

HÉLOÏSE **DURLER**

PHILIPPE **LOSEGO** (DIR.)

# TRAVAILLER DANS UNE ÉCOLE

Sociologie du travail dans les établissements  
scolaires en Suisse romande

TRANSMISSION  
DES SAVOIRS



# **T**RAVAILLER DANS UNE ÉCOLE

**S**OCIOLOGIE DU TRAVAIL DANS LES ÉTABLISSEMENTS  
SCOLAIRES EN **S**UISSE ROMANDE



HÉLOÏSE DURLER, PHILIPPE LOSEGO (DIR.)

# TRAVAILLER DANS UNE ÉCOLE

SOCIOLOGIE DU TRAVAIL DANS LES ÉTABLISSEMENTS  
SCOLAIRES EN SUISSE ROMANDE

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2019  
Case postale 5  
2002 Neuchâtel 2  
Suisse

[www.alphil.ch](http://www.alphil.ch)

Alphil Diffusion  
[commande@alphil.ch](mailto:commande@alphil.ch)

ISBN Papier: 978-2-88930-268-0  
ISBN PDF: 978-2-88930-269-7  
ISBN EPUB: 978-2-88930-270-3

DOI: 10.33055/ALPHIL.03131

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2016-2020.

Illustration de couverture: Vue intérieure d'un bâtiment scolaire près d'Aarau (Argovie). © Keystone / Christian Beutler.

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition: François Lapeyronie

**Philippe Losego, Héloïse Durler**  
Haute École Pédagogique du canton de Vaud

---

## **Introduction**

### **Pour une sociologie du travail pédagogique**

Cet ouvrage n'est pas le produit d'un colloque ou d'une recherche collective planifiée<sup>1</sup>. Il est le résultat d'échanges sur nos recherches respectives et part d'une préoccupation commune: décrire le travail pédagogique dans les établissements scolaires non d'un point de vue surplombant, mais *depuis le poste de travail*.

---

<sup>1</sup> C'est pourquoi nos données sont un peu hétérogènes, en termes géographiques et temporels. Elles portent sur des cantons différents (Genève, Neuchâtel, Vaud, la Suisse romande dans son ensemble, etc.). Certains terrains « datent » un peu, mais dans l'optique d'une interrogation générale sur l'évolution du travail pédagogique, cela ne nous a pas semblé problématique. Les processus que nous étudions se développent sur des temporalités de l'ordre de la décennie. Bien sûr, ponctuellement, les lois et les nouvelles technologies peuvent introduire des changements un peu plus rapides, mais il nous semble que les phénomènes que nous pointons (les contradictions dans le travail, le chaos normatif, la non-existence d'un travail « prescrit » univoque, la nécessité pour les individus de s'auto-prescrire partiellement leur travail) vont plutôt dans le sens d'une augmentation que d'une disparition.

Nous avons voulu traiter l'enseignement comme un « travail comme un autre », insister sur les contradictions dans lesquelles les « travailleurs pédagogiques » sont placés et décrire la manière dont ils ajustent leurs conditions de travail. En fait, nous nous sommes efforcés à la fois de relativiser la soi-disant spécificité du fait éducatif et de l'appréhender à partir de la sociologie du travail.

## **L'enseignement est-il un travail ?**

L'école est un lieu de travail, cela semble une évidence (BARRÈRE, 2003). Pourtant, elle a été peu investie par la sociologie du travail. Qu'est-ce que l'éducation pourrait gagner à une telle approche ?

La rupture fondatrice, opérée par la sociologie du travail il y a bien longtemps – à l'issue de la célèbre enquête dirigée par Elton Mayo à la *Western Electric* –, a consisté à abandonner le regard prescripteur des ingénieurs pour voir le travail avec les yeux des travailleurs (STROOBANTS, 1993). Une sociologie du travail pédagogique consisterait donc à adopter le point de vue du travailleur. La sociologie de l'éducation se place souvent à l'échelle macrosociologique (CACOUAULT-BITAUD & OEUVRARD, 2009; BLANCHARD & CAYOUILLE-REMBLIÈRE, 2016) et se préoccupe des politiques d'éducation (BARRAULT-STELLA & GOASTELLE, 2015; FELOUZIS & HANHART, 2011; NORMAND, 2012). Lorsqu'elle se rapproche du travail, elle traite de l'efficacité pédagogique (DUMAY & DUPRIEZ, 2009) ou de l'impact des pratiques sur les inégalités scolaires et sociales (BALUTEAU, 2013; ROCHEX & CRINON, 2011), comme si les enseignants n'avaient d'autre alternative que fonctionner ou dysfonctionner. Ce champ de recherche reste peu ou prou dominé par des versions édulcorées de la théorie de la reproduction, sous la forme de la sociologie des inégalités scolaires (CAYOUILLE-REMBLIÈRE, 2016; FELOUZIS,

CHARMILLOT & FOUQUET-CHAUPRADE, 2011), et par le paradigme de l'individualisme méthodologique, soutenu par la notion de « *marchés scolaires* » (FELOUZIS, MAROY & VAN ZANTEN, 2013; MAROY, 2006a). Ces deux visions ne s'opposent plus aujourd'hui et s'articulent en une sorte de sociologie pacifiée de l'éducation. Celle-ci n'est pas illégitime, d'ailleurs, mais il y manque souvent un facteur explicatif: les travailleurs pédagogiques subissent des contraintes propres à leur poste de travail (DUTERCQ & MAROY, 2017) et investissent du sens dans leur action. Ils ne peuvent être conçus comme de simples agents remplissant mécaniquement les fonctions patentes du système (instruire, socialiser) ou ses fonctions latentes (assurer et légitimer la reproduction sociale).

Cette perspective consistant à voir l'action éducative depuis les « travailleurs pédagogiques » n'est d'ailleurs pas absente du champ de l'éducation. François Dubet, tirant récemment un bilan de sa carrière (2015), déclarait quant à lui avoir « *souhaité faire table rase des sociologies qui ramenaient tout aux conditions du succès et de l'échec scolaires* » et ce, « *de la même façon que la sociologie du travail s'est émancipée d'une réflexion sur les conditions de la productivité des travailleurs* ». Les travaux d'Anne Barrère (2002a, 2002b, 2003, 2006) ou de Pierre Périer (2010, 2014) qui développent une sociologie rapportant le travail au sens qu'il a pour les enseignants, les élèves ou les directeurs, sont dans la même ligne.

Le fait de prendre le point de vue des acteurs ne constitue pas simplement un changement d'échelle, du « macro » au « micro ». Nous sommes dans une situation historique particulière dans laquelle l'engagement subjectif des acteurs (ANDRÉ, 2013) répond au fait que les identités professionnelles sont de moins en moins soutenues par les institutions (DUBET, 2002; PÉRIER, 2014; TARDIF & LESSARD, 1999). Se demander non seulement quel sens a l'action pour les acteurs, mais aussi comment ils construisent du sens dans des situations parfois absurdes est devenu plus pertinent que jamais.

Cependant, rendre compte de la subjectivité ne suffit pas. Voir le travail *depuis le poste de travail*, c'est aussi considérer ses contraintes matérielles et ses contradictions souvent tout-à-fait objectives et inhérentes aux différentes prescriptions. Dans le cas des enseignants, si l'on additionne, par exemple, les référentiels de compétences suivis par les institutions de formation, les cahiers des charges imposés par les employeurs, les plans d'études (de plus en plus flous pour des raisons politiques et supposant un travail de redéfinition au niveau local), les « moyens d'enseignement » officiellement désignés, plus ou moins adaptés à ces plans d'études, les règlements spécifiques à chaque école, les nouvelles technologies qui impliquent des tâches généralement peu perçues, et les standards définis par les évaluations externes et qui tendent à piloter les pratiques par les résultats, on peut imaginer le chaos normatif vécu par un enseignant discipliné qui voudrait suivre à la lettre cet hypothétique « travail prescrit ». Il n'y a aucune raison pour que tous ces systèmes de contrôle du travail soient harmonieux. C'est pourquoi la recherche nous semble devoir abandonner la perspective classique des « écarts » entre le travail réel et le travail prescrit : celui-ci n'existe pas en tant que donnée univoque (MÉARD & BRUNO, 2008). Émanant de groupes de pressions variés (TARDIF & LESSARD, 1999) et relevant de strates historiques différentes, les prescriptions se contredisent.

En Suisse, l'exemple le plus criant de contradiction se manifeste dans l'opposition entre, d'une part, l'injonction à réduire les inégalités scolaires telle qu'elle émane des départements de l'éducation sous l'influence des organisations internationales (et matérialisée notamment dans les dispositifs d'évaluation externe) et, d'autre part, les référendums locaux qui maintiennent des systèmes ségrégatifs (FELOUZIS, CHARMILLOT & FOUQUET-CHAUPRADE, 2013; LOSEGO, 2018). Plus ou moins forte selon les étapes de la scolarité – la fin du primaire apparaît par exemple comme une période durant laquelle les enseignants doivent à la fois assurer « *la réussite pour tous* » et trier les élèves –, la contradiction entre des normes difficilement compatibles entre elles pèse peu ou prou sur l'ensemble du travail enseignant.

Par conséquent, si les individus doivent aujourd'hui s'engager subjectivement dans le travail, si les institutions ne les soutiennent plus comme avant, ce n'est pas en raison d'un retrait de l'autorité et d'un vide normatif, mais au contraire d'un trop-plein normatif. La complexité qui en résulte est, par ailleurs, généralement déniée par les prescripteurs : formateurs, directeurs, dirigeants des administrations éducatives, experts disciplinaires et... chercheurs, croient connaître le métier d'aujourd'hui, notamment parce que nombre d'entre eux sont d'anciens enseignants, alors qu'ils en sous-estiment les diverses évolutions et leurs contradictions.

Faire une sociologie du travail à l'école permet de replacer celui-ci au sein du travail en général. Ainsi, lorsque Becker publiait son célèbre article sur les carrières « *horizontales* » des institutrices (1952)<sup>2</sup>, expliquant que celles-ci ne cherchaient pas à « *monter* » en hiérarchie, mais plutôt à fuir les quartiers populaires où les élèves étaient difficiles, en évitant toutefois les quartiers trop favorisés où les parents exerçaient des pressions, il faisait l'hypothèse que ce phénomène de carrières horizontales devait se retrouver dans d'autres occupations administratives. On pouvait alors effectuer une comparaison avec les fonctions administratives de ce que l'on appellerait plus tard la « *street level bureaucracy* » (LIPSKY, 1980), constituée de tous les postes administratifs en contact direct avec le public. C'est un peu au même exercice que nous nous livrons ici : nous ne comparons pas l'enseignement à d'autres occupations, mais nous utilisons des concepts classiques de la sociologie du travail, car nous refusons de partir du principe que l'enseignement est un métier si spécifique qu'il faudrait l'enclaver dans une spécialité fermée. La sociologie de l'éducation a longtemps abusé du privilège durkheimien

---

<sup>2</sup> Cet article a été publié dans le cadre d'un numéro spécial de *L'American Journal of Sociology* consacré à la sociologie du travail, à côté de textes portant sur diverses occupations : boxeurs, travailleurs de l'industrie automobile ou détaillants en fourrure.

selon lequel elle n'était pas une simple spécialité, mais constituait le cœur de la sociologie générale du fait que l'éducation forme la société. Or, il faut bien admettre qu'elle s'est aujourd'hui réduite à une spécialité, singulièrement étriquée parfois (LOSEGO, 2015, 2016).

Si, de son côté, la sociologie du travail s'est peu intéressée à l'enseignement, c'est notamment parce que, sous l'influence marxiste qui a longtemps constitué son horizon idéologique, elle a considéré comme seul « travail » le travail ouvrier dans les usines. Avec le reflux du marxisme universitaire des années 1980, elle a commencé à « *sortir de l'entreprise industrielle* » (CARTIER, 2005), intégrant d'autres perspectives (REYNAUD, 1991), et à se mêler à la sociologie des organisations qui avait entamé dès les années 1950 l'étude des cadres et des employés de bureau (CROZIER, 1955, 1963, 1965). Cela a permis, d'une certaine manière, d'appréhender des formes « immatérielles » de travail, déjà plus proches de l'enseignement.

Plus récemment, avec l'aide de l'ergonomie et de la psychologie du travail (CLOT, 1995, 2010)<sup>3</sup>, la sociologie du travail s'est intéressée à l'activité (BIDET, BORZEIX, PILLON & ROT, 2006)<sup>4</sup>, c'est-à-dire aux gestes du travail (LALLEMENT, 2014). En raison des bouleversements vécus par les entreprises et par les services publics, les anciens schèmes d'appréhension des statuts (conception/exécution, matériel/immatériel, autonomie/hétéronomie) sont brouillés : les ouvriers ont de plus en plus de tâches de contrôle, d'écriture et d'amélioration

---

<sup>3</sup> L'œuvre d'Yves Clot est une psychologie du travail largement appuyée sur des travaux de sociologues et d'ergonomes.

<sup>4</sup> Cette focalisation sur l'activité au détriment de l'aliénation n'est pas propre à l'analyse du travail. Elle rend compte d'un changement global de paradigme sociologique depuis les grands récits structuro-fonctionnalistes des années 1970 jusqu'aux préoccupations plus microsociologiques sur la manière dont les acteurs s'approprient et détournent les structures qui leur sont imposées, comme le montre Voirol (2014) au sujet de la culture.

des *process* (COCHOY, GAREL & DE TERSSAC, 1998; MONCHATRE, 2004) alors que certains emplois soi-disant très qualifiés sont en réalité routiniers (CRAWFORD, 2010). Pour étudier le travail, il faut donc désormais se plonger dans les tâches et les activités concrètes sans division *a priori* et en évitant les oppositions faciles.

Il n'empêche: certains auteurs considèrent que le travail pédagogique est spécifique, suivant en cela Tardif et Lessard qui opposaient « *l'enseignement en tant que travail interactif, travail réflexif ayant l'humain pour objet* » (1999, p. 16) au travail sur la matière. Selon eux, l'enseignement, qui suppose des interactions permanentes entre le travailleur et son « matériau », est plus complexe et exige une réflexivité sans commune mesure avec le travail « matériel » basé sur des objectifs clairs, des modalités simples et prévisibles et des résultats mesurables. Cette grille de lecture, certes commode, paraît cependant naïve. Elle s'appuie sur le vieux point de vue philosophique selon lequel le travail « matériel » consisterait à maîtriser la nature, alors que le travail sur l'humain consisterait à exercer un pouvoir sur celui-ci. Il semble assez difficile pourtant de montrer que le travail matériel puisse être autre chose que l'exercice d'un pouvoir d'humains sur d'autres humains, même si c'est en effectuant un détour par la matière ou par des artefacts technologiques. Même dans les usines, de nombreux métiers consistent essentiellement à agir sur des humains (chefs du personnel, ingénieurs, contremaîtres, managers, etc.). Les ouvriers eux-mêmes, devenus « *opérateurs* » (MONCHATRE, 2004), participent à des groupes de « qualité » où ils interagissent entre humains (TREMBLAY & AMHERDT, 2014), alors que leur rapport à la « matière » est devenu parfois très abstrait, médiatisé par des machines. Un contremaître peut passer l'essentiel de son temps à tenter d'influencer des ouvriers qui d'ailleurs lui résistent parfois autant que des élèves à un enseignant et ne sont pas sans ressources pour cela (CROZIER, 1963). Des ingénieurs de recherche et développement qui travaillent

sur la conception d'une pièce se posent autant de problèmes « humains » (division du travail, rapports entre divers services de l'entreprise, etc.) que de problèmes « matériels » (VINCK, 1999). Par ailleurs, contrairement à la vision candide que les « humanistes » se font de la technique, la dimension matérielle est tout autant porteuse d'incertitude que le « facteur humain ». La matière résiste. Même lorsqu'elle est fortement contrainte ou disciplinée (dans le cas du travail à la chaîne), il y a des pannes, des bourrages, des difficultés à ordonnancer les tâches et à planifier, qui sont autant d'incertitudes et supposent, de la part des travailleurs, interaction, réflexivité et pouvoir (CROZIER, 1963). La soi-disant prévisibilité de la matière ou de la nature a une fonction idéologique, très bien montrée par Desmond (2007) : elle permet, en cas d'échec, de disculper l'organisation en renvoyant la faute sur les individus (l'erreur serait ainsi forcément « humaine »). Enfin, les métiers supposés « matériels » ne sont jamais exempts d'éthique et d'affectivité. La « matière » n'est la plupart du temps qu'un ingrédient des rapports sociaux, depuis le processus de fabrication des objets, qui suppose une division du travail et des statuts, jusqu'à leur consommation, qui implique des pratiques sociales de distinction, d'imitation, d'identification et de domination. Le faible cas qui est généralement fait de la dimension matérielle du métier d'enseignant – pensons au vieux sémaphore de l'enseignement mutuel, au tableau interactif de nos salles contemporaines, à l'ardoise ou à la tablette numérique – relève plus du mépris heideggérien pour la technique que de l'analyse scientifique. En résumé, le propos ici n'est pas de récuser les spécificités des métiers, selon les aspects techniques, matériels, symboliques, humains, etc. Au contraire, elles semblent infinies. Il nous paraît seulement qu'il n'y a pas d'argument majeur pour enclaver l'enseignement dans un domaine des métiers purement « humains », surtout si l'on a pour projet de le « *resituer en plein cœur des transformations actuelles qui affectent en profondeur nos sociétés* » (TARDIF & LESSARD, 1999, p. 15).

## **En quoi l'organisation du travail pédagogique est-elle spécifique ?**

L'organisation est un concept de la sociologie traditionnelle du travail ouvrier, qui a d'abord concerné le salariat : on ne parlait pas « d'organisation » chez les travailleurs indépendants. On peut résumer les grandes évolutions du travail ouvrier « classique » à un (très) lent démantèlement, surtout à partir des années 1980, du modèle taylorien qui supposait des tâches individualisées, spécialisées et routinisées, au profit d'une flexibilisation de l'organisation (STROOBANTS, 1993). Cette évolution crée une incertitude qui impose aux travailleurs une plus grande polyvalence et une autonomie les conduisant à participer à la rédaction des procédures pour encadrer leur propre travail (DE TERSSAC, 1992, 2006). En définitive, cela a conduit, notamment depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, à une forte collectivisation du travail (TREMBLAY, 2014). Notons que si l'organisation s'est traditionnellement appliquée au travail salarié, de nos jours, même les professions originellement caractérisées par une grande autonomie (médecins, avocats, architectes, etc.) sont de plus en plus dominées par le management (CHAMPY, 2012) au sein de grandes organisations (hôpitaux, entreprises de *consulting*, administrations publiques, bureaux d'études, etc.).

Qu'en est-il de l'enseignement ? L'originalité du travail pédagogique tient à son organisation « cellulaire » (LORTIE, 1977 ; concept emprunté par TARDIF & LESSARD, 1999) attribuant une classe à chaque enseignant. Cette organisation, très stable dans l'histoire depuis la diffusion en Europe du collège humaniste à partir du XVI<sup>e</sup> siècle (COMPÈRE, 1985), est l'une des causes de l'individualisme, traditionnellement reconnu comme une caractéristique des enseignants (BERNSTEIN, 1975 ; ISAMBERT-JAMATI, 1990 ; PROST, 1968). Cette structure est restée à peu près intacte, mais l'enrichissement des contenus et la magistralisation de l'enseignement, notamment secondaire, au début du XX<sup>e</sup> siècle (BRUTER, 2013), ont fait augmenter

le travail à domicile des enseignants. À côté de la structure cellulaire, définie par l'espace de la classe et par les horaires des cours, ce travail à domicile a offert aux enseignants les caractéristiques d'une vie d'intellectuel (MAROY, 2006b), créative et peu contrainte (BARRÈRE, 2000), avec l'inconvénient de la porosité entre temps de travail, loisir et vie de famille (HÉLOU & LANTHEAUME, 2008), notamment pour les femmes (JARTY, 2009).

Le travail pédagogique, ainsi que le soulignent Tardif et Lessard (1999) a réagi à la massification de l'enseignement sans toucher à cette structure cellulaire. En particulier, aucune technologie n'est venue détruire des emplois ou n'en a fait diminuer significativement le nombre. Cependant, à cette structure cellulaire à peu près inchangée depuis des siècles, « *vient se superposer une bureaucratie imposante* » (TARDIF & LESSARD, 1999, p. 16) qui exerce un contrôle de plus en plus lourd sur le travail, dès les années 1980 dans les pays anglo-saxons (TARDIF & LESSARD, 1999) et vers le milieu des années 1990 dans les pays francophones (BARRÈRE, 2003). Elle impose des politiques d'évaluation parfois très dures, qui peuvent compromettre l'avenir des établissements scolaires comme aux États-Unis, ou plus souples comme dans la plupart des pays européens (MONS & PONS, 2006; NORMAND, 2005). L'effet le plus net de cette bureaucratisation est, comme dans l'industrie, l'injonction au travail collectif (BARRÈRE, 2002b; DUPRIEZ, 2010; GUEUDET & TROUCHE, 2008; MARCEL, 2006; MAUBANT, 2014; TARDIF & LEVASSEUR, 2004). Les chefs d'établissement et les autorités pédagogiques tendent à exiger des enseignants qu'ils se réunissent afin d'harmoniser leurs pratiques pédagogiques et d'offrir aux usagers des prestations homogènes pour éviter les procès en iniquité. Si ce travail collectif ne remet pas en question la structure cellulaire, il mord sur le temps « libre » de la préparation individuelle, remplaçant partiellement celle-ci par de la préparation collective. Entre la « coordination », mode traditionnel de relations professionnelles visant à minimiser

les interactions, et la « coopération », manière marginale, voire utopique d'enseigner ensemble, apparaît la « collaboration » (MARCEL, DUPRIEZ, PÉRISSET BAGNOUD & TARDIF, 2007) qui consiste essentiellement à se répartir rationnellement le travail de préparation et à renormaliser un enseignement rendu flou par les nouvelles prescriptions.

Une autre réaction des systèmes éducatifs qui évite d'altérer la structure cellulaire est la production de nouvelles divisions du travail : on voit apparaître de plus en plus de professionnels de l'éducation (enseignants spécialisés, éducateurs, logopédistes psychologues, animateurs, médiateurs) aux côtés des enseignants « standards », dans les établissements scolaires (MARCEL & AÏT-ALI, 1997; TARDIF & LEVASSEUR, 2015; VERHOEVEN, 2018). Ces intervenants ont pour fonction d'assurer un travail pédagogique qui n'est plus viable selon la forme scolaire classique. En Suisse sont aussi créées des fonctions de direction, de direction-adjointe et de secrétariat (GATHER THURLER, KOLLY-OTIGER, LOSEGO & MAULINI, 2017) dans les systèmes cantonaux qui en étaient dépourvus, pour accomplir à la fois des tâches précédemment assurées par les enseignants, mais aussi de nouvelles missions relayant le contrôle par la superstructure bureaucratique. D'autres métiers se professionnalisent (concierges, infirmières, informaticiens). L'apparition de ces (nouveaux) métiers pose évidemment de nombreux problèmes de division du travail pédagogique, dont nous verrons des exemples dans le présent ouvrage.

Enfin, une dernière évolution de l'organisation du travail, largement apparue dans le monde marchand et peu commentée dans celui de l'enseignement, est la propension à reporter une partie du travail sur le « client » (consommateur, usager, bénéficiaire, patient, etc.). En sociologie du travail, on a montré au cours de la dernière décennie que la mise de ce « client » au centre de l'activité a pour effet de lui attribuer des compétences et un travail spécifique de communication et, finalement, de coproduction du service attendu (BERNARD, DUJARIER & TIFFON,

2011; DUJARIER, 2008; NOTEBAERT & ATTUEL-MENDES, 2010; DE TERSAC, 2011; TIFFON, 2013). On connaît bien sûr une célèbre entreprise d'ameublement qui demande aux clients de monter leurs meubles eux-mêmes, mais c'est aussi le cas dans les supermarchés où les clients encaissent leurs propres achats, dans les entreprises où ils enregistrent eux-mêmes leurs commandes et dans les hôtels où ils font leur propre «check-in». Il en va de même pour tout un ensemble de contributions parfois tout à fait subtiles, comme le contrôle du personnel, la gestion de l'attente et de la disponibilité, pour lesquelles un travail de formation des clients peut même être effectué.

Le même constat peut être fait à l'école: depuis les années 1990, des politiques de «partenariat» avec les familles (MAUBANT & LECLERC, 2008) sont fondées sur l'idée que ces dernières doivent prendre en charge une part de l'éducation, participer à la construction d'un «projet» et sont de plus en plus responsables du travail, de la réussite et du destin scolaire de l'élève (CHANGKAKOTI & AKKARI, 2008). Cela produit des inégalités entre des familles différemment armées pour entrer dans cette collaboration (DELAY, 2013; PÉRIER, 2012) mais aussi une forme «d'éducation» plus ou moins informelle des parents par les enseignants (DURLER, 2015; VAN ZANTEN, 2012).

## **Dans cet ouvrage**

Les contributions présentées dans cet ouvrage étant toutes issues d'enquêtes de terrain ou de statistiques concernant les cantons suisses romands francophones, il faut préciser que le fonctionnement politique suisse est organisé selon un système fédéral, et que le domaine de l'éducation relève principalement de la compétence des cantons. Les seules institutions qui relèvent du niveau fédéral sont les deux Écoles Polytechniques Fédérales (Lausanne et Zurich) et l'institut de formation des maîtres de l'enseignement professionnels (IFFP). Le niveau

fédéral régit aussi l'examen de la maturité fédérale (baccalauréat) mais les cantons décident de l'organisation de l'enseignement qui y prépare.

Pour le reste, la première (timide) harmonisation des systèmes éducatifs cantonaux a eu lieu en 1970, avec le premier «concordat scolaire» qui fixait l'âge (maximum) d'entrée à l'école obligatoire, la durée de la scolarité obligatoire et celle de l'année<sup>5</sup>. Il «recommandait» aussi une collaboration intercantonale, par le biais d'une conférence des vingt-six Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). En 1995, cette conférence recommandait la mise en œuvre d'une formation des enseignants valable sur tout le territoire fédéral, mais avec un délai d'instauration de 10 ans.

L'harmonisation des systèmes éducatifs cantonaux s'est surtout accélérée au XXI<sup>e</sup> siècle sous «l'effet-PISA» qui a conduit, à partir de 2003 à produire un système d'évaluation fédéral («PISA-Suisse») et des systèmes cantonaux (épreuves cantonales de références). Un nouveau concordat scolaire plus contraignant, rendant les systèmes plus comparables, est mis en œuvre à partir de 2007. Les scolarités obligatoires (primaires et secondaires obligatoires) sont désormais harmonisées, laissant toutefois à l'initiative des cantons le maintien ou non de différentes «voies secondaires», séparant les élèves. Enfin, à partir de 2010, des plans d'études communs par aire linguistique remplacent les plans d'études cantonaux: pour la Suisse romande, il s'agit du «Plan d'études romand» (PER).

Si les départements cantonaux de l'éducation coordonnent désormais leurs politiques, il faut signaler que ces différentes harmonisations (à commencer par l'adhésion aux concordats) se font sur la base du «volontariat» de la part des cantons. En pratique, ils les acceptent, mais à des rythmes différents.

---

<sup>5</sup> Ces repères et périodes faisaient encore l'objet de «fourchettes» laissées à l'appréciation des cantons.

Ainsi, si l'autonomie des cantons en matière d'éducation n'est plus totale aujourd'hui, les différences sont loin d'être négligeables: elles s'observent aussi bien au niveau de l'organisation des établissements que de la mise en place de certaines fonctions<sup>6</sup> ou encore à propos des modalités d'orientation et de regroupement des élèves (LOSEGO, 2018). Néanmoins, au-delà de ces spécificités, les développements proposés ici peuvent sans aucun doute être transposés dans d'autres contextes nationaux: les tendances que nous avons identifiées ne sont pas propres au contexte helvétique, qu'il s'agisse du recrutement des enseignants sur un marché du travail (MUKAMURERA, 1999), de la place croissante prise par les pédagogies valorisant l'autonomie des élèves (LAHIRE, 2001), des segmentations du travail pédagogique entre différents acteurs (TARDIF & LEVASSEUR, 2015) ou encore de l'injonction au travail collectif (MARCEL, DUPRIEZ, PÉRISSET BAGNOUD & TARDIF, 2007).

La première partie de cet ouvrage porte sur les enseignants. Elle a été conçue comme un cycle, qui part de l'insertion professionnelle des enseignants novices (chapitre 1), aborde leur apprentissage de la division du travail (chapitre 2), puis le travail «ordinaire» des enseignants dans leurs rapports avec les élèves (chapitre 3) et avec les parents (chapitre 4). Ce cycle s'achève par la formation des futurs collègues par des enseignants déjà chevronnés (chapitre 5).

La deuxième partie concerne les autres professions de l'école, très souvent oubliées par les études de sociologie de l'éducation: les intervenants éducatifs (psychologues, médiateurs, logopédistes) au chapitre 6, les infirmières (chapitre 7), les concierges (chapitre 8) et les directeurs (chapitre 9). Nous avons ordonné ces fonctions des plus «pédagogiques» aux

---

<sup>6</sup> Par exemple, la fonction de directeur d'établissement primaire est par endroit relativement récente, comme à Genève qui l'a mise en place en 2008, tandis qu'elle existe depuis plus longtemps dans d'autres cantons.

plus « administratives et techniques », en gardant en mémoire toutefois que ces dernières ont toujours une dimension pédagogique.

### ***Partie 1 : Le travail enseignant, de l'insertion professionnelle à la formation de la relève***

Les deux premiers chapitres traitent de l'insertion professionnelle des enseignants et insistent sur l'importance des relations sociales acquises au préalable, tant lors de l'obtention d'un emploi que dans la collaboration au travail.

Dans le chapitre 1, Crispin Girinshuti et Philippe Losego analysent à la fois les diverses manières par lesquelles les enseignants accèdent à l'emploi et les qualités des emplois qu'ils obtiennent, le tout en se fondant sur une enquête quantitative menée auprès d'enseignants novices de l'enseignement obligatoire de Suisse romande. En Suisse, le recrutement des enseignants se fait sur un marché du travail, comme dans d'autres pays tels que les États-Unis, le Canada ou la Belgique. Des offres d'emploi sont publiées chaque année, auxquelles tout candidat en possession d'un diplôme pour l'enseignement peut postuler. Il n'y a donc aucune raison de distinguer les enseignants des autres travailleurs en recherche d'emploi. C'est pourquoi cette enquête reprend quelque peu le modèle classique du rôle des relations et des institutions dans la recherche d'emploi, tel que développé par Granovetter (1974) et repris ultérieurement par Degenne, Fournier, Marry et Mounier (1991).

Dans le chapitre 2, Philippe Losego aborde, à partir d'une enquête qualitative, la phase suivante de l'insertion professionnelle, celle de l'adaptation au travail. Il étudie la manière dont les débutantes de l'enseignement primaire intègrent cette nouvelle norme de l'organisation du travail pédagogique que constitue le travail collectif, aspect qui n'a rien de spécifique à l'enseignement, comme on l'a déjà indiqué. L'auteur souligne,

conformément aux travaux de Tardif et Lessard cités plus haut, que promue par la formation et renforcée par des incitations dans les établissements scolaires, la collaboration ne remet pas en cause l'organisation cellulaire du travail pédagogique.

Aux chapitres 3 et 4, Héloïse Durler traite du travail ordinaire d'enseignants déjà expérimentés. Il s'agit de montrer comment, dans l'organisation du travail enseignant comme dans d'autres organisations auxquelles nous avons fait allusion plus haut, il est de plus en plus attendu que les « clients » (c'est-à-dire les élèves et leurs parents) prennent en charge une part croissante du travail nécessaire à la réussite scolaire.

Le chapitre 3 traite de l'injonction qui est faite aux élèves de l'école primaire de travailler de manière autonome. Il porte sur la généralisation des « fiches » et des « plans de travail » à l'école primaire comme matérialisation de l'autonomie exigée de la part des élèves qui doivent non seulement travailler seuls, mais aussi organiser leur travail sur une durée de plusieurs semaines. En définitive, la parenté avec les évolutions du travail des « opérateurs » en entreprise est frappante : dialectique entre autonomie octroyée et contrôle serré, production incessante de traces écrites (*reporting*), bilans de compétences, ou encore élaboration collective de règles locales, tout semble transposable. Cette autonomie assignée aux élèves a des répercussions sur le travail des enseignants : ceux-ci sont conduits à faire appel à la contrainte avec certains enfants qui ne disposent pas nécessairement des savoirs implicitement requis et ne manifestent pas le niveau d'engagement attendu dans le travail scolaire. Or, cette contrainte est contradictoire avec les attentes d'autonomie.

C'est pourquoi, dans le chapitre 4, Héloïse Durler montre des enseignants tentant de faire entrer les parents dans l'organisation scolaire. Ces enseignants sont conduits à effectuer un vrai travail de « formation » auprès de ces derniers afin de les transformer en « auxiliaires pédagogiques » et de leur demander d'exercer eux-mêmes une contrainte sur leurs enfants. Ce

travail s'applique surtout aux parents issus de classes populaires, qui n'adhèrent pas spontanément à la notion de continuité pédagogique entre l'école et la maison.

Le chapitre 5 proposé par Méliné Zinguinian – le dernier consacré aux enseignants – explore une part de leur travail largement ignorée par la littérature : la formation pratique des futurs enseignants. Il traite, en définitive, d'un concept classique en sociologie du travail : celui de qualification. Comment certains enseignants chevronnés (les « praticiens formateurs »), chargés de former et d'évaluer de futurs collègues, établissent-il leur jugement ? À partir de quelles conceptions de leur propre métier ? Comment observer des compétences en devenir ? Comment juger un adulte, un quasi-collègue ? Comment déterminer l'avenir d'une personne à partir de quelques observations ? Mais aussi, comment justifier une élimination auprès de la Haute École Pédagogique, face à laquelle les praticiens formateurs sont placés en situation d'infériorité ? Ce problème n'est pas très différent de ceux posés par les formations en alternance en général (AGULHON, 2000).

