie*, Bruxelles, De Boeck.
- Laforgue, D. (2004) « Le repli gestionnaire des inspecteurs d'académie », in Deroche, L. et Jeannot, G. (coord.) *L'action publique au travail*, Toulouse, Octarès, pp. 169-177.
- Lahire, B. (1998) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lahire, B. (1999/2) La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs, in *Education et Sociétés*, n°4.
- Lahire, B. et Johsua, S. (1999/2) Pour une didactique sociologique, Entretien, in *Education et Sociétés*, n°4.
- Landsheere, G. de (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Lang, V. (1999) *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- Lantheaume, F. L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance, *Cairn info*, 2007, vol1., n°19.
- Latour, B. (2002) *La fabrique du droit. Une ethnographie du Conseil d'Etat*, Paris, La Découverte.
- Lautier, N. (2001) *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*, Paris, Armand Colin.

- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Léger, A. (1981), Les déterminants sociaux des carrières enseignantes, *Revue française de Sociologie*, vol. XXII, n° 4, octobre-décembre 1981, pp. 549-574.
- Léger, A. (1982), Enseignants: stratégies de carrière et alliance avec la classe ouvrière, *Société française*, n° 2, janvier-mars 1982, pp. 30-35.
- Léger, A. (1983), L'approche sociologique de l'échec scolaire: état des travaux et tendances actuelles, *Société française*, n° 9, octobre-décembre 1983, pp. 62-64.
- Léger, A. et Tripiier, M. (1983), Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique, *Société Française*, n° 9, octobre-décembre 1983, pp. 12-18.
- Léger, A. Site de ses textes : <http://alain-leger.mageos.com/autdocs.htm>
- Legrand, A. (2006) « Droit et éducation » in Beillerot, J. et Mosconi, N. (2006) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, pp. 43-51.
- Lemert, E. (1967) *Human deviance, social problems and social control*, Engelwood Cliffs, Prentice Hall.
- Lemosse, M. (1989) Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais, *Recherche et formation*, n°4, pp. 55-66.
- Lessard, C. et Meirieu, Ph. (Eds) *L'obligation de résultats en éducation, Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck.
- Lévy-Strauss, C. (1962) *La pensée sauvage*, Paris, Pocket.
- Liu, M. (1981) « Technologie, organisation du travail et comportement des salariés », *Revue française de sociologie*, volume XXII, n°2, pp. 205-221.
- Lombroso, C. (1899) *Le crime. Causes et remèdes*, Paris, Schleichter Frères.
- Louis, K.S. et Kruse, S. (éds.) (1995) *Professionalism and Community : perspectives on reforming urban school*, Newbury Park, CA, Corwin.
- Lourau, R. (1970) *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les éditions du Minuit.
- Luc, R., Sève, C. Durand, M. et Bertone, S. (2004) « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, n°3, pp.435-554.
- Maison des Trois Espaces, *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Paris, ESF.
- Martineau, S. Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999) « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant », *Revue des Sciences de l'éducation*, volume XXV, n°3, pp. 467-496.
- Martucelli, D. (1999) *Sociologies de la modernité*, Paris, Gallimard.
- McGregor, D. (1960) *The human side of enterprise*, New York, Mc. Graw-Hill.
- McGregor, D. (1970) *La dimension humaine de l'entreprise*, Paris, Gauthier-Villars.
- Méard, J. et Bruno, F. (2008) « Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire », n°2, *Travail et formation en éducation*.
- Méard, J. et Bruno, F. (2009) *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*, Toulouse, Octares.
- Meirieu, Ph. (1985) *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1987) *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1991) *Le choix d'éduquer – Ethique et pédagogie*, Paris, ESF.

- Meirieu, Ph. (1992) *Emile, reviens vite...Ils sont devenus fous*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1993) *L'envers du tableau*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1995) *Enseigner, un scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1996) *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1999) *Des enfants et des hommes*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (2000) *L'école et les parents. La grande explication*, Paris, Plon.
- Meirieu, Ph. (2004) *Faire l'école, faire la classe*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (2005) *Lettre à un jeune professeur*, Paris, ESF.
- Mendras, H. et Forsé, M. (1983) *Le changement social. Tendances et paradigmes*, Paris, Armand Colin.
- Merle, P. (1996) *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.
- Merle, P. (1998) *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- Merle, P. (2005) *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris, PUF.
- Merton, R. (1965 /1997) *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon.
- Meuret, D. (éd.) (1999) *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck.
- Midler, C. (2002) « Modèles gestionnaires et régulations économiques de la conception » in De Terssac et Friedberg, E. *Coopération et conception*, Toulouse, Octarès, pp. 63-87.
- Mintzberg, H. (1982) *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Editions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1990) *Le management*, Paris, Editions d'Organisation.
- Mons, N. (2008) « Autonomie et contrôle du travail enseignant. Une enquête dans les pays européens », *Revue Internationale d'Education*, n°48.
- Montandon, C. (1989) "Les incertitudes de la culture scolaire. Discours polarisés, discours utopiques", *Education et recherche*, pp. 92-108.
- Montandon, C. (1991) *L'école dans la vie des familles*, Genève, Service de la recherche sociologique, cahier n°32.
- Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (1987) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang.
- Monteil, J.-M. et Huguët, P. (2002) *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Montmollin M. de (1984) *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang.
- Montmollin, M. de (1996) *L'ergonomie*, Paris, La Découverte.
- Morel, C. (1981) *La grève froide. Stratégies syndicales et pouvoir patronal*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Morin, E. et Rondeau, A. (1996) « La motivation : développer une communauté d'intérêts » in Morin, M. E. *Psychologies au travail*, Québec, Gaëtan Morin.
- Moscovici, S. (1979) *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF
- MPF (Mouvement populaire des familles) (1978) *L'école en question. Un millier de parents s'expriment*.
- Mucchielli, A. (2004) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- Muller, P. (1990) *Les politiques publiques*, Paris, PUF.

- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997) *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles, De Boeck.
- Oddone, Y. RE. A. et Briante, G. (1981) *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Editions sociales.
- Ogien, A. (1999) *Sociologie de la déviance*, Paris, Armand Colin.
- Osiak-Parisod, F. (1994) *Infirmières dans l'école. Partage de l'action éducative et enjeux identitaires*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier N°37.
- Paquay, L. (1994) « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (Eds.) (1996) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Paul, J.-J. (sous la directions de) (1999) *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Pelletier, G. (1999) *Former les dirigeants d'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles, De Boeck.
- Pelletier, G. (2004) *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1983) « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation et Recherche*, n° 2, pp. 198-212 (repris dans Perrenoud, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre I, pp. 21-41).
- Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droz, 2^e édition augmentée 1995.
- Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- Perrenoud, Ph. (1987) « L'ambiguïté instituée. À propos de la liberté méthodologique des maîtres primaires », *Éducateur*, n° 6, pp.10-14.
- Perrenoud, Ph. (1988) « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ? », in Huberman, M. (dir.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 198-233.
- Perrenoud, Ph. (1992) « Etrangler le dernier inspecteur ? », *Educateur*, n°20, pp.4-5.
- Perrenoud, Ph. (1993) « Le curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye, J. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 61-76.
- Perrenoud, Ph. (1994 a) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris,
- Perrenoud, Ph. (1994 c) « Compétences, habitus et savoirs professionnels », *European Journal of Teacher Education*, Vol. 17, n° 1/2, pp. 45-48.
- Perrenoud, Ph. (1994 d) « Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation » : le projet genevois, *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 39-60.
- Perrenoud, Ph. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1995 a) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995 b) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2^e édition.
- Perrenoud, Ph. (1995 f) « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 20, pp. 107-124.
- Perrenoud, Ph. (1996 a) Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, pp. 181-208.

- Perrenoud, Ph. (1996 b) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, sous presse.
- Perrenoud, Ph. (1996) Former des enseignants débutants qui deviendront des enseignants réflexifs, In Forum-Pédagogies, Bruxelles, pp.10-12.
- Perrenoud, Ph. (1996e) « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement », *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre, pp. 543-562.
- Perrenoud, Ph. (1999) « La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant », in Perrenoud, Ph. (1999) *The key to social Fields : essay on the competences of an autonomous actor*, Paris, OFS, Neuchâtel et OCDE.
- Perrenoud, Ph. (1999) « Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs », in Lurin, J. et Nidegger, C. (dir.) *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*, Genève, Service de la recherche en éducation, Cahier n° 3, pp.88-103 [1999_08].
- Perrenoud, Ph. (2000) « L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », *Cahiers pédagogiques*, n°384, mai, pp.14-20.
- Perrenoud, Ph. (2001) « L'obligation de compétence ou comment rendre compte de son travail quand on enseigne ? », *Educateur*, n°spécial « Souriez, vous êtes évalué ! », pp.44-61.
- Perrenoud, Ph. (2001) *Développer la pratique réflexive*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001) L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative, in Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, Montréal, Université de Montréal/AFIDES, pp. 39-66.
- Perrenoud, Ph. (2001) The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor, in Rychen, D. S. and Sagalnik, L. H. (dir.) *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers, p. 121-149.
- Perrenoud, Ph. (2002) « L'autonomie, une question de compétence ? », *Résonances*, Mensuel de l'école valaisanne, n°1, septembre.
- Perrenoud, Ph. et Montandon, C. (1988) *Qui maîtrise l'école. Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.
- Piot, T. (2009) « Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant », *Spirale-revue de Recherches en Education*, n°43, pp.215-226.
- Plane, J.M. (2000) *Théorie des organisations*, Paris, Dunod.
- Postic, M. et collaborateurs (1990) « Motivations pour le choix de la profession d'enseignant », *Revue française de pédagogie*, n°91, avril-mai-juin, pp. 26-36.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988) *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988) *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Prost, A. (2002) « 1802-2002 : la longue tournée des inspecteurs généraux », *Le monde de l'éducation*, décembre, n°309, pp. 58-61.
- Ranjard, P. (1984) *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.
- Rebore, R.W. (1991) *Personnel Administration in Education : A Management Approach*, Third Edition, Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc.
- Rey, P., Ollagnier, E., Gonik, V. et Ramaciotti, D. (sous la coord.)(2004) *XXXIX Congrès de la SELF. Ergonomie et normalisation à Genève les 15,16, 17 septembre 2004*, Toulouse, Octarès.