## ***Partie 2 : Les autres professions de l'école et les nouvelles divisions du travail***

Psychologues, médiateurs, logopédistes, infirmières, concierges ou encore directeurs : on trouve, au-delà des enseignants, différents types de professionnels au sein des établissements scolaires. Dans le contexte actuel, ces nouveaux travailleurs pédagogiques prennent une grande importance, à la fois numérique et qualitative. Leurs métiers sont pour une part le produit de nouvelles divisions du travail pédagogique. Leurs tâches étaient autrefois assumées soit par les enseignants au cours de leur service (attention aux élèves en difficulté, gestion des conflits, etc.), soit par des enseignants partiellement déchargés (administration de l'école), soit parfois encore « en amateur »,

comme dans le cas des épouses de concierges jouant le rôle d'infirmières. On assiste de nos jours à une professionnalisation de ces rôles, qui fait émerger de nouveaux problèmes de division du travail, notamment avec les enseignants.

Dans le chapitre 6, Marco Allenbach met ainsi en scène plusieurs professions (psychologues scolaires, médiatrices et médiateurs, logopédistes, psychomotriciennes, enseignants spécialisés, infirmières, etc.) conduites à collaborer auprès des élèves. Il montre que la cohabitation de plusieurs modèles d'intervention pose d'évidents problèmes de division du travail et d'identités professionnelles. Surtout, la collaboration avec les enseignants est particulièrement ambiguë, du fait que ceux-ci peuvent être considérés tour à tour comme partenaires ou comme problèmes à traiter.

Le chapitre 7 est consacré par Philippe Longchamp au travail des infirmières scolaires. Il souligne aussi une contradiction entre deux modèles d'intervention liés chacun à une conception différente du corps: d'un côté, le « corps diagnostic », dont l'état de santé peut être apprécié par la mesure anthropométrique et par l'examen; de l'autre, le « corps vécu », évalué par l'observation du comportement et par l'« écoute ». En termes de division du travail, l'auteur montre que les infirmières prétendent occuper une position de neutralité entre l'école et les familles, alors qu'elles agissent plutôt comme soutiens des enseignants.

Dans le chapitre 8, Gaële Goastellec, Guillaume Ruiz et Clarisse Baudraz montrent que, comme celui d'infirmière, le métier de concierge oscille entre une dimension purement technique et une dimension pédagogique, attentive aux interactions, à la surveillance (des élèves, des bâtiments, des règlements, etc.) et à l'accompagnement des enseignants dans leur travail. Les variations du rôle dépendent essentiellement des tutelles des concierges (municipalités ou cantons), de la taille des établissements, des styles de direction ainsi que des tendances politiques du moment.

Enfin, au chapitre 9, Philippe Losego traite d'une dernière catégorie de travailleurs pédagogiques, celles des directeurs, dont la figure est assez récente en Suisse romande. Il montre que le travail de directeur d'école peut s'analyser comme celui de n'importe quel cadre: le «débordement» chronique qu'ils vivent, c'est-à-dire à la fois le dépassement du nombre d'heures normal de travail hebdomadaire et le travail effectué sur des plages horaires atypiques (week-end, tôt le matin, vacances) les rapproche des autres dirigeants. L'auteur souligne aussi le processus progressif de division du travail, notamment lorsque la fonction est nouvelle, entre les directeurs et leurs collaborateurs (doyens et secrétaires).

Tous les textes réunis ici envisagent le travail à l'école depuis les travailleurs, et se préoccupent des contradictions et des contraintes qui pèsent sur ces derniers. Chaque contribution peut être lue indépendamment des autres, comme une monographie d'une profession de l'enseignement. En même temps, l'articulation des différents chapitres éclaire une partie des processus de division du travail pédagogique à l'intérieur de l'école.

## Bibliographie

AGULHON, C. (2000). «L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés», *Revue française de pédagogie*, 131 (1), p. 55-63. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1044>

ANDRÉ, B. (2013). *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.

BALUTEAU, F. (2013). *Enseignements au collège et ségrégation sociale*. Louvain-la-Neuve: Academia.

BARRAULT-STELLA, L. & GOASTELLEC, G. (2015). «L'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites», Numéro spécial. *Éducation et sociétés*, 36 (2).

- BARRÈRE, A. (2000). « Sociologie du travail enseignant », *L'Année sociologique*, 50 (2), p. 469-491.
- BARRÈRE, A. (2002a). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- BARRÈRE, A. (2002b). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? », *Sociologie Du Travail*, 44 (4), p. 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- BARRÈRE, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BLANCHARD, M. & CAYOUILLE-REMBLIÈRE, J. (2016). *Sociologie de l'école*. Paris: La Découverte.
- BECKER, H. S. (1952). « The Career of the Chicago Public Schoolteacher », *American Journal of Sociology*, 57 (5), p. 470-477.
- BERNARD, S., DUJARIER, M.-A. & TIFFON, G. (Éds.). (2011). « L'activité des clients: un travail? », *Sciences de la société. Numéro spécial*, 82. <https://sds.revues.org/2016>
- BERNSTEIN, B. (1975). « Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », In BERNSTEIN, B. (Éd.), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.
- BIDET, A., BORZEIX, A., PILLON, T. & ROT, G. (Éds.). (2006). *Sociologie du travail et de l'activité*. Toulouse: Octarès.
- BRUTER, A. (2013). « Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. Nature, histoire, représentations (1802-1902) », *Histoire@Politique*, 21, p. 22-38. <https://doi.org/10.3917/hp.021.0022>
- CACOUAULT-BITAUD, M. & OEUVRARD, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. Paris: La Découverte.

- CARTIER, M. (2005). « Perspectives sociologiques sur le travail dans les services: les apports de Hughes, Becker et Gold », *Le Mouvement Social*, 211 (2), p. 37-49.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CHAMPY, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris: Presses Universitaires de France/Quadrige.
- CHANGKAKOTI, N. & AKKARI, A. (2008). « Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), p. 419-441.
- CLOT, Y. (1995). « Qu'est-ce que l'activité dans l'analyse du travail? » *Performances Humaines et Techniques*, (Hors-série), p. 2-6.
- CLOT, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psycho-sociaux*. Paris: La Découverte.
- COCHOY, F., GAREL, J.-P. & DE TERSSAC, G. (1998). « Comment l'écrit travaille l'organisation: le cas des normes ISO 9000 », *Revue Française de Sociologie*, p. 673-699.
- COMPÈRE, M.-M. (1985). *Du collègue au lycée (1500-1850)*. Paris: Gallimard/Julliard.
- CRAWFORD, M. B. (2010). *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris: La découverte.
- CROZIER, M. (1955). « L'ambiguïté de la conscience de classe chez les employés et les petits fonctionnaires », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 18, p. 78-97.
- CROZIER, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique: essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris: Éditions du Seuil.
- CROZIER, M. (1965). *Le monde des employés de bureau*. Paris: Éditions du Seuil.
- DE TERSSAC, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris: Presses Universitaires de France.

- DE TERSSAC, G. (2006). «Pour une sociologie des activités professionnelles», *In* BIDET, A., BORZEIX, A., PILLON, T., ROT, G. & VATIN, F. (Éds.), *Sociologie du travail et activité*. Toulouse: Octarès, p. 191-207.
- DE TERSSAC, G. (2011). «Le client: coproducteur de l'organisation?», *Sciences de La Société*, 82, p. 127-141.
- DEGENNE, A., FOURNIER, I., MARRY, C. & MOUNIER, L. (1991). «Les relations au cœur du marché du travail», *Sociétés Contemporaines*, 5, p. 75-97.
- DELAY, C. (2013). «L'impératif scolaire et son appropriation partielle au sein des familles populaires: un exemple genevois», *Éducation et société*, 32, p. 139-153.
- DESMOND, M. (2007). «Des morts incompétents», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 165, p. 8-27.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (2015). «Points de vue sociologiques et mutations de l'école», *In* PARADEISE, C., DEMAZIÈRE, D. & LORRAIN, D. (Éds.), *Les sociologies françaises. Héritages et perspectives (1960-2010)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 175-186.
- DUJARIER, M.-A. (2008). *Le travail du consommateur, de Mac Do à E-bay, comment nous coproduisons ce que nous achetons*. Paris: La Découverte.
- DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- DUPRIEZ, V. (2010). «Le travail collectif des enseignants: au-delà du mythe», *Travail et Formation En Éducation*, 7. <http://tfe.revues.org/1492>
- DURLER, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- DUTERCQ, Y. & MAROY, C. (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

FELOUZIS, G., CHARMILLOT, S. & FOUQUET-CHAUPRADE, B. (2011). «Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003», *Revue Suisse de Sociologie*, 37 (1), p. 33-55.

FELOUZIS, G., CHARMILLOT, S. & FOUQUET-CHAUPRADE, B. (2013). «Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève», *Revue Suisse de Sociologie*, 39 (2), p. 225-243.

FELOUZIS, G. & HANHART, S. (Éd.). (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck.

FELOUZIS, G., MAROY, C. & VAN ZANTEN, A. (Éds.). (2013). *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

GATHER THURLER, M., KOLLY-OTIGER, I., LOSEGO, P. & MAULINI, O. (Éds.). (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne: Peter Lang.

GRANOVETTER, M. (1974). *Getting a job: A study of contacts and careers*. Chicago: University of Chicago Press.

GUEUDET, G. & TROUCHE, L. (2008). «Du travail documentaire des enseignants: genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques», *Éducation et Didactique*, 2 (3), p. 7-33.

HÉLOU, C. & LANTHEAUME, F. (2008). «Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier?», *Recherche et formation*, 57, p. 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>

ISAMBERT-JAMATI, V. (1990). «La formation pédagogique des professeurs à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle», In ISAMBERT-JAMATI, V., *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires.

JARTY, J. (2009). «Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire», *Temporalités. Revue*

*de sciences sociales et humaines*, 9. <https://doi.org/10.4000/temporalites.1057>

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE, B. (2001). « La construction de l'“autonomie” à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 135 (1), p. 151-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>

LALLEMENT, M. (2014). « Des paradigmes aux styles : les sociologies du travail en France aujourd'hui », *Diogenes*, 241, p. 80-101.

LIPSKY, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy, Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York : Russel Sage Foundation.

LORTIE, D. C. (1977). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

LOSEGO, P. (2018). « L'école moyenne en Suisse : le cas du canton de Vaud », In BALUTEAU, F., DUPRIEZ, V. & VERHOEVEN, M. (Éds.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne ? Étude comparative*. Bruxelles : Academia, p. 55-83.

LOSEGO, P. (2015). « Section 5. Sociologie de l'école. Introduction », In PARADEISE, C., LORRAIN, D. & DEMAZIÈRE, D. (Éds.), *Les sociologies françaises. Héritages et perspectives. 1960-2010*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 173-174.

LOSEGO, P. (2016). « Sociologie, didactiques et la notion de “collectif” », In MATHERON, Y., GUEUDET, G., CELI, V., DEROUET, C., FOREST, D., KRYSINSKA, M., BESNIER, S. (Éds.), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. XVIII<sup>e</sup> école d'été de didactique. Brest, 19-26 août 2015*. Grenoble : La Pensée Sauvage, p. 205-222.

MARCEL, J.-F. (2006). « Le “collectif d'enseignants” ». Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des

systèmes éducatifs», *Formation et Pratiques d'enseignement En Question*, 5, p. 85-100.

MARCEL, J.-F. & AÏT-ALI, C. (1997). «La journée de l'enfant en France: un territoire éducatif partagé entre enseignants et animateurs», *In* TARDIF, M., MARCEL, J.-F., PÉRISSET BAGNOUD, D. & PIOT, T. (Éds.), *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Point de repère sur les évolutions au début du XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec: Presses Université Laval, p. 33-58.

MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PÉRISSET BAGNOUD, D. & TARDIF, M. (Éd.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.

MAROY, C. (2006a). *École, régulation et marché*. Paris: Presses Universitaires de France.

MAROY, C. (2006b). «Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire», *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, p. 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>

MAUBANT, P. (2014). «Le travail collectif enseignant: allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante?» *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1514>

MAUBANT, P. & LECLERC, C. (2008). «Le partenariat famille-école: à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu», *In* PITHON, G., ASDIH, C. & LARIVÉE, S. J. (Éd.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck, p. 23-36.

MÉARD, J. & BRUNO, F. (2008). «Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire: analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire», *Travail et formation en éducation*, 2. <http://tfe.revues.org/718>

MONCHATRE, S. (2004). «De l'ouvrier à l'opérateur: chronique d'une conversion», *Revue Française de Sociologie*, 2004/1 Vol. 45, p. 69-102.

- MONS, N. & PONS, X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative*. Neuchâtel: IRDP.
- MUKAMURERA, J. (1999). « Le processus d’insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires », *Perspectives d’avenir En Éducation*, 27 (1).
- NORMAND, R. (2005). « La mesure de l’école: de la tradition statistique à la modernité économétrique », *Éducation et sociétés*, 16 (2), p. 209-226.
- NORMAND, R. (2012). « La sociologie, une science de gouvernement? », Numéro spécial. *Éducation et sociétés*, 30 (2).
- NOTEBAERT, J.-F. & ATTUEL-MENDES, L. (2010). « La résistance du client au travail sur Internet: le cas bancaire français », *Management & Avenir*, 31, p. 209-227.
- PÉRIER, P. (2010). « De l’effacement institutionnel à l’engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. Abstract », *Éducation et sociétés*, 23, p. 27-40.
- PÉRIER, P. (2012). « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l’école », *Éducation et didactique*, 6 (1), p. 85-96.
- PÉRIER, P. (2014). *Professeurs débutants: les épreuves de l’enseignement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PROST, A. (1968). *Histoire de l’enseignement en France. 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- REYNAUD, J.-D. (1991). « Pour une sociologie de la régulation sociale », *Sociologie et Sociétés*, 23 (2), p. 13–26.
- ROCHEX, J.-Y., & CRINON, J. (Éds.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d’enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- STROOBANTS, M. (1993). *Sociologie du travail*. Paris: Nathan.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l’étude du travail dans les métiers et les professions d’interactions humaines*. Québec: Presses Université Laval.

TARDIF, M. & LEVASSEUR, L. (2004). «L'irruption du collectif dans le travail enseignant», In MARCEL, J.-F. (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: L'Harmattan, p. 251-266.

TARDIF, M. & LEVASSEUR, L. (2015). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Paris: Presses universitaires de France.

TIFFON, G. (2013). *La mise au travail des clients*. Paris: Economica.

TREMBLAY, D.-G. (2014). «Les nouvelles formes d'organisation du travail et le travail en équipe. Qu'y a-t-il de vraiment changé?», In TREMBLAY, D.-G. & ALBERIO, M. (Éds.), *Travail et société: une introduction à la sociologie du travail*. Québec: PUQ, p. 187-213.

TREMBLAY, D.-G. & AMHERDT, C.-H. (2014). «Les nouvelles formes de travail et les nouvelles modalités de formation des compétences collectives dans des entreprises de l'économie du savoir», In TREMBLAY, D.-G. & ALBERIO, M. (Éds.), *Travail et société: une introduction à la sociologie du travail*. Québec: PUQ, p. 259-284.

VAN ZANTEN, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.

VERHOEVEN, M. (2018). «Médiateurs scolaires et travailleurs de l'accrochage scolaire en Belgique francophone: interprétations et négociations autour du partage du travail socioéducatif», *Raisons éducatives*, 22 (1), p. 103-126. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0103>

VINCK, D. (1999). *Ingénieurs au quotidien*. Grenoble: PUG, Collection «Génie Industriel».

VOIROL, O. (2014). «D'un paradigme à l'autre. Sur quelques glissements théoriques dans l'étude de la communication sociale», Trente ans de la revue Réseaux. *Réseaux*, 184-185, p. 247-278.



**Partie 1**  
**Le travail enseignant :**  
**de l'insertion professionnelle**  
**à la formation de la relève**



**Philippe Losego, Crispin Girinshuti**  
Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

---

## **Chapitre 1**

# **Trouver un emploi dans l'enseignement : l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse romande<sup>1</sup>**

### **Introduction : accéder à un emploi de qualité**

Comment les enseignants de Suisse romande trouvent-ils leurs emplois et quelle est la valeur de ces derniers? Les études sur l'insertion professionnelle des enseignants accordent généralement plus d'importance à l'adaptation subjective des enseignants novices à leur métier (WENTZEL, AKKARI, COEN & CHANGKAKOTI, 2011) qu'aux modes d'accès à l'emploi, à quelques exceptions près (AKKARI & BROYON, 2008; MUKAMURERA, 1999).

Si nous avons nous-mêmes par ailleurs manifesté de l'intérêt pour l'insertion subjective (AMENDOLA, ANDRÉ & LOSEGO, 2015a), et si nous avons défendu l'idée qu'elle est relativement

---

<sup>1</sup> Cette étude porte sur les enseignants du niveau primaire et secondaire dans les cantons francophones, à l'exception de celui de Genève.

autonome par rapport aux conditions objectives du poste (LOSEGO, AMENDOLA & CUSINAY, 2011), il reste que la qualité de l'emploi constitue un élément essentiel de l'insertion professionnelle des enseignants. L'évaluation de cette qualité en fonction des modes d'accès reste une lacune de la recherche sur les enseignants qu'il s'agit de combler, à la manière des travaux aujourd'hui classiques de Granovetter (1974) et de ses suivants (DEGENNE, FOURNIER, MARRY & MOUNIER, 1991) sur d'autres catégories professionnelles. C'est le programme de recherche que nous avons lancé (GIRINSHUTI, 2015, 2019; GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016) et que nous poursuivons ici.

### ***Les modes d'accès : marchés et liens sociaux***

Dans le droit fil de ces études, nous évaluerons d'abord les parts respectives de l'accès à l'emploi enseignant *via* le marché et par relations. Le marché revêt deux formes. Il y a, d'une part, l'évaluation formelle des « signaux de compétences » (SPENCE, 1973), au moyen d'un dossier suivi d'un entretien d'engagement et, d'autre part, des effets conjoncturels, tels que le déficit de candidats, la flexibilité ou les listes d'attentes. Les relations qui permettent aux « novices » de trouver un emploi se divisent, elles aussi, en deux catégories : elles sont soit professionnelles (acquises au cours des stages ou des remplacements), soit de sociabilité (amitié, famille, proximité locale). Nous démontrerons que ces modes d'accès à l'emploi ne sont pas neutres vis-à-vis de la qualité de l'emploi obtenu.

### ***Les emplois trouvés : au-delà de la norme des « vrais emplois »***

On ne considère généralement comme « vrais » emplois que les postes officiels dûment annoncés par les départements cantonaux de l'éducation, faisant l'objet de recrutements formalisés (réception centralisée des dossiers, entretiens, leçons

éventuellement, et communications officielles des nominations) et offrant une insertion stable, continue et affectée d'un taux d'occupation proche de 100%. Mais il s'agit là d'une vision très partielle de ce qu'est l'insertion. L'analyse ne peut ignorer les remplacements ou « queues de postes » et autres expédients qui concernent une bonne part des novices au cours de leur première année d'exercice et participent de leur insertion. Nous considérerons donc ici tous les types d'emplois, plus ou moins précaires, variant selon les indicateurs de qualité suivants :

1. la continuité de l'emploi au cours de la première année d'insertion ;
2. le taux d'occupation (temps plein ou partiel) ;
3. l'unité du poste (enseigner dans une seule classe en primaire ou dans un seul établissement en secondaire) ;
4. l'adéquation à la formation reçue (en termes de cycle ou de formation didactique) ;
5. les perspectives offertes pour l'année suivante.

Nous nous appuyerons ici essentiellement sur une enquête quantitative par questionnaire, réalisée en ligne dans les cantons romands (excepté celui de Genève)<sup>2</sup> et répétée de 2007 à 2014. Elle porte sur l'insertion de 1 712 enseignants diplômés des degrés primaire et secondaire obligatoire<sup>3</sup>. Nous avons recodé les questions ouvertes<sup>4</sup> qui permettent de

---

<sup>2</sup> Enquête menée par le collectif INSERCH composés de formateurs des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) de Fribourg, de BEJUNE, du Valais et de Vaud. Pour une exploitation exhaustive de cette enquête, cf. GIRINSHUTI (2019).

<sup>3</sup> La période d'observation du processus d'insertion pour une année donnée court du mois de septembre suivant l'obtention du titre au mois de mai, soit neuf mois.

<sup>4</sup> Nous avons recodé les réponses aux questions suivantes : « Quelle a été votre trajectoire professionnelle depuis l'obtention de votre diplôme ? » et « Quel a été l'élément décisif pour l'obtention de votre emploi ? ». Nous nous sommes aidés de réponses à des questions fermées pour procéder au recodage. Notamment, lorsque le candidat avait effectué un stage ou un remplacement

comprendre comment les candidats ont trouvé un emploi et d'estimer la qualité de celui-ci. Nous avons ensuite croisé les données afin de faire apparaître les corrélations entre les modes d'accès et la qualité des emplois obtenus. Nos résultats reposent donc sur les déclarations des intéressés.

## **Un « quasi-marché segmenté » du travail pédagogique ?**

La métaphore du « marché du travail » sert généralement à représenter l'incertitude qui caractérise l'accès à l'emploi à l'issue de la formation. On considère que cette incertitude concerne les individus, alors qu'au niveau collectif, le marché « régule » les échanges par un ajustement entre l'offre et la demande de compétences. Le terme « insertion » désigne lui aussi cette incertitude (DUBAR, 2001 ; KIEFFER & TANGUY, 2001 ; TROTTIER, 2001) en y ajoutant toutefois deux connotations : d'une part il suggère que chaque individu doit trouver sa place quelque part dans un interstice laissé ouvert par le marché, et d'autre part, que cette quête a une certaine durée. L'insertion est donc un processus, alors que la métaphore du marché néglige théoriquement le temps.

De fait, en Suisse, le diplôme d'enseignant n'offre pas un accès immédiat à un poste de travail correspondant. Il y a un processus de recherche d'emploi. Cependant, dans le contexte romand exploré par notre enquête, l'incertitude qui pèse sur les candidats est très relative, car au cours de la période étudiée (2007-2014), on constate que 93 % des novices étaient employés au moment de l'enquête (moins d'un an après obtention du diplôme), 4 % avaient occupé un emploi au cours de l'année académique et seuls 3 % n'avaient exercé aucun emploi

---

dans le même établissement, nous avons considéré que c'était les relations acquises au cours de cette expérience qui expliquaient l'accès à l'emploi.

enseignant<sup>5</sup>. Un constat qui nous a conduits à nous intéresser plutôt à l'incertitude sur la qualité de l'emploi qu'au fait de trouver un emploi.

Comme la plupart des marchés du travail, le marché romand de l'emploi enseignant se caractérise par un titre requis. Il n'est donc pas complètement ouvert – son accès est partiellement dépendant du titre d'enseignant – mais il n'est pas fermé comme dans le cas des professions médicales ou juridiques par exemple, car la notion d'exercice illégal de l'enseignement n'existe pas. Dans les faits, on constate que de nombreux enseignants exercent sans diplôme<sup>6</sup>, même s'ils devront l'obtenir un jour pour accéder à une situation plus stable et pour bénéficier du salaire « normal » attaché à la catégorie à laquelle ils appartiennent. Le diplôme ne confère donc qu'une préséance aux titulaires. Il se situe à mi-chemin entre le « filtre », qui accorderait un monopole aux titulaires, et le « signal de compétence », qui serait laissé à la libre appréciation des employeurs (VINOKUR, 1995). La situation observée est celle d'un marché du travail simplement « segmenté » par le diplôme (PARADEISE, 1988).

En Suisse, au terme d'un lent processus engagé en 1999<sup>7</sup>, les diplômés de l'enseignement formés dans un canton

---

<sup>5</sup> Ajoutons que pour l'essentiel des 3% sans emploi, cette situation relevait d'un choix de réorientation ou de report de la recherche d'emploi. L'incertitude concerne donc plus fortement les 4% ayant occupé un emploi au cours de l'année, mais sans emploi au moment de l'enquête. Mais il faut encore extraire de ces 4% les personnes en congé maternité et toutes celles qui ont choisi d'interrompre leur recherche d'emploi pour un projet alternatif temporaire (reprise d'études, séjour linguistique à l'étranger, etc.).

<sup>6</sup> Voir la polémique ouverte en 2016 dans le canton de Vaud entre la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et les enseignants au sujet de la légitimité à s'exprimer d'une enseignante non-diplômée (*24 heures*, 17 octobre 2016).

<sup>7</sup> Règlement 4.2.2.1. du 4 juin 1998 de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité; règlement 4.2.2.3. du 10 juin 1999 de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des

sont autorisés à enseigner dans les autres cantons, pour peu que leur Haute École de formation ait été accréditée par la Conférence des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP). Officiellement donc, il existe un marché unifié du travail pédagogique. En pratique cependant, les frontières linguistiques sont assez peu franchies et divisent le territoire en trois sous-marchés, parmi lesquels la Suisse romande (francophone) sur laquelle nous concentrerons notre analyse<sup>8</sup>.

Par ailleurs, l’éducation étant un service public, les salaires versés ne sont pas le produit d’un ajustement entre l’offre et la demande, comme dans un marché au sens strict, mais sont fixés par les administrations cantonales<sup>9</sup>. Par analogie avec certains travaux menés sur les « marchés scolaires » (DURU-BELLAT & MEURET, 2001 ; FELOUZIS & PERROTON, 2007 ; MAROY, 2006), on ne peut donc parler que de « quasi-marché ». La qualité des emplois obtenus représente donc un objet intéressant, car elle joue comme une sorte de « rémunération » accordée aux candidats par ce « quasi-marché segmenté ».

### ***Le modèle officiel du marché : des signaux de compétence***

Le marché du travail pédagogique, où enseignants et employeurs sont supposés se « rencontrer » pour échanger compétences et emplois n’est aujourd’hui qu’une métaphore :

---

degrés préscolaire et primaire ; et règlement 4.2.2.4. du 26 août 1999 de la CDIP concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I. Ces règlements ont été complétés, surtout après 2005, par des procédures de reconnaissance au coup par coup et renouvelables.

<sup>8</sup> Répétons que Genève ne fait pas partie de notre terrain pour des raisons de non-collaboration scientifique au cours de la période considérée (2007-2014).

<sup>9</sup> Les salaires sont donc différents d’un canton à l’autre (AVPES, 2006).

nous ne sommes plus au temps où les enseignants se proposaient sur une place de marché, arborant un nombre variable de plumes d'oie à leur chapeau pour indiquer leurs compétences en lecture, en écriture ou en calcul (QUÉNIART, 1998). Dans cette allusion au passé, les plumes correspondent à ce que l'on appelle désormais des « signaux de compétences » (SPENCE, 1973). Il ne s'agit ni des compétences elles-mêmes, généralement invisibles, ni des performances. Ainsi, les diplômés des HEP font parvenir aux autorités d'engagement<sup>10</sup> un dossier comprenant (en sus de leur diplôme), des attestations, des certificats et des recommandations, qui sont autant de signaux de compétence :

*« Mon CV assez fourni en activités annexes et sociales (comité du passeport vacances, comité des étudiants à la HEP, membre de la Commission HEP, cours de théâtre pour enfants donné depuis longtemps...) ainsi que mes attestations supplémentaires (J+S ski, J+S coach, etc.). » Enseignant primaire, Fribourg<sup>11</sup>*

Ces signaux sont des indicateurs de qualité, que les candidats doivent mettre en avant et que les employeurs doivent interpréter, avec toutes les ambiguïtés que cela suppose. Cette interprétation n'est possible qu'à la condition que ces signaux soient les plus formels ou les plus objectifs possible.

Si le dossier est jugé intéressant, un entretien de recrutement peut être effectué pour évaluer les

<sup>10</sup> En Suisse francophone, « l'employeur » est toujours le canton, et l'autorité d'engagement, le département de l'éducation. En revanche, les personnes qui effectuent pratiquement le recrutement sont différentes selon les cantons et parfois, selon le degré d'enseignement. La tendance est à la disparition des commissions scolaires en faveur des directeurs d'établissements.

<sup>11</sup> La plupart des citations dans le texte de ce chapitre ne sont pas des extraits d'entretiens, mais les réponses écrites à des questions ouvertes posées en ligne, ce qui explique leur style particulier.

compétences « attitudinales », que l'on désigne sous des termes tels que « motivation », « enthousiasme » ou « bonne communication » :

*« J'ai su me vendre et mettre en avant ma vision de l'enseignement même si cela est à double tranchant. Selon moi, il y a quand même un grand aspect subjectif dans l'obtention d'un emploi. Je ne connaissais ni l'école ni mes collègues actuels. Il faut simplement rester soi-même, savoir ce qu'on veut et si on plaît, tant mieux. Le contact a également été très facile, ce qui n'est pas toujours le cas dans tous les entretiens. Je pense que le fait de montrer une certaine assurance, d'être motivée et de prendre des initiatives instaure un lien de confiance. »* **Enseignante primaire, Fribourg**

De ce point de vue, le recrutement des enseignants n'est pas très différent de celui d'autres salariés ou d'apprentis (RUIZ & GOASTELLEC, 2016). La dimension dite « subjective » – le terme employé par la candidate ci-dessus – est forte et clairement assumée.

En définitive, le marché du travail enseignant est donc ce que Karpik (1989) et Musselin (1996) appellent un « marché-jugement » relevant d'une « économie de la qualité » : sur ce type de marché, le « prix » (ici le salaire) n'a pas grande importance dans les transactions. C'est l'estimation réciproque de la qualité des candidats et de la qualité des emplois offerts qui compte.

### **La face obscure du « marché » : les effets de conjoncture**

Quoi qu'il en soit, cette forme de « marché », officielle et valorisante pour les candidats, en cache une autre, plus obscure. Certains candidats sont recrutés au terme de procédures un peu chaotiques durant lesquelles on n'évalue pas leurs compétences, mais leur flexibilité, leur propension à accepter des emplois difficiles ou peu attrayants : petit taux d'activité ; fragmentation

du poste entre plusieurs classes ou plusieurs établissements; remplacement dans une classe difficile; absence de perspectives; inadéquation à la formation reçue, etc. L'interprétation des signaux de compétence n'a pas de sens lorsque le candidat est seul à se présenter: c'est le cas dans certaines disciplines déficitaires du secondaire, dans certains établissements primaires ruraux fort reculés ou même en ville dans les cantons déficitaires, comme celui de Vaud.

*«Le départ simultané de plusieurs enseignants de chimie a créé un manque dans le canton pour cette branche. Sortant de la HEP formée en chimie, j'arrivais au bon moment. Le fait que je sois également en possession d'un diplôme de chimie a été déterminant pour mon engagement.»* **Enseignante secondaire, chimie, Vaud**

Il y a enfin tout ce qui relève des diverses procédures informelles, souvent liées à des situations d'urgence: tel candidat avait précédemment laissé son numéro de téléphone et a répondu promptement à un appel de dernière minute; d'autres avaient été inscrits sur une liste de remplaçants potentiels après avoir été auditionnés pour un poste qu'ils n'avaient pas obtenu, etc. Bref, les chefs d'établissements s'en remettent parfois à des procédures un peu stochastiques que certains candidats vivent comme des coups de chance:

*«Concours de circonstances... Une classe devait s'ouvrir au dernier moment, j'avais auparavant postulé pour une autre offre dans l'établissement pour laquelle je n'avais pas été retenue. La secrétaire a pensé à moi...»* **Enseignante primaire, Vaud**

Ainsi, le marché du travail présente deux faces indissociables, l'une officielle et régulée (dossier et entretien) qui concerne environ 26% des candidats, l'autre, plus informelle (flexibilité, déficit, hasard, etc.) qui explique 16% des recrutements. Il reste donc 58% des engagements à expliquer.

## L'inscription relationnelle du « marché jugement »

La mobilité géographique pour l'emploi dans le sous-marché de Suisse romande est extrêmement faible: près de 90 % de ceux qui ont obtenu un poste n'ont pas changé de domicile entre la formation et l'emploi. Environ 5 % ont changé de domicile, mais à l'intérieur du même canton et 5 % seulement ont changé de canton<sup>12</sup>. Encore faut-il intégrer dans cette « mobilité intercantonale » le cas des étudiants qui sont retournés dans leur canton d'origine après leur formation. Pourtant, dans certains cantons, l'insertion professionnelle n'est pas aisée. La notion de marché du travail supposerait que les candidats à l'embauche se déplacent dans la totalité du marché pour trouver les conditions les plus favorables. Or, ce n'est pas le cas.

Si les novices sont peu nombreux à quitter leur domicile, c'est parce que l'insertion sociale permet à une majorité d'entre eux (58 %) de trouver un emploi. Même si cet emploi est momentanément précaire, ils n'ont pas de véritable raison de quitter cet environnement habituel, fournisseur d'informations utiles et de recommandations. Ainsi constate-t-on que 61 % des candidats n'ayant pas changé de canton ont trouvé leur emploi par relations, contre 24 % seulement de ceux qui ont changé de canton.

Pourquoi une telle importance est-elle accordée aux relations? En fait, les marchés-jugements sont toujours au moins pour partie, inscrits dans des relations sociales (KARPIK, 1989, MUSSELIN, 1996), car l'économie de la qualité est incertaine, pour les employeurs comme pour les candidats. Pour

---

<sup>12</sup> Ces résultats sont très différents de ceux de l'Office fédéral de la statistique (OFS) qui fait état pour la Suisse toute entière de 25 % de mobilité intercantonale des diplômés des HEP pour leur première année d'exercice (OFS, 2014b).

l'employeur, les « signaux de compétences » envoyés par le biais d'un dossier de candidature et d'un entretien peuvent se révéler insuffisants pour témoigner de la qualité d'une candidature. Réciproquement, s'engager dans un établissement dont on ne connaît pas le fonctionnement concret peut être considéré comme trop aventureux par les enseignants novices. Comment faire le bon choix? Lorsque la rencontre entre employeurs et candidats est brève, comme c'est le cas sur un « marché », le risque est grand, tant du côté du candidat que de celui de l'employeur, de prendre une décision en méconnaissance de cause.

De plus, tout recrutement, même s'il est pertinent, induit un temps spécifique, le temps *d'appariement* de l'employé à son poste (THISSE & ZENOU, 1995). Les chefs d'établissements parlent d'une « culture d'établissement » que tout enseignant devrait acquérir pour s'insérer.