- Reynaud, J.-D. (1979) « Conflit et régulation sociale. Esquisse d'une théorie de la régulation conjointe », *Revue française de sociologie*, XX, pp. 367-376.
- Reynaud, J.D. (1988) « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue française de sociologie*.
- Reynaud, J.-D. (1989 et 1997) *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin.
- Reynaud, J.-D. (1999) *Le conflit, la négociation et la règle*, Toulouse, Octarès.
- Ria, L. (2004) « Expériences typiques des enseignants débutants », *EPS*, n°305, janvier-février, pp. 67-70.
- Riffault, H. (1995) « Les Européens et le travail », *Futuribles. Analyse et Perspective*, juillet-août, pp.25-46.
- Robert-Demontrond, P. et Divard, R. (1998) « La nostalgie comme symptôme de rejet de l'autonomie au travail : perspectives étiologique, sémiologiques et ingénierique », *Le travail humain*, tome 61, n°3, pp. 235-262.
- Sainsaulieu, R. (1977) *L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.
- Sainsaulieu, R. (1987) *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Paris, Dalloz.
- Sainsaulieu, R. (1988) *L'identité au travail*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D.A. (1996) « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Schram, J. (2002) « Pression de l'opinion publique et des médias. Quels effets sur le travail dans les industries à risques », in Evesque, J.-M., Gautier, A.-M., Revest, C., Schwartz, Y. et Vayssière, J.-L. *Les évolutions de la prescription*, Aix-en-Provence, GREACTION et SELF, pp. 63-69.
- Schwartz, Y. (1992) *Travail et philosophie, convocations mutuelles*, Toulouse, Octarès.
- Schwartz, Y. (2002) Conférence plénière in Evesque, J.-M., Gautier, A.-M., Revest, C., Schwartz, Y. et Vayssière, J.-L. *Les évolutions de la prescription*, Aix-en-Provence, GREACTION et SELF, pp.34-39.
- Sénore, D. (2000) *Pour une éthique de l'inspection*, Paris, ESF.
- Sénore, D. (2000) *Pour une éthique de l'inspection*, Paris, ESF.
- Simmel, G. (1892) *Die Probleme der Geschichtsphilosophie*, Leipzig.
- Simon, H.A. (1957) *Administrative behavior*, New York, McMillan.
- Sirota, R. (1988) *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- Six, F. (1999) *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers de bâtiment*, Document pour l'Habilitation à diriger des recherches, Lille, Université Charles de Gaulle Lille 3.
- Six, F. (2002) « De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment » in Evesque, J.-M., Gautier, A.-M., Revest, C., Schwartz, Y. et Vayssière, J.-L. *Les évolutions de la prescription*, Aix-en-Provence, GREACTION et SELF, pp. 126-132.
- St-Germain, M. (1994) « Sous-cultures organisationnelles et processus de normalisation ». in J. Moisset et J.P.Brunet (dir.), *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*. Les cahiers de Labraps, Université de Laval, 15, pp.93-146.

- Strauss, A. (1992) *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (sous la direction de) (2004) *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutiosn, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck.
- Taylor, F.W. (1913) *The principles of scientific management*, New York, Harper.
- Tochon, F.V. (1993) *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- Ubaldi, J.-L. (2006) *Débuter dans l'enseignement : témoignages d'enseignants, conseils d'experts*, paris, ESF.
- Unité de Recherche Associée - URA (1991) *Penser le changement en éducation*, Paris, Université René Descartes.
- Van Der Maren, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Van Zanten, A. (1999), « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in Bourdon (J.) et Thélot (C.) (dir.), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS.
- Van Zanten, A. (2000) *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Van Zanten, A. (2000), « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et sociétés*, vol. 24, n° 4, pp. 377-401.
- Van Zanten, A. (2000), « Massification et régulation des systèmes d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé », *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, pp. 409-436.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- Van Zanten, A. (2004) *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF.
- Van Zanten, A. et Grosperon, M.-F (2001) « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI enjeux*, n°124. (<http://www.cndp.fr/revueVEI/124/22426811.htm>)
- Van Zanten, A., (1998) « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement », in Bourdoncle (R.) et Demailly (L.) (dir.), *Les Métiers de l'enseignement et de la formation*, Lille, Presses du Septentrion.
- Van Zanten, A., (2001) « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français », *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 1 (à paraître).
- Vasconcellos, M.D. (2000) « L'évolution des politiques éducatives » in Van Zanten, A. *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- Veltz, E. (1999) *Démocratiser pour réussir. De l'enseignement planifié à l'organisation de l'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck,
- Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Verret, M., (1975) *Le temps des études*, Paris, PUL.
- Vincent, G. (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Wassmer, P.-A. et Baertschi, C.-A. (septembre 2006) *Ressources humaines et financières du DIP*, Edition 2006, DIP, SRED, Service administratifs et financiers, Genève, 41.
- Weber, M. (1971) *Economie et société. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon.
- Weick, K., "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, 21 (1976), 1-9 (part).

- Weva, K. W. (1999) « Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire », in Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris, De Boeck, pp. 187-203.
- Wisner, A. (1996) « Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail », in Daniellou, F. *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*, Toulouse, Octarès.
- Woods, P., (1981) *Careers and Work Cultures*, Milton Keynes, Open University Press.
- Zaidman, C. (1996) *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.
- Zakhartschouk, J.M. (2002) *Enseignant : un métier à réinventer. Former les citoyens de demain*, Barret-sur-Méouge, Editions Yves Michel.
- Zarifian, Ph. (2001) *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Rueil-Malmaison, Editions Liaisons.
- Zottos, E. (2004) *Santé, jeunesse ! Histoire de la médecine scolaire à Genève : 1884-2004*, Genève, Service Santé jeunesse, La Criée.

Annexe 1 : Les règlements de l'enseignement primaire

- Le règlement général des écoles primaires du canton de Genève, 15 mai 1849 ;
- Le règlement général des écoles primaires et des écoles moyennes du canton de Genève, 1^{er} mars 1859 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire dans le canton de Genève, 3 juillet 1888 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire dans le canton de Genève, 11 septembre 1900 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire dans le canton de Genève, 28 février 1905 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire et le règlement du service médical des écoles, 1917 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire dans le canton de Genève, 1934 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire, République et canton de Genève, 1936 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, 26 juillet 1958 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire, République et canton de Genève, 12 juin 1974 ;
- Le règlement de l'enseignement primaire, République et canton de Genève, 7 juillet 1993 ;
- Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire, République et canton de Genève, Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, 1^{er} janvier 1996.

Annexe 2 : Programmes et objectifs de l'enseignement primaire

- Programme de l'enseignement dans les écoles primaires*, Genève, 12 juillet 1923, signé par Jean Mussard, Conseiller d'Etat chargé du Département de l'Instruction Publique.
- Plan d'études de l'école primaire (2^{ème} - 7^{ème} années)*, Genève, 8 juillet 1942, signé par Adrien Lachenal, Conseiller d'Etat chargé du Département de l'Instruction Publique.
- Plan d'études de l'enseignement primaire*, Département de l'instruction publique, Genève, 31 mai 1957, signé par Alfred Borel, Conseiller d'Etat chargé du Département de l'Instruction Publique.
- Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse Romande*, Edité par l'Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire, 1972, CIRCE I (1P-4P), (Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement primaire) ; 31 mai 1979, CIRCE II (5P-6P).

Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise, Direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, Genève, août 2000 (Introduction par Martine Brunschwig Graf)

Annexe 3 : Liste des textes orientant la pratique de l'enseignant primaire à Genève

1. Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique / de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 30 janvier 2003.
http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex_reg/fichiers/cp030403_2%20.pdf
2. Déclaration politique « Vers un Espace romand de la formation » / de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 15 avril 2005.
http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex_reg/fichiers/PEC_Texte_politique_15-4-05.pdf
3. Convention scolaire romande adoptée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin le 21 juin 2007
http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom__PE/fichiers/CSR_210607.pdf
4. Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarisation obligatoire du 14 juin 2007 signé au nom de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Isabelle Chassot-présidente et Hans Ambühl-secrétaire) - Harmos (Harmonisation de la scolarité obligatoire) – entre en vigueur en 2011-2012
http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html
5. Plan d'études romand (PER) – en cours d'élaboration – introduction prévue en 2010
<http://www.ciip.ch/index.php>
6. Le document romand « Objectifs et activités préscolaires » (1993)
7. Le code de déontologie du SER (édition de 2004)
http://www.le-ser.ch/_library/Fichiers_PDF/code_deonto.pdf
8. La constitution fédérale de la Confédération suisse
<http://www.admin.ch/ch/f/rs/101/a62.html>
9. La loi sur l'instruction publique C 1 10 (LIP) et son article 4 (1977) arrêtée par le grand Conseil (Parlement) de la République et Canton de Genève.
http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/rsg_c1_10.html
10. Règlement fixant le statut des membres du corps enseignant: B5 10.04 (juin 2002) arrêté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (pouvoir exécutif).
http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_B5_10p04.html
11. Règlement de l'enseignement primaire C 1 10.21 (juillet 1993) arrêté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (pouvoir exécutif).
http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/rsg_c1_10p21.html
12. Règlement relatif à la construction, à la rénovation et à la transformation des locaux scolaires de l'enseignement primaire, C 1 10.11, 28 juin 1989
http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10P11.html
13. Règlement sur les Conseils d'établissement, C1 10.19 arrêté par le Conseil d'Etat de la République et canton de Genève (pouvoir exécutif), 17 décembre 2007
<http://www.ge.ch/legislation/modrec/f/C110p19.html>

14. Les 13 priorités pour l'instruction publique genevoise (janvier 2005) (document cité ici mais pas encore paru lors de la recherche proprement dite) par le chef du département de l'instruction publique Charles Beer.
http://www.geneve.ch/dip/13_priorites.asp
15. La charte et cahier des charges de l'enseignant primaire (janvier 1996) édité par la direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, République et canton de Genève en 1996.
16. Les directives adressées au corps enseignant (2008 - remises à jour chaque année)
<http://icp.ge.ch/ep/etidep/>
17. Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise, édité en août 2000, par la direction de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève.
http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/objectifs_scolaires.asp
18. Les propositions pour une planification de l'enseignement. (français, ouverture aux langues, écriture-graphisme, mathématiques, expression plastique et artistique, éducation musicale, éducation physique, sciences de la nature, espace-géographie, temps-histoire-cycle élémentaire et moyen), documents édités par le Service de l'enseignement, Direction de l'Enseignement Primaire, (2003, 2004).
19. Le Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P, rentrée 2007
ftp://ftp.geneve.ch/dip/Rentree07/EP3_Plan_etudes_2007.pdf
20. Le système d'évaluation (livret scolaire et entretiens) 2007-2008
http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/evaluer_orienter.asp
21. L'encadrement et l'évaluation des maître-esse-s spécialistes en période probatoire - MS en PP. Guide méthodologique, Enseignement primaire genevois, Département de l'instruction publique, Direction générale de l'enseignement primaire et Stéphane Jacquemet conseiller externe pour le compte de Phronesis Consulting et la collaboration de formateurs, des responsables des maîtres spécialistes et des inspecteurs, Service des ressources humaines, Carmen Perrenoud Aeby, (mars 2005).
22. La brochure « Ecole primaire, école première » adressée aux familles (2008 - remise à jour chaque année)
http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/objectifs_scolaires.asp
23. Correspondances de l'enseignement primaire genevois (1-2 numéros par an), actuellement en version uniquement électronique.
ftp://ftp.geneve.ch/primaire/correspondances_24.pdf
24. Le Journal « Les clefs de l'école » (mai 2008 et octobre 2008). Magazine d'information du Département de l'Instruction Publique.
<http://www.geneve.ch/dip/ecole/>
25. La réorganisation de l'école primaire genevoise 2007-2008
<http://www.ge.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=actualite.html&id=545>
26. Le cahier des charges des directeurs d'école 2008
ftp://ftp.geneve.ch/dip/actu/080416_dir-e.pdf in Dossier de presse de 6 avril 2008
27. La réorganisation en 91 établissements scolaires septembre 2008 – introduction et principes
<http://www.geneve.ch/primaire/etablisements.asp>
28. Le réseau d'enseignement prioritaire 2007 – fonctionnement et rôle
http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/rep/welcome.asp