*« On va appartenir à une culture locale de l'établissement duquel je fais partie ou même du bâtiment, parce qu'il y a des établissements qui sont très éclatés et chaque bâtiment a sa propre culture. »* **Directeur d'établissement vaudois (entretien)**

C'est pourquoi tous les candidats ne se présentent pas sur le « marché du travail » le jour même où ils sont diplômés. C'est aussi pourquoi nombre d'employeurs et de candidats se fient à des relations ou à des recommandations pour tenter d'évaluer par avance la qualité du candidat ou du poste. Pour certains enseignants, l'appariement à leur emploi est effectué au préalable. Conformément aux théories de « l'encastrement » du marché du travail (GRANOVETTER, 2006), employeurs et candidats se connaissent bien souvent auparavant ou disposent de relais d'interconnaissance (des « relations »). On parle « d'encastrement » (GROSSETTI, 2015 ; LAVILLE, 2008) pour indiquer que des décisions apparemment individuelles et ponctuelles – solliciter tel emploi ou recruter

telle personne – ou relevant de rationalités organisationnelles (entreprises, établissements) peuvent souvent être expliquées par des relations, que celles-ci soient de sociabilité (réseaux d'amitié, familles) ou professionnelles (réputation, recommandations, etc.), dans lesquelles ces décisions sont « encadrées ». Notons que cet encastrement a supposé du temps de socialisation ou plutôt d'accumulation de relations, parfois tout à fait consciente (FERRARY, 2010) afin de se constituer un « capital social » (BOURDIEU, 1980 ; LIN, 1995 ; LÓPEZ, CIVÍS & MOLINA, 2018) que les intéressés, dans notre étude, n'hésitent pas à désigner parfois comme « le piston » (dans le canton de Vaud) ou comme « la politique » (dans le Valais).

### ***Les stages et les emplois préalables : des relations professionnelles***

À l'extrême, certains enseignants n'ont pas à chercher un emploi à l'issue de leur formation, puisqu'ils l'ont déjà. Simplement, ils se sont formés consécutivement à l'obtention d'un poste pour obtenir le titre d'enseignant afin de pérenniser leur emploi ou de recevoir un plein salaire. Il existe ainsi des modalités de formation en emploi, notamment dans l'enseignement secondaire à la HEP BEJUNE :

*« J'enseigne dans le même établissement depuis 6 ans maintenant (j'y travaillais déjà avant ma formation pédagogique) et je viens d'y être nommé à un poste complet de branches littéraires. » Enseignant secondaire, anglais-français, Neuchâtel*

Au moment de l'enquête, près de 11% des diplômés de l'enseignement primaire et surtout presque 37% des diplômés du secondaire sont dans un établissement où ils avaient déjà un emploi avant leur formation (tableau 1).

**Tableau 1 : mode d'accès détaillé selon le diplôme d'enseignement**

	Diplôme d'enseignement		
	Primaire	Secondaire	Total
<b>Total stage et / ou emploi</b>	<b>37,7%</b>	<b>62,8%</b>	<b>45,7%</b>
<i>Stage dans l'établissement</i>	27,1%	26,0%	26,8%
<i>Emploi préalable dans l'établissement</i>	10,6%	36,8%	18,9%
<b>Total signaux de compétences</b>	<b>27,1%</b>	<b>22,3%</b>	<b>25,6%</b>
<i>Dossier</i>	16,7%	18,0%	17,1%
<i>Compétence dans l'entretien</i>	10,4%	4,3%	8,5%
<b>Total effets de conjoncture</b>	<b>19,8%</b>	<b>10,7%</b>	<b>16,9%</b>
<i>Flexibilité</i>	7,6%	3,1%	6,2%
<i>Déficit</i>	5,1%	4,7%	5,0%
<i>Hasard de la procédure</i>	7,1%	2,9%	5,7%
<b>Total sociabilité</b>	<b>15,4%</b>	<b>4,3%</b>	<b>11,9%</b>
<i>Relations</i>	8,4%	3,5%	6,9%
<i>Proximité géographique</i>	7,0%	0,8%	5,0%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Tous n'avaient pas la certitude de garder cet emploi, même avec le titre d'enseignant, mais ce premier travail leur a permis de se faire valoir auprès des collègues, des chefs de file, des doyens ou des directeurs qui arguent souvent de la nécessité d'une acculturation à l'établissement. Lorsqu'ils inspirent confiance, les remplaçants peuvent trouver une continuité sur les lieux. On peut dire la même chose des stagiaires rémunérés, dits « stagiaires en emploi », ou des stagiaires non rémunérés placés sous la responsabilité d'un enseignant en titre (le praticien-formateur).

*« L'élément décisif a surtout été le stage que j'ai vécu dans la classe de l'enseignante que je remplace actuellement (→ le congé maternité prolongé). Elle savait comment je fonctionnais et me faisait confiance. »* **Enseignante primaire, Neuchâtel**

La différence entre remplaçants et stagiaires tient au fait que les premiers bénéficient informellement d'une « réputation » parmi les collègues ou les supérieurs lorsqu'ils ne compromettent pas l'ordre scolaire par leur maladresse (indiscipline en classe, protestations des parents, etc.), alors que les stagiaires, placés sous la responsabilité d'un praticien formateur sont formellement évalués par leur maître ou maîtresse de stage, ce qui peut se révéler décisif lors des recrutements. Ainsi, comme pour d'autres métiers (GUILLOT-SOULEZ & LANDRIEUX-KARTOCHIAN, 2008), le stage ou l'emploi préalable minimisent le coût de l'appariement entre l'enseignant et son poste.

Mais l'employeur n'est pas seul à chercher le « déjà connu ». Les candidats eux-mêmes préfèrent connaître concrètement l'emploi par avance :

*« Ayant été en stage durant six semaines dans cette classe [...], l'enseignante a demandé à la centrale de remplacement si j'étais disponible. Le fait de connaître sa façon de travailler a été pour moi l'élément décisif. »* **Enseignante primaire, Jura**

Le fait d'avoir travaillé dans un établissement comme stagiaire ou comme remplaçant n'agit pas comme une sorte de diplôme ou de rite de passage: ce sont des relations professionnelles (GRANOVETTER, 2006). Être recruté là où l'on a travaillé est un indicateur de relations professionnelles réussies. Il y a de nombreuses situations dans lesquelles cette présence ne débouche pas sur un emploi. Cela peut s'expliquer par la concurrence – d'autres stagiaires ou remplaçants –, mais aussi par un échec relationnel. À défaut d'un emploi dans les lieux, de telles relations permettent parfois d'obtenir des recommandations pour un autre établissement:

*«Le piston: la recommandation par mon ancien directeur à la directrice du Centre qui m'emploie actuellement.»*

**Enseignante secondaire, sciences, Neuchâtel**

### ***La famille, les amis, la proximité: des relations de sociabilité***

La deuxième forme de relations est celle de la sociabilité. Il s'agit de liens d'amitié, noués notamment à la Haute École Pédagogique parmi les camarades de promotion, ou de liens de famille, voire d'une combinaison des deux:

*«Le fait que la personne que je remplace soit la sœur d'une enseignante de Bienne, qui travaillait dans le même bâtiment que moi lorsque j'étais en stage à la HEP. C'est donc elle qui m'a contactée pour me proposer ce remplacement.»*

**Enseignante primaire, Berne**

La proximité géographique du domicile du candidat est aussi, au moins en partie, un critère de sociabilité. Il n'est pas douteux que la proximité au sens purement kilométrique joue un rôle: les directeurs ou les commissions scolaires qui décident des recrutements escomptent qu'un enseignant dont les trajets

ne sont pas trop longs sera plus enclin à s'installer durablement dans l'établissement. Mais en pratique, dans notre échantillon, il est fréquent que les dimensions géographique et relationnelle se mêlent :

*« Étant originaire et habitant la commune, mes chances étaient grandes. J'avais également déjà rendu service au directeur des écoles qui cherchait désespérément durant l'année 2006 (j'étais encore en formation) une personne pour des cours de soutien pour élèves non francophones. J'étais donc connue. »* **Enseignante primaire, Valais**

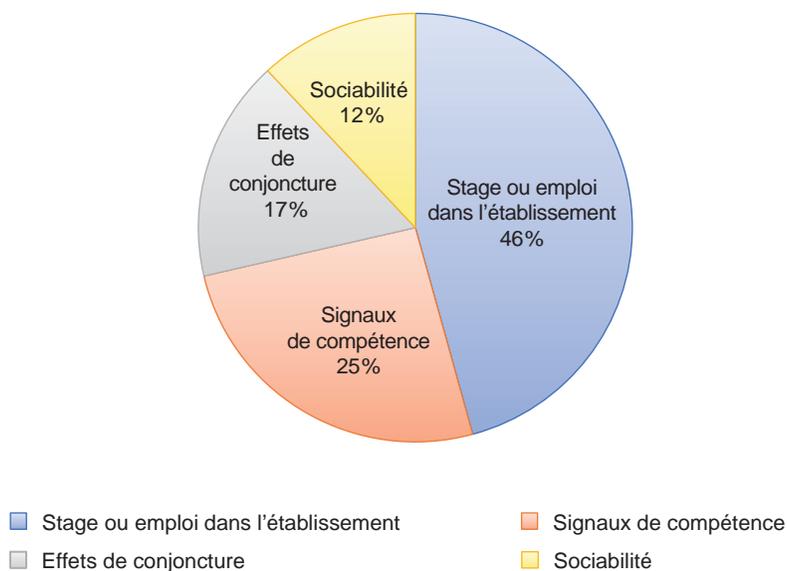
Être originaire de la commune est ainsi un critère multidimensionnel : c'est avoir des relations locales (familiales, amicales, etc.), avoir été scolarisé dans l'établissement et avoir des trajets plus courts à effectuer.

### ***Des modes d'accès partiellement dépendants du degré d'enseignement***

La figure 1 ci-dessous détaille l'importance relative de chacun des quatre modes d'accès : signaux de compétences, effets de conjoncture, stages ou emplois préalables, sociabilité.

La hiérarchie est claire. Près de la moitié des novices (46 %) s'insèrent grâce aux relations professionnelles établies à l'occasion d'un stage ou d'un emploi préalable dans l'établissement, et un quart d'entre eux (25 %), grâce aux signaux de compétence qu'ils ont pu faire valoir (dossier et entretien d'engagement). Le dernier quart se partage entre ceux qui ont accédé à l'emploi grâce à des effets de conjoncture (17 %) et ceux qui ont recouru à des relations de sociabilité (12 %).

Cette hiérarchie ne se dément pas si l'on distingue les catégories de diplôme (primaire et secondaire), mais varie très significativement comme le montre le tableau 1 (voir plus

**Figure 1 : Modes d'accès à l'emploi**

haut) : les diplômés de l'enseignement secondaire trouvent beaucoup plus fréquemment leur emploi grâce à un emploi préalable dans l'établissement que ceux de l'enseignement primaire (37 % contre 11 %). En revanche (toujours dans le tableau 1), le rôle du stage est le même pour les deux catégories de diplômés – environ un quart des diplômés trouvent un emploi par ce biais.

En fait, dans l'enseignement secondaire, la segmentation des compétences par branche minimise l'effet des autres modes d'accès. Ainsi, l'effet de l'entretien, dans lequel on évalue essentiellement des attitudes est moindre (4 % contre 10 %) que dans le primaire. Sont minimisés de la même manière l'effet de la sociabilité (on ne recommande pas un littéraire pour enseigner les mathématiques sous prétexte qu'on le connaît) et des effets de conjonctures (hormis l'effet des déficits qui joue en faveur des enseignants de disciplines

déficitaires telles que les mathématiques ou l'allemand). Enfin, l'effet de la proximité (qui encore une fois est très souvent liée à la sociabilité) est logiquement plus fort dans les écoles primaires dispersées en zones rurales que dans les établissements secondaires plus concentrés en zones urbaines : être choisi pour sa proximité dans une grande agglomération a moins de sens que dans un village.

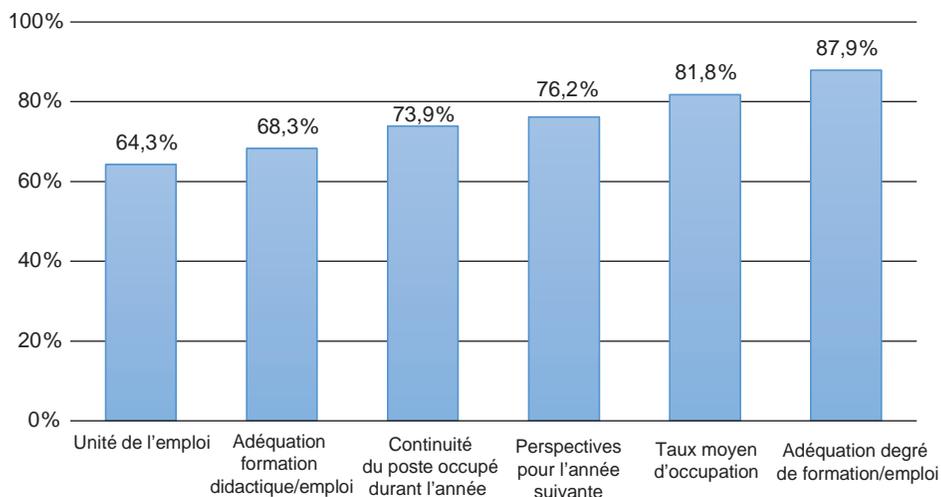
## **La « rémunération » : l'effet des modes d'accès sur la qualité des emplois**

Au total, quelle est la qualité des emplois obtenus par notre échantillon ? On constate (figure 2) que près de trois quarts des candidats (74 %) ont connu une continuité d'emploi au cours de l'année de l'enquête et que la même proportion (76 %) a des perspectives d'emploi pour l'année suivante. Le taux moyen d'occupation est de 82 %. Enfin, près de 88 % des candidats ont un emploi correspondant à leur degré de formation et un peu plus de deux tiers (68 %) ont un emploi correspondant à leur formation didactique.

On peut donc considérer cette insertion comme plutôt favorable aux candidats, même si 36 % d'entre eux ont des emplois fragmentés (puisque 64 % seulement ont un emploi unique).

## ***L'enseignement primaire : marché et sociabilité***

Pour les enseignants de degré primaire (tableau 2), les emplois obtenus grâce aux « signaux de compétence » (dossier et entretien) sont en général de meilleure qualité : ils sont plus fréquemment continus dès la première année (87 %), plus souvent uniques (69 %) – ce qui constitue un enjeu essentiel dans le primaire (GIRINSHUTI & LOSEGO,

**Figure 2 : La qualité des emplois obtenus**

2016) – et porteurs le plus souvent de perspectives pour l'année suivante (86 %).

Les règles juridiques expliquent bien sûr pour une part cette supériorité: les emplois de qualité sont officiels et, de ce fait, soumis aux formalités, avec envoi de dossier et entretien. Il est logique que les candidats qui ont obtenu de bons emplois l'aient emporté grâce à leur dossier et à l'entretien. Viennent ensuite les emplois obtenus grâce à un stage et/ou un emploi dans l'établissement, de qualité un peu inférieure. Cela rend compte du fait que, comme on l'a dit plus haut, on préfère confier des emplois de qualité (stables, à haut taux d'occupation, avec maîtrise de classe, etc.) à des personnes qui se sont fait connaître de manière prolongée dans l'établissement.

En revanche, les emplois obtenus par sociabilité (relations ou proximité) ou par des effets de conjoncture sont de qualité nettement plus basse.

**Tableau 2 : Qualité des emplois en fonction du mode d'accès dans l'enseignement primaire**

	<b>Continuité durant l'année</b>	<b>Unité</b>	<b>Perspectives pour l'année suivante</b>	<b>Taux moyen d'occupation</b>
Signaux de compétence	86,7 %	69,0 %	85,8 %	85,1 %
Stage et / ou emploi préalable	72,3 %	57,7 %	78,9 %	82,8 %
Sociabilité	65,0 %	45,3 %	68,5 %	80,6 %
Effets de conjoncture	52,7 %	51,7 %	58,5 %	79,4 %
<b>Total</b>	<b>71,2 %</b>	<b>57,7 %</b>	<b>75,1 %</b>	<b>81,9 %</b>

\*Ce tableau se lit de la manière suivante : 86,7% des candidats ayant obtenu leur emploi grâce aux signaux de compétences (dossier ou entretien) ont bénéficié d'un emploi continu durant la première année d'insertion.

La faible qualité des emplois obtenus par sociabilité par les diplômés de l'enseignement primaire s'explique notamment par leur âge (25 ans en moyenne) qui les conduit à recourir surtout à des liens d'amitié ou de famille, c'est-à-dire des liens « *forts* » selon la théorie de Granovetter (2006) ou des liens « *homophiles* » selon celle de Lin (1995) : ces attachements relient des personnes socialement ou professionnellement assez proches, mais sont aussi fortement redondants. Cette proximité sociale et cette redondance font que l'information qu'une personne reçoit par un de ces « *liens forts* » a toutes les chances d'être de mauvaise qualité, car, dans le cas contraire, elle aurait déjà profité à un semblable, aux mêmes compétences et aux mêmes besoins, notamment les personnes qui transmettent l'information. Ainsi les relations avec les camarades de la HEP apportent-elles surtout des informations sur de courts remplacements :

« *Comme je fais seulement des remplacements de courte durée, l'élément principal sont les relations avec mes anciens collègues de la HEP.* » **Enseignante primaire, Fribourg**

On peut dire la même chose des relations familiales. Entrer de cette manière par un remplacement à faible taux d'activité conduit souvent par la suite à ajouter des fractions de postes et donc, à un emploi fragmenté :

« *J'ai remplacé ma sœur aînée lors de son congé maternité. Les postes autour de celui-ci se sont greffés grâce au piston que j'ai obtenu.* » **Enseignante primaire, Vaud**

On peut ainsi soutenir que cette mauvaise qualité des emplois obtenus est la « *faiblesse des liens forts* » (DEGENNE, FOURNIER, MARRY & MOUNIER, 1991).

Enfin, il n'est guère surprenant que les « *effets de conjonctures* » aboutissent à des postes généralement peu enviables : les hasards de la procédure concernent généralement des emplois précaires, définis dans l'urgence ; la flexibilité des candidats se définit

précisément par le fait d'accepter des postes peu attractifs ; enfin, dans le primaire, le déficit de candidats est lié uniquement à la faible attractivité d'un emploi.

### ***L'enseignement secondaire : un marché encadré***

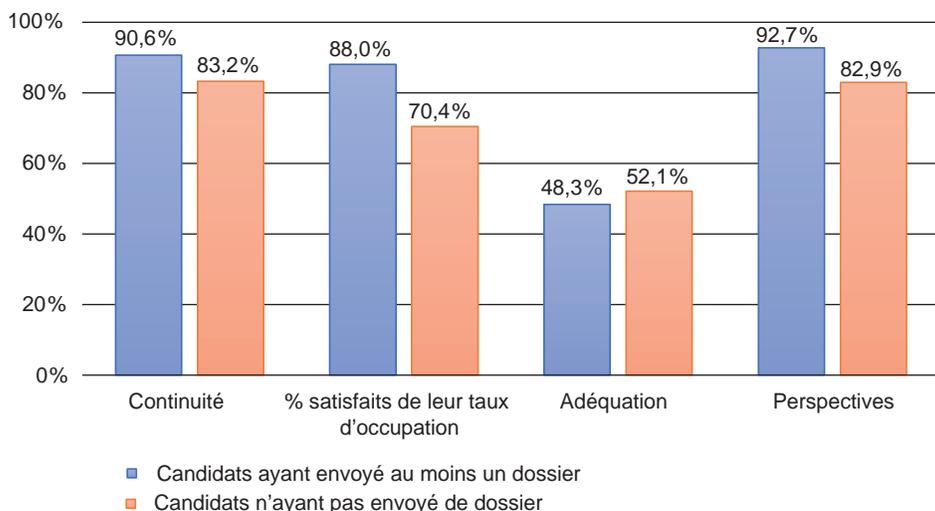
L'insertion des enseignants du secondaire (voir tableau 3) fait apparaître en premier lieu l'effet du stage et/ou de l'emploi préalable dans l'établissement pour l'accès à des emplois de bonne qualité (continuité, adéquation à la formation didactique, perspectives pour l'année suivante et bon taux d'occupation).

Cela peut tout d'abord s'expliquer par le fait que le secondaire procède plus que le primaire par régularisation partielle d'enseignants sans titre, mais déjà insérés, souvent dans de bons emplois, continus et qui ouvrent des perspectives. Lorsque les candidats n'ont pas eu besoin d'envoyer un dossier de candidature (figure 3), ce qui est souvent le cas lorsqu'ils sont déjà en poste dans l'établissement, la qualité des emplois est supérieure.

Par ailleurs, l'âge moyen plus élevé (32 ans contre 25 ans pour le primaire) et l'expérience préalable plus longue (3 ans et 9 mois contre 7 mois) des « novices » du secondaire expliquent l'impact plus fort des stages et des emplois préalables sur la qualité des emplois obtenus. Non seulement ces candidats sont plus souvent en poste avant l'obtention du diplôme, mais ils y sont aussi depuis plus longtemps et ont disposé de plus de temps pour créer les « liens faibles » ou les relations « hétérophiles » avec des enseignants chevronnés, des doyens, des chefs de file ou des directeurs, plus efficaces pour ouvrir l'accès à une information privilégiée concernant un second emploi. Or, ces liens faibles s'accumulent avec l'âge et par l'emploi (DEGENNE, FOURNIER, MARRY & MOUNIER, 1991).

Tableau 3 : Mode d'accès des diplômés du secondaire et qualité des emplois obtenus

	Continuité durant l'année	Adéquation formation didactique	Perspectives pour l'année suivante	Taux moyen d'occupation
<b>Stage ou emploi préalable</b>	92,1 %	53,9 %	91,0 %	81,9 %
<b>Sociabilité</b>	90,5 %	52,4 %	90,5 %	79,3 %
<b>Signaux de compétence</b>	86,0 %	51,4 %	89,6 %	76,6 %
<b>Effets de conjoncture</b>	82,7 %	44,2 %	82,4 %	83,4 %
<b>Total</b>	89,7 %	52,3 %	89,7 %	80,8 %

**Figure 3 : Qualité des emplois dans le secondaire en fonction de l'envoi ou non d'un dossier**

*« Le fait de connaître des gens qui m'ont parlé de cet emploi et conseillé auprès de mon employeur. »* **Enseignant secondaire, sciences, ayant eu un emploi préalable dans l'établissement**

Le raisonnement vaut d'ailleurs pour ce qui concerne ce que nous appelons la « sociabilité » : du fait de leur âge, de leur expérience et de leur passage par l'université, la sociabilité des enseignants du secondaire n'a pas le même sens sociologique que celle des enseignants du primaire. Les enseignants du secondaire désignent plus souvent par « relation » la connaissance d'un doyen ou d'un chef de file (parfois connu au cours des études universitaires), en poste dans un établissement où ils n'ont jamais travaillé, plutôt qu'un ami ou un familier. Il s'agit plutôt d'un lien « faible », c'est-à-dire d'une relation hétérophile, pas nécessairement amicale, de caractère hiérarchique, c'est-à-dire se référant à une personne de condition différente qui ne va pas utiliser l'information pertinente pour elle-même, car elle n'en a pas besoin. On constate, pour cette raison, que la

sociabilité a un effet très positif sur la qualité de l'emploi pour les enseignants du secondaire. Cet effet est un peu supérieur à l'effet des signaux de compétence (voir tableau 3).

## **Conclusion : marché externe et marché interne**

Nous avons souhaité nous interroger ici sur la dimension objective de l'insertion professionnelle, parce que la plupart des recherches portent sur l'insertion professionnelle comme phénomène subjectif. Cette dimension objective a deux facettes : la manière d'accéder à l'emploi et les qualités de cet emploi, même si celles-ci peuvent être différemment appréciées.

Les voies d'accès à l'emploi sont multiples, mais nous avons opposé deux grands modes d'accès, le marché et les relations. Chacun de ces deux modes d'accès a été, à son tour, divisé en deux sous-modes d'accès dont il semble évident que l'un est plutôt favorable et l'autre défavorable : le marché se divise en « effets des signaux de compétence » et « effets de conjoncture ». Les signaux de compétence donnent accès à des emplois de qualité, notamment parce qu'ils sont le plus souvent requis pour les emplois les plus officiels, ceux pour lesquels les administrations sont tenues à des formes de publicité et au respect des règles légales. Il existe à la fois un effet « objectivant » des attestations diverses contenues dans les dossiers (activité d'éducation sportive, animation, théâtre, certifications linguistiques, séjours à l'étranger, etc.) et un effet « subjectivant » des attitudes durant les entretiens (enthousiasme, « feeling », sympathie, sens de l'à-propos, etc.). À cette « face » du marché s'oppose un côté « pile », moins glorieux, celui des effets de conjonctures : les déficits d'enseignants (locaux ou par branche), les urgences, les bricolages, les morceaux de postes, etc., qui conduisent à recruter dans la précipitation. Ce mode d'accès correspond à des emplois de plus faible qualité, bien que ce constat doive être nuancé dans le cas des enseignants de

secondaire, où les déficits, parce qu'ils sont liés à la branche, peuvent être favorables aux candidats – en donnant accès à des postes de qualité –, alors que dans le primaire, ces déficits sont justement liés à la faible qualité du poste proposé.

Les relations se divisent également en deux catégories, les relations professionnelles, acquises au cours des stages et des remplacements dans un établissement, qui permettent de s'y faire connaître et d'y trouver un emploi par la suite, et la sociabilité (amitié, famille, relations d'autres types) qui donne accès à une information utile. L'effet le plus favorable est celui des relations professionnelles qui donne généralement accès à de très bons emplois, surtout dans le secondaire où quelques candidats à l'embauche occupent déjà un emploi, en attente du diplôme d'enseignant. La sociabilité a un effet plutôt négatif dans le cas de l'enseignement primaire, car ces relations sont souvent des liens dits « forts » (amitié, famille) unissant le candidat à des personnes souvent semblables à lui, qui ont peu de raisons de disposer d'une meilleure information sur des emplois de qualité ou qui peuvent être tentées de la garder pour eux. En revanche, cette sociabilité exerce un effet plus favorable aux enseignants du secondaire, car elle est au moins partiellement du type « liens faibles », que l'on appelle souvent « relations » : ce sont des liens peu chargés sentimentalement et surtout cultivés pour leur utilité, particulièrement lorsque l'on gagne en âge et en expérience.

Il faut retenir, cependant, que les relations professionnelles acquises au cours du stage et/ou d'un remplacement sont à l'origine de presque la moitié des recrutements (46 %) et presque des deux tiers (62 %) dans l'enseignement secondaire, alors que le modèle « canonique » du marché, c'est-à-dire l'évaluation du dossier suivie de l'entretien d'embauche, n'explique qu'un quart de l'accès à l'emploi.

On peut penser que l'étude de l'insertion au cours d'une période plus longue conduirait à observer une part encore

supérieure des relations professionnelles dans le processus d'insertion, étant donné que leur effet croît avec l'expérience (DEGENNE, FOURNIER, MARRY & MOUNIER, 1991; GRANOVETTER, 2006).

Si nous avons opposé analytiquement le marché aux relations de façon à faire apparaître ces différences, on ne peut complètement les opposer pour deux raisons, l'une théorique et l'autre empirique.

La raison théorique, c'est que les établissements scolaires sont à la fois des lieux de construction de relations sociales et des marchés du travail. Ce sont des marchés, car il y a une incertitude: nul n'est sûr d'être recruté à l'issue d'un stage ou d'un remplacement. Encore faut-il qu'un emploi soit disponible, qu'on ait fait valoir ses compétences, qu'on ait établi des relations positives avec des personnes influentes et que l'on ait écarté l'éventuelle concurrence (les autres stagiaires et remplaçants). Les établissements, comme les entreprises, recourent fortement au marché interne afin de minimiser les coûts et les risques liés au recrutement (GUILLOT-SOULEZ & LANDRIEUX-KARTOCHIAN, 2008). Ces marchés internes du travail sont simplement *organisés* au lieu d'être spontanés comme le voudrait la conception classique du marché. L'interprétation des « signaux de compétence » y est prolongée, elle fait appel à une mise en œuvre en situation réelle et est soutenue par des relations.

La raison empirique est qu'en définitive, il y a souvent des intersections entre les modes de recrutement. Quel que soit l'élément jugé décisif, nombreux sont les cas de figure dans lesquels les novices sont domiciliés près de l'établissement dans lequel ils ont trouvé un emploi, y ont effectué des remplacements ou un stage, y ont créé des liens, etc., et ont pu formellement valoriser leurs compétences au travers d'un dossier et d'un entretien de recrutement.

Cet enchevêtrement de causes permet finalement de comprendre que le taux de migration des enseignants novices

d'un canton à l'autre soit très faible (5%). Changer de canton revient à renoncer non seulement à tous ces liens acquis, mais aussi aux relations existant entre eux: là où l'on est inconnu, il faut accepter de petits remplacements afin de recommencer l'accumulation primitive de « capital » souvent inséparablement « social » (relations, réputation) et « humain » (expérience, acculturation locale) qui donnera ultérieurement accès à un emploi de qualité.

## Bibliographie

AKKARI, A. & BROYON, M.-A. (2008). «L'adéquation entre demande et offre d'enseignants en Suisse», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, p. 13-27.

AMENDOLA, C., ANDRÉ, B. & LOSEGO, P. (2015). *L'insertion subjective d'enseignantes novices*. Lausanne: Haute École Pédagogique de Lausanne. p. 110. [https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/th%c3%a9matiques%20AGIRS/Insertion%20professionnelle/Rapport\\_INSERSUB\\_nov\\_15.pdf](https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/th%c3%a9matiques%20AGIRS/Insertion%20professionnelle/Rapport_INSERSUB_nov_15.pdf)

AVPES. (2006). *Formation et conditions de travail des enseignants. État des lieux en Suisse romande*.

BOURDIEU, P. (1980). «Le capital social», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31 (1), p. 2-3.

DEGENNE, A., FOURNIER, I., MARRY, C. & MOUNIER, L. (1991). «Les relations au cœur du marché du travail», *Sociétés contemporaines*, 5, p. 75-97.

DUBAR, C. (2001). «La construction sociale de l'insertion professionnelle», *Éducation et sociétés*, 7 (1), p. 23-36.

DURU-BELLAT, M. & MEURET, D. (2001). «Note de synthèse [Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires]», *Revue française de pédagogie*, 135 (1), p. 173-221.

- FELOUZIS, G. & PERROTON, J. (2007). «Les “marchés scolaires” : une analyse en termes d'économie de la qualité», *Revue française de sociologie*, 48 (4), p. 693-722.
- FERRARY, M. (2010). «Dynamique des réseaux sociaux et stratégies d'encastrement social», *Revue d'économie industrielle*, 129-130, p. 171-202.
- GIRINSHUTI, C. (2015). «Les carrières des enseignants de Suisse romande une année après l'obtention de leur diplôme», *Inter-Pares*, (α), p. 27-36.
- GIRINSHUTI, C. (2019). *Devenir enseignant-e. «Carrières de vie» et insertion professionnelle des enseignant-e-s diplômé-e-s en Suisse romande*, thèse de doctorat, Université de Genève.
- GIRINSHUTI, C. & LOSEGO, P. (2016). «Trois ans pour s'insérer. Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, p. 17-37.
- GRANOVETTER, M. (1974). *Getting a job: A study of contacts and careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- GRANOVETTER, M. (2006). «L'influence de la structure sociale sur les activités économiques», *Sociologies pratiques*, 13 (2), p. 9-36.
- GROSSETTI, M. (2015). «Note sur la notion d'encastrement», *SociologieS*. <https://sociologies.revues.org/4997>
- GUILLOT-SOULEZ, C. & LANDRIEUX-KARTOCHIAN, S. (2008). «Stages et effets de réseaux», *Revue de gestion des ressources humaines*, 68, p. 30-48. <https://doi.org/10.3917/grhu.068.0030>
- HÉTU, LAVOIE, M. & BAILLAUQUÈS, S. (Éd.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- KARPIK, L. (1989). «L'économie de la qualité», *Revue française de sociologie*, p. 187-210.

KIEFFER, A. & TANGUY, L. (2001). «Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000», *Éducation et sociétés*, 7 (1), p. 95-109.

LAVILLE, J.-L. (2008). «Encastrement et nouvelle sociologie économique: de Granovetter à Polanyi et Mauss», *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 38. <http://interventionseconomiques.revues.org/245>

LIN, N. (1995). «Les ressources sociales: une théorie du capital social», *Revue française de sociologie*, 36 (4), p. 685-704. <https://doi.org/10.2307/3322451>

LÓPEZ, S., CIVÍS, M. & MOLINA, J. L. (2018). «La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles: una aproximación con métodos mixtos desde el análisis de redes sociales», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22 (2), p. 111-132.

LOSEGO, P., AMENDOLA, C. & CUSINAY, M. (2011). «L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire: collaboration et sentiment de compétence», *Revue Suisse des sciences de l'Éducation*, 33 (3), p. 479-494.

MAROY, C. (2006). *École, régulation et marché*. Paris: Presses Universitaires de France.

MUKAMURERA, J. (1999). «Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires», *Perspectives d'avenir en éducation*, 27 (1). <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-27-1-Complet-Web.pdf#page=66>

MUSSELIN, C. (1996). «Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité», *Revue française de sociologie*, 37 (2), p. 189-207. <https://doi.org/10.2307/3322094>

OFS. (2014, mars). «Mobilité des enseignants de l'école obligatoire. Actualités de l'OFS», Office Fédéral de la Statistique.

PARADEISE, C. (1988). «Les professions comme marchés du travail fermés», *Sociologie et sociétés*, 20 (2), p. 9-21.

- QUÉNIART, J. (1998). *Les Français et l'écrit (XIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles)*. Paris: Hachette Éducation (ReLIRE).
- RUIZ, G. & GOASTELLEC, G. (2016). «Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage: quand la différence se joue dans la personnalisation du processus», *Formation emploi*, 1, p. 121-138.
- SPENCE, M. (1973). «Job market signaling», *The quarterly journal of Economics*, 87 (3), p. 355-374.
- THISSE, J.-F. & ZENOU, Y. (1995). «Appariement et concurrence spatiale sur le marché du travail», *Revue économique*, p. 615-624.
- TROTTIER, C. (2001). «La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes», *Éducation et sociétés*, 7 (1), p. 5-22.
- VINOKUR, A. (1995). «Réflexions sur l'économie du diplôme», *Formation Emploi*, 52 (1), p. 151-183. <https://doi.org/10.3406/forem.1995.2134>
- WENTZEL, B., AKKARI, A., COEN, P.-F. & CHANGKAKOTI, N. (2011). «L'insertion professionnelle des enseignants», In AKKARI, A., COEN, P.-F., CHANGKAKOTI, N. & WENTZEL, B. (Éd.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale*. Bienne: Éditions HEP-BEJUNE. p. 7-15.