29. Le Conseil d'établissement septembre 2008

ftp://ftp.geneve.ch/dip/actu/080416_dir-e.pdf in Dossier de presse de 6 avril 2008 La Charte régissant les relations entre les concierges et les utilisateurs des bâtiments scolaires de la Ville de Genève, septembre 1999.

30. La Directive concernant le projet d'établissement novembre 2008 – D-DGEP-01A-22.

31. Le fascicule « Ecole primaire » à l'intention des parents (DIP 2008).
www.geneve.ch/enseignement_primaire/

Annexe 4 : Q.S.R. NUD*IST Power version, revision 4.0. Rapport de codes (17 juin 2005)

(1) /Data Base

(2) /Prescriptions

(2 1) /Prescriptions/issues des réformes en cours

(2 2) /Prescriptions/floues, larges

(2 3) /Prescriptions/fines, précises

(2 4) /Prescriptions/connues

(2 5) /Prescriptions/inconnues

(2 6) /Prescriptions/adéquates

(2 7) /Prescriptions/justifiées

(2 8) /Prescriptions/praticables

(2 9) /Prescriptions/cohérentes

(2 10) /Prescriptions/acceptables

(3) /Prescripteurs

(3 1) /Prescripteurs/éloignés

(3 2) /Prescripteurs/de proximité

(3 2 1) /Prescripteurs/de proximité/collègues

(3 2 2) /Prescripteurs/de proximité/parents

(3 2 3) /Prescripteurs/de proximité/élèves

(3 2 4) /Prescripteurs/de proximité/inspecteurs

(3 2 5) /Prescripteurs/de proximité/formateurs

(3 2 6) /Prescripteurs/de proximité/directeurs

(3 2 7) /Prescripteurs/de proximité/groupe d'accompagnement

(3 2 8) /Prescripteurs/de proximité/circonscription

(3 2 9) /Prescripteurs/de proximité/responsable d'école

(4) /Registres de la pratique enseignante

(4 1) /Registres de la pratique enseignante/programme

(4 1 1) /Registres de la pratique enseignante/programme/répartition hebdomadaire du temps d'enseignement

(4 1 2) /Registres de la pratique enseignante/programme/objectifs d'enseignement

(4 1 3) /Registres de la pratique enseignante/programme/proposition de planification

(4 1 4) /Registres de la pratique enseignante/programme/méthodes d'enseignement

- (4 2) /Registres de la pratique enseignante/évaluation
- (4 2 1) Registres de la pratique enseignante/évaluation/transmission aux familles
- (4 2 2) /Registres de la pratique enseignante/évaluation/fréquence
- (4 2 3) /Registres de la pratique enseignante/évaluation/port-folio
- (4 2 4) /Registres de la pratique enseignante/évaluation/épreuves internes
- (4 2 5) /Registres de la pratique enseignante/évaluation/épreuves externes
- (4 3) /Registres de la pratique enseignante/relation avec les parents
- (4 3 1) /Registres de la pratique enseignante/relation avec les parents/rencontres
- (4 3 2) /Registres de la pratique enseignante/relation avec les parents/port-folio
- (4 3 3) /Registres de la pratique enseignante/relation avec les parents/cahier école-famille
- (4 3 4) /Registres de la pratique enseignante/relation avec les parents/bénévolat (parents)
- (4 4) /Registres de la pratique enseignante/devoirs et TTM
- (4 4 1) /Registres de la pratique enseignante/devoirs et TTM/contenu
- (4 4 2) /Registres de la pratique enseignante/devoirs et TTM/fréquence
- (4 5) /Registres de la pratique enseignante/vie à l'école
- (4 5 1) /Registres de la pratique enseignante/vie à l'école/discipline
- (4 5 2) /Registres de la pratique enseignante/vie à l'école/punition
- (4 5 3) /Registres de la pratique enseignante/vie à l'école/déplacement
- (4 6) /Registres de la pratique enseignante/aménagement de la classe
- (4 6 1) /Registres de la pratique enseignante/aménagement de la classe/ordinateurs
- (4 6 2) /Registres de la pratique enseignante/aménagement de la classe/aménagement des pupitres
- (4 7) /Registres de la pratique enseignante/travail en équipe
- (4 7 1) /Registres de la pratique enseignante/travail en équipe/suivi collégial
- (4 7 2) /Registres de la pratique enseignante/travail en équipe/fréquence des rencontres
- (4 8) /Registres de la pratique enseignante/sorties
- (4 8 1) /Registres de la pratique enseignante/sorties/transports
- (4 8 2) /Registres de la pratique enseignante/sorties/autorisations
- (4 9) /Registres de la pratique enseignante/sports (piscine, siki, etc)
- (4 9 1) /Registres de la pratique enseignante/sports (piscine, siki, etc)/transports
- (4 9 2) /Registres de la pratique enseignante/sports (piscine, siki, etc)/devoir de surveillance
- (4 10) /Registres de la pratique enseignante/santé des élèves
- (4 10 1) /Registres de la pratique enseignante/santé des élèves/contagion
- (4 10 2) /Registres de la pratique enseignante/santé des élèves/épidémies
- (4 10 3) /Registres de la pratique enseignante/santé des élèves/maltraitance
- (4 10 4) /Registres de la pratique enseignante/santé des élèves/Service Santé Jeunesse
- (4 10 5) /Registres de la pratique enseignante/santé des élèves/Service de la Protection de l'Enfance
- (5) /Contrôle
- (5 1) /Contrôle/inspecteur
- (5 2) /Contrôle/pairs, collègues
- (5 3) /Contrôle/parents
- (5 4) /Contrôle/élèves