**Philippe Losego**

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

---

## **Chapitre 2**

### **Les enseignantes novices et la collaboration**

*« Un peu de sécurité, du plaisir, et un avantage  
au niveau du travail... »*

**Axelle, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

#### **Collaborer : une prescription**

Dans l'enseignement primaire, il est communément admis aujourd'hui que la collaboration est une bonne chose. Le travail en équipe est en train de bousculer la forme « cellulaire » du travail pédagogique (TARDIF & LESSARD, 1999b) qui fait de chaque enseignant l'unique maître de sa classe. Ouvrir sa classe, préparer conjointement ses cours, élaborer ses barèmes en concertation, participer à des projets collectifs : tout cela est considéré aujourd'hui comme une nouvelle forme de la compétence professionnelle, notamment par ces sortes « d'entrepreneurs de morale » que sont les institutions de formation, les départements

de l'éducation<sup>1</sup>, les directeurs d'établissements<sup>2</sup>, et bien sûr, les chercheurs (ARMI & PAGNOSSIN, 2012; MARCEL & PIOT, 2014; PÉRISSET BAGNOUD, 2014).

Pourtant, les manuels pédagogiques négligent le travail collectif (BOURGEOIS & CHAPPELLE, 2006; GORDON, LALANNE & BURCH, 2005; GUÉGAN, 2008; RICHOSZ, 2009) ou lui réservent la portion congrue (DUPRIEZ & CHAPPELLE, 2007; DE PERETTI & MULLER, 2008). Le collectif continue d'être vu comme un simple « soutien social » face à la difficulté (CURCHOD-RUEDI & DOUDIN, 2015). L'excès de collaboration peut même être perçu comme un facteur de stress, car il est l'occasion d'un contrôle social par les supérieurs. Ainsi, pour Barrère (2006), l'injonction à collaborer est une manière pour les directeurs d'établissement de faire sortir partiellement le travail de la classe, de le rendre visible et de le contrôler. Notre propos ici ne consiste pas à déplorer cette nouvelle morale du travail ni à y opposer les supposées vertus de l'individualisme, mais à garder tout de même une distance critique afin de décrire concrètement ce qu'implique le terme « collaboration ».

Si le métier d'enseignant est très souvent l'occasion de déplorer un « décalage » entre formation et terrain, du point de vue de la valorisation du travail collaboratif on doit constater aujourd'hui une congruence idéologique entre le modèle de formation, qui pratique de plus en plus le travail en groupe, et les injonctions à constituer des « collectifs » sur le lieu du travail. C'est en raison de cette cohérence que nous nous focaliserons

---

<sup>1</sup> Le cahier des charges des enseignants vaudois (DFJC 2015) indique, parmi leurs missions : « *En fonction des besoins, coordonner son activité avec les enseignants de la même classe, et selon la situation, avec ceux de la même année scolaire voire du même cycle ; développer les collaborations* ».

<sup>2</sup> « [...] parce que si j'engage un enseignant qui est tout de suite solitaire, dans son monde, je pense que l'on fait fausse route, j'ai besoin pour ma part que les gens travaillent en équipe, soient prêts à collaborer, soient prêts à s'investir dans cette relation [...] » Extrait d'un entretien avec un directeur d'établissement scolaire, cité dans JAKES & ALLANO (2015).

ici sur les enseignantes<sup>3</sup> novices. Ces enseignantes ne sont pas seulement «jeunes» ou «inexpérimentées»: elles ont aussi pour qualité de représenter des volées (ou promotions) formées au travail collaboratif à la Haute École Pédagogique, puis exposées aux normes correspondantes sur le lieu de travail. On n'invoquera donc pas ici l'opposition parfois un peu rituelle entre «formation théorique déconnectée du réel» et «vérité du terrain».

Dans une première partie, nous définirons d'abord ce que nous appelons collaboration et nous insisterons sur la forme de collaboration la plus fréquente et la plus nouvelle, qui consiste à définir conjointement les objectifs pédagogiques de l'enseignement, à en déduire des évaluations puis des séquences didactiques et, enfin, à produire de concert le matériau afférent.

Dans la deuxième partie, nous décrirons les trois registres de motivation qui, au-delà des injonctions institutionnelles, conduisent les novices à collaborer: la recherche d'efficacité, le désir d'intégration, puis le besoin de sens. Ces trois motivations jouent leur rôle, d'ailleurs un peu séquentiellement, dans cet ordre.

Enfin, dans la troisième partie, nous expliquerons pourquoi le choix des collaboratrices tend à s'effectuer plutôt parmi les «paires» (les autres novices) que parmi les enseignantes chevronnées.

Les données sur lesquelles nous nous appuyons sont tirées de l'enquête collective INSERSUB (AMENDOLA, ANDRÉ & LOSEGO, 2015b) conduite dans l'enseignement primaire vaudois et au cours de laquelle nous avons interrogé, par entretien semi-directif une fois par an pendant trois ans (2010, 2011 et

---

<sup>3</sup> Contrairement aux règles grammaticales traditionnelles, nous utilisons le féminin «enseignante» pour indiquer que même s'il y a quelques hommes dans l'enseignement primaire, la profession est féminisée à plus de 90% (OFS, 2014a).

2012) vingt enseignantes et un enseignant, tous fraîchement diplômés de la HEP de Vaud. Les retranscriptions ont été codées avec un logiciel de traitement qualitatif, et nous analysons ici le matériau concernant le code «collaboration» et ses sous-codes.

### ***Ni «coordination», ni «coopération»***

Le terme «collaborer» est évidemment polysémique, et les textes légaux et règlementaires ne nous sont que de peu de secours, car, hormis le cahier des charges des enseignants vaudois (cité plus haut), ils n'ont pas complètement entériné, aujourd'hui encore, l'imposition de la collaboration entre collègues enseignants comme norme de travail.

Le plus souvent, le terme «collaboration» reste associé aux relations assez exceptionnelles avec des personnes de métiers ou de statuts différents: les enseignants sont voués à «collaborer» ou «coopérer» avec les parents, avec les psychologues ou les logopédistes<sup>4</sup>, avec les responsables du département de l'éducation, avec la justice, voire avec des enseignants d'autres établissements, mais le travail avec les collègues de son propre établissement est plutôt désigné comme «coordination», un terme plus faible, si l'on en croit la littérature scientifique.

En effet, dans leur introduction à un numéro spécial consacré au travail collectif des enseignants, Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud (2007), en s'appuyant sur des analyses du travail ne portant pas spécifiquement sur l'enseignement, distinguaient entre les trois notions de «coordination», de «collaboration» et de «coopération», classées par ordre croissant d'interdépendance entre les acteurs.

La coordination désigne tout ce qui relève de l'ajustement, de l'ordonnancement ou de l'articulation des activités des uns

---

<sup>4</sup> Voir la contribution de Marco Allenbach dans le présent ouvrage.

par rapports aux autres. Dans ce type de travail, il y a beaucoup d'administration, notamment par le biais de l'élaboration des horaires, des programmes et autres circulaires. Cette dimension n'a en soi pas grand-chose de très nouveau et ne suppose pas une grande interdépendance entre enseignants, bien au contraire. Elle a plutôt pour effet de mettre en place des règles qui évitent l'interdépendance et, en définitive, permettent plutôt un travail cloisonné.

À l'opposé, la coopération est le mode de travail collectif le plus exigeant: décloisonnement des classes; enseignement conjoint; activités consistant à sortir ensemble de la classe (excursions, fêtes, spectacles, expositions, etc.). Mais précisément parce qu'elle exige une combinaison de conditions exceptionnelles (affinités entre les «coopérants», proximité spatiale, horaires congruents, financements, autorisations administratives, accords des parents, etc.), elle est en définitive assez rare comme le confirme l'enquête INSERSUB (AMENDOLA, ANDRÉ & LOSEGO, 2015b). Autrement dit, si ce mode de travail collectif est celui qui altère le plus la forme cellulaire traditionnelle du travail pédagogique, son effet est très virtuel car il s'agit de pratiques marginales.

En revanche, la «collaboration» à proprement parler «*ne remet pas en cause la structure cellulaire de l'enseignement*» (TARDIF & LESSARD, 1999a, p. 422), de la même manière que le travail collectif a modifié le travail industriel, sans toutefois remettre complètement en cause le taylorisme (TREMBLAY, 2014). C'est une sorte de moyen terme entre coordination et coopération qui désigne surtout l'échange d'informations, de ressources pédagogiques, la définition conjointe d'objectifs d'apprentissages, d'épreuves et la préparation conjointe des cours correspondants. Cette modalité d'activité collective est celle qui modifie le plus sûrement le travail, car elle engage beaucoup plus que la coordination et s'avère plus pragmatique, donc plus effective, que la coopération.

Certains auteurs opposent collaboration et travail collectif contraint, sous injonction des directions d'établissement ou

d'autorités supérieures (BARRÈRE, 2002b; MARCEL, 2006). Ainsi, Marcel (2006) écarte les «groupes de travail» forcés de travailler ensemble pour se focaliser sur les «collectifs», plus spontanés et dont la constitution est une réponse aux nécessités propres du travail pédagogique.

Cependant, quelques années plus tard (MARCEL & PIOT, 2014), il semble que la distinction entre le travail collectif «contraint» et la collaboration «spontanée» soit de moins en moins pertinente, tant les «injonctions», les «encouragements» et les «pratiques spontanées» se confondent de plus en plus pour faire du collectif un «allant de soi» du travail enseignant (MAUBANT, 2014). Dans le canton de Vaud, l'instauration progressive à partir de 2010 du plan d'études romand (PER), assez flou et évolutif<sup>5</sup>, a obligé les directeurs à organiser des concertations pour préciser les objectifs pédagogiques, en déduire les évaluations et, éventuellement, les séquences pédagogiques afférentes.

*«Oui, voilà: des journées pédagogiques au sujet du PER et après je pense qu'on démarrera nos évaluations au fur et à mesure.»* **Huguette, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

Ainsi, la nécessité de préciser les contenus d'enseignement annoncés par le plan d'études conduit les enseignantes à la collaboration avec les encouragements des directions d'établissement.

Empiriquement, l'objet de la collaboration est essentiellement constitué par les matériaux pédagogiques. Traditionnellement, chaque enseignante se construit un «classeur» qui constitue

---

<sup>5</sup> Comme le concordat Harnos entre les cantons qui en constitue le cadre, le plan d'étude romand a été négocié à partir de 2004 d'abord par les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, puis par les autres cantons francophones entrés progressivement dans les discussions (CIIP 2010). Il comporte nécessairement un certain niveau d'indétermination pour convenir à tous les cantons romands.

à la fois son outil de travail et un portefeuille d'échange avec des collègues, novices ou chevronnées<sup>6</sup>. Peut-on parler de collaboration lorsque ces matériaux sont produits individuellement, pour un usage individuel au départ? En fait, la plupart des novices que nous avons interrogées produisent dans le but d'échanger en ajustant au moins partiellement leur travail à leur représentation des besoins de leurs collègues. Elles escomptent échanger contre d'autres matériaux portant sur d'autres branches ou d'autres séquences. Parfois, cette forme de collaboration est dépersonnalisée sous la forme de «bourses aux classeurs» organisées à partir de la salle des maîtres :

*« Un peu tout. On est en train de mettre en place des classeurs pour toutes les CYP1 du collège, avec des maths, du français, de la CE, toutes les évaluations pour aller piocher si on en a besoin. On installe quelque chose en salle des maîtres, pour que ce soit accessible à toutes, on a travaillé ensemble pour les préparer et pour que ce soit plus efficace par la suite en étant centré. Tout le monde y contribue. »* **Sandra, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

Mais la collaboration va bien plus avant, elle consiste souvent à préparer des évaluations communes.

*« Alors, c'est plusieurs enseignants et enseignantes qui se sont mis ensemble donc c'est surtout deux enseignants de V., deux enseignantes de E. et puis C., ma collègue, et moi qui... alors ce groupe existait déjà il y a trois ans, enfin, avant que j'arrive et puis en ayant déjà connu des collègues, elles m'ont proposé d'intégrer le groupe, on est six ou sept. Et puis voilà, on se voit tous les lundis à midi où on prépare, justement les devoirs de la semaine d'après: le vocabulaire, on prépare les évaluations, enfin on fait vraiment les plans ensemble, tout ce qui est français, maths et pis après connaissance de*

---

<sup>6</sup> Le terme «classeur» est devenu de plus en plus métaphorique, eu égard aux usages des ordinateurs et du courrier électronique.

*l'environnement, ça dépend, des fois on se met à deux ou à trois, ça dépend du thème.» Arlette, 3<sup>e</sup> année d'insertion*

Ces planifications seront ensuite appliquées à la lettre ou interprétées par chacune, selon les situations, notamment selon l'appartenance ou non des collaboratrices au même établissement. Ainsi le travail pédagogique est-il dominé par la planification conjointe :

*«Alors avec ma collègue de la classe parallèle, on travaille, on prépare les semaines de travail ensemble. Pas tout, mais par exemple, les lectures qu'on va faire en classe, on travaille... on prépare ensemble, on avance ensemble. Les sujets en maths aussi, on travaille... on prépare ensemble et on avance ensemble. Les devoirs on les prépare en commun, aussi. Il y a peu de choses qu'on fait pas ensemble, finalement. Les évaluations, on les prépare aussi ensemble.» Sandra, 3<sup>e</sup> année d'insertion*

## **Gagner en efficacité, s'intégrer, trouver du sens**

Quel que soit le caractère « contraint » de la collaboration, il est impossible que des enseignants s'y engagent véritablement sans y trouver un intérêt. Si c'était le cas, on assisterait à des phénomènes de résistance ou de duplicité (BARRÈRE, 2002b). Mais cet intérêt varie au cours du processus d'insertion. C'est d'abord la recherche d'efficacité qui motive les novices durant une première phase pendant laquelle elles ont beaucoup de préparation à effectuer. C'est ensuite la recherche d'intégration dans le groupe professionnel qui prime et enfin, lorsque l'insertion est en voie d'achèvement, c'est la quête de sens qui domine.

Traduites dans le langage de l'activité, ces trois dimensions peuvent être désignées comme la division du travail (recherche d'efficacité), la « renormalisation » (intégration), et enfin la

recherche de motivation (trouver du sens). L'extrait d'entretien qui suit, avec une novice en troisième année d'insertion, est très illustratif de cela : il montre le triple souci de s'inscrire dans une normalité rassurante (« *c'est souvent rassurant [...] ça n'arrive pas qu'à moi*»), de gagner du temps (« *on se partage les tâches*») et enfin, de trouver du sens (« *c'est enrichissant* »).

*« Ce qu'elles m'apportent, c'est souvent rassurant quand moi je dis, c'est un peu méchant de dire ça, mais quand je dis que mes élèves, certains se sont plantés, et puis que ma collègue dit aussi que certains se sont plantés, en fait ça me rassure un peu de me dire "bon, ben voilà, ça peut arriver, ça n'arrive pas qu'à moi, ça n'arrive pas qu'à mes élèves". Et puis c'est aussi bien, parce qu'on se partage les tâches, rien que quand on prépare les évaluations de maths, "ah, ben toi tu fais la grille pour les parents, toi tu fais ci", on se donne des tâches, donc ça c'est bien. C'est aussi bien, parce que ça amène plusieurs points de vue, enfin des fois quand on est quatre, donc Mme P., Mme S., Mme I. et puis moi-même, des fois c'est un peu conflictuel, parce que "ah non, ça c'est trop dur", enfin voilà il faut... Mais c'est enrichissant, je dirais, parce que c'est vrai que pour nous c'est forcément comme ça, et puis pour l'autre non, c'est pas ça. Et puis après en fait c'est un petit débat, quoi. Pourquoi, on argumente, et puis après on se met d'accord. Et puis des fois, ça arrive aussi des fois qu'on dise "ben écoute, à toi de voir, tu peux aussi faire différemment". Quand on est trois, et qu'il y en a une qui n'est pas forcément d'accord, ça arrive de faire ça. C'est assez enrichissant, en fait. » Nadia,*  
**3<sup>e</sup> année d'insertion**

On a là, en définitive, les éléments d'une sociologie élémentaire que l'on pourrait appréhender de manière très classique, à partir de la division du travail social (DURKHEIM, 1893), de la socialisation des normes (BECKER, 1986) et du sens subjectivement visé (WEBER, 1971).

## **Gagner du temps**

La recherche d'efficacité, au cours de la première année d'insertion notamment, ou la première fois qu'une novice a un emploi à fort taux d'activité (ou pire: plusieurs « morceaux » d'emplois), conduit à diviser le travail avec les collègues :

*« [...] ces moments-là où je peux collaborer, pour moi c'est des bons moments parce que faire seule du matériel, créer, franchement ça prend du temps. Là, quand on se partage les tâches, ça va plus vite et puis ouais, j'apprécie beaucoup ces moments. »* **Nadia, 1<sup>re</sup> année d'insertion**

S'il est assez commun de constater que les enseignants en général collaborent de moins en moins avec l'ancienneté, ce n'est pas seulement, comme on le pense souvent, pour des raisons de culture générationnelle, voire de sclérose professionnelle. C'est que l'argument du gain de temps se retourne contre la collaboration, au fur et à mesure que les enseignantes accumulent leurs matériaux (TOUALI, 2012). La division du travail n'est plus autant nécessaire, alors que les temps de collaboration ou même simplement d'échange et de coordination restent les mêmes :

*« C'est que je trouve ça prend beaucoup de temps d'aller chercher, de... donc une fois qu'on a trouvé des choses, d'avoir son matériel fabriqué, ses jeux plastifiés, etc. ça gagne quand même pas mal de temps. »* **Marinette, 3<sup>e</sup> année d'insertion**

## **L'intégration : se rassurer par la renormalisation**

Une fois réglé le problème de la production des matériaux, le facteur majeur d'inquiétude des novices est le niveau attendu de leurs élèves. Ce « niveau » n'est pas nécessairement

celui qui est anticipé par les « standards » ou les évaluations cantonales: il s'agit du « niveau » qui sera jugé *acceptable* au sein du collectif enseignant.

*« Je trouvais intéressant déjà de pouvoir voir les évaluations d'autres enseignantes, de voir comment elles fonctionnent, parce que c'est vrai qu'en regardant les évaluations, ça permet de nous en donner une idée, de trouver aussi des idées pour construire de nouvelles évaluations. [...], donc c'est toujours bien. Et puis, puisque j'ai toujours de la peine à voir quelles sont les attentes d'une 3P, ça me permettait d'être confrontée à une enseignante de CYP2 qui allait me dire ce qu'elle attendait des élèves et moi ça me permettait de me situer, de situer mes élèves et de voir si je suis juste ou pas dans mes évaluations et mon travail.*

**Laure, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

La dimension d'intégration sociale contenue dans ce « niveau » est évidente: il s'agit de se rassurer, et de se protéger en s'insérant dans le collectif professionnel.

*« Ça nous permet d'être sûres que l'on soit juste. On est en tout cas deux, ou alors deux à être fausses (rires), mais c'est rassurant. Ça permet de voir que l'on fasse le travail qu'il faut. Faire surtout les évaluations ensemble nous permet de régulariser et être sûres que nos élèves soient à peu près au niveau demandé. En tant qu'enseignante, je trouve que c'est ce qui est le plus difficile. »* **Laure, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

*« C'est un soutien de savoir que si l'on fait erreur, on est deux à se tromper. Ça permet aussi de ne pas se perdre dans le temps, pouvoir avancer en parallèle nous permet de comparer nos rythmes, accélérer ou ralentir, être sûres d'arriver à la fin ensemble. »* **Véronique, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

## **Se motiver, produire du sens**

Lorsque le souci d'efficacité ne conduit plus à collaborer, car on a déjà fabriqué ses matériaux, lorsque l'anxiété de ne pas être «au niveau» s'est estompée, on peut encore recourir à la collaboration pour trouver du sens à son travail :

« — *Non, on essaye, quand on fait ensemble, de tout faire ensemble du début à la fin; mais ça n'empêche pas que je pense que je suis plus efficace quand je suis seule.*

— *[...] Mais donc vous le faites parce que c'est agréable, en fait? C'est plutôt du plaisir que...*

— *Ah ouais, carrément! Oui, oui, et pis parce que ça m'apporte beaucoup de choses, au niveau de... elle pense à des choses auxquelles moi, j'aurais pas forcément pensé ou... ou inversement. Ou j'ai une idée, pis elle me dit ah ouais, mais là... enfin, elle me montre que peut-être c'est délicat au niveau organisationnel, etc. Non, c'est juste... Enfin moi je le fais beaucoup parce que c'est important!» **Marinette, 3<sup>e</sup> année d'insertion***

La collaboration peut être alors vécue comme un facteur d'enrichissement des tâches. Les novices se trouvent insérées dans un réseau d'échange où elles élargissent leurs connaissances, apprennent à les structurer, font valoir leurs compétences, notamment en ce qui concerne le nouveau plan d'étude et les nouvelles méthodes :

« *C'est assez rare comme expérience, comme ça, un groupe entre différents établissements. Ouais, c'est rare mais c'est... moi, j'ai beaucoup... j'aime beaucoup être avec ce groupe, cet échange et pis il y en a certains qui sont à deux ans de la retraite et d'autres qui sortent de la HEP, mais pas mal d'avis différents et c'est très riche, de se renseigner et d'échanger avec un temps d'expérience et qu'il y en a d'autres qui sortent de la HEP.* » **Arlette, 3<sup>e</sup> année d'insertion**

C'est désormais la production de collectif et, finalement, de plaisir qui justifie la collaboration. *A contrario*, les novices qui, pour une raison ou une autre, ne peuvent pas collaborer, déplorent le manque de motivation qui finit par les atteindre :

*«Et c'est vrai que je suis quelqu'un, après c'est mon fonctionnement, où j'ai besoin de collaborer pour être motivée et puis aller plus loin. Je trouve que seule, c'est difficile de se motiver et de créer de nouvelles choses et, enfin je crois qu'on aurait plus tendance à... voilà, se baser sur ses acquis et souffler un petit peu, que... mais avec la frustration de pas apporter beaucoup aux enfants donc c'est vrai que j'ai plutôt vécu un manque au niveau collaboration...»* **Laure, 3<sup>e</sup> année d'insertion**

## **Avec qui collaborer ?**

Grosso modo, les novices établissent deux types de liens avec leurs collègues : des relations symétriques et des relations asymétriques. Les relations symétriques les lient essentiellement à leurs « paires » : jeunes enseignantes, voire novices, souvent anciennes camarades de la Haute École Pédagogique. On parle de relations « symétriques », car les partenaires ont des compétences et des intérêts assez similaires et vont probablement échanger des éléments équivalents (par exemple des matériaux pédagogiques contre d'autres matériaux pédagogiques).

Les relations asymétriques les relient à des enseignantes plus chevronnées, ou à statut particulier (doyennes, coach, praticiennes-formatrices, etc.) qui disposent de compétences différentes et ont des intérêts plutôt divergents. Ces relations asymétriques produisent généralement des « échanges » sans équivalence (par exemple, une doyenne qui donne un conseil reçoit en échange de la reconnaissance, mais rarement un autre conseil).

Les relations asymétriques sont donc beaucoup moins propices à la collaboration. Si les enseignantes chevronnées répondent volontiers aux demandes de conseils de la part des novices, pour les aider à structurer leur travail et surtout à faire face aux problèmes relationnels avec les parents et les élèves, elles s'impliquent assez peu en revanche dans la préparation conjointe des évaluations et des séquences pédagogiques, car elles ont déjà acquis le matériau utile. En pratique, il faut une réforme (rappelons que le contexte de l'enquête est défini par l'instauration du Plan d'Études Romand) pour que renaisse l'intérêt d'un échange avec des novices, en ce cas plus expertes qu'elles pour les nouveaux contenus ou les nouvelles méthodes :

*« Ben, en parlant avec mes collègues qui, par exemple, me disaient: “oh moi, j'ai jamais mis les objectifs sur le test”, ou des choses comme ça, je me suis dit, ah ben voilà, j'ai quand même un avantage, après... je pensais pas en avoir autant que ça. C'est vrai que j'ai réalisé que j'étais pas autant perdue avec tout ça, et pis elles beaucoup plus, donc je me suis dit que oui, ça devait quand même être un avantage. [...] je dirais que c'était un moment de partage pis elles prenaient ce que je disais pis je prenais ce qu'elles disaient... enfin... »*

**Juliette, 3<sup>e</sup> année d'insertion**

Lorsqu'une réforme est sur le point d'intervenir, les novices et les anciennes sont souvent dans des positions inverses. Les novices ne s'investissent pas trop dans les pratiques appelées à disparaître, en attendant la mise en œuvre de la réforme :

*« Parce que je suis un peu, en étant sortie comme ça de la HEP, c'était des vieux trucs les plans-là, et le PEV [Plan d'étude vaudois] aussi, et je le connaissais pas donc j'ai dû m'en imprégner mais je me disais: “je vais pas trop m'en imprégner parce qu'on va changer”. Donc voilà j'étais un peu entre deux... »* **Huguette, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

Les anciennes, en revanche, qui n'en sont pas à leur première réforme, hésitent à s'investir encore dans un changement :

*«Ma collègue qui a justement... Elle est à cinq ans de la retraite, elle dit "mais de toute façon ça va rechanger!" Enfin, c'est ce qu'ils se disent la plupart du temps... C'est que, dans trois ans, dans cinq ans ça va rechanger alors voilà. Mais bon, c'est vrai qu'on a plus de facilité du fait qu'on soit entré directement avec le PER et qu'on ait été bien drillés à la HEP par rapport à ça.» Arlette, 3<sup>e</sup> année d'insertion*

C'est pourquoi, de manière assez mécanique, les collaborations tendent généralement à exclure les anciennes, sauf en cas de « motivation » exceptionnelle de leur part :

*« On ne l'a pas vraiment proposé aux autres. Par exemple, pour les maths, ma collègue qui est en haut et travaille depuis quinze ans, était motivée à préparer les leçons et les évaluations avec nous. Je lui ai dit qu'il n'y avait pas de problème, qu'elle pouvait préparer tout ça avec nous. On se voit le mercredi après-midi ou le week-end pour travailler, du coup elle était assez motivée. Sinon, c'est vrai qu'on ne l'a jamais vraiment proposé aux autres.» Nadia, 2<sup>e</sup> année d'insertion*

Enfin, les relations avec les enseignantes non seulement chevronnées, mais aussi dotées d'un statut particulier (doyennes, coaches, etc.) ne sont pas plus propices à la collaboration. Elles sont plus ponctuelles, liées à une situation de crise (conflit avec un élève ou un parent) ou à une lacune (méconnaissance d'une procédure administrative, etc.) et maintiennent les novices dans un statut d'infériorité. Elles sont bien sûr utiles, apportent un soutien dans la difficulté, mais engagent peu dans une réciprocité au quotidien.

Dans le cas des duos, c'est-à-dire lorsque deux enseignantes se partagent une classe, on pourrait imaginer que la collaboration soit aisée. En fait, c'est tout le contraire qui se passe. Tout

d'abord, par définition, les duettistes ne sont pas présentes au même moment sur les lieux, puisque l'une remplace l'autre. Mais de plus, la relation est d'emblée asymétrique car ces duos sont généralement constitués d'une « ancienne », qui a demandé à réduire son temps de travail, et d'une novice qui n'a pas choisi cette situation. Les anciennes adoptent le temps partiel pour avoir de la disponibilité (pour élever un enfant ou pour prendre une autre fonction : doyenne, etc.). Elles sont donc peu désireuses de rester sur place en dehors de leurs horaires d'enseignement.

*« Chacune va faire son sujet, et le mener jusqu'à l'évaluation. On se parle assez peu du travail que l'on fait en classe. Parfois on le dit, mais c'est d'une manière informelle : "je fais ce chant-là" ou "on a fait un truc sur..." On va rarement faire un travail croisé, ou un thème commun. Je pense qu'on l'aurait fait si elle avait été plus disponible, mais puisqu'il y a un bébé, c'est beaucoup plus simple de bien séparer. » Rachel, 3<sup>e</sup> année d'insertion*

Par ailleurs, il est souvent très explicite que la novice est dans la classe « d'une autre ». Le cumul des différences d'âge, d'ancienneté et de pourcentage dans la classe tend à obliger les novices à accepter les méthodes des plus anciennes, ce qui dévalorise leurs compétences. Il est donc fréquent que le travail de préparation des contenus soit cloisonné et non collaboratif.

*« [...] toutes nos branches sont clairement séparées, donc c'est vrai qu'on ne collabore pas, autrement. » Laure, 2<sup>e</sup> année d'insertion*

Les duettistes collaborent essentiellement sur les relations avec les parents et la gestion des élèves difficiles :

*« [...] si maintenant un parent veut nous voir, je propose toujours qu'on soit présentes les deux, je n'ai pas envie d'être seule, mais elle, ça ne la gêne pas. Elle va peut-être en voir un ou deux seule, sinon c'est vrai qu'on le fait ensemble. On*

*parle ensemble de tout ce qui concerne le suivi des élèves, on a un cahier où on peut discuter de ce qui se passe en classe, pour les enfants avec lesquels ça ne va pas du tout, qui ont des problèmes de comportement, on discute, on essaie de trouver des solutions ensemble. Donc on collabore plus pour ce qui concerne les élèves. On s'est arrangées afin que tout ce dont on ait besoin de parler concerne l'organisation, les enfants plus que nous, notre travail en classe.»* **Rachel, 3<sup>e</sup> année d'insertion**

La collaboration n'est pas structurellement impossible dans les duos pédagogiques. Le fait d'agir à des moments différents n'est pas en soi réhibitoire: des duos «choisis» et composés de deux enseignantes d'ancienneté comparable donnent lieu à de la collaboration. C'est d'ailleurs cohérent avec les travaux de Périsset Bagnoud (2014) qui montrent au sujet de la formation pratique en Valais que les duos de stagiaires sont plus productifs que la relation entre praticienne-formatrice et stagiaire. Ce sont donc les relations de «parité», c'est-à-dire symétriques, entre les enseignantes qui favorisent la collaboration. La proximité d'âge ou d'ancienneté suppose à la fois une communauté d'intérêt (le besoin de préparer des cours car on débute), une formation commune et, très souvent, une amitié forgée sur les bancs de la Haute École Pédagogique, notamment par le biais de travaux collectifs encouragés par ladite école.

Collaborer suppose aussi des exigences techniques qui limitent la collaboration. Ainsi, il vaut mieux enseigner dans le même cycle, au même niveau et avoir des horaires compatibles.

*«L'année passée, on se voyait pour préparer le travail, toutes les six semaines à peu près, on faisait des plans de travail. On était les trois en multi âges, donc finalement on avait chacune "le même programme". C'était riche et intéressant. Maintenant, c'est plus difficile. Il y en a une qui a des deuxièmes années, moi j'ai des premières, et ma collègue a du multi, mais qui finalement navigue entre les deux.»* **Axelle, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

Il faut aussi avoir des affinités professionnelles :

*« Non, ben le fait qu'on n'ait pas les mêmes exigences, fait que quand même, c'est du coup difficile, et puis pour ça je suis têtue, j'ai pas envie de baisser mes exigences, de baisser mes exigences... donc voilà. Et pis après elles sont... il y en a une avec qui je pourrais collaborer mais elle est en deuxième année, donc on est toujours décalées, donc ça implique que c'est difficile, enfin c'est plus compliqué. Et puis les autres sont des jeunes mamans qui, enfin, qui [ne] prennent plus le temps de collaborer. Enfin, c'est pas vrai : il y en a une avec qui gentiment je crée des liens avec qui, enfin, on va plutôt... l'année prochaine on va créer un spectacle, enfin plutôt des choses comme ça. On s'est dit qu'on allait se lancer dans deux-trois projets ensemble. »*

**Laure, 3<sup>e</sup> année d'insertion**

Il est enfin plus aisé de collaborer si l'on entretient des relations de sociabilité, car le plaisir est un moteur essentiel de la collaboration :

*« Dans le sens où l'amie avec qui je collabore, je n'aurais pas fait la HEP avec elle ou on aurait été décalé, j'aurais, quoi qu'il arrive, collaboré avec elle, vu qu'on est amies. »*

**Marinette, 2<sup>e</sup> année d'insertion**

En pratique, les collaboratrices ainsi définies ne se trouvent pas nécessairement dans le même bâtiment ni dans le même établissement. En fait, les novices font la plupart du temps partie d'un réseau d'anciennes de la HEP, au sein duquel elles trouvent tout à la fois proximité d'ancienneté et d'âge, affinités professionnelles et sociabilité et souvent des collègues qui travaillent dans le même cycle.

*« — Alors du matériel aussi c'est vrai. Bon pour le matériel, si je collabore, je collabore surtout avec des collègues avec qui j'ai fait ma formation HEP. »*

- *Qui ne sont pas dans cet établissement?*
- *Qui ne sont pas dans cet établissement, mais qui ont les mêmes degrés que j'ai et avec qui j'ai des liens. Donc c'est peut-être un peu plus facile de collaborer.*
- *C'est plus facile de travailler avec eux qu'avec des enseignants plus âgés qui ont d'autres méthodes?*
- *Aussi. Et c'est vrai que à la HEP, on a vraiment eu la même manière d'aborder notre enseignement. Donc on prépare les fiches de la même manière, les tests également. C'est peut-être plus facile aussi de travailler à plusieurs, de s'échanger des choses. J'échange aussi du matériel avec des collègues ici, mais généralement c'est une base que je refais, que je retravaille, que je remets à ma sauce. Mais ça reste quand même du matériel que je peux utiliser si jamais. Mais c'est plus de l'aide, des conseils, des informations.» Dalila, 1<sup>re</sup> année d'insertion*

Cependant, les relations entre anciennes élèves de la HEP vont s'amenuiser avec le temps. Les aléas de la vie (mobilité professionnelle, naissance d'un enfant, déménagement, etc.) vont finir par séparer quelque peu les enseignantes, d'autant plus que le besoin de collaboration se fera moins ressentir avec l'expérience. Mais on peut affirmer que ces relations d'anciennes de la HEP auront fortement aidé à l'insertion professionnelle des enseignantes novices et, probablement aussi, à homogénéiser les pratiques entre établissements différents.

## **Conclusion : les nouveaux enjeux sociaux de la collaboration**

Nous avons défini la collaboration, non pas comme toute façon de travailler ensemble, mais comme le travail consistant à définir ensemble des objectifs pédagogiques (conformément au plan d'étude en vigueur), à en déduire des évaluations, puis des séquences pédagogiques et, enfin, à produire collectivement

le matériau didactique afférent. Cette forme de travail n'est pas nouvelle en soi, mais sa généralisation ouvre un nouvel espace de travail enseignant, à la fois exempt des élèves et collectif, et déplace le centre de gravité de la profession. Elle crée aussi, au passage, un objet de recherche.

Nous avons distingué trois types de motivations des enseignantes pour participer à ces élaborations collectives, qui s'enchaînent à peu près chronologiquement : la recherche d'efficacité ; le désir d'intégration (s'intégrer dans le groupe professionnel en socialisant la production de normes implicites de niveau requis pour les élèves) ; la recherche de sens (la recherche et l'entretien du plaisir et de la motivation).

Enfin, nous avons montré que si, en pratique, on peut trouver des cas de collaboration entre enseignantes d'âges, d'anciennetés et de statuts différents, il est plus aisé pour les enseignantes novices de travailler avec des collègues relativement semblables de ces points de vue. On parle de relations « symétriques » pour indiquer que les « collaboratrices » doivent avoir des intérêts et des compétences assez équivalentes pour échanger. À ces conditions s'ajoute le fait d'enseigner au même niveau et d'avoir des affinités, tant du point de vue professionnel que de pure sociabilité. C'est pourquoi la collaboration prend souvent place non pas dans un établissement scolaire, mais au sein d'un groupe de « paires », c'est-à-dire de novices appartenant à plusieurs établissements, mais enseignant au même niveau et appartenant à un réseau de camaraderie né le plus souvent à la Haute École Pédagogique. Cela peut avoir l'avantage à la fois de faire circuler les pratiques entre établissements différents et de laisser aux enseignantes une certaine liberté de choix et d'association.

Quels liens peut-on faire entre ces pratiques de travail et le contexte politique ? C'est assez évident dans le cas de l'instauration du Plan d'Études Romand (PER), contexte incontournable de notre enquête sur l'insertion professionnelle des novices. Le PER est exemplaire de ce que Bernstein (1975) appelait un

« *programme intégré* », qui se caractérise par des formes souples de classification des savoirs, autrement dit des ensembles de savoirs ouverts et communicant entre eux. Si, à l'époque<sup>7</sup>, Bernstein notait que ce type de programme relevait, à de rares exceptions, plutôt de l'utopie que de la réalité, quarante ans plus tard, de nombreux plans d'études ou curricula nationaux ressortissent bien à ce modèle (AUDIGIER & TUTIAUX-GUILLON, 2008 ; MANGEZ, 2008). Comme le prévoyait Bernstein à l'époque, le programme intégré n'autorise plus la conception purement cellulaire du travail enseignant, avec son corollaire de liberté individuelle dans la pédagogie et dans l'évaluation. Effectivement, les formes de savoir plus ouvertes obligent les enseignants à « sortir » de l'abri offert par leur classe pour mettre en œuvre un autocontrôle social et pour homogénéiser leurs pratiques. Paradoxalement, le caractère assez vague, didactiquement parlant, du PER le fait fonctionner comme un instrument de contrôle de l'enseignement, au niveau local. À l'extrême, les réseaux de collaboration pourraient même transformer les écoles en « institutions totales » (GOFFMAN, 1968), étouffantes, contrôlant complètement le travail des novices :

*« C'est donc à N, en CIN, je faisais un remplacement d'un congé maternité jusqu'en février, et puis c'était un petit collège où il y avait quatre classes enfantines, deux classes où les maîtresses sont très liées, elles font tout ensemble, elles font leurs vacances ensemble, elles font vraiment tout ensemble et elles travaillent ensemble. Et puis elles sont très fermées à tout le reste du monde, elles pourraient tenir un siège au niveau matériel scolaire qu'elles ont engrangé. C'est un peu caricatural, mais elles présentent le même jeu, au même moment, le même jour, le pion à la limite sur la même case dans une classe ou dans l'autre, et c'est dans une de ces deux classes, que j'ai remplacé. Donc je pense qu'elles ont un peu profité, cela les arrangeait bien finalement que j'arrive et que je ne sache pas trop, que j'aie pas trop mes idées, parce que du coup elles m'ont un*

<sup>7</sup> Le texte original est celui d'une conférence prononcée en 1970.

*peu modelée en me disant “ben voilà c’est comme ça que ça fonctionne”. Et puis par manque d’expérience et par facilité aussi, j’ai un peu suivi ce modèle jusqu’à Noël et puis après ça a un petit peu changé parce que ça ne me convenait plus trop.»*

**Sabine, 1<sup>e</sup> année d’insertion**

Lors de notre enquête (2010-2012), la nouvelle loi cantonale de l’enseignement obligatoire (État de Vaud, 2011), n’était pas encore entrée en vigueur. Mais tout donne à penser qu’elle va dans le sens de l’harmonisation, parfois à marche forcée, des pratiques d’évaluation et d’enseignement dans l’enseignement primaire, notamment dans les deux années de transition précédant l’enseignement secondaire. Avant la loi, l’orientation des élèves était négociée dans le cadre d’un partenariat entre parents et enseignants selon une procédure allant de février à juin (LEUTWYLER, 2006). Ce processus de négociation est aujourd’hui aboli au seul bénéfice des notes. Il est probable que les recours utilisés auparavant légalement par les parents dans des formes de régulation prévues (BATORI, 2004), se transforment en pressions plus ou moins clandestines sur les notes et sur les formes d’évaluation, mais cette fois seulement de la part de parents se sentant autorisés, pour des raisons sociologiques, à influencer sur les pratiques. Il semble effectivement que certains enseignants tendent à collaborer pour harmoniser leurs pratiques et, ainsi, protéger leur autonomie professionnelle face aux ingérences parentales dans les établissements situés en zones socialement favorisées (LOI, 2017).

## Bibliographie

AMENDOLA, C., ANDRÉ, B. & LOSEGO, P. (2015). *L’insertion subjective des enseignantes novices. Le cas de l’enseignement primaire dans le canton de Vaud, 2010-2012*. Lausanne: Haute école pédagogique Vaud.

ARMI, F. & PAGNOSSIN, E. (2012). «Travail en équipe: représentations et pratiques des enseignant.e.s romand.e.s.», *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, 14, p. 220-232.

- AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (Éd.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.
- BARRÈRE, A. (2002). «Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe?», *Sociologie du travail*, 44 (4), p. 481–497. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BATORI, F. (2004). *EVM et l'institutionnalisation du partenariat entre l'école et les parents: quelles conséquences sur l'orientation des élèves?* Lausanne: IDHEAP, Institut de hautes études en administration publique.
- BECKER, H. S. (1986). *Doing things together: Selected papers*. Evanston: Northwestern University Press.
- BERNSTEIN, B. (1975). «Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement», In BERNSTEIN, B. (Éd.), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.
- BOURGEOIS, É. & CHAPPELLE, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- CIIP (2010), *Présentation générale du plan d'études romand*. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-contexte>.
- CURCHOD-RUEDI, D. & DOUDIN, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes: soutien social. Modèle d'intervention*. Bruxelles: De Boeck.
- DE PERETTI, A. & MULLER, F. (2008). *Mille et une propositions pédagogiques: pour animer son cours et innover en classe*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- DFJC. (2015). *Cahier des charges. Maître généraliste ou maîtresse généraliste (enseignement primaire 1H-8H). État de Vaud*. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers\\_pdf/CDC/Cdc\\_150423\\_gen\\_ens\\_primaire\\_1H\\_8H.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/CDC/Cdc_150423_gen_ens_primaire_1H_8H.pdf)

DUPRIEZ, V. & CHAPPELLE, G. (Éd.). (2007). *Enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France.

DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*. Paris: F. Alcan.

GORDON, T., LALANNE, J. & BURCH, N. (2005). *Enseignants efficaces*. Paris: Éd. de l'Homme.

GUÉGAN, Y. (2008). *Les ruses éducatives: 100 stratégies pour mobiliser les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

JAQUES, F. & ALLANO, J. (2015). *Le recrutement des enseignants au secondaire 1 par les directeurs d'établissement scolaire*. Mémoire professionnel, master secondaire 1. Haute école Pédagogique de Vaud, Lausanne.

État de Vaud. (2011) *Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)*, n° 400.02 (7 juin).

LEUTWYLER, J. (2006). *Analyse du processus d'orientation au cycle de transition: années 2003 à 2005*. Lausanne: URSP, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

LOI, L. (2017). *Enjeux et ressorts de l'orientation des élèves. Discours et pratiques des enseignants du cycle d'orientation*. Mémoire de MAS. UNIL/HEP Vaud, Lausanne.

MANGEZ, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris: Presses Universitaires de France.

MARCEL, J.-F. (2006). «Le "collectif d'enseignants"». Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs», *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, p. 85-100.

MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V. & PÉRISSET BAGNOUD, D. (2007). «Introduction. Le métier d'enseignant: nouvelles pratiques, nouvelles recherches», In MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PÉRISSET BAGNOUD, D. & TARDIF M., *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation et formation), p. 7-17.

MARCEL, J.-F. & PIOT, T. (2014). «Le travail collectif des enseignants en question(s)», *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21.

MAUBANT, P. (2014). «Le travail collectif enseignant: allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante?», *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1514>

PÉRISSET BAGNOUD, D. (2014). «“Travailler ensemble” en formation à l’enseignement: une obligation productive», *Questions Vives. Recherches en éducation*, 21.

RICHOZ, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d’élèves difficiles* (2013, 4<sup>e</sup> éd.). Lausanne: Favre/HEP.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999a). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l’étude du travail dans les métiers et les professions d’interactions humaines*. Québec: Presses Université Laval.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999b). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

TOUALI, M. (2012). *Collaboration entre les enseignants du secondaire II. Le cas d’un gymnase vaudois*, Mémoire professionnel, MAS secondaire 2. Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne. <http://doc.rero.ch/record/234253>

TREMBLAY, D.-G. (2014). «Les nouvelles formes d’organisation du travail et le travail en équipe. Qu’y a-t-il de vraiment changé?» In TREMBLAY, D.-G. & ALBERIO, M. (Éd.), *Travail et société: une introduction à la sociologie du travail*. Québec: PUQ, p. 187-213.

WEBER, M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.



**Héloïse Durler**

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

---

## **Chapitre 3**

# **L'élève « autonome » dans son travail**

### **Introduction**

Véritable lieu commun, l'autonomie individuelle apparaît comme un principe difficilement contestable: elle fait aujourd'hui partie des «*catégories positives du monde social*» connaissant un indéniable «*succès discursif*» (LAHIRE, 2005, p. 322). Pour l'enfant, l'élève, l'apprenti, l'étudiant, le jeune, le chômeur, l'ouvrier, le cadre, le patient, la personne handicapée ou encore la personne âgée, un seul mot d'ordre: *devenir, être et rester autonome*.

Dans le champ éducatif, la référence à l'autonomie s'est répandue au cours des dernières décennies. Les politiques éducatives, en particulier lorsqu'elles s'inspirent du «*new public management*», ont fait entrer l'autonomie (de l'élève, de l'enseignant, de l'établissement) dans le vocabulaire usuel des acteurs, en la désignant comme un facteur d'efficacité des systèmes éducatifs (DEMAZIÈRE *et al.*, 2013 ; NORMAND, 2011 ; PERRENOUD, 2001). Les prescriptions institutionnelles font référence à cet objectif. Le Plan d'Étude Romand (PER)

mentionne ainsi « le développement de l'autonomie des élèves » dans les spécificités du cycle 1 (PER, *Aperçu des contenus*, cycle 1, p. 2).

Les pratiques en classes répondent à ces prescriptions en encourageant l'autonomie des élèves dans bon nombre de dispositifs de travail. Cependant, force est de constater que la question des moyens de construire cette autonomie est rarement thématifiée, que ce soit au niveau des textes officiels ou dans les travaux de recherche. Comme le rappelle Raab (2016), c'est du côté de la formation des adultes et de l'enseignement supérieur, souvent proche des milieux professionnels, que l'on trouve le plus grand nombre de travaux sur les pratiques « autonomisantes », l'autoformation, la médiation par les nouvelles technologies d'apprentissage à distance ou les effets d'une prise en charge plus ou moins individualisée des apprentissages (CARRÉ, MOISAN & POISSON, 1997). Ce qui se passe au niveau de l'école primaire, en matière d'organisation du travail autonome des élèves, reste relativement peu étudié.

Ce chapitre décrit les modalités d'organisation du travail en classe et les supports pédagogiques qui sont mis en place à l'école primaire afin de promouvoir l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages, à partir des résultats d'une enquête de terrain (DURLER, 2015) réalisée entre 2006 et 2008 dans un établissement scolaire genevois. L'étude a été menée dans une école primaire, au public majoritairement issu des milieux populaires et d'origine étrangère. Au moyen d'observations de classes (des degrés 2P à 5P), de réunions d'enseignants et de rencontres entre enseignants et parents, et au travers d'entretiens avec des enseignants, des élèves et des parents, l'enquête s'est concentrée sur la question des effets de l'injonction à l'autonomie sur les élèves issus des classes populaires. Alors que l'autonomie se présente comme un maître mot de l'univers scolaire, au nom duquel se fait l'évaluation des élèves, la question sociale est le plus souvent évacuée : les élèves devraient aller chercher « en eux-mêmes »

des ressources pour trouver les motivations qui vont leur permettre de s'engager dans les apprentissages, tout en se soumettant aux contraintes de la forme scolaire. À l'encontre de cette position, il nous semble que c'est précisément la question des conditions sociales qui permettent la construction de l'autonomie scolaire qu'il convient de poser et, partant, celle des inégalités sociales que l'injonction à l'autonomie est susceptible de créer (THIN, 1998 ; LAHIRE, 1995 ; 2005 ; DELAY, 2011)

Dans cette perspective, on s'intéressera ici en premier lieu aux caractéristiques des supports pédagogiques utilisés en classe, en mettant en évidence la montée de l'écrit dans les activités et la complexité des opérations cognitives qui en découlent. On verra ensuite que les supports pédagogiques du travail autonome contiennent des attentes intellectuelles implicites envers les élèves, mais qu'ils entraînent aussi des implications sur les relations de pouvoir dans la classe. La multiplication des écrits et les utilisations qui en sont faites dans la classe accroissent en effet simultanément les marges de manœuvre des élèves *et* le contrôle de l'enseignant sur leurs activités. Enfin, on verra que les pratiques pédagogiques mises en place dans les classes en vue d'augmenter l'autonomie des élèves s'inscrivent plus généralement dans un régime normatif d'éducation libérale dans lequel l'imposition verticale de règles et de savoirs est bannie. En conséquence, les enseignants vivent comme un échec ou avec « mauvaise conscience » l'appel à des formes frontales de contrainte. On verra que dans ce contexte, il est possible de comprendre le recours aux parents ou aux intervenants comme indispensable : utilisés comme ressources « latérales » (LAZEGA & LEBEAUX, 1995), ces acteurs sont un moyen d'agir sur les difficultés des élèves sans avoir à imposer de contrainte directe.

## Supports et pratiques du travail en autonomie

L'enquête de terrain a permis d'observer au quotidien le travail demandé aux élèves. Notre attention s'est portée sur les supports pédagogiques (fiches, affiches, documents, tableaux, etc.), ainsi que sur les indications qui accompagnent leur utilisation. L'analyse de ce matériau met en évidence que l'autonomie des élèves va de pair avec une exigence de *reporting*: ils doivent savoir rendre compte de leur travail, l'anticiper et l'explicitier, condition indispensable de sa réalisation à distance de l'enseignant.

### **Fiches et affiches : des supports écrits**

Les fiches photocopées distribuées aux élèves et les affiches placardées sur les murs de la classe apparaissent comme les supports privilégiés du travail en classe. Ces supports, en particulier les fiches, dont l'utilisation se répand dès la maternelle (JOIGNEAUX, 2015), sont en effet indispensables à la réalisation solitaire des activités par les élèves, dans le sens où ils permettent aux enseignants à la fois de « guider à distance » et de « suivre à la trace » (JOIGNEAUX, 2013a, p. 44) le travail des élèves. Dans les classes observées, certaines fiches sont d'ailleurs sélectionnées et rassemblées dans un « portfolio » dans le but de retracer les progrès des élèves dans leur travail.

De manière générale, il est fréquent pour les élèves de recevoir des listes de tâches à remplir (fiche d'exercices, ateliers, lectures, etc.). Ces listes sont alors copiées dans un cahier (le « carnet de travaux à domicile »), s'il s'agit de devoirs, ou distribuées sous forme de fiches photocopées, pour les « plans de travail » (voir figure 1). Dans ce dernier cas, les fiches sont à réaliser en classe, dans un laps de temps à la fois délimité par une date de début et de fin, et relativement étendu (habituellement deux à trois semaines). Les élèves réalisent dans l'ordre de leur choix le travail demandé et mentionnent dans un tableau la difficulté perçue de l'exercice.

Figure 1 : « Plan de travail », classe d'Elisabeth (4P-5P)

Prénom: \_\_\_\_\_

**Plan de travail 5 du 15 mai au 2 juin 2006**

Français	✓			
<b>Orthographe</b> : l'accord de l'adjectif, p. 63. <i>(fiche turquoise)</i>	✓	✓		
<b>Orthographe</b> : l'accord de l'adjectif, p. 64. <i>(fiche turquoise)</i>	✓	✓		
<b>Orthographe</b> : le genre et le nombre dans le groupe nominal, p. 73. <i>(fiche turquoise)</i>		✓		
<b>Conjugaison</b> : les formes verbales : l'imparfait, p. 121. <i>(fiche rose)</i>		✓		
<b>Conjugaison</b> : les formes verbales : l'imparfait, p. 123. <i>(fiche rose)</i>		✓		
<b>Conjugaison</b> : les temps du verbe, p. 139. <i>(fiche rose)</i>		✓		
<b>Vocabulaire</b> : mots de sens proches, p. 73. <i>(fiche violette)</i>		✓		
<b>Vocabulaire</b> : mots de sens proches, p. 76. <i>(fiche violette)</i>		✓		
<b>Grammaire</b> : les groupes de la phrase, p. 109. <i>(fiche saumon)</i>				
<b>Grammaire</b> : les groupes de la phrase, p. 111. <i>(fiche saumon)</i>				
<b>Grammaire</b> : le groupe nominal, p. 123. <i>(fiche saumon)</i>				
<b>Grammaire</b> : le groupe nominal, p. 124. <i>(fiche saumon)</i>				
<b>Prolongements</b>				
<b>Vocabulaire</b> : mots de sens proches, p. 74. <i>(fiche violette)</i>		✓		
<b>Vocabulaire</b> : mots de sens proches, p. 75. <i>(fiche violette)</i>		✓		
<b>Orthographe</b> : l'accord de l'adjectif, p. 62. <i>(fiche turquoise)</i>		✓		
<b>Orthographe</b> : l'accord de l'adjectif, p. 65. <i>(fiche turquoise)</i>		✓		
<b>Grammaire</b> : le groupe nominal, p. 120. <i>(fiche saumon)</i>				
Mathématiques	✓			
« Coups de sac! », fiche, p. 14.		✓		
« Escalier », fiche, p. 22.		✓		
« Pétanque », fiche, p. 39.				
« Vrai ou faux? », fiche, p. 51.		✓		
« Friandises », livre, p. 36.				
« Mise aux ponts », livre, p. 46.				
<b>Prolongements</b>				
« Miettes de table », fiche, p. 35.				
« Barrière », livre, p. 17, <i>par groupe de 2.</i>				
« Gourmandises », livre, p. 37.				

Commentaires: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Date et signature de l'enseignante: \_\_\_\_\_

Date et signature des parents: \_\_\_\_\_

Il est annoncé aux élèves que l'intégralité du travail demandé doit être réalisée pendant la période prévue. Les enseignants indiquent par des cases sur un tableau noir le nombre total de moments dévolus au « plan de travail », qu'ils cochent au fur et à mesure. Ces moments sont également indiqués sur l'emploi du temps hebdomadaire, affiché sur l'un des murs de la classe (voir figure 2).

**Figure 2 : Emploi du temps hebdomadaire, classe de Véronique et Cécile (4P)**

2P	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
8h00 - 8h45	TTM (mots) + Français	Math / 3	Plan de travail	Fin des travaux / 1
8h45 - 9h20	Français	Plan de travail	Math (8h45 - 9h40)	Rythmique (→ 9 <sup>40</sup> )
9h20 - 10h00	Plan de travail	Plan de travail / 2	Récréation (9h40 - 10h00)	Math / 2
Récréation		Arts visuels (10h00 - 10h45) / lecture		
10h30 - 11h30	Math	Lecture / 1	Arts visuels / lecture	Plan de travail / 3
13h30 - 14h15	Gym (→ 14 <sup>30</sup> )	Arts visuels	Environnement / 3	TTM contrôle
14h15 - 14h45	Bancs (date, chansons, etc.)	Arts visuels	Environnement / 2	Atelier du livre
Récréation				
15h15 - 16h00	Français / 1 (compréhension orale)	Chorale	Gym (A)	Conseil de classe

À côté des fiches individuelles, certains supports, utilisés collectivement, sont affichés sur les murs des classes (« tableau d'auto-évaluation », « tableaux des responsabilités », emplois du temps, etc.). Ils ont pour but d'organiser le travail des élèves, de rendre compte de son avancée au cours de la journée ou de l'année, ou encore de dresser le bilan des comportements des élèves.

Par exemple, on observe dans les classes des « maisons des apprentissages » (voir figure 3), c'est-à-dire des affiches représentant

**Figure 3 : « Maison des apprentissages », classe d'Elisabeth (4P-5P)**

une maison sur laquelle au cours de l'année sont collées des «briques» correspondant aux «objectifs d'apprentissage» du plan d'étude. Une «brique» peut par exemple correspondre à l'objectif «Je connais l'alphabet et le nom des lettres», «Je reconnais le singulier et le pluriel», «Je reconnais le groupe verbal (groupe gris)», «Je connais les signes de ponctuation», «Je sais conjuguer le verbe «être» au présent», «J'associe des mots de la même famille», etc.

L'utilisation fréquente des fiches et des affiches dans le cadre de l'organisation du travail autonome des élèves entre dans une logique scolaire dans laquelle l'enseignant n'est pas le seul garant de l'ordre scolaire ou le seul «détenteur» du savoir: les élèves participent à la construction des règles et des savoirs, de même qu'ils doivent être en mesure d'identifier les buts à atteindre, les objectifs d'apprentissage, les activités qui font partie de l'emploi du temps, etc. Dans cette perspective, fiches photocopiées et affiches supportent trois éléments essentiels à l'autonomie de l'élève (LAHIRE, 2005): la transparence (tout doit être dit aux élèves, explicité à leur attention); l'objectivation (le travail scolaire s'appuie sur des savoirs, informations, règles, etc., écrits ou imprimés); la publicisation (il faut que les élèves puissent se référer à des éléments visibles par tous).

## **Pratiques de reporting, de planification et d'autoévaluation**

La montée en responsabilité des élèves dans leur travail s'accompagne de procédures leur demandant de noter, de recenser, de décrire leurs pratiques et, partant, d'accorder autant, voire davantage d'importance à la visibilité du travail qu'à l'activité d'apprentissage en elle-même. On peut ici parler d'une « discipline de *reporting* », identifiée en sociologie du travail par Sylvie Monchatre (2004) à propos des transformations touchant le travail des ouvriers, convertis en « opérateurs » avec la mise en place de « démarches compétences » impliquant « *une nouvelle manière d'énoncer les qualités du travail, en termes de compétence, d'autonomie, d'initiative* » (p. 71) et des nouvelles pratiques de consignation par écrit des activités.

Dans les classes observées, les supports utilisés s'adressent à un modèle d'élève capable de travailler seul, engagé dans le projet scolaire d'apprentissage des savoirs, responsable de ses actes. Lorsqu'ils utilisent ces supports, les élèves doivent en effet être en mesure de constituer leurs activités scolaires comme des objets d'interrogation sur lesquels il est possible d'exercer un travail spécifique. Les élèves doivent prendre l'habitude de *prévoir*, de *planifier*, de *choisir* et d'*organiser* leur activité. Certains dispositifs pédagogiques demandent que le travail scolaire soit pris comme objet de réflexion avant même sa réalisation. Le « carnet de travaux à domicile », le « plan de travail » et les tableaux récapitulatifs des ateliers sont des supports qui demandent par exemple aux élèves de planifier les tâches scolaires, de manière active et individuelle : ils doivent les organiser eux-mêmes durant une période délimitée, apprendre à passer d'une activité à une autre, sans intervention de l'enseignant, ne pas « perdre de temps », au risque de se mettre en retard, respecter les délais impartis (une, deux, voire trois semaines), etc. Ces dispositifs de planification du travail scolaire posent un cadre contraignant à l'intérieur duquel une autonomie est laissée aux élèves : un espace de choix leur

est proposé, une liberté dans l'ordre des tâches à réaliser, l'organisation personnelle du travail, la méthode de travail, le choix du livre à lire, etc.

*« Sylvie : Alors on peut passer au plan de travail. Ils ont des périodes dans la semaine, pour le faire. Ça leur permet de gérer un peu leur travail. Ils ne sont pas obligés de faire, tous, les mêmes fiches en même temps. Ils savent que, maintenant, on a fait un planning, on fait le plan de travail, et qu'ils sont libres de choisir la feuille qu'ils veulent, dans le plan. »*

**Extrait du journal de terrain, classe de Sylvie et Nelly, 3P-4P, réunion de parents**

Les élèves doivent anticiper les problèmes et se projeter dans le travail à réaliser : ils ont par exemple la possibilité de poser des questions à l'enseignant lorsqu'ils passent conjointement en revue l'ensemble des fiches avant de se mettre à la tâche. Ce type de support permet aussi aux enseignants de se rendre compte rapidement de l'état d'avancement du travail en consultant le tableau récapitulatif, sans avoir à questionner directement les élèves ou même à consulter les fiches réalisées.

De plus, les élèves doivent, de manière régulière, *rendre compte* de leur travail, des procédures adoptées dans sa réalisation, de même qu'ils doivent procéder à son *évaluation*. Des fiches peuvent ainsi contenir des questions qui demandent aux élèves de montrer qu'ils sont capables d'identifier les objets d'apprentissages visés par une activité, ou encore de maîtriser les raisonnements et les « gestes cognitifs » leur permettant d'apprendre.

*« Pendant que l'enseignante s'occupe d'une partie des élèves, je fais le "jeu du soleil" (un jeu de mathématiques visant à faire un premier apprentissage des additions) avec les élèves de 2<sup>e</sup>. Les enfants doivent, une fois le jeu terminé, répondre sur une feuille à la question : "Qu'est-ce que j'apprends en jouant à ce jeu ?" »*

**Extrait du journal de terrain, classe de Maude, 2P-3P**

Ces questions encouragent les élèves à transformer leur activité scolaire en objet de questionnement ou en *problèmes*, les incitent à visibiliser leurs interrogations et à expliciter leurs raisonnements. Ce sont aussi et le plus souvent les enseignants qui, oralement, interrogent les élèves au moment de la réalisation d'une tâche. À travers ces questionnements, les enseignants disent favoriser chez les élèves une « prise de conscience » de procédures qui se font habituellement de manière non consciente. Dans l'utilisation qu'ils font des outils pédagogiques, les élèves doivent engager un rapport particulier à leurs erreurs, fait de réflexivité (de reprise, de correction) et de hiérarchisation entre les erreurs « dont il faut tirer profit » ou « qu'il faut comprendre » et les « fautes d'inattention », les « fautes bêtes », etc. Ce sont alors les capacités des élèves au « retour réflexif » sur leurs erreurs ou sur leur comportement et la « transparence » (par rapport à leurs raisonnements, à leurs actions, etc.) qui tendent à être privilégiées. Ces attentes apparaissent très clairement lors des activités d'auto-évaluation, individuelles ou collectives.

*« En général, ils arrivent assez bien à s'évaluer. Ils devaient mettre des bonhommes, qui sourient, qui boudent ou qui ont la bouche toute droite, pour montrer si l'objectif était très bien réussi, moyen ou pas du tout réussi. Comme ça, ils peuvent aussi regarder ce qu'ils doivent améliorer. Après, il y avait une autre colonne dans laquelle je dessinais à mon tour un bonhomme et j'écrivais une phrase de commentaire. Mais en général, ils arrivaient assez bien. »*

**Entretien avec Elisabeth, enseignante**

Il s'agit ainsi de donner l'habitude aux élèves de se « positionner » par rapport à un travail demandé (s'agit-il d'une activité « facile » ou « compliquée » ?) et d'en identifier les raisons. D'autres supports demandent aux élèves de « communiquer » sur leur expérience, de partager un « ressenti » (par rapport à une activité, un travail, une situation, etc.) ou encore de « prendre conscience » de leurs

**Figure 4 : « Fiche de réflexion », classe d'Elisabeth (4P-5P)**

Date:.....

**FICHE DE RÉFLEXION**

Je nomme ce que j'ai fait.

.....  
.....  
.....

J'explique ce que j'ai fait.

.....  
.....  
.....  
.....

Comment je me sens ?

.....  
.....  
.....  
.....

Je réparerai mon geste de la façon suivante :

.....  
.....  
.....  
.....

signature de l'élève :                      signature d'un parent :

difficultés. Cet objectif se retrouve dans les « fiches de réflexion » qui demandent aux élèves, en cas de transgression des règles scolaires, de répondre à plusieurs questions les amenant à réfléchir sur leur « faute » (voir figure 4).

Dans cette perspective, les supports pédagogiques observés visent moins l'acquisition de *savoirs*, de définitions formalisées, etc., que de *compétences*: compétences de communication, d'expression, ou encore d'utilisation de documentation, etc. Les enseignants nous disent eux-mêmes vouloir « avant tout » transmettre aux élèves les « outils » qui leur permettent de se « débrouiller », afin qu'ils recourent à « la démarche » la plus « adéquate possible » (entretien avec Elisabeth, enseignante). Les supports pédagogiques tendent donc à exercer chez les élèves les compétences et les savoir-faire, ou encore les attitudes indispensables à la réalisation autonome du travail scolaire.

## **Les contradictions du travail autonome des élèves**

Les dispositifs de travail autonome contiennent une double contradiction. La première est liée à l'expansion des supports écrits dans les classes. On le verra, par leur forme écrite, ces supports constituent à la fois une technologie d'émancipation des élèves et un outil de contrôle de leur travail. Les élèves se voient en effet dotés de marges de manœuvre leur permettant de prendre en charge une partie de l'ordonnancement de leurs activités, tandis que l'enseignant dispose de moyen de contrôle accru du travail et des comportements. La seconde contradiction réside quant à elle dans le caractère prérequis des ressources et des opérations cognitives nécessaires à l'utilisation des supports de travail autonome. Parce qu'elles sont davantage attendues que construites par les dispositifs pédagogiques, ces ressources constituent des obstacles pour les élèves qui n'ont pas l'occasion de les construire en dehors de l'école, dans leur milieu familial notamment (DURLER, 2016).

## **Des pratiques entre émancipation et contrôle**

Diverses opérations cognitives (anticiper, réfléchir, reprendre, ajuster, identifier, catégoriser, s'autoévaluer, se corriger, etc.) sont valorisées dès le début de la scolarité. Elles sont d'autant plus attendues qu'elles sont rendues nécessaires par la « *révolution pédagogique silencieuse que représente la multiplication des supports écrits à l'école* » (JOIGNEAUX, 2014, p. 73). Elles sont aussi requises dans les différents dispositifs de responsabilisation des élèves, dans lesquels un « libre choix » (d'activité, de tâche) est laissé à ces derniers.

Ces pratiques et ces supports, observés dans les classes, font écho aux transformations identifiées par les sociologues du travail dans le monde de l'entreprise au cours des dernières décennies. Sous l'égide du management participatif, de nouveaux modèles de gestion voient le jour, moins bureaucratiques qu'auparavant: le projet tend à se substituer à la règle, les missions successives à la carrière, le tout étant accompagné d'une injonction à l'autodiscipline (PÉRILLEUX, 2001). En passant « *d'un univers de contraintes explicites d'obéissance à un univers d'obligations implicites de production* » (DE TERSSAC, 1992, p. 263), ce ne sont plus les règles formelles et officielles qui prescrivent de manière sûre et avec précision le travail à réaliser: « *Le contenu de la règle formelle change, puisqu'il ne s'exprime plus par des instructions rigoureusement définies, mais par une recherche d'implication des subordonnés pour assumer la continuité de la production.* » (DE TERSSAC, 1992, p. 263-264).

Il s'agit d'accroître la mobilisation des individus non pas en renforçant les dispositifs de contrôle, mais en favorisant les possibilités de « marges de manœuvre » des individus. Le modèle qui repose sur la « participation » du travailleur induirait « *un renversement de fond par rapport à la problématique taylorienne* », dans la mesure où il relève de la « *singularité et de l'initiative* » éliminant la distance subjective entre le travailleur et son travail

(ZARIFIAN, 2001, p. 39-40). Cette tendance amène à ériger la disponibilité, l'implication et la réactivité au rang de normes comportementales (LALLEMENT, 2010) dans le travail. « *Une tendance forte depuis les années 1980 consiste à vouloir assouplir les organisations, et tous ceux qui œuvrent en leur sein, au nom de la performance et de la qualité. Le maître mot pour changer le travail est celui de flexibilité. Les formes concrètes de cette dernière sont multiples – individualisation des salaires, horaires variables, exigences de réactivité, précarité de l'emploi, mobilités internationales, réformes de la protection sociale... – et peu dans le travail échappent aujourd'hui à l'injonction.* » (LALLEMENT, 2010, p. 10).

Le modèle des compétences qui tend à s'installer s'inscrit dans ce mouvement de transformation. La mobilisation de compétences ne pouvant être imposée, celles-ci doivent être mises en œuvre par l'individu lui-même: « *l'entreprise doit jouer un rôle incitatif et créer les conditions qui permettent à l'individu de donner du sens à son travail, de se projeter dans la durée et de développer des projets professionnels* » (MONCHATRE, 2004, p. 78). Des techniques sont élaborées dans cette perspective: entretiens d'évaluation; mesures des objectifs atteints, à intervalles réguliers, permettant une inculcation progressive de l'auto-contrôle par la responsabilisation; séances d'organisation « participatives » visant à obtenir l'adhésion des personnes, etc. Luc Boltanski et Eve Chiapello (1999) montrent comment cette évolution renvoie à une organisation en réseau, dans laquelle l'initiative des acteurs est suscitée. Contre le modèle taylorien d'organisation hiérarchisée et standardisée, il s'agit désormais de prendre appui sur l'autonomie des travailleurs pour accroître la productivité d'entreprises qui doivent se soumettre aux exigences accrues de compétitivité liées à l'ouverture mondialisée des marchés.