(5 5) /Contrôle/politiques
(5 6) /Contrôle/évaluation
(6) /Enseignant
(6 1) /Enseignant/débutant
(6 2) /Enseignant/expérimenté
(7) /contexte de travail
(7 1) /contexte de travail/projet d'établissement
(7 2) /contexte de travail/culture d'établissement
(7 3) /contexte de travail/travail en équipe
(7 4) /contexte de travail/chacun à son compte
(7 5) /contexte de travail/partage professionnel
(7 6) /contexte de travail/accueil des nouveaux enseignants
(D) //Document Annotations
(F) //Free Nodes
(F 1) //Free Nodes/personnalité de l'enseignant
(F 2) //Free Nodes/scolaire/pas scolaire
(F 3) //Free Nodes/cycles
(F 4) //Free Nodes/autonomie
(F 5) //Free Nodes/différenciation
(F 6) //Free Nodes/jeu avec les règles
(F 7) //Free Nodes/négociation
(F 8) //Free Nodes/reconnaissance du métier
(F 9) //Free Nodes/école / vie
(F 10) //Free Nodes/amour du métier
(F 11) //Free Nodes/curriculum réel
(F 12) //Free Nodes/responsabilité individuelle
(F 13) //Free Nodes/conquête
(F 14) //Free Nodes/valeurs
(F 15) //Free Nodes/pédagogie
(F 16) //Free Nodes/formation
(F 17) //Free Nodes/rapport au savoir de l'enseignant
(F 18) //Free Nodes/compétences
(F 19) //Free Nodes/zapping/condensé
(F 20) //Free Nodes/PISA / ARMOS
(F 21) //Free Nodes/rendre compte
(F 22) //Free Nodes/responsabilité collective
(F 23) //Free Nodes/institution
(F 24) //Free Nodes/expérience
(F 25) //Free Nodes/temps
(F 26) //Free Nodes/réseau d'école
(F 27) //Free Nodes/duo pédagogique

- (F 28) //Free Nodes/charte
- (F 29) //Free Nodes/société
- (F 30) //Free Nodes/transgression
- (F 31) //Free Nodes/cahier des charges
- (F 32) //Free Nodes/préparation
- (F 33) //Free Nodes/décloisonnement
- (F 34) //Free Nodes/travail à deux
- (F 35) //Free Nodes/règles personnelles
- (F 36) //Free Nodes/urgence
- (F 37) //Free Nodes/bilan de compétences
- (F 38) //Free Nodes/hiérarchie
- (F 39) //Free Nodes/complexité du métier
- (F 40) //Free Nodes/métier impossible
- (F 41) //Free Nodes/jonglage
- (F 42) //Free Nodes/modules
- (F 43) //Free Nodes/responsable d'école
- (F 44) //Free Nodes/bataille du livre

Annexe 5 : Création de la Licence Mention Enseignement

Les débats politiques concernant la formation initiale des enseignants primaires à l'université se retrouvent dans le mémorial du Grand Conseil genevois, on trouve les textes suivants :

Rapport de la commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier la pétition contre le démantèlement des études pédagogiques (P 956 – A) – Séance du 11 mars 1993 (soir)

A) Proposition de motion de Mmes Maria Roth-Bernasconi et Liliane Maury Pasquier concernant la formation des enseignants et enseignantes primaires à l'université de Genève (M 969) – Mémorial 1995 : Annoncée, 295.

A) Projet de loi du Conseil d'Etat modifiant la loi sur l'instruction publique (formation des enseignants primaires) (C 1 1). (PL 7245) B) Projet de loi du Conseil d'Etat relatif au financement de la licence en sciences de l'éducation, mention « enseignement » (PL 7246) – séance du 9 juin 1995 (soir)

Rapport de la commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier les objets suivants – Séance du 14 décembre 1995 (nuit) :

Projet de loi du Conseil d'Etat modifiant la loi sur l'instruction publique (formation des enseignants primaires) (C1 1). (PL 7246.A) – Mémorial 1995 : projet 3222. renvoi en commission, 3243.

Projet de loi du Conseil d'Etat relatif au financement de la licence en sciences de l'éducation, mention « enseignement ». (PL 7246-A) – Mémorial 1995 : Projet 3222. renvoi en commission, 3243.