Dans ce contexte, comme le soulignent Cochoy, Garel et de Terssac (1998) dans leur travail sur l'introduction des normes ISO dans l'entreprise, l'essor de la forme écrite et le « *processus d'écriture généralisé* » (p. 674) qui s'étend dans les organisations constituent une technologie d'émancipation individuelle, permettant

l'obtention d'une reconnaissance écrite de son domaine de responsabilité, tout en favorisant l'émergence d'un contrôle accru s'appuyant sur la consignation écrite des pratiques de travail. Les subordonnés sont invités à « *mettre en mots leurs activités* » (p. 675), ce qui représente un changement radical du statut de la parole des travailleurs sur le travail qui se voit ainsi non plus disqualifiée, mais mise au centre d'un processus généralisé de « *production de traces* » (CAMPINOS-DUBERNET & MARQUETTE, 1997). Ce double mouvement d'émancipation et de contrôle est à l'œuvre dans les classes observées: la multiplication des supports écrits donne à l'élève la possibilité de se faire une vision d'ensemble des tâches à réaliser et lui procure la maîtrise de l'ordonnancement de ces tâches. En parallèle, la forme écrite est un outil de contrôle extrêmement serré du travail et des comportements. Les formes d'utilisation de l'écrit, lorsqu'elles sont mises en œuvre dans la conduite des pratiques, sont ainsi indissociables des formes relationnelles (GOODY, 1979).

De plus, dans les classes observées, l'organisation du travail repose sur des supports pédagogiques qui encouragent la prise d'initiative des élèves, leur participation aux décisions et une prise de contrôle sur leur propre activité. En laissant des choix aux élèves, en leur accordant une marge de manœuvre dans la gestion de leur travail, en leur demandant de négocier les règles de l'activité en classe, on dispose de puissants moyens d'engagement des élèves dans le projet scolaire. L'élève qui a « librement » choisi une activité est fortement contraint à la réaliser jusqu'au bout. Un « *piège pédagogique* » (LAHIRE, 2005, p. 330) se referme sur lui: il ne peut pas ne pas réaliser complètement ce qu'il a « choisi » de faire, il est considéré comme « responsable » d'un choix qu'il doit « assumer »<sup>1</sup>. La

---

<sup>1</sup> Ce qui n'est pas sans rappeler les constats des travaux réalisés en psychologie sociale sur l'engagement (JOLE & BEAUVOIS, 2002; 2009). Leurs auteurs ont bien mis en évidence que la mise en place d'un « *contexte de liberté* », laissant apparemment la liberté à l'individu de choisir ou non d'adopter un comportement, comporte de forts effets d'engagement.

« confiance » prend une place majeure, dès lors que la relation entre l'élève et l'enseignant ne peut pas se faire sur le mode de l'imposition. Cette « relation de confiance » place toutefois les élèves dans une situation paradoxale dans laquelle le retrait est impossible, pris dans une injonction contradictoire dans laquelle ils doivent faire preuve d'initiative tout en se conformant aux règles, être à la fois spontanés et raisonnables, rapides et consciencieux, etc.

Ces dispositifs participent donc à former des individus « autonomes » aptes à s'insérer dans les dynamiques valorisées par le marché du travail actuel : responsabilisation accrue de l'individu, adaptabilité aux changements, flexibilité face aux conditions de travail fluctuantes, capacité d'auto-contrôle, etc. Tout comme aux salariés auxquels on demande d'être « *plus autonome[s] tout en se soumettant à davantage de contraintes* » (LALLEMENT, 2010, p. 12), les élèves doivent assumer une part des tensions inhérentes à ces nouvelles formes d'organisation du travail. De même que « *[l]es salariés ne peuvent et ne savent pas tous résister à pareil double bind, ce qui explique pour partie l'apparition de maux du travail, dont le stress au premier chef* » (LALLEMENT, 2010, p. 12), les élèves doivent faire face à des situations contradictoires. Au nombre de ces difficultés, il faut mentionner les attentes cognitives contenues dans les modalités de travail scolaire autonome, posant problème aux élèves qui n'ont pas les ressources pour y répondre adéquatement.

### **Les prérequis cognitifs transparents du travail autonome**

Les dispositifs de travail autonome requièrent de la part des élèves des compétences de planification des tâches, de retour sur l'activité (*reporting*) et d'auto-évaluation du travail et des comportements. En d'autres termes, ils doivent faire la preuve de leur capacité à mettre en œuvre une « démarche réflexive »

et à élaborer consciemment des « stratégies d'apprentissage », autant d'objectifs explicitement visés par les plans d'études (voir « capacités transversales » du Plan d'étude romand). Cette visée « masque » cependant un ensemble d'habiletés ou de savoir-faire qui, en tant que ressorts peu visibles du travail intellectuel (LAHIRE, 2007) sont « oubliés », dans la mesure où ils ne se rapportent pas aux objectifs explicitement valorisés dans les discours qui accompagnent la mise en place des dispositifs pédagogiques. Comme on le verra, pour parvenir à réaliser les apprentissages attendus, les élèves doivent alors posséder certaines dispositions (construites hors de la sphère scolaire) leur permettant de « remplir les blancs ». Ces prérequis « transparents » (MARGOLINAS & LAPARRA, 2011), ou compétences implicitement attendues chez les élèves, se situent tant sur le plan des savoir-faire et des habiletés cognitives que sur celui des rapports à soi (son expérience, son travail, son comportement, etc.) et à autrui.

Les supports exigent en effet des élèves qu'ils maîtrisent les « *petits gestes d'études qui composent la littératie scolaire* » (JOIGNEAUX, 2013a, p. 47) : se repérer dans des espaces graphiques, dans des tableaux, y inscrire des marques (des « coches ») afin de se situer sur un continuum ou sur une échelle, faire des retours en arrière pour reconstituer des étapes de raisonnements ou de réalisation d'une tâche, rapprocher des éléments graphiques éloignés les uns des autres, gommer certains éléments et en conserver d'autres, revenir sur une consigne qui n'a pas été comprise, etc. Ces gestes d'études s'inscrivent plus généralement dans un rapport réflexif au langage et à l'écrit et font appel à la capacité d'auto-objectivation du langage, c'est-à-dire à « *la possibilité qu'offre le langage de se prendre lui-même pour objet de réflexion* » (JOIGNEAUX, 2013b, p. 46).

Les habiletés ou gestes d'études requis par les supports pédagogiques se rapportent aussi à un rapport particulier à soi et à son expérience, construit à travers des pratiques dans lesquelles l'enfant est considéré comme un interlocuteur « à part

entière», qui a la possibilité de donner son avis, de développer une argumentation, d'explicitier ses choix. Plus encore, l'élève doit posséder une propension au « *parler de soi* » (LONGCHAMP, 2014; POLIAK, 2002) dont on sait qu'elle n'a rien d'universel : elle « *semble être la plus vive dans les régions intermédiaires de l'espace social, là où la psychologie/psychanalyse a le plus d'impact* » (POLIAK, 2002, p. 7). On peut supposer que les pratiques familiales de lecture et d'écriture (JOIGNEAUX, 2013b), les socialisations langagières (BERNSTEIN, 1975; NELSON, 2005), les *formes de communication* familiales (FLORIN, 1999; LAHIRE, 1993, 1995; LAREAU, 2011/2003), socialement différenciées, ont une influence sur les formes d'expression de soi. Parce que ces pratiques permettent de construire des compétences diverses en termes d'organisation, de rationalisation, de planification, un rapport plus ou moins réflexif au temps et à son activité (GOODY, 1977; OLSON, 1998) ou encore des aptitudes plus ou moins fortes à exprimer ses impressions ou sentiments individuels (BERNSTEIN, 1975), elles sont inégalement « rentables » en classe. Lorsque l'on considère la proximité ou la distance que les différents milieux sociaux entretiennent avec les habitudes réflexives d'expression de soi ou les pratiques d'objectivation du langage et de l'écrit, on peut imaginer ce que comporte de socialement discriminant l'injonction à l'introspection, au retour sur l'activité et à l'expression personnelle de l'enfant, contenue dans les outils pédagogiques du travail autonome.

Nos observations montrent qu'au nom de l'autonomie de l'élève, l'enseignant évite parfois d'indiquer très précisément une marche à suivre, de donner des précisions considérées comme « terre à terre » ou encore de donner des indices qui pourraient aider les élèves à effectuer le travail demandé. Parce qu'il a la volonté de faire *construire* des savoirs par les élèves, l'enseignant passe sous silence des liens qui pourraient être perçus comme trop « explicites », évite les interventions trop dirigistes ou trop « cadrantes » envers les élèves. Or, cette volonté contribue « passivement » (BONNÉRY, 2009,

p. 15) à la fabrication d'inégalités. En l'absence de ressources constituées au sein de la famille (liées au langage, à l'habitude de s'exprimer sur son expérience, à la familiarité avec les conceptions scolaires d'apprentissage, etc.), il semble difficile pour une partie des élèves, en particulier lorsqu'ils sont issus de milieux populaires, de comprendre *comment* réaliser le travail scolaire à partir des supports pédagogiques proposés. Les injonctions et les conseils des enseignants, ainsi que les attentes contenues dans les supports pédagogiques, demandant aux élèves d'établir un rapport réflexif à leur travail scolaire, leur semblent alors étranges ou vides de sens.

Ainsi, le travail autonome, en plus de contenir des exigences intellectuelles élevées vis-à-vis des élèves, tend à effacer la question de leur construction à travers des interactions familiales socialement différenciées. Les dispositifs pédagogiques de l'autonomie, parce qu'ils la considèrent comme allant de soi ou comme un simple effet de la volonté individuelle, d'une « mobilisation » individuelle, tendent à écarter la question des conditions sociales qui rendent possible l'engagement de l'élève et favorisent sa réussite scolaire. En ignorant ces conditions, on risque de voir s'aggraver les difficultés scolaires de ceux qui sont les moins familiers des logiques d'apprentissages propres aux dispositifs de l'autonomie, et de constater un accroissement des inégalités sociales de réussite scolaire dès l'entrée à l'école.

## **Les contraintes de la norme d'autonomie**

Les pratiques pédagogiques mises en place dans les classes en vue d'augmenter l'autonomie des élèves s'inscrivent plus généralement dans un régime normatif d'éducation libérale dans lequel la contrainte directe et l'imposition verticale de règles et de savoirs sont bannies. En conséquence, lorsque les enseignants recourent à des formes frontales de contrainte, ils le vivent le

plus souvent comme un échec ou avec « mauvaise conscience », signe que ces pratiques sont associées à du « *sale boulot* », tandis que le « *vrai boulot* » (BIDET, 2011) est ailleurs. On verra que cette situation explique le recours à des ressources « latérales » multiples (parents, intervenants, etc.) pour contrer les difficultés scolaires des élèves.

### ***Faire le « sale boulot » et gérer sa « mauvaise conscience »***

L'injonction à l'autonomie se place dans un contexte normatif qui entoure les pratiques éducatives : la soumission des élèves à l'autorité symbolique des savoirs et à l'autorité pédagogique du maître chargé de les transmettre recule, tandis que les pratiques de discussion et de négociation des règles entre enfants et adultes se répandent. Les formes d'éducation libérale valorisées dans les classes moyennes ou supérieures et à l'école considèrent l'élève comme un individu dont il faut susciter la participation. Cependant, lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés (indiscipline, comportement de résistance des élèves, etc.) les enseignants recourent à des « stratégies de survie » (WOODS, 1997) qui les éloignent des objectifs poursuivis au départ par les dispositifs de l'autonomie. Les trois stratégies utilisées par les enseignants, l'investissement, la coercition et la distanciation, s'apparentent à la célèbre distinction proposée par Albert O. Hirschman (2011) pour décrire les trois conduites possibles en cas de désaccord ou d'insatisfaction : la défection (*Exit*), la protestation (*Voice*) ou la loyauté (*Loyalty*). Ces trois stratégies sont souvent combinées, un même enseignant pouvant passer de l'une à l'autre. Les stratégies d'investissement (*Loyalty*) correspondent à un processus d'accommodation dans lequel les enseignants s'engagent avec zèle et conviction dans leur activité professionnelle : préparation minutieuse des leçons, organisation de réunions pédagogiques, élaboration de projets communs au sein de l'établissement, etc. Par cet engagement total dans leur « mission » professionnelle, les enseignants tentent de mobiliser

l'énergie nécessaire pour surmonter la fatigue engendrée par les contradictions des dispositifs de l'autonomie.

*« Je pense que la valeur partagée par le groupe, c'est déjà l'envie de s'investir, pour un but commun, la progression des élèves. »* **Véronique, extrait du journal de terrain, « séance pédagogique », réunion consacrée au projet d'école**

L'enseignant est donc lui aussi soumis aux injonctions des dispositifs de l'autonomie: en tant que « *praticien réflexif* » (SCHÖN, 1993), il doit ajuster son action, s'impliquer dans son activité professionnelle, réfléchir aux raisons et aux buts de ses décisions. Or, et là se situe le paradoxe, le caractère instable et imprévisible des rapports pédagogiques, induit précisément par la norme d'autonomie, empêche le plus souvent l'enseignant d'adopter cette posture réflexive du fait même de la complexité et de l'urgence des situations à traiter. De fortes tensions subjectives, se traduisant sous la forme de fatigue, voire d'épuisement, résultent de cette contradiction. Il apparaît alors au grand jour que les enseignants, eux aussi pris dans les injonctions de l'autonomie scolaire, ne bénéficient plus de l'ordre institutionnel auquel ils pouvaient auparavant s'adosser ou dans lequel s'inscrivaient le sens et la légitimité de leur action.

En outre, l'énergie investie ne rencontrant pas toujours de la part des élèves de réponse correspondant à leurs espérances, les enseignants peuvent avoir recours à des stratégies coercitives, telles la menace et/ou l'exclusion (*Voice*). Ces stratégies reviennent à imposer aux élèves une discipline qu'ils devraient pourtant idéalement vouloir observer d'eux-mêmes. Face à l'échec des techniques appelant à la responsabilité de l'élève et visant une « prise de conscience » par l'élève de sa transgression des règles scolaires, les enseignants doivent alors se « résoudre » à utiliser des moyens plus coercitifs. Cela les place dans une situation d'inconfort, de fatigue, d'énervement, voire d'impuissance, car ces moyens sont considérés comme des

moyens « par défaut », en contradiction avec les principes de responsabilisation de l'élève. Cet exercice de la contrainte est considéré comme faisant partie du « *sale boulot* »<sup>2</sup>.

« *Elisabeth me dit: "Il faut que je les flique un peu. Bon, ce n'est pas l'idéal..."* » **Extrait du journal de terrain, classe d'Elisabeth, 4P-5P**

Enfin, des stratégies de distanciation (*Exit*) participent à réduire la fatigue et le découragement. Une première stratégie de ce type consiste à externaliser la cause des problèmes rencontrés. Cette externalisation porte d'abord sur les élèves: ils sont vus comme souffrant de « manque de repères », les remarques leur passent « au-dessus de la tête » et ils ne « s'investissent » pas dans leur travail scolaire. Les parents, du fait de leur « manque d'investissement », sont aussi rendus en partie responsables des difficultés des élèves. Enfin, les intervenants en relation avec les élèves mais non enseignants (logopédistes, psychologues, etc.) peuvent aussi être considérés comme « peu aidants », peu « collaboratifs » et à l'origine de la persistance des difficultés. La seconde stratégie de distanciation est « pragmatique ». Certains enseignants, s'ils ne se sentent pas « à l'aise » avec certains dispositifs, n'hésitent pas à les éviter. Dans ce cas, leurs propos indiquent qu'ils ont conscience (voire « mauvaise conscience ») de prendre une distance avec la norme d'autonomie, lorsqu'ils recourent à ce type de stratégies.

## **Éducation libérale et ressources latérales**

Si ces « stratégies de survie » sont des réponses immédiates aux difficultés rencontrées quotidiennement par les enseignants, les normes éducatives auxquelles se rattache l'injonction à

---

<sup>2</sup> Hughes (1996) désigne comme « *sale boulot* » les tâches que certains acteurs dans l'organisation cherchent à éviter car elles sont peu gratifiantes: trop complexes, dégradantes, salissantes, peu visibles, peu reconnues, etc.

l'autonomie demandent de manière plus systématique de recourir à des ressources « latérales » (parents, intervenant, etc.) afin d'éviter d'exercer une contrainte frontale. En d'autres termes, on observe chez les enseignants des pratiques qui tendent à « externaliser » de manière plus systématique la prise en charge et le traitement des difficultés scolaires des élèves. L'appel aux parents et à leur collaboration dans le suivi des apprentissages scolaires devient en effet quasi-automatique lorsque les élèves rencontrent des difficultés<sup>3</sup>. Apprentissage de la lecture, réalisation d'exercices de mathématiques, mémorisation de règles d'orthographe, etc., constituent ainsi autant de tâches reportées dans la sphère familiale, à travers les devoirs ou les activités conseillées durant les vacances. De façon tout aussi régulière, on observe que les enseignants conseillent facilement aux parents de recourir aux professionnels du soin (psychologues, logopédistes, etc.) si leur enfant présente des problèmes d'apprentissages scolaires.

Pour comprendre pourquoi une partie du travail pédagogique et du traitement de la difficulté d'apprentissage est « déléguée » à d'autres acteurs, il faut revenir aux spécificités du travail autonome et aux principes d'apprentissage qu'il valorise : certaines tâches sont considérées comme plus « nobles » ou « intéressantes » que d'autres. Celles qui portent sur la compréhension, la découverte, l'éveil de la curiosité de l'enfant ou qui participent à le responsabiliser dans ses activités sont par exemple vues comme ayant davantage de valeur pédagogique que celles qui comportent une dimension répétitive, un apprentissage par cœur (« *bête et méchant* »), bref autant de tâches perçues comme étant de « bas niveau », parfois considérées comme du « *travail à la chaîne* » (GARCIA, 2013). Dans ce contexte, une part du « sale boulot » – pourtant nécessaire, comme on l'a vu, à la construction des prérequis du travail autonome – ne peut qu'être déléguée

---

<sup>3</sup> Ce sujet est développé dans le chapitre 4 du présent ouvrage.

à l'extérieur de la classe, dans la famille ou auprès des spécialistes du soin. L'accroissement de la « médicalisation de l'échec scolaire » (MOREL, 2014) est alors à mettre en lien avec une conjonction de tendances contradictoires : la dévalorisation de certaines activités pédagogiques et la mise en avant de l'autonomie, dans un contexte dans lequel les performances des élèves (et par extension celles de leurs enseignants) sont mesurées par des évaluations régulières et standardisées.

## Conclusion

Permettre aux élèves de travailler de manière autonome est un objectif pédagogique aujourd'hui valorisé. Il n'est pas question ici de contester la valeur de cette ambition. Travailler la réflexivité des élèves et les encourager à adopter des attitudes et des comportements autonomes (responsabilité, initiative, expression de son opinion, etc.) sont des missions légitimes dans nos sociétés contemporaines occidentales.

On a cherché cependant ici à indiquer les contradictions internes des supports pédagogiques du travail autonome et à attirer l'attention sur les risques inhérents à ces dispositifs. Par la logique même de leur fonctionnement qui valorise l'origine individuelle des comportements, ils occultent la question de la construction des ressources (voire des micro-ressources) qui permettent aux élèves d'accéder à la *maîtrise réflexive* des savoirs indispensables au travail autonome. De plus, la multiplication des supports écrits et des opérations cognitives sous-tendues par leur utilisation contient, en germe, des sources d'inégalité entre les élèves. En levant en partie le voile sur la question de la construction, socialement différenciée, des ressources nécessaires au travail autonome, nous souhaitons contribuer à la réflexion sur les voies et les moyens de permettre à tous les élèves de réussir scolairement.

## Bibliographie

- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- BIDET, A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot?* Paris : Presses Universitaires de France.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BONNÉRY, S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 167, p. 13-23.
- CAMPINOS-DUBERNET, M. & MARQUETTE, C. (1997). « Les normes d'assurance qualité ISO 9000 : une opportunité de rationalisation des processus d'apprentissage de l'entreprise? », Journées d'études IDEFI – LATAPSES, Sophia Antipolis, 29-30 avril.
- CARRÉ, P., MOISAN, P. & POISSON, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DELAY, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- DE TERSSAC, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DURLER, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- DURLER, H. (2016). « L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques », *Recherche en éducation*, 25, p. 57-67.
- FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- GAYET, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GARCIA, S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire?* Paris : La Découverte.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit.

HUGHES, E. (1996). *Le regard sociologique*. Paris: Éditions de l'EHESS,

JOIGNEAUX, C. (2013a). «Littératie, forme et inégalités scolaires: le cas de la "scolarisation" de l'école maternelle», *Le français aujourd'hui*, 183, p. 41-50.

JOIGNEAUX, C. (2013b). «La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il leur soit enseigné», *Revue française de pédagogie*, 185, p. 1-46.

JOIGNEAUX, C. (2014). «L'autonomie à la maternelle: un nouvel idéal pédagogique?», *Recherche en éducation*, 20, p. 66-75.

JOIGNEAUX, C. (2015). «Les élèves de maternelle face aux fiches», In BONNÉRY, S. (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: La Dispute, p. 83-108.

JOULE, R.-V. & BEAUVOIS, J.-L. (2014) (nouvelle édition augmentée). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: PUG.

JOULE, R.-V. & BEAUVOIS, J.-L. (2009) (6<sup>e</sup> édition). *La soumission librement consentie*. Paris: Presses Universitaires de France.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: PUL.

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris: Gallimard; Éditions du Seuil.

LAHIRE, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte.

LAHIRE, B. (2007). «Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire», In DEAUVIEAU, J. & TERRAIL, J.-P. (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute, p. 75-84.

LALLEMENT, M. (2010). *Le travail sous tension*. Paris: Éditions Sciences Humaines (Petite Bibliothèque).

- LAZEGA, E. & LEBEAUX, M.-O. (1995). «Capital social et contrainte latérale», *Revue française de sociologie*, 36 (4), p. 759-777.
- LONGCHAMP, P. (2014). «Ce qu'écouter veut dire», *Anthropologie & Santé*, 8.
- MARGOLINAS, C. & LAPARRA, M. (2011). «Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire», In ROCHEX, J.-Y. et CRINON, J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 19-32.
- MONCHATRE, S. (2004). «De l'ouvrier à l'opérateur: chronique d'une conversion», *Revue française de sociologie*, 45 (1), p. 69-102.
- MOREL, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- NELSON, K. (2005). «Emerging levels of consciousness in early human development», In TERRACE, H.S. & METCALFE, J. (dir.), *The missing link in cognition: origins of self-reflective consciousness*. New-York: Oxford University Press, p. 116-141.
- OLSON, D.R (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris: Retz.
- PÉRILLEUX, T. (2001). *Les tensions de la flexibilité*. Bruxelles: Desclée de Brouwer.
- POLIAK, C.F. (2002). «Manières profanes de parler de soi.» *Genèses*, 47, p 4-20.
- RAAB, R. (2016). «Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire», *Éducation et socialisation*, 41 [En ligne].
- ZARIFIAN, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison: Éditions Liaisons.



**Héloïse Durler**

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

---

## **Chapitre 4**

# **Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant**

## **Introduction**

De quelle manière les enseignants de l'école primaire tentent-ils d'orienter les pratiques éducatives des familles de milieu populaire? En nous fondant sur les données récoltées lors d'une enquête ethnographique traitant de l'autonomie de l'élève à l'école élémentaire<sup>1</sup> (DURLER, 2015), nous observons

---

<sup>1</sup> Cette enquête s'est déroulée entre février 2006 et juin 2008 dans un établissement scolaire genevois accueillant un peu plus de 300 élèves distribués dans quinze classes enfantines et primaires. Par rapport à la moyenne des établissements du canton de Genève, son public comporte une plus forte représentation d'enfants issus des milieux populaires et de nationalité étrangère. Plus de 200 heures d'observations ont été réalisées dans neuf classes allant de la 2<sup>e</sup> enfantine (2E) à la 3<sup>e</sup> primaire (3P) auprès d'élèves âgés de 5 à 10 ans. Des entretiens semi-directifs de longue durée (deux fois deux heures par interviewé) ont été menés avec cinq enseignants, de même que des observations de réunions d'enseignants, formelles (conseils des maîtres, réunions «pédagogiques», réunions de «décloisonnement», entretiens entre enseignants et parents, etc.) ou informelles (repas de midi, pauses café, surveillances de récréation, etc.). L'enquête a également compris le suivi intensif de quatre enfants dans leur

qu'une partie du travail des enseignants consiste à *former* les parents d'élèves à la poursuite du travail scolaire à la maison. Nous considérerons ici les spécificités de ce travail, ainsi que ses fonctions dans l'organisation générale du travail des enseignants.

Nous verrons en particulier que pour se permettre d'être moins « scolaire » en apparence (c'est-à-dire plus « respectueuse » des spécificités individuelles), l'école impose une intériorisation familiale de la forme scolaire (LAHIRE, 2005 ; BONNÉRY, 2007). Elle est pour ainsi dire contrainte d'« exporter » ou d'*externaliser* le travail de « transformation » de l'enfant en élève à l'intérieur de la sphère familiale, étendant ainsi à l'ensemble des élèves le modèle des classes moyennes et supérieures qui, par leurs dispositions sociales, ont des affinités avec le modèle scolaire de socialisation. La conception *continuiste* entre école et famille que manifeste le modèle de l'autonomie se comprend ainsi comme une *nécessité*, l'école ne pouvant faire autrement que considérer comme prérequis la transformation de l'enfant en élève. Si elle ne le faisait pas, elle se verrait confrontée à ce qu'elle cherche à éviter, c'est-à-dire à une imposition institutionnelle de règles et de savoirs à l'individu, contraire aux principes pédagogiques qui mettent l'accent sur l'autonomie.

## **Externaliser le travail scolaire**

### ***Un impératif pédagogique***

Dans le cadre de l'enquête, il a été possible d'observer comment les moments de rencontre entre parents et enseignants sont utilisés pour transformer les parents de milieu populaire en « *auxiliaires*

---

classe (observations) et dans leur famille (observations), par l'intermédiaire d'une proposition d'aide aux devoirs. Une série d'entretiens semi-directifs auprès de dix élèves de 2<sup>e</sup> primaire (2P) et auprès de neuf familles de milieu populaire, ainsi que des discussions informelles avec les enseignants réguliers, avec les enseignants de rythmique ou de gymnastique, avec des intervenants extérieurs (logopédistes, etc.) au sujet des enfants suivis ont permis de compléter le corpus de données.

*pédagogiques*» (THIN, 2009), afin qu'ils assurent le suivi du travail scolaire de leur enfant à la maison. Au moyen de nombreuses interactions (entretiens, rencontres informelles, réunions, etc.) les enseignants tentent d'orienter les pratiques des familles populaires et d'externaliser une partie du travail scolaire, de le sortir de la classe pour le renvoyer à la sphère domestique. L'importance du travail d'orientation des pratiques parentales effectué ici par les enseignants indique qu'il est nécessaire, voire indispensable qu'une partie du travail scolaire soit réalisée hors de la classe. L'externalisation du travail scolaire, si elle peut se comprendre comme allant de pair avec l'extension à la sphère familiale de la forme scolaire de socialisation (VINCENT, 1994), s'inscrit dans une tendance dans laquelle l'autonomie de l'élève dans la réalisation des tâches scolaires est de plus en plus valorisée<sup>2</sup>. Ce contexte implique des dispositifs pédagogiques mettant davantage l'accent sur la découverte et sur la construction des connaissances par les élèves, ce qui exige de ceux-ci qu'ils fassent appel à des ressources qu'ils n'ont pas toujours la possibilité d'acquérir dans le cadre de la classe. De ce fait, l'aide pédagogique des parents devient indispensable à la réussite scolaire : ils ont à prendre à leur charge une fraction externalisée du travail enseignant. Une partie de ce travail consiste ainsi à «rappeler à l'ordre» les parents et à vérifier que le travail se fait :

*«L'année passée, la lecture n'a pas été suffisamment travaillée, je pense, à la maison. Du coup, il y a un grand retard qui a été pris. Cette année, j'ai tout de suite vu les parents, en expliquant qu'il fallait maintenant travailler, parce qu'après c'était trop tard. Et ça a repris du poil de la bête.»* **Entretien avec Maude, enseignante 4P**

Le travail de Séverine Kakpo (2012) sur les devoirs montre à cet égard comment les familles populaires intègrent concrètement l'injonction à l'autonomie faite par l'école, mettant en place un ensemble de pratiques de travail à domicile pour pallier les

---

<sup>2</sup> Ce point est développé dans le chapitre 3 de cet ouvrage.

défaillances d'une école jugée « démissionnaire », car n'offrant pas aux élèves les conditions propices à la réussite scolaire.

Ce processus d'externalisation peut se comprendre comme partie intégrante d'un travail enseignant qui nécessite un prolongement à la maison de l'effort fourni en classe, dans un contexte dans lequel l'autonomie de l'élève devient une valeur phare. On peut aussi le comprendre comme une stratégie (non nécessairement consciente et volontaire) de la part des enseignants de « faire avec » les difficultés qu'ils rencontrent auprès de certains élèves. Pour faire face aux tensions et pour surmonter le sentiment d'échec créé par certaines situations – les difficultés d'apprentissage des élèves, leurs comportements « indisciplinés » ou leur « manque de motivation », etc. –, il arrive que les enseignants reportent sur les parents la responsabilité supposée des problèmes. Dans cette perspective, l'écho accordé au thème de la *démission parentale* s'explique par la distance sociale et culturelle entre enseignants et familles populaires, mais pourrait aussi relever, comme le suggère Pierre Périer (2005, p.102), d'un mécanisme de défense des enseignants, soucieux de préserver leur compétence professionnelle et leur image de soi : « *Le recours à l'argumentaire de la démission parentale remplit des fonctions de protection symbolique des individus en les dédouanant d'une responsabilité voire d'une culpabilité face à l'échec ou au désintérêt scolaire des élèves, à l'indiscipline et au désordre en classe.* »

De ce point de vue, incriminer l'absence d'investissement des parents apparaît comme une « *stratégie de survie* » (WOODS, 1997) qui renvoie les difficultés rencontrées, en partie au moins, à des causes extérieures. De plus, cette démarche s'inscrit plus globalement dans une tendance à la médicalisation de l'échec scolaire (MOREL, 2014) : les « difficultés scolaires » sont imputées de plus en plus à des « troubles » individuels, de nature psychologique ou médicale. Les parents se voient ainsi placés en première ligne, en tant que responsables, soit parce qu'ils sont considérés comme faisant partie du problème (par exemple parce qu'ils offrent un environnement familial « pathologique », qui présente des « défaillances » éducatives ou

des « carences affectives »), soit parce qu'ils sont désignés pour veiller au suivi des prises en charges thérapeutiques conseillées par les enseignants (suivi logopédique, psychothérapie, etc.).

### ***Une réponse à l'impossibilité de l'imposition directe***

De façon évidente, agir sur les pratiques parentales est une manière de répondre au dilemme dans lequel sont plongés les enseignants : alors que la pédagogie de l'autonomie interdit la relation d'imposition directe, ils doivent tout de même faire respecter les règles scolaires et transmettre un ensemble de savoirs aux élèves. Une des solutions est alors d'actionner les ressources indirectes que représentent les parents.

Comme l'évoquent Dubet et Martuccelli (1996a) : *« L'enfant est reconnu comme autonome, doté d'une créativité et d'une sociabilité propres. La sévérité pédagogique est désormais infléchie vers l'économie des sentiments et l'expression des personnalités »* (p. 79). Les relations à l'intérieur même de l'institution scolaire sont transformées, de même que les modalités selon lesquelles s'exerce le *« travail sur autrui »* (DUBET, 2002), c'est-à-dire *« les activités salariées, professionnelles et reconnues qui visent explicitement à transformer autrui »* (p. 9). Cette évolution des institutions fait émerger des nouvelles formes de domination et de contrôle, dans lesquelles sont dévalorisées la contrainte externe et directe, l'imposition verticale et la pression autoritaire, au profit de la négociation, du libre choix et du jugement personnel. *« Aujourd'hui, dans toutes les situations de la vie sociale, on attend de l'agent social qu'il soit "l'acteur de" (de sa maladie, de sa vie, de son travail...). C'est l'attitude que nous respectons le plus, elle est au sommet de la hiérarchie des valeurs, elle a donc l'autorité d'une règle. »* (EHRENBERG, 2009, p. 115).

L'imposition directe devenant illégitime, il reste aux enseignants la possibilité d'user de « contraintes latérales ». Ce type de pressions, mises en évidence par Lazega et Lebeaux (1995) dans un contexte très différent de l'école, puisque

leur étude porte sur un cabinet américain d'avocats d'affaires, sont particulièrement fréquentes en l'absence de hiérarchie formelle, lorsque les acteurs cherchent le plus souvent à éviter les confrontations ouvertes. Dans le cas étudié par les auteurs, les relations hiérarchiques verticales et directes entre les acteurs sont impossibles, car il s'agit d'une organisation collégiale, dans laquelle les associés sont formellement égaux. C'est donc en agissant par l'intermédiaire de ses relations pour faire pression sur les autres qu'un acteur peut parvenir à ses fins. De la même manière, les enseignants sont pris dans une relation « égalitaire » de « partenariat » avec les parents et ont la volonté de ne pas imposer règles et savoirs aux élèves, mais de les faire « co-construire ». Pour éviter de « passer en force », il leur faut « passer par les côtés » et utiliser en ce sens les relations avec les parents, qui deviennent, pour reprendre les termes de Lazega et Lebeau, des « leviers » pour exercer une pression sur leur « cible », l'élève.

À noter encore que l'action sur les parents se fait sous des formes douces de suggestions, conseils et autres indications, non d'impératifs. Ainsi, les enseignants insistent sur l'introduction de dimensions ludiques et plaisantes dans la réalisation des activités scolaires à la maison :

*« Elisabeth (enseignante) indique que Monica a des problèmes pour faire des recherches dans le dictionnaire. La mère de Monica : “Faudra que j'achète un dictionnaire pour les enfants”. Elisabeth : “Oui, et vous pouvez faire des concours, comme trouver un certain nombre de mots en 5 minutes...” »*

**Extrait du journal de terrain, entretien entre Elisabeth, Monica et sa mère, classe d'Elisabeth, 4P-5P (père technicien et mère au foyer)**

C'est dans ce contexte d'interdit de la contrainte directe que l'on peut légitimement considérer l'injonction au partenariat entre école et famille, transformé en nécessité ou en « impératif » (DELAY, 2013). Il ne s'agit plus pour l'école de « discipliner les

*familles populaires à distance*» (p. 140), mais de les constituer en partenaires de l'institution et en «leviers» d'action sur les élèves. En ce sens, l'école a «*désormais besoin*» des parents pour lutter contre l'échec scolaire (PÉRIER, 2005, p. 40).

## **Le travail d'orientation des pratiques parentales**

Le *travail d'orientation des pratiques parentales* vise à amener les parents à continuer ou à entreprendre à la maison des activités scolaires (exercices, lectures, etc.), mais aussi à «pédagogiser» plus largement l'ensemble de leurs pratiques.

### **Transformer les parents en auxiliaires pédagogiques**

En diverses occasions (entretiens, au moment de la sortie des classes, réunions de parents), nous avons pu observer les pratiques des enseignants dirigées vers les parents, afin que ceux-ci poursuivent le travail réalisé en classe et se transforment ainsi en *auxiliaires pédagogiques*. Les conseils dispensés par les enseignants s'adressent en priorité aux parents dont les enfants rencontrent des difficultés scolaires.

*«La mère de Ricardo: Oui, là parfois, il est en train de lire avec moi et il m'a dit "Qu'est-ce que ça veut dire maman?" Et moi je dis: "moi, ça je sais pas, qu'est-ce que ça veut dire"».*

*Anne-Claire (enseignante): Vous avez un dictionnaire?*

*La mère de Ricardo: Non.*

*Anne-Claire: Faudrait avoir un dictionnaire, alors, éventuellement, et vous cherchez dans le dictionnaire. [...] Et aussi, à la limite, il faudrait acheter un dictionnaire français, avec des définitions en portugais, comme ça, vous comprenez vraiment ce que ça veut dire...*

*Elisabeth (enseignante): On sait, en tout cas, comme pour l'allemand, l'anglais, ça doit exister. Par contre, dans une librairie spécialisée. Pas la Migros, vous voyez. Il faut aller à Payot...*

*Anne-Claire: ou la FNAC...»* **Extrait du journal de terrain, entretien avec la mère de Ricardo, Ricardo (4P), Elisabeth et Anne-Claire, au sujet du redoublement de Ricardo (père ouvrier, mère nettoyeuse au chômage)**

Lors des échanges avec les parents, l'accent est mis sur la constance ou la régularité des pratiques: il faut «entraîner» régulièrement les connaissances acquises à l'école, «ne pas perdre» les bénéfices d'une année scolaire pendant les vacances, «ne pas lâcher» l'effort au cours de l'année. Le travail d'orientation des pratiques parentales vise ainsi l'établissement d'un rapport au temps spécifique, fait de rentabilité et de régularité.

*«Elisabeth: On voit que bon, il faudra retravailler cet été pour qu'il n'oublie pas tout. La mémoire, ça s'entretient. Il faudra lire régulièrement et écrire. Par exemple, il pourrait lire le bout d'une histoire qu'il ne connaît pas et inventer la fin. Par rapport aux mathématiques, évidemment, cet été, vous pouvez faire quelques petites résolutions de problèmes, des additions, des soustractions.»*

**Extrait du journal de terrain, classe d'Elisabeth, 4P-5P, Réunion avec les parents d'Hakim (père sans emploi, mère sans emploi), Elisabeth et Hakim**

Le temps libre, de loisir ou de jeu doit être «*mis à profit*», afin de favoriser l'«*ouverture intellectuelle*», l'«*élargissement des horizons*» ou encore la création d'habitudes de lecture (RENARD, 2011; BONNÉRY, 2015) des enfants, et contribuer ainsi à la constitution de ressources scolairement rentables, ce qui rejoint les principes éducatifs en vigueur dans les classes moyennes et supérieures (voir CHAMBORÉDON & PRÉVOT, 1973; VINCENT, 2000, 2001).

*«Anne-Claire: L'important c'est vraiment de l'aider, pendant les vacances, de lire. Ça lui ferait du bien, pour ne pas perdre.»*

*Elisabeth: Parce que la lecture, c'est quelque chose de fragile, ça s'entretient.»* **Extrait du journal de terrain, entretien avec la mère de Ricardo, Ricardo (4P), Elisabeth, Anne-Claire, au sujet du redoublement de Ricardo**

Les réunions de parents permettent aux enseignants de préciser les attentes qu'ils ont à l'égard de ces derniers, notamment par rapport aux devoirs: les parents doivent adopter les postures d'encadrement valorisées en classe, c'est-à-dire un suivi «souple», à «distance», permettant aux enfants de travailler en «autonomie»:

*«Cécile: Et idéalement ça serait d'essayer d'avoir des moments où ils vous montrent les choses et des moments où ils essaient de travailler vraiment eux seuls.»* **Extrait du journal de terrain, réunion de parents, classe de Véronique et Cécile, 3P-4P**

Une fiche jointe aux devoirs (voir figure 1 ci-dessous) demande aux parents de décrire comment ils ont opéré le suivi du travail de leur enfant: s'ils l'ont laissé travailler «seul» ou s'ils sont intervenus («avec aide»).

On le voit, les parents doivent faire correspondre leur encadrement à des modalités précises: ils doivent être «présents», tout en restant «à distance», ne pas faire le travail à la place de l'enfant, mais par exemple pratiquer la lecture de livres en commun, suivie de petits questionnements afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'enfant, etc. Pour les soutenir dans cette délicate recherche d'équilibre, il peut leur être distribué des fiches (fiches pour «apprendre à apprendre», voir la figure 2 ci-dessous) et des conseils lors des entretiens.

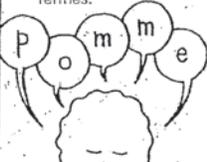
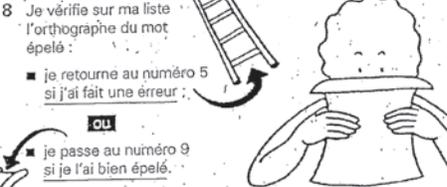
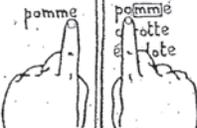


Figure 2: Document distribué aux parents lors de la réunion de parents de la classe de Véronique et de Cécile, 3P-4P

Prénom : ..... Date : .....

### COMMENT FAIRE POUR APPRENDRE MES MOTS ?

- 1) D'abord je copie tous les mots à étudier sur une feuille.
- 2) Ensuite, pour chaque mot de la liste, je suis les étapes suivantes le mieux possible.
- 3) J'étudie 3 à 6 mots par jour.

<p>1 Je lis le mot et je trouve une image dans ma tête pour représenter ce mot.</p> 	<p>2 Je relis le mot, puis je ferme les yeux et j'essaie de le voir dans ma tête.</p> 	<p>3 J'épelle le mot par syllabe (3 fois).</p> 
<p>4 Je surligne les difficultés de ce mot avec un marqueur.</p> 	<p>5 Je photographie les difficultés possibles.</p> 	<p>6 Les yeux fermés, j'essaie de voir dans ma tête les lettres que j'ai surlignées.</p> 
<p>7 J'épelle le mot les yeux fermés.</p> 	<p>8 Je vérifie sur ma liste l'orthographe du mot épelé :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ je retourne au numéro 5 si j'ai fait une erreur :</li> <li><b>OU</b></li> <li>■ je passe au numéro 9 si je l'ai bien épelé.</li> </ul> 	
<p>9 Je récris le mot sur une autre feuille.</p> 	<p>10 Je revérifie l'orthographe du mot.</p> 	<p>11 Finalement, je demande à quelqu'un de me donner une dictée de tous les mots appris.</p> 

## « Pédagogiser » la vie quotidienne

Les enseignants cherchent à « mobiliser les parents autour de la scolarité de leur enfant » (DELAY, 2011, p. 86), mais cette mobilisation n'est pas seulement axée sur le travail scolaire proprement dit : on peut parler de « mobilisation générale », dans la mesure où sont concernées des pratiques variées du quotidien des familles : habitudes alimentaires, sommeil, loisirs, etc.

Les conseils formulés à l'occasion des réunions de parents ou lors d'entretiens individuels, parfois complétés par la distribution de documentation (listes, fiches explicatives, etc.), ont pour objectif de sensibiliser les parents au rôle de soutien à l'enseignant qui est attendu d'eux : ils sont ainsi clairement mis à contribution pour participer à la construction, chez l'enfant, d'habitudes de questionnement ou de problématisation du monde. Le travail d'orientation des pratiques vise alors à encourager les familles à appliquer un rapport réflexif à diverses situations de la vie familiale. Les suggestions se rapportent aux activités routinières (contrôle des heures de sommeil, affichage de travaux, écriture de messages, discussion avec l'enfant, activités à faire pendant les vacances, usage de la télévision, utilisation « ludique » du dictionnaire, choix argumenté d'une émission de télévision, lecture de programme, d'horaire de bus, comparaisons d'articles lors de courses, etc.), mais peuvent porter aussi sur des attitudes plus générales attendues de la part des parents (être à l'écoute, donner des responsabilités, s'intéresser à ce que fait l'enfant, etc.). S'agissant de l'expression orale, les parents sont encouragés à utiliser un *code élaboré*, pour reprendre l'expression de Basil Bernstein (1975) : clarté de l'expression, précision du vocabulaire et de la syntaxe, explicitation des termes utilisés.

*« Daphné : Alors voilà, on vous a parlé du rôle de votre enfant à l'école. Et puis, il y a aussi le rôle à vous en tant que parents. Je vous donne cette feuille que vous pourrez lire quand vous aurez le temps. C'est des exemples de petites choses que vous pouvez faire avec vos enfants. »* **Extrait du journal de terrain, classe de Fabio et Daphné, 2P-3P, réunion de parents**

**Figure 3: Document distribué lors de la réunion de parents, classe de Daphné et Fabio (2P-3P)**

## **Comment accompagner votre enfant dans ses apprentissages ?**

### **Catalogue d'idées pour tirer parti des situations les plus variées possibles !**

Vous pourrez compléter cette liste selon votre bon plaisir !

- S'exprimer le plus clairement possible quand on s'adresse à l'enfant: nommer les choses par leur nom, les actions par un verbe précis; quand l'enfant devient plus âgé, élargir le vocabulaire par l'emploi de termes généraux, de synonymes, l'utilisation d'expressions, de comparaisons, d'organismes logiques (mais, pourtant, c'est pourquoi, par conséquent, toutefois, ...) etc.

- Exiger de l'enfant qu'il s'exprime clairement: qu'il nomme les choses, qu'il utilise des termes généraux pour désigner des catégories d'êtres ou de choses (par exemple: des meubles pour parler d'une chaise, d'un lit, d'une armoire, ...) les bons pronoms pour remplacer un nom (par exemple, corriger: « Y m'a fait ça! »).

- Jouer avec la langue française et / ou la langue maternelle:

✓ Inventer des charades, des devinettes.

✓ Apprendre, inventer des comptines.

✓ Découvrir des proverbes, des dictons (ceux qu'on sait, qu'on trouve dans la presse, les almanachs, dans les histoires, ...).

- Télévision:

✓ Consulter ensemble le programme pour choisir les émissions que l'enfant verra.

✓ Négocier le nombre d'émissions, leur durée, en argumentant.

✓ Regarder une émission ensemble et en parler.

- Déplacements en ville:

✓ Savoir expliciter l'itinéraire emprunté selon qu'on se déplace en bus, en voiture ou à pied.

✓ Apprendre à consulter un horaire de bus.

✓ Rendre attentif aux panneaux indicateurs de direction.

✓ S'intéresser au code de la route.

- Quand on fait des courses:

✓ S'intéresser au coût du panier de la ménagère.

✓ S'intéresser aux articles en action pour faire des comparaisons de prix.

✓ Rendre la monnaie sur 10, 20, 50, 100 francs.

- S'intéresser avec l'enfant au contenu de revues telles que « Bon à savoir », ...

- Apprendre à consulter divers annuaires ou répertoires.

- Apprendre à lire un calendrier.

En d'autres termes, il est attendu des parents qu'ils relaient les enseignants tant au niveau des pratiques pédagogiques que sur le plan de l'apprentissage d'attitudes scolairement valorisées (par exemple, prendre soin du matériel scolaire).

*«Fabio: Déjà la base de la base... Rendez-les attentifs... Ça commence par le matériel scolaire, apprendre à prendre soin du matériel scolaire. Déjà, s'ils ont l'habitude, à la maison, de prendre soin de leur matériel, de leur table, de leur coin bureau, ça nous facilite... Parce que nous, on va leur apprendre, évidemment. Mais c'est vrai que des fois, c'est assez difficile, donc on profite de transmettre un message pour améliorer...»* **Extrait du journal de terrain, classe de Fabio et Daphné, 2P-3P, réunion de parents**

## **L'impératif de continuité entre contextes scolaire et domestique**

Une partie de l'effort des enseignants vis-à-vis des parents de milieu populaire consiste à les convaincre d'assurer une *continuité* entre l'école et la famille: il leur est demandé de participer régulièrement à des échanges avec les enseignants (entretiens, réunions, conversations ponctuelles, etc.), de donner des informations sur leur situation familiale et de suivre les conseils qui leur sont donnés. Cette collaboration apparaît comme le «signe» pour les enseignants que les parents adaptent leurs pratiques dans le sens attendu, qu'ils ont «conscience» de l'importance des enjeux scolaires et qu'ils sont motivés à agir pour la réussite scolaire de leur enfant. La nature asymétrique de la collaboration apparaît dans les récriminations des enseignants lorsque les parents ne participent pas aux «échanges», du moins pas selon les formes attendues (de manière irrégulière, se tenant en retrait ou adoptant des attitudes jugées répréhensibles par les enseignants). Comme le souligne Daniel Thin, *«l'“harmonisation” entre les familles et*

*l'action pédagogique de l'école n'est pas réciproque. Elle suppose une transformation unilatérale des pratiques familiales afin qu'elles soient adéquatement ajustées aux pratiques scolaires.»* (1998, p. 208).

### **La collaboration comme indice de conversion des parents aux pratiques scolaires**

Les parents doivent se montrer «collaborant», sur un mode «contractuel», privilégié dans les classes moyennes (DUBET & MARTUCELLI, 1996b). Le registre lexical utilisé par les enseignants en témoigne: l'«ouverture», la «collaboration», le «dialogue», comme la participation des parents à un «projet» commun sont ainsi opposés au «cloisonnement», au retrait, à la fuite, au silence ou encore au fatalisme. Au cours d'une réunion de parents, par exemple, une enseignante insiste sur l'idée selon laquelle la porte de la classe est «toujours ouverte» pour accueillir les parents:

*«Daphné: Voilà, notre porte sera toujours ouverte. C'est écrit en bas que vous n'avez pas le droit d'entrer dans l'école. C'est interdit, parce que vous comprenez bien que comme il y a trois cents enfants et que si tous les parents veulent entrer... Mais si vous voulez venir et discuter, la porte est vraiment grande ouverte.»* **Extrait du journal de terrain, réunion de parents, classe de Fabio et Daphné, 2P-3P**

Les parents doivent comprendre qu'ils n'ont pas toujours à respecter l'interdiction de pénétrer dans le bâtiment et sont même encouragés à donner régulièrement aux enseignants des informations sur le contexte de vie quotidienne de l'enfant, dans la famille, pour permettre de mieux «adapter» le travail et les exigences en classe. L'externalisation du travail s'accompagne d'un contrôle de l'information sur les conditions familiales,

conçues comme autant d'influences du travail de l'enfant à la maison, mais aussi dans la classe :

*«Daphné: C'est important aussi qu'on sache ce qui se passe dans la famille, qu'on ait le contexte, parce que plus on connaît l'enfant, mieux on travaille avec l'enfant. Même s'il a de la peine, même si ce n'est pas facile, il ne faut pas hésiter, il faut prendre rendez-vous, pour parler.»* **Extrait du journal de terrain, réunion de parents, classe de Fabio et Daphné, 2P-3P**

Les parents sont ainsi incités à partager les événements pouvant survenir dans la famille (« *des événements importants, un décès ou une rupture, ou des choses comme ça*») au moyen de petits mots laissés dans la « *fourre de communication* », lors d'entretiens ou à l'occasion des réunions de parents.

Les parents de milieu populaire se voient investis d'une responsabilité dans la réussite scolaire de leur enfant, « *nécessitant qu'ils se convertissent à un rôle intégrant les modes de faire et de penser, méthodes, savoirs et pratiques éducatives valorisées à l'école* » (PÉRIER, 2010, p. 71), qui sont proches de la culture des classes moyennes. La collaboration avec l'école, à travers la participation aux différentes occasions de rencontres avec les enseignants, semble être aux yeux de ces derniers le moyen d'identifier les signes de cette conversion.

### ***Une collaboration asymétrique***

C'est « en creux », à travers les formes d'agacement ou d'incompréhensions qui peuvent apparaître chez les enseignants à l'égard des parents, que l'on comprend que le « partenariat » école-famille est foncièrement asymétrique :

*« Pourquoi est-ce que les parents ne font pas les démarches ? Bon maintenant je crois que c'est à peu près fait, mais tu te rends compte le temps qu'on a mis ! Alors ça c'est*

*quand même quelque chose de spécial, je trouve, chez beaucoup de personnes. Quand on dit les difficultés et quand on dit: "Voilà, il existe tel service, vous pouvez faire..." , pourquoi les gens ne vont pas? Est-ce que ça les touche eux? Mais à tel point qu'ils ne peuvent pas faire les démarches? Je ne sais pas. Ça, je ne comprends pas. Mais c'est dommage parce que c'est un sacré frein.»* **Entretien avec Anne-Claire, enseignante d'appui**

La conception *continuiste* des rapports entre l'école et l'univers domestique conduit notamment à condamner, comme l'une des formes de la « démission parentale », l'absence des parents aux réunions, aux entretiens ou à la sortie des classes. Le manque de conscience des parents (« *ils ne sont pas inquiets du tout!* »; extrait du journal de terrain, classe d'Anne-Claire, enseignante d'appui) pour les difficultés scolaires de leur enfant paraît très alarmant pour les enseignants : ils sont alors « *à côté de la plaque* » (entretien avec Sylvie, enseignante 3P-4P) et ne se rendent pas compte de l'importance des enjeux scolaires. Les enseignants ne perçoivent peut-être pas complètement le sentiment de honte que peuvent ressentir une partie des parents lorsqu'il leur est demandé de faire suivre leur enfant par un spécialiste. Dans l'extrait suivant, le fait que l'enseignante rapporte que la mère dont la fille avait des difficultés scolaires ne « *voulait pas que ce soit dit* », témoigne de ce qu'il est loin d'être évident de faire certaines démarches pourtant considérées par les enseignants comme « *nécessaires* » :

*« Elle ne veut pas que ça soit dit que sa fille ait du retard. Mais notre message, c'était que oui, on peut faire quelque chose, mais qu'il faut que tout le monde retrousse ses manches. »* **Entretien avec Anne-Claire, enseignante d'appui**

C'est aussi parfois par un refus clair et net que réagissent les parents lorsque l'enseignant leur propose de faire suivre leur

enfant par un psychologue. Il s'agit à leur avis d'une mesure disproportionnée – « *Si on l'envoie au psychiatre maintenant, qu'est-ce que ça va être plus tard? Où est-ce qu'on l'enverra?* » (extrait du journal de terrain, discussion avec la mère d'Hakim). Cette méfiance exprimée à l'égard des psychologues témoigne également d'une appréhension différente, entre les enseignants et certains parents, de la pertinence de la contribution d'un psychologue pour résoudre des difficultés scolaires: pour une partie des parents rencontrés, un psychologue est chargé de soigner les maladies mentales, tandis que l'école, « *c'est fait pour apprendre* », alors que pour les enseignants, le suivi thérapeutique est une démarche qui peut être mise en œuvre pour assurer le « bien-être » de l'enfant et, *in fine*, les apprentissages.

Le « partenariat » école-famille s'établissant autour du partage du travail enseignant comporte un paradoxe: établi dans le but de favoriser les liens entre l'école et la famille, il risque, par les attentes implicites qui le traversent, de se constituer dans le même temps comme un obstacle supplémentaire dans les relations entre les familles populaires et l'école, « *fonctionnant à contre-emploi de ce qu'il pensait précisément combattre* » (PÉRIER, 2005, p. 198). Le caractère prérequis de l'intériorisation de la forme scolaire de socialisation que comporte le « partenariat » est à l'origine d'un sentiment de déception chez les enseignants: en témoignent, par exemple, les plaintes au sujet d'enfants « peu », « pas » ou « mal » socialisés. Nous avons parfois eu l'occasion d'entendre les enseignants déplorer le fait que les enfants sont de moins en moins « préparés » par leur milieu familial à se comporter « correctement » à l'école: « *Les enfants, ils viennent ici complètement "bruts" entre guillemets...* » (Extrait du journal de terrain). Sans pour autant faire le lien avec des exigences de « préparation » des élèves de plus en plus fortes en raison du développement du modèle pédagogique de l'élève autonome, certains d'entre eux soulignent que ces « carences » de socialisation iraient en s'accroissant :

« *D'année en année, après 35 ans d'enseignement, je constate que chaque année, c'est pire. Chaque fois pire, chaque année.* »

*Et chaque année je mets des priorités qui ne deviennent plus prioritaires du tout parce qu'ils n'ont pas acquis les bases.»*

**Laura, enseignante de rythmique. Extrait du journal de terrain, conseil des maîtres**

Si les déceptions des enseignants sont si présentes, c'est que ces derniers se heurtent aux conditions de possibilité de conversion des parents de milieu populaire à la culture scolaire, culture proche de celle des classes moyennes cultivées. Autrement dit, alors que l'objectif est, au travers de ces conseils et de ces suggestions, de provoquer une transformation des pratiques quotidiennes, se pose la question des conditions de possibilité d'une telle conversion, tant du côté de la force de l'institution scolaire, que de celui de la « convertibilité » de ceux sur lesquels elle s'exerce. Parce que le « partenariat » avec les parents n'organise pas (et c'est heureux) des rapports avec l'institution scolaire tels que l'on peut en trouver au sein de ce que Goffman (1968) décrit comme une « *institution totale* »<sup>3</sup>, les effets de transformations des comportements individuels restent modestes.

Bien que les données de notre enquête ne nous permettent pas de le démontrer ici, on peut supposer que les relations qui s'établissent entre les enseignants et les parents des classes moyennes et supérieures se présentent sous un jour différent.

---

<sup>3</sup> Goffman décrit l'institution totale comme « *un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées* » (GOFFMAN, 1968, p. 41). Ce type d'institution (prison, couvent, asile, camp de concentration, etc.) est sans doute seul en mesure de « convertir » des individus indépendamment de toute prédisposition sociale chez ces derniers. Et, même dans ce dernier cas, les transformations identitaires ne sont pas certaines, ni forcément définitives : Goffman indique ainsi que les opérations de « redressement » peuvent n'avoir aucun effet durable une fois que le reclus sort de l'institution (p. 116).

Les travaux portant sur les relations avec des parents issus des classes moyennes et supérieures (GOMBERT, 2008; PINÇON & PINÇON-CHARLOT, 1989; VAN ZANTEN, 2009) montrent un renversement de la légitimité pédagogique, les parents n'hésitant pas à intervenir dans les écoles pour faire valoir leur expertise éducative, s'investir fortement dans les établissements et « surveiller » la scolarité de leur enfant. La *continuité*, l'ouverture et le dialogue sont-ils pour autant de mise? On peut en douter et estimer au contraire que la frontière entre familles et école n'est pas plus poreuse dans les classes moyennes et supérieures qu'elle ne l'est dans les milieux populaires. En revanche, on peut légitimement supposer, comme le montre Sandrine Garcia (2018), qu'un travail pédagogique est réalisé dans la sphère domestique des classes moyennes et supérieures, dont il serait crucial de mesurer toutes les implications.

## Conclusion

L'insistance et la régularité avec lesquelles les enseignants observés dans cette enquête tentent d'orienter les pratiques parentales des familles populaires montrent qu'il est considéré comme « normal » qu'une partie du travail enseignant soit réalisé hors de la classe, par les parents. Les enseignants s'astreignent donc à un travail de « mobilisation » des parents, d'autant plus important que l'enfant rencontre des difficultés scolaires et qu'il apparaît comme peu « autonome » dans la réalisation des tâches scolaires. Le paradoxe, voire l'impasse, de cette situation réside dans le fait que c'est envers les familles objectivement les plus éloignées de l'univers scolaire, qui possèdent le moins de ressources (en temps, en capital culturel et économique) pour se « mobiliser » dans le sens attendu, que les injonctions se font les plus pressantes. Les familles populaires se voient ainsi sommées de s'investir (comme si elles ne le faisaient pas) pour la réussite de leur enfant et ce, en suivant l'orientation donnée par les enseignants. C'est oublier que

le modèle éducatif valorisé à l'école n'est pas nécessairement celui auquel adhèrent toutes les catégories sociales.

## Bibliographie

- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit.
- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- BONNÉRY, S. (2015). «Les albums de littérature de jeunesse», In BONNÉRY, S. (dir.). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: La dispute, p. 131-159.
- CHAMBOREDON, J.-C. & PRÉVOT, J. (1973). «Le "métier d'enfant": définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle», *Revue Française de Sociologie*, 14, p. 295-335.
- CANUT, E. & VERTALIER, M. (2012). «Lire des albums: quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle?», *Le français aujourd'hui*, 2012/4, 179, p. 51-66.
- DELAY, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- DELAY, C. (2013). «L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein de familles populaires: un exemple genevois», *Éducation et sociétés*, 2013/2, 32, p. 139-153.
- DUBET, F (2002), *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996a). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996b), «Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes», *Lien social et politique*, 35, p. 109-121.
- DURLER, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- EHRENBERG, A. (2005). «L'autonomie, nouvelle règle sociale. Entretien avec Alain Ehrenberg», *Informations sociales*, 126, p. 112-115.
- GARCIA, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles*. Paris: Minit.
- GOMBERT, P. (2008). *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- KAKPO, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LAHIRE, B. (2005). «Fabriquer un type d'homme "autonome": analyse des dispositifs scolaires», In LAHIRE B., *L'esprit sociologique*. Paris: La découverte, p. 322-347.
- LAREAU, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- LAZEGA, E. & LEBEAUX, M.-O. (1995). «Capital social et contrainte latérale», *Revue française de sociologie*, 36 (4), p. 759-777.
- LE PAPE, M.-C. & VAN ZANTEN, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles, In DURU-BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A., *Sociologie du système scolaire. Les inégalités d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, p. 185-205.
- PÉRIER, P. (2005). *École et familles populaires: sociologie d'un différend*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- PÉRIER, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié, Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- PINÇON, M. & PINÇON-CHARLOT, M. (1989). *Dans les beaux quartiers*. Paris: Éditions du Seuil.
- RENARD, F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Rennes: Presses universitaires de Rennes

THIN, D. (2009). «Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires», *Information sociales*, 4, n° 154, p. 70-76.

VAN ZANTEN, A. (2009). *Choisir son école*. Paris: Presses Universitaires de France.

VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL.

VINCENT, S. (2000). «Le jouet au cœur des stratégies familiales d'éducation», *Sociétés contemporaines*, 40, p. 165-182.

VINCENT, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris: La Dispute.

WOODS, P. (1997). «Les stratégies de "survie" des enseignants», *In* FORQUIN, J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris & Bruxelles: de Boeck, p. 351-376.



**Méliné Zinguinian**

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

---

## **Chapitre 5**

# **Former la relève. Problèmes de prédiction dans l'évaluation des stagiaires**

Le travail<sup>1</sup> des enseignants ne consiste pas seulement à enseigner: certains d'entre eux doivent former la relève en encadrant des stagiaires qui partagent leur temps entre la formation théorique en Haute École Pédagogique et la formation pratique dans un établissement scolaire. Ces enseignants-formateurs de terrain ont, en quelque sorte, deux métiers, celui d'enseigner à des enfants ou à des adolescents, et celui de former et d'évaluer des adultes. Dans le canton de Vaud, sur lequel a porté cette étude, en 2012, 8% des enseignants de l'enseignement secondaire obligatoire étaient également formateurs de terrain (Office fédéral de la statistique, 2013/2014). Ces enseignants-formateurs de terrain volontaires

---

<sup>1</sup> Je souhaite remercier ici Philippe Losego de sa relecture extrêmement minutieuse et assortie de propositions d'écriture et de restructuration des versions antérieures de ce chapitre. Je remercie également les membres du Greste – Héloïse Durler, Lise Gremion et Crispin Girinshuti – de leurs commentaires, ainsi que mes directeurs de thèse, Gaële Goastellec et Bernard André, de nos échanges.

ont, en principe, une dizaine d'années d'expérience de l'enseignement et une formation spécifique délivrée par la HEP du canton concerné.

Nous essaierons, dans ce chapitre, de comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les formateurs de terrain dans l'exercice de ce «second» travail, en particulier lors de l'évaluation du stage. Les enseignants-formateurs de terrain doivent évaluer, à travers l'observation des pratiques, les compétences professionnelles des stagiaires, ce qui les amène à formuler des anticipations ou des prédictions, en s'appuyant sur des documents-cadres et les délais imposés par la HEP. Ce travail s'inscrit dans un cadre bien défini: l'annonce d'une insuffisance entraîne une prolongation d'étude, voire une exclusion définitive de la formation<sup>2</sup>.

Le fait d'évaluer les compétences professionnelles d'un adulte et d'avoir à justifier de cette évaluation dans un rapport de pouvoir défavorable avec la HEP rend ce travail difficile. Il en résulte des «stratégies», au sens de Crozier et Friedberg (1977), de la part des formateurs qui soit anticipent les difficultés, soit temporisent, soit se résignent à prononcer un jugement édulcoré. Ces trois approches ont évidemment des conséquences diverses, et parfois paradoxales, sur les résultats de l'évaluation.

L'enquête sur laquelle se fonde le présent chapitre porte sur quinze entretiens menés en 2012 et en 2014 auprès d'enseignants-formateurs de terrain engagés dans la formation de la relève du secondaire obligatoire<sup>3</sup>. Le cadre de

---

<sup>2</sup> Un premier échec en stage n'entraîne pas une exclusion de la formation, mais impose de refaire un stage. Seul un deuxième échec est définitif. En outre, avant la prononciation d'un premier échec, le jury d'évaluation – composé du formateur de terrain et des formateurs de la HEP ayant fait une visite de stage – se réunit dans le cadre d'une conférence à visée formative.

<sup>3</sup> Cette enquête a été conduite dans le cadre d'un doctorat en cours de réalisation.

l'entretien a été adapté du modèle de « l'instruction au sosie » (CLOT, 2008 ; ODDONE, 1981) et formulé ainsi : *« Imaginez que je sois votre sosie et qu'à partir de demain, je doive évaluer votre ou vos stagiaires sans que personne, ni lui ni vos collègues, ne s'aperçoive de la supercherie. Je vous laisse donc m'expliquer ce que je dois savoir pour faire l'évaluation exactement comme vous et les questions que je vous poserai me serviront à mieux comprendre les différentes étapes, ce que vous faites, à quoi vous vous confrontez. »*

Chaque entretien a duré environ 90 minutes. Les relances ont permis notamment d'explorer les différentes étapes du processus d'évaluation, les difficultés rencontrées par ces personnes dans l'exercice de leur fonction d'évaluation, la façon d'observer le stagiaire, les critères de son évaluation et la définition des seuils dans la notation des différentes compétences à évaluer. Les formateurs rencontrés sont des femmes (8) et des hommes (7), spécialistes de différentes disciplines – arts et sport (5), mathématiques et sciences de la nature (2), langues (5) et sciences humaines (3). Certains d'entre eux ont déjà suivi la formation offerte par la HEP pour devenir formateur de terrain (12) et d'autres n'étaient pas encore formés au moment de l'étude (3). Cet échantillon a été constitué sur la base du volontariat. De ce fait et en raison de sa taille modeste, il n'est pas représentatif de l'ensemble des formateurs de terrain du canton. Néanmoins, pour ne pas alourdir nos propos, nous parlerons dans ce chapitre des « enseignants-formateurs de terrain ».

Nous aborderons d'abord les défis de l'évaluation des stagiaires – évaluer des compétences et des adultes en formation professionnelle –, puis le rapport de pouvoir parfois difficile que ces formateurs entretiennent avec la HEP et enfin, les stratégies mises en œuvre pour surmonter les défis de l'évaluation du stage.

## Évaluer les compétences d'adultes

L'évaluation des stagiaires porte sur leurs *compétences*. Les compétences ne sont pas elles-mêmes des ressources (savoirs, savoir-faire, etc.), mais des capacités à mobiliser ces ressources dans une situation donnée de la vie réelle et à les reconfigurer sans cesse en fonction de situations proches, mais différentes (PERRENOUD, 1999). Présentées ainsi, il ne semble pas qu'elles puissent être observées directement, mais, au mieux, seulement inférées à partir des comportements et des attitudes qu'elles sont censées engendrer (COKER, MEDLEY & SOAR, 1980; GERARD & LINT-MUGUERZA, 2000; LEGENDRE, 2007; REYNOLDS, 1999). Or, le système de certification ne prend, au moment de cette étude, que peu en charge la question des gestes d'enseignement observables qui doivent permettre de déduire la présence de la compétence correspondante. Cette tâche incombe principalement à l'évaluateur (ZINGUINIAN & ANDRÉ, 2015).

L'évaluation d'un adulte, en formation professionnelle, qui pourrait devenir un collègue ne va pas sans poser des difficultés à l'évaluateur (notamment LEHMANN, 2009). Dans certains cas, le formateur et l'étudiant sont même déjà collègues. Prononcer un échec qui pourrait barrer l'entrée dans la carrière à un adulte est source de tensions pour les personnes rencontrées.

*«Les [enseignants-formateurs de terrain], on a quand même beaucoup de pouvoir par rapport à leur carrière. On peut casser une carrière. Donc il faut manipuler ça [son jugement, le regard posé sur les pratiques et les retours à faire à l'étudiant] avec beaucoup de précautions.»* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 3, 2012**

La perspective d'avoir à annoncer à une personne lancée dans cette voie qu'elle devrait repenser son projet professionnel est également une source d'appréhension.

«*Et ça je redoute, je n'ai jamais été vraiment confrontée à cela, mais je redoute [...] une discussion avec un stagiaire en disant "je crois que vous vous êtes trompé de métier" [...] le jour où je suis confrontée à un étudiant en train de lui dire "écoutez là je crois que vous vous êtes trompé de métier", je crois que j'aurais des problèmes. Oui, ça me poserait des difficultés.*» **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 4, 2013**

De plus, confronter son point de vue de formateur à celui d'un stagiaire adulte, au bénéfice peut-être de plusieurs années d'expérience professionnelle, est perçu comme une prise de risque. D'une certaine manière, le formateur est lui-même évalué par un stagiaire observateur.