Mais au niveau de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), on attend beaucoup d'un enseignant aujourd'hui en Suisse :

Thèse 1 : une personne assurant un rôle de gestion et d'orientation sociale. Thèse 2 : un acteur/une actrice de l'intégration sociale. Thèse 3 : un/une spécialiste et un expert/une experte dans l'apprentissage et dans l'enseignement. Thèse 4 : un formateur/une formatrice conscient/consciente de son rôle et de ses limites. Thèse 5 : un expert/une experte de la prise en charge du changement. Thèse 6 : un expert de la

prise en charge de l'hétérogénéité. Thèse 7 : un/une membre d'une équipe, un interlocuteur/une interlocutrice, un agent/une agente d'un service public. Thèse 8 : un travail de formation bénéficiant du soutien et de la reconnaissance publique » in « Profession enseignante – lignes directrices. Thèses émises par la Task Force « perspectives professionnelles dans l'enseignement » de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique). Base de discussion , Berne 2003.

Pour les quelques jalons historiques de la formation universitaire et initiale des enseignants de l'école primaire, nous renvoyons aux textes du *Journal de l'enseignement primaire* et de *l'Éducateur*, pour situer la mise sur pied de la formation des enseignants primaires à l'université de Genève :

Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques, CDIP, Dossier n°24.

Tschoumy, J.-A. (1992) « Formation des enseignants : soudaine accélération européenne. Moins qu'un canari ? » in *Journal de l'Enseignement primaire*, n°36, pp.16-20.

Roller, S. (1992) « Dans quelle école former les enseignants ? », in *Journal de l'enseignement primaire*, n°39, p.14.

Maspéro, J.-J. (1992) « Formation initiale des enseignants. Où en est-on ? », in *Journal de l'enseignement primaire*, n°41, p. 2.

Grob, R. (1993) « Formation des enseignants rattachée à l'université. Un projet audacieux. Soixante ans après la création des études pédagogiques en trois ans, Genève s'apprête à franchir une nouvelle étape en rattachant la formation des enseignants primaires et enfantins à l'Université » in *Journal de l'enseignement primaire*, n°43, pp. 5-6.

Grob, R. (1993) « La formation des enseignants primaires rattachée à l'université. Du pain sur la planche pour le groupe-projet » in *Journal de l'enseignement primaire*, n°44, pp.4-5.

Grob, R. (1993) « La formation des enseignants primaires rattachée à l'université. Et si on parlait de formation continue ? » in *Journal de l'enseignement primaire*, n°45, p.8.

Grob, R. (1993) « La formation des enseignants primaires rattachées à l'université. Un défi pour l'Université, aussi. La pédagogie entre science et art : la formation des enseignants telle qu'elle est envisagée à Genève, tente la fusion de la théorie et de la pratique. » in *Journal de l'enseignement primaire*, n°46, p.5.

Palandella, L. (1993) « Les instit' à l'uni. 200 ans d'évolution de la formation des enseignants à Genève. De 1793 à 1993, la longue marche des enseignants primaires vers une formation professionnelle de niveau universitaire » in *Journal de l'enseignement primaire*, n°47, p. 7.

Section des sciences de l'éducation (1993) « Un projet de la section des sciences de l'éducation. Former les enseignants primaires à l'Université », in *Éducateur*, n°3, pp. 46-47.

Grob, R. (1994) « La formation des enseignants primaires rattachée à l'université. Un calendrier très serré. Le temps presse : en octobre 1995, la nouvelle voie de formation des enseignants primaires à l'Université devrait accueillir sa première volée d'étudiants » in *Journal de l'enseignement primaire*, n°48, p. 11.

Groupe-projet (1993) *Objectifs et structures de la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation avec mention « enseignement primaire »*.

Grob, R. (1994) « La formation des enseignants primaires rattachée à l'université. Le chemin de la concrétisation. Après le choix des grandes lignes de la formation universitaire des enseignants primaires, le temps est venu d'en affronter les aspects pratiques. Probablement la tâche la plus difficile de toute l'opération. », in *Journal de l'enseignement primaire*, n°49, p. 7.

Grob, R. (1994) « La formation des enseignants primaires rattachée à l'université. Le temps des décisions. Il reste quelques semaines au Groupe-projet pour résoudre les dernières questions en

suspens touchant à une formation universitaire des enseignants primaires et pour présenter un dossier solide aux autorités compétentes », in *Journal de l'enseignement primaire*, n°50, p. 9.

Perrin, J. (1995) « La formation des enseignants primaires rattachée à l'université. Où en est-on ? Comme prévu, c'est en 1999 que la première volée d'étudiants formés à l'université entrera en fonction. » in *Journal de l'enseignement primaire*, n°55, p. 18.

Snoecks, M. et Bonneton, D. (1995) « Formation universitaire des enseignants. Formateurs et formatrices de terrain. A la rentrée 1996, si tous les textes légaux sont votés, la section des sciences de l'éducation de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) accueillera des étudiant/es en formation initiale en vue de l'obtention d'une licence en sciences de l'éducation mention Enseignement », in *Journal de l'enseignement primaire*, n°57, pp.19-21.

Annexe 6 : la directive « Sanction prévue à l'encontre des élèves »

La nouvelle directive « Sanction prévue à l'encontre des élèves » (1.43 /29.08.2005), inconnue à l'heure de cette recherche par les enseignants, pointe la sanction comme l'une des politiques du Département de l'instruction publique contre la violence à l'école, parmi d'autres éléments comme la prévention, la participation, le partenariat local, la médiation.