«*[...] je n'aime pas trop le fait qu'il soit au fond de la classe [...] parce qu'en fait, au fond de la classe il [me] juge plutôt moi qu'aider les élèves. Donc voilà, je n'aime pas qu'il soit au fond de la classe.*» **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 5, 2012**

D'autre part, l'observation que le formateur fait du stagiaire provoque une interrogation de sa propre pratique au regard de celle de l'autre :

«*[...] c'est beaucoup de remises en question aussi en observant les stagiaires et en ayant des confrontations où on ne va pas forcément dans le même sens. Et puis d'oser dire, ce n'est pas évident, dire à un futur pair si on peut dire, "écoutez, là je ne suis pas d'accord". Ça demande aussi de prendre position. Or, on n'est pas dans une société où les gens prennent facilement position parce qu'il y a d'autres peurs. On protège ses arrières plus qu'on prend position. Donc là, c'est quelque chose où il faut un peu de courage pédagogique, je dirais.*» **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 2, 2012**

Cette prise de risque peut aussi bien être recherchée que crainte. Certains la vivent comme une forme de développement professionnel ou de progression dans la carrière d'enseignant. D'autres, peut-être davantage les enseignants-formateurs de terrain peu expérimentés, comme une épreuve.

*«La première fois où j'ai eu une stagiaire, évidemment, j'étais très en souci. La première stagiaire que j'ai eue, j'étais très en souci parce que je ne savais pas trop comment c'était. [...] dans mon parcours, je n'ai pas fait d'université, donc la première stagiaire, avant qu'elle arrive, je me suis dit: "mon dieu, elle a fait l'université". Enfin, je me suis fait un film pas possible alors qu'en fait je me suis retrouvée avec une jeune femme de 24 ans, 22 ans qui était là pour apprendre. C'est l'inconnu, on ne sait pas trop à quoi s'attendre. La première fois, avant qu'elle arrive, j'étais assez angoissée en me disant "elle a fait des études, moi je n'ai pas fait l'uni, elle va venir dans ma classe", j'étais un peu angoissée, mais ça s'est résolu le premier jour qu'elle est arrivée.»* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 8, 2014**

Ces tensions se trouvent exacerbées dans le contexte des stages dits «en emploi» qui supposent que les stagiaires soient engagés et rémunérés par l'établissement scolaire au moins pour la durée du stage, voire parfois déjà engagés comme auxiliaire depuis plusieurs années<sup>4</sup>. Avoir à annoncer à un «collègue»,

---

<sup>4</sup> Deux modalités de stage sont proposées aux étudiants, pour lesquels l'encadrement reçu diffère: le stage accompagné que le stagiaire effectue dans la classe de son formateur et, la plupart du temps, sous son regard, et le stage en emploi qui suppose que le stagiaire est engagé par l'établissement scolaire et responsable du suivi des élèves qui lui sont confiés pour une année. Dans ce cas, le formateur de terrain vient observer le stagiaire à raison de six fois par semestre. Autre différence, les stagiaires accompagnés changent d'établissement et de formateur chaque semestre, alors que les stagiaires en emploi ne changent en principe qu'entre les deux années de formation, ce changement n'étant d'ailleurs pas systématique.

qui a suivi une procédure de recrutement, que son stage sera sanctionné d'un échec, peut placer le formateur de terrain dans une position difficile et peut-être conduire à une confrontation de point de vue, cette fois, avec la direction de l'établissement dans lequel il enseigne.

Un défi analogue se rencontre, lorsqu'il s'agit d'exprimer son désaccord sur un travail réalisé en collaboration avec d'autres enseignants de l'établissement.

*«Je dois suivre quelqu'un dans une école [...] pour de l'allemand [...] et je me dis, mais "ce qu'elle leur fait faire, ce n'est pas motivant" et après, la stagiaire, elle collabore avec un collègue. [...] puis vous vous dites, je fais quoi. La collaboration de collègues c'est un dogme au sein de l'école vaudoise. Elle collabore, je trouve que ce qu'elle fait ce n'est pas bien. Comment je fais. [...]. C'est presque impossible ou bien on met la personne dans une situation [...] d'injonction contradictoire, puis [...] on se dit "bon je vais voir comment elle fait des choses que je n'aime pas, je ne vais pas pouvoir juger le contenu de son enseignement de l'allemand parce que ce n'est pas le sien et qu'elle doit collaborer avec un autre collègue". [...] j'ai décidé à l'époque de ne pas porter préjudice à l'étudiante. Je lui ai dit quand même "[...] je trouve que c'est faux de commencer par des répétitions".»*

**Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 11, 2014**

Pour pouvoir assumer la responsabilité de l'évaluation des compétences d'un adulte en formation professionnelle, les enseignants-formateurs de terrain cherchent à s'appuyer sur les critères fournis par la HEP, sur l'orientation que cette dernière donne à l'évaluation, sur la formation qu'elle leur dispense.

*«[...] parce que c'est ça le problème c'est qu'en fait je n'ai pas de formation [...] et puis je suis seule à le juger. Je ne*

*peux pas bannir quelqu'un de sa carrière juste parce qu'il n'est pas à mon goût et qu'il ne fait pas comme moi. Donc ça c'est clair que je demanderai l'aide de quelqu'un. Donc ça, c'est clair parce que j'ai une grande responsabilité.»* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 5, 2013**

Ces difficultés se dépassent, quelque peu, avec le temps. Avec les années d'expérience, les enseignants-formateurs de terrain prennent de l'assurance. Ils ont vu les prestations de plusieurs stagiaires et se sont fait une idée empirique de ce qu'ils sont en droit d'attendre aux différents stades de la formation.

*«Je ne suis pas très vieille, mais il y a des comparaisons qui se font [...] je les compare à des stagiaires qu'il peut y avoir, [...] moi ça me permet d'avoir une sorte de feedback par rapport à ça, où je me dis "ah oui, ce stagiaire il arrive mieux à faire passer sa matière que l'autre" [...] c'est une espèce d'accumulation de mon expérience.»* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 4, 2013**

Ils ont également pu mettre à l'épreuve, peu à peu, un mode de fonctionnement pour le suivi et l'évaluation des stagiaires.

*«Avec l'âge, j'ai appris que tu es obligé de passer d'abord là [sinon le stagiaire] ne peut pas. Il ne sait pas faire les objectifs et tu lui demandes de contrôler. Contrôler quoi? Il ne sait pas où est l'objectif. Une fois qu'il a l'objectif, maintenant tu contrôles.»* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 1, 2013**

## Le temps et le pouvoir

### Prédire

Si l'évaluation de compétences passe par l'inférence, une nouvelle difficulté se présente: l'enseignement est un métier complexe qui requiert des compétences qui, pour la plupart des formateurs de terrain rencontrés, ne peuvent pas s'acquérir dans le temps de la formation. Ce n'est qu'après plusieurs années d'expérience que l'enseignant devient pleinement compétent. Cela amène le formateur à anticiper ou à prédire sa progression au-delà de la formation initiale.

*« Il faut aussi penser que ce n'est pas en six mois qu'on corrige. [...] Il faut déjà apprendre à se connaître, après il faut apprendre à connaître les élèves de cet âge-là, qu'est-ce qu'on peut leur demander. Donc tout ça, ça se construit sur des années. »* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 1, 2012**

Cette inscription de la compétence dans une « logique de parcours » (TARDIF, 2013) éclaire la difficulté à prononcer des échecs en formation initiale (PERRENOUD, 1996). Il en résulte, *in fine*, que ces enseignants-formateurs de terrain évaluent moins des performances réalisées dans l'ici et maintenant du stage qu'ils n'infèrent, à partir de ces performances, une progression potentielle chez le stagiaire. Dans un article sur les classes préparatoires, Darmon montre que les membres des commissions d'admission « *recherch[ent] moins un niveau qu'un potentiel, moins un état qu'une énergie, moins des dispositions déjà présentes que des dispositions à développer ultérieurement d'autres dispositions* » (2012, p. 28). De la même manière, les enseignants-formateurs de terrain recherchent dans les pratiques des stagiaires ce qui devrait leur permettre de continuer à développer leurs compétences une fois la formation initiale terminée. Ainsi, la formation

devient la première étape de la procédure de recrutement des enseignants.

Par cette « *opération de divination professorale* » (DARMON, 2012, p. 27), ces enseignants-formateurs de terrain postulent qu'un stagiaire qui donne à voir une capacité à questionner ses pratiques, à prendre en compte les remarques du formateur et à procéder effectivement à des modifications de son enseignement, continuera à le faire au-delà de la formation. Mais cela révèle une incertitude : comment, par exemple, s'assurer que les indices sur lesquels les enseignants-formateurs de terrain s'appuient ne sont pas seulement un « exercice de style » réalisé par le stagiaire en vue d'obtenir le titre ou la « bonne note » ? Le fait que le cadre de l'expérience vécue en formation (le stage) soit déjà celui de la profession contribue à réduire cette incertitude, sans toutefois la supprimer : elle a également partie liée avec l'impermanence dans le temps des êtres et de leurs compétences.

*« Il faut admettre qu'il y ait des impondérables et effectivement peut-être qu'on sort quelqu'un qui finalement sera un mauvais maître. Mais on ne peut pas le savoir avant. Cela ne nous garantit pas non plus que... vu comment les gens évoluent entre 26 et 60 ans... »* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 11, 2014**

Si « *le stage n'est pas l'emploi* », ni au niveau des exigences relatives aux tâches à effectuer ni au niveau de la mise en scène de l'activité (OLRY & CUVILLIER, 2007), les enseignants-formateurs de terrain cherchent à rapprocher les deux cadres d'expérience, à des fins de formation et pour mettre le stagiaire « à l'aise ». Cela contribue à réduire l'incertitude liée à la prédiction des compétences dans un cadre professionnel : le formateur considère qu'il observe un « quasi-enseignant » et non une personne en train d'être évaluée.

*« Il faut essayer de se faire oublier des élèves [...]. Il faut que le prof puisse captiver, qu'il puisse dire "maintenant c'est moi le prof, c'est chez moi que vous regardez". Donc voilà, il ne faut pas être trop présent, [...] il faut vraiment qu'il soit comme si on n'était pas là en fait. Ne pas le gêner par notre présence. Déjà, il sait qu'on l'évalue alors c'est pénalisant pour lui. C'est vraiment être dans une mauvaise situation. »*

**Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 5, 2012**

Certains recourent même à la simulation de situations de travail déstabilisantes. Ils mettent ainsi le stagiaire en demeure de montrer une compétence suffisante pour faire face à une telle situation ou de travailler à son développement :

*« C'est très intéressant parce que ça nous donne plein d'indications sur sa façon d'évoluer dans le futur aussi. Est-ce qu'il va pouvoir tout seul trouver des solutions, chercher? Est-ce qu'il sait comment s'en sortir quand ce n'est pas du prémâché, puisque là il est quand même coaché? On est derrière. [...] des fois, ça m'arrive de faire [comme] si le collègue brûle et que le lendemain on se trouve dans un cabanon, il faut faire la leçon. Alors une fois le stagiaire arrive, puis je lui dis : "écoute, tu fais comme si l'appareil stéréo est en panne puis tu donnes ton cours". Et manque de pot, il avait prévu un quart d'heure d'écoute. Il se débrouille. Il faut trouver une solution de rattrapage, sans être angoissé. OK, aujourd'hui c'est comme ça, parce que ça peut arriver, puis ça arrive souvent. »* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 2, 2012**

Pour les stages dits « accompagnés », les stagiaires œuvrent dans la classe d'un enseignant-formateur de terrain. Dans ce contexte, le rapprochement des cadres de l'expérience requiert un véritable travail de mise en scène. Celui-ci n'est cependant pas fait systématiquement, car il dépend largement des aptitudes

du stagiaire telles que perçues par le formateur. Dans les stages en emploi, la prise en compte des risques que le stagiaire perde la face devant des élèves dont il a la responsabilité est un frein à ces tentatives de rapprochement :

*« C'est vrai que quand ils sont en stage [accompagné], on a cet avantage qu'on peut faire des expériences comme ça, qui n'ont aucune conséquence. Quand ils sont en [emploi], s'ils font une expérience foireuse avec une classe, il faut les récupérer la semaine d'après. Tandis que là, s'ils font une expérience foireuse avec ma classe, je peux les récupérer la semaine d'après, ce n'est pas grave. Mais sinon, s'ils perdent l'attention, s'ils perdent la confiance d'une classe qui est à eux, c'est beaucoup plus difficile après pour eux de récupérer. »* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 2, 2012**

Quand il a lieu, ce travail de rapprochement ne se fait pas forcément sans peine. Car s'y joue le fait que l'enseignant-formateur de terrain tient également le rôle d'enseignant dans ces classes et, à ce titre, n'est finalement pas aussi « discret » qu'il le souhaiterait.

*« Je pense que le fond de la classe c'est quand même l'endroit où on voit le mieux et où on est peut-être le plus discret aussi. [...] parce que l'idée, c'est d'être comme une mouche même si des fois je pense qu'on ne l'est pas vraiment. Et puis justement, ne pas intervenir, à moins que ça...non, mais même. Bon en stage [accompagné] je n'ai jamais eu de quoi intervenir, si ce n'est de temps en temps par rapport à un élève. Ça m'arrivait des fois parce que c'était mes élèves quand même. »* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 8, 2014**

## **Des rapports de pouvoir dissymétriques entre les différents acteurs de la formation**

À la nécessité de prédire le développement des compétences au-delà de la formation initiale s'ajoute celle de prévoir leur évolution au cours du stage: c'est la HEP qui fixe les moments où les évaluations doivent intervenir, sous forme de « bilan intermédiaire » (à mi-semestre) et de « bilan final ». Dans la progression de la formation, le bilan intermédiaire joue un rôle central. Les enseignants-formateurs de terrain ont l'obligation d'annoncer à ce moment-là à la HEP s'ils soupçonnent la possibilité d'un échec en fin de stage, afin de laisser à l'étudiant le temps d'y remédier et de lui offrir un encadrement plus serré. À défaut qu'un tel « préavis » soit donné, l'échec ne pourra pas être prononcé au terme du stage, même si les prestations du stagiaire sont jugées insuffisantes. Cela suppose une véritable mise en tension dans le cas des stages en emploi, du fait du faible nombre des observations qui peuvent être effectuées pour fournir un bilan intermédiaire qui paraisse acceptable.

*« Si on prend le stage en [emploi], c'est dire qu'en fait vous avez sur une année 12 leçons. Donc pour les stagiaires évidemment ça semble énorme, mais ce n'est pas beaucoup. Donc pour moi, une des grosses difficultés c'est qu'à partir déjà de trois leçons quasiment, puisqu'en fonction de l'organisation on ne peut pas faire mieux – des fois on peut faire que deux – vous devez déjà faire un bilan intermédiaire. »* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 7, 2013**

La décision définitive de la certification est du ressort de la direction de la HEP, et c'est elle qui devra faire face aux éventuels recours juridiques. Elle est donc fondée soit à faire respecter une procédure suivant des échéances calendaires strictes, soit à invalider l'évaluation.

Cette éventuelle invalidation par la HEP est révélatrice d'une asymétrie de position des différents acteurs sur l'évaluation. Cet écart se retrouve dans le dispositif de signalement des insuffisances relevées au bilan intermédiaire. Dans ce cas, les enseignants-formateurs de terrain doivent rendre compte de la situation à la HEP. Ce compte-rendu se déroule dans le cadre d'une « *conférence d'évaluation* »<sup>5</sup>. L'enseignant-formateur de terrain y explique la manière dont il a établi son jugement, avec un risque plus ou moins réel de perdre la face (ZINGUINIAN & ANDRÉ, 2015).

Le rapport est, au moment de cette étude, doublement dissymétrique. Tout d'abord, l'enseignant-formateur de terrain se trouve seul à rendre compte de son évaluation face, notamment, aux deux formateurs de la HEP qui ont effectué de courtes observations de l'étudiant en situation. Dans la décision du jury, ce sera sa voix contre celles des formateurs de la HEP. De plus, l'enseignant-formateur de terrain est rattaché à l'établissement scolaire, alors que les formateurs sont rattachés à la HEP. Dès lors, cette conférence peut être aussi bien perçue comme un soutien que comme une épreuve, voire un désaveu plus ou moins pénible selon son dénouement, dans le cas où les formateurs ne sont pas d'accord entre eux.

*« [...] quand ça dysfonctionne, il faut appeler la HEP, il faut faire une réunion, il faut dire au stagiaire “ça ne va pas” [...] enfin c'est pas facile de devoir dire “non”. Et*

---

<sup>5</sup> Qui met en présence le formateur de terrain, l'étudiant, deux formateurs de la HEP qui ont effectué de brèves visites de stage, le conseiller aux études qui est « garant du cadre », c'est-à-dire responsable du rappel des droits et des devoirs des parties en présence, et éventuellement un membre de la direction de l'établissement scolaire (à titre consultatif) qui a procédé également à une visite des stagiaires en emploi. Hormis ce dernier et l'étudiant lui-même, les membres de la conférence votent, au terme des débats, l'évaluation définitive du stagiaire. Ce jury se réunit en principe une fois à mi-semestre et une seconde fois en fin de stage.

*puis à la HEP quand on a eu la réunion, franchement, il y avait [...] un monsieur qui suivait cette stagiaire à la HEP, [...] il lui avait dit que ça irait bien, il n'y avait pas de souci donc je me suis retrouvée un petit peu seule à dire [...] "moi je ne pourrai pas lui mettre une évaluation correcte", donc c'est pour ça qu'ils ont accepté de changer son stage en stage [accompagné] [...]. Mais, je pense que l'[enseignant-formateur de terrain] il se trouve un peu seul.»* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 8, 2014**

Cette asymétrie et les difficultés qu'elle peut engendrer dans l'évaluation des stages se retrouvent dans d'autres dispositifs d'évaluation. Par exemple, dans le contexte d'entretien en triade (étudiant-formateur de terrain-formateur de l'institution de formation) (notamment BOUTIN, 1993; PASCHE GOSSIN, 2012).

En outre, la conférence d'évaluation est le lieu où le travail d'évaluateur de l'enseignant-formateur de terrain est mis en évidence hors de la relation formateur-stagiaire. À ce titre, elle devient potentiellement un instrument de contrôle de la qualité du travail des formateurs par les membres de la HEP qui y assistent. Le bilan final du stage, qui pourrait jouer ce rôle d'évaluation du travail de l'enseignant-formateur de manière plus indépendante des rapports de force, n'est examiné, faute de temps, qu'au regard de son respect des procédures. En revanche, la conférence d'évaluation confronte l'enseignant-formateur de terrain à des formateurs de la HEP sur ce qui est finalement au cœur de son travail : la manière dont il encadre le stagiaire et ses critères d'évaluation des pratiques. Ainsi, dans les situations de difficulté, c'est la confrontation qui apparaît comme la forme dominante de contrôle du travail des enseignants-formateurs de terrain.

## Des stratégies et leurs conséquences

### Les stratégies

Ces tensions amènent l'enseignant-formateur de terrain à développer des stratégies visant notamment à sauver la face, à assumer les responsabilités qu'il estime être les siennes vis-à-vis de l'évalué et, dans tous les cas, à se concentrer sur ce que Bidet désigne comme le « *vrai boulot* » (BIDET, 2011) : un travail dont on peut être fier, car on a le sentiment d'en maîtriser les enjeux essentiels. Les données analysées dans le cadre de la présente étude mettent en évidence trois stratégies : l'anticipation, la résignation et la temporisation.

L'*anticipation* consiste à concentrer les observations en début de stage, principalement si la première visite ne se déroule pas de manière satisfaisante. En somme, dans ce cas, l'enseignant-formateur de terrain anticipe la possibilité de devoir signifier une insuffisance.

*« Si c'est la cata vendredi [...] je vais essayer de donner mes trois points, voire plus, mais globalement mes trois points très concrets, je veux voir ça, et je reviens la semaine d'après. »*

**Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 3, 2012**

Cette stratégie suppose bien sûr l'absence de conflit d'agenda entre l'horaire de travail du formateur, fixé par l'établissement scolaire, et les délais de reddition des évaluations fixés par la HEP. De cette manière, si les prestations du stagiaire demeurent insatisfaisantes au moment du bilan intermédiaire, les formateurs se sentiront plus libres de le signaler.

La deuxième stratégie est la *temporisation*. Percevant la nécessité d'invalider le premier stage de l'étudiant, mais ne disposant pas du temps nécessaire pour étayer son jugement et pour se sentir à même de l'annoncer officiellement lors du bilan intermédiaire, l'enseignant-formateur de terrain

demande la tenue d'une conférence d'évaluation afin de réorganiser la suite de la formation. De la sorte, il limite les risques lors du bilan intermédiaire du semestre suivant ou, si d'aventure la progression du stagiaire s'avérait insuffisante, se donne le moyen de légitimer la notification d'un échec. Cette stratégie n'est ouverte qu'à un formateur encadrant un stagiaire en emploi, car il le fait pendant une année complète. En temporisant, il prend en compte non pas le cycle officiel qui est semestriel, mais le cycle de formation qui, dans ce type de stage, est annuel.

*«[...] comme je ne l'avais pas signalé, comme je venais de la voir et puis [...] j'ai été prise par le temps et puis je n'avais jamais eu ce cas-là donc [...] je n'ai pas pu mettre [une insuffisance], parce que je n'avais pas fait celle [l'évaluation] qui était intermédiaire. [...] du coup, je n'ai pas pu lui mettre [une insuffisance], mais [...] je me suis dit « ça ne va pas aller » donc là j'ai alerté la HEP et puis [...] on est parti au deuxième semestre. J'ai fait un contrat de stage bien précis et puis du coup on s'est appuyé là-dessus [...] comme il n'y avait pas vraiment d'amélioration [...] on a fait une séance commune [...]»*

**Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 8, 2014**

C'est dans le contexte où des insuffisances au stage sont signalées que la justification est requise tant par l'étudiant que par la HEP et que le contrôle de l'institution fait courir à l'enseignant-formateur le risque de perdre la face. Émerge alors une troisième stratégie, celle qui consiste à prononcer un jugement édulcoré et à *se résigner* à n'avoir pas pu prendre la décision souhaitée.

*«Donc c'est pour ça que je vous disais que c'est quand même compliqué de se dire: "je vais mettre [une insuffisance]" après deux leçons. Parce qu'après deux leçons, un – on connaît très peu le stagiaire, on l'a vu deux*

*fois, peut-être par rapport à un thème qui a été difficile donc je ne peux pas – je suis obligé de laisser la chance! Donc ça, quand on parlait de difficultés, ça, c'est une grosse, grosse difficulté. Alors quand il m'est arrivé d'être proche de ça par rapport à une compétence, je signifie en tout cas [la note "passable"].»* **Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 7, 2013**

### **Des conséquences paradoxales**

La stratégie d'anticipation conduit à un premier paradoxe, concernant la dimension formative du bilan intermédiaire: l'injonction d'annoncer à ce moment-là les échecs inverse la relation entre formation et certification: officiellement, la formation a lieu en première partie de stage et la certification à la fin. En réalité, les enjeux de certification sont traités dès le début, et c'est alors que la formation peut commencer.

*«Ma plus grande difficulté, c'est vraiment de cerner rapidement le stagiaire, c'est pour ça que je préfère prendre beaucoup de temps au début du stage parce que l'évaluation intermédiaire quelque part, elle vous dit déjà si vous allez réussir ou pas. [...] Et après, on peut lâcher un peu la pression ou s'impliquer vraiment dans le travail, on n'a plus cette pression-là, il y a quand même la pression des échéances.»*

**Extrait d'entretien avec l'enseignant-formateur de terrain n° 2, 2012**

La temporisation et la résignation conduisent, elles, à deux autres paradoxes. Tout d'abord, celui de valider les stages d'étudiants dont les prestations sont jugées insuffisantes et, éventuellement si l'on suit Perrenoud (1996), de leur délivrer un titre. Mais encore, celui de conférer un statut ambivalent à la note «passable» qui n'illustre pas simplement un «niveau de maîtrise passable», mais représente, dans certains cas, un échec

non prononcé. Dans les deux cas, c'est l'évaluation qui est en échec, plutôt que le stagiaire.

Cette résignation, si elle intervient en fin de formation, reporte la responsabilité de l'accès à la profession sur les directions d'établissement qui engageront ou non les diplômés de la HEP. Mais comme un système de recommandation par un enseignant-formateur de terrain facilite grandement l'insertion des novices (voir le chapitre 2 du présent ouvrage), ces formateurs jouent ainsi un rôle dans la sélection des futurs enseignants, après l'obtention du diplôme et de manière non systématique, dans un rapport qui les confronte cette fois aux directions d'établissement et non pas à la HEP. La validation, même au rabais, d'un stage, surtout en emploi, peut faciliter l'accès à l'emploi<sup>6</sup>.

## Conclusion

Nous avons tenté de mettre en lumière ici certaines difficultés spécifiques au travail d'évaluateur des enseignants-formateurs de terrain. Ce travail suppose de relever trois défis :

1. prédire des compétences qui seront complètement acquises à court terme (le cours du stage) ou à moyen terme (les premières années d'exercice professionnel) ;
2. évaluer un adulte qui pourrait devenir ou est déjà un collègue ;
3. justifier son évaluation dans un contexte où le rapport de pouvoir est défavorable.

---

<sup>6</sup> Pour discuter cette conclusion, une étude reste à faire concernant le rôle joué, dans la sélection, par les formateurs de la HEP à travers l'évaluation des apprentissages des étudiants dans le cadre des cours.

Les difficultés liées à l'évaluation des compétences professionnelles d'un adulte sont dépassées avec le temps et le recours au collectif. Les prédictions à court terme auxquelles procèdent les formateurs amènent, quant à elles, le développement de stratégies destinées aussi bien à sauver la face qu'à respecter les délais de signalement des échecs imposés par les règlements de la HEP. Au vu des données disponibles pour cette étude, il semble que les stratégies évoquées consistent soit à anticiper, soit à temporiser, soit à se résigner. En somme, elles reviennent à anticiper les difficultés potentielles et à prononcer les échecs avant même que la formation pratique du stage en cours ait pu avoir pleinement son effet. Elles peuvent aussi amener à différer la décision en s'appuyant sur le cycle de la formation plutôt que sur le cycle officiel, voire à renoncer à prendre la décision voulue faute d'y être autorisé par la procédure ou de pouvoir en rendre compte de manière argumentée.

Ces stratégies ont des conséquences sur le système d'évaluation des stages. Nous en avons présenté quatre dans ce chapitre : la validation de stages qui ne devraient pas être validés, tant du point de vue de l'enseignant-formateur de terrain que de la HEP ; le fait de faire porter à un bilan établi à mi-semester l'essentiel du poids de la certification ; l'attribution d'une note « passable » qui, dans certains cas, est une mise en échec non prononcée ; le rôle des enseignants-formateurs de terrain dont le véritable pouvoir de sélection peut s'exercer une fois le diplôme délivré, mais de manière non systématique.

## Bibliographie

BIDET, A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot?* Paris : Presses Universitaires de France.

BOUTIN, G. (1993). « Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants »,

In HENSLER, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke (Canada): Éditions du CRP.

CLOT, Y. (2008). «Élaborer l'expérience: l'instruction au sosie», In CLOT, Y. (Éd.), *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 179-202.

COKER, H., MEDLEY, D. M. & SOAR, R. S. (1980). «How Valid Are Expert Opinions about Effective Teaching?», *The Phi Delta Kappan*, 62 (2), p. 131-134.

CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.

DARMON, M. (2012). «Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires», *Sociétés contemporaines*, 2 (86), p. 5-29.

GERARD, F. M. & VAN LINT-MUGUERZA, S. (2000). «Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères?», In BOSMAN, C., GERARD, F. M. & ROEGIER, X. (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, p. 135-140.

LEGENDRE, M.-F. (2007). «L'évaluation des compétences professionnelles», In BÉLAIR, L. M., LAVEAULT, D. & LEBEL, C. (Éds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa, p. 169-180.

LEHMANN, R. (2009). *Évaluer les gestes professionnels des futurs enseignants: l'impossible mission des formateurs en établissement?* Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Genève.

ODDONE, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Éditions Sociales.

Office fédéral de la statistique. (2013/2014). *Personnel des écoles (SPE) (Enquête)*.

OLRY, P. & CUVILLIER, B. (2007). «Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage», *Éducation permanente*, 172 (3), p. 45-60.

PASCHE GOSSIN, F. M. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance: une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

PERRENOUD, P. (1996). «L'obligation de compétences: une évaluation en quête d'acteurs», *Éducateur*, 11, p. 23-29.

REYNOLDS, M. (1999). «Standards and Professional Practice: The TTA and Initial Teacher Training», *Journal of Educational Studies*, 47 (3), p. 247-260.

TARDIF, J. (2013). «Enjeux et limites des compétences comme axe premier de la formation», article présenté lors de la Deuxième journée scientifique de l'AIPU Suisse. *Les compétences dans le paysage des hautes écoles suisses: état de la situation et perspectives*, Lausanne.

ZINGUINIAN, M. & ANDRÉ, B. (2015). «Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. Évaluer», *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1 (3), p. 73-93.

## **Partie 2**

# **Les autres professions de l'école et les nouvelles divisions du travail**



**Marco Allenbach**

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

---

## **Chapitre 6**

# **Les intervenants à l'école. Travailler dans l'entre-deux**

### **Introduction : les intervenants à l'école, approche transversale**

Nous présentons ici une synthèse de recherches que nous avons menées de 2010 à 2016 sur le travail des *intervenants à l'école* du canton de Vaud en Suisse (ALLENBACH, 2015, 2016, 2017), c'est-à-dire les professionnels ressources qui interviennent auprès d'élèves scolarisés en classe ordinaire, à la suite d'un signalement ou d'une demande: enseignant·e·s spécialisé·e·s itinérant·e·s; logopédistes, psychologues et psychomotricien·ne·s en milieu scolaire; infirmiers et infirmières, médiatrices et médiateurs scolaires.

Ce projet de recherche est né d'une question récurrente exprimée par ces divers praticiens lors de supervisions, d'accompagnements ou de formations d'adultes, que nous animons régulièrement: «Quel est mon rôle? Comment le définir? Où s'arrête-t-il?» Cette question du rôle professionnel est d'ailleurs présentée comme une problématique centrale dans

plusieurs recherches s'intéressant au travail des intervenants à l'école (DUPANLOUP, 1998; PULZER-GRAF, 2008; GORDON, 2012; LECAPLAIN, 2013).

Certaines recherches, qui se penchent par exemple sur la collaboration pluridisciplinaire (GROSSEN, 1999), se sont efforcées de mettre en évidence les différences entre les cultures, les identités et les langages spécifiques à chaque profession. Mais la plupart des travaux menés sur le sujet portent sur une seule catégorie d'intervenants, sans pouvoir mesurer le degré de transversalité de ces résultats. Le choix fait ici est de traiter l'activité des intervenants de manière transversale aux diverses professions concernées. Cette approche peut surprendre : qu'y a-t-il de commun entre l'activité d'une infirmière, d'une logopédiste, d'un psychologue, d'un enseignant spécialisé, d'une psychomotricienne engagée à plein temps dans un service de psychologie scolaire ou d'une enseignante de classe ordinaire déchargée de deux périodes par semaine pour du travail de médiation ? De fait, nous mettrons en évidence plusieurs points communs entre ces professionnels, en partant de leur contexte institutionnel et de leurs modalités d'intervention.

Cette contribution représente une synthèse de recherches que nous avons menées sur la construction du rôle des intervenants, c'est-à-dire sur la façon dont s'étendent leurs champs d'activités et dont s'effectue le choix entre leurs diverses modalités d'intervention. Le rôle est ainsi considéré comme une structure dynamique (MAISONNEUVE, 1993), résultant de diverses attentes formelles (cahiers des charges, règlements, directives, lois...), mais aussi d'attentes explicites ou implicites venant des enseignants réguliers, des responsables hiérarchiques, des parents, des élèves, des collègues, etc. Trois perspectives théoriques éclairent notre objet.

1. Nous nous sommes intéressés à l'analyse de l'activité des intervenants : l'activité *réalisée*, dont les pensées mobilisées pour

l'action (VERMERSCH, 2008), mais aussi l'activité *empêchée* (CLOT, 2006), c'est-à-dire ce que les intervenants ont parfois hésité ou renoncé à faire ou à dire, révélateur des choix, des contraintes et des dilemmes rencontrés.

2. Des concepts systémiques nous ont offert des clés de compréhension concernant les contraintes auxquelles se trouvent confrontés les intervenants. Leur situation – à l'interface entre deux systèmes organisationnels et en tension entre un modèle médical individuel et des modèles prenant en considération les facteurs socio-environnementaux – engendre des injonctions contradictoires, voire paradoxales (ENGESTRÖM et SANNINO, 2010).

3. Une approche sociologique compréhensive a permis une mise en perspective de nos résultats au sein de phénomènes institutionnels touchant plus largement le travail sur autrui : le passage d'une activité presque exclusivement centrée sur la prise en charge individuelle des élèves, à un éventail de modalités d'intervention possibles, peut être lu comme un déclin du « programme institutionnel » qui régissait fortement l'activité des intervenants, avec pour corollaire une « *complexité croissante de la division du travail* » et une « *pluralité et faible cohérence des rôles* » (DUBET, 2002, p. 69). Sur l'individu repose la responsabilité de gérer des logiques opposées et de construire son identité professionnelle. On retrouve l'injonction faite à l'individu, très spécifique au monde occidental moderne, de « *se tenir de l'intérieur* » (MARTUCCELLI, 2002), alors que les processus identitaires s'appuient sur des supports collectifs : relations, groupes ou réseaux.

Les analyses qui suivent sont fondées sur 240 entretiens, menés par des enseignants en fin de formation en alternance, auprès d'intervenants à l'école de toutes professions. Ces données ont fourni un aperçu de la façon dont ces derniers décrivent leur rôle et leurs pratiques. Certains de ces intervenants (14) ayant présenté une diversité de modalités d'intervention collaboratives ont accepté un entretien compréhensif (KAUFMANN, 2008),

suivi d'un entretien d'explicitation (VERMERSCH, 2008)<sup>1</sup>. Ces échanges ont permis de retracer l'évolution de leur pratique, de décrire plus finement leur activité, de mettre en évidence certains dilemmes rencontrés et d'identifier les supports identitaires sur lesquels ils se reposent. À ces entretiens de recherche se sont ajoutées des données complémentaires, sous