Cette nouvelle directive exprime les idées-forces du *principe de légalité* de la sanction, du *principe de contradiction* (un espace donné à l'élève pour expliquer ses raisons et ses arguments) et surtout que *la sanction doit « être motivée et expliquée » aux représentants légaux de l'élève*. D'autres principes comme la *proportionnalité* de la sanction, l'*individualisation* de la sanction, la *finalité* de la sanction ou encore des remarques importantes concernant donc les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires possibles, voire graves ainsi évidemment que les moyens de *prévention* et de *réparation*, y sont libellés. Toutes ces différentes mesures sont à discuter avec les représentants légaux de l'élève concerné.

Dans la même période, une autre directive impose la création d'un « Règlement de l'école ». Cette idée n'était pas inconnue à l'heure de la recherche, mais l'élaboration d'un règlement relevait de l'initiative des écoles. Depuis 2005, édicter un règlement est une obligation. Ce qu'il normalise est prescrit :

Le règlement de l'école permet la régulation de la vie de l'école et des rapports entre ses différents acteurs. Ces derniers doivent être convaincus à la fois de l'intangibilité de ses dispositions et de la nécessité d'adhérer à des règles préalablement définies.

L'objet du règlement est triple :

- fixer les règles d'organisation qu'aucun texte n'a définies et qu'il incombe à chaque école de préciser, par exemple : les modalités de l'attente devant l'établissement ou les déplacements des élèves dans l'établissement ;
- procéder au rappel des droits et des obligations dont peuvent se prévaloir tous les acteurs de l'école ;
- tenir compte des conditions locales de l'établissement (Règlement de l'école, Directive 1 / 42 ; 29.08.2005, p.1).

Dans des nouvelles directives encore, on trouve des éléments supplémentaires concernant la discipline qui doit y régner, la gestion des punitions ou des sanctions, les déplacements dans l'établissement scolaire ou la vie de l'école³⁴. De plus, dans un numéro du journal *L'école*

³⁴ Des nouvelles directives sont publiées dans ce domaine après la passation des entretiens auprès des enseignants concernant notre recherche : Règlement de l'école (Directive 1.42 /29.08.2005) ;

(Magazine d'information du département de l'instruction publique à Genève, mars 2006, n°42, Dossier *Règlements et sanctions*), on fait mention de cette nouvelle prescription sur les sanctions et de son cadre général, et on ajoute que « le règlement d'école propre à chaque établissement tient compte des conditions locales pour définir son organisation et les modalités qui s'appliquent, concernant par exemple les déplacements dans l'école ou l'attente devant les bâtiments. Ainsi, les petits de la division élémentaire doivent marcher en cortège dans les couloirs pour rejoindre leur classe» (p. 6

Annexe 7 : Les directeurs généraux de l'enseignement primaire

Albert Malche (1912-1928) chaire de pédagogie ;

Albert Atzenwiler (1928-1940) instituteur promu (*J'apprends la grammaire*, tome I, mars 1933 et *J'apprends la grammaire* tome II, mars 1936. Plusieurs rééditions pour l'enseignement primaire genevois. Dans la préface de l'édition remaniée du 2e tome en 1954, on peut lire: "l'excellent cours de langue de M. Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire de 1930 à 1941".) ;

Henri Grandjean (1940-1954) cumule aussi avec l'enseignement secondaire, historien ;

René Jotterand (1954-1964) instituteur, licence en lettres ;

Armand Christe (1964-1987) directeur des Etudes pédagogiques avant sa nomination à la Direction générale.(instituteur, colonel, licence en lettres) ;

Jean-Jacques Maspero (1987-1994) : syndicaliste, instituteur, président de la Société Pédagogique de la Suisse Romande 1971-1987. De 1971 à 1976, présidence en plus du travail dans sa classe (école de Collonge- Bellerive). A temps plein pour la SPR 1977-1987. C'est lors du comité de la SPR le 19 juin 1987 que Jean-Jacques Maspero nous annonce sa nomination pour le 1er août 1987 à la direction générale de l'enseignement primaire genevois. Jean-Jacques Maspero est décédé en août 2004 ;

Jacqueline Perrin (1994-2002) préalablement directrice d'un CO ;

Didier Salamin (2003-2008 retraite) instituteur, inspecteur. Ces directeurs sont secondés par des sous-directeurs responsables des différents services (3 à 5 services). (Cette liste a été constituée avec la collaboration de Liliane Palandella et Josiane Thévoz, décembre 2007).

Annexe 8 : L'organigramme de l'enseignement primaire genevois

A l'heure actuelle, il n'existe pas d'organigramme publique de l'enseignement primaire genevois.

La direction de l'enseignement primaire établit un nouveau fonctionnement et tous les services ne sont pas encore stabilisés.

Nous pouvons en décrire le fonctionnement actuel, même sans schéma :

- une direction générale comprenant 6 services : directrice générale, enseignement, scolarité, réseau d'enseignement prioritaire, ressources humaines, finances et administration.

Sanctions prévues à l'encontre des élèves (Directive 1.43 / 29.08.05) ; Charte régissant les relations entre les concierges et les utilisateurs des bâtiments scolaires de la ville de Genève, Service des écoles et institutions pour la jeunesse, DEP, septembre 1999.

- 90 établissements (91 directeurs car un duo) hiérarchiquement rattachés à la directrice générale.
- Un Centre de formation (CeFEP) hiérarchiquement rattaché à la directrice générale.

Les regroupements et institutions spécialisés sont placés sous la responsabilité conjointe de la direction générale de l'enseignement primaire et de la direction du service médico-pédagogique (Office de la jeunesse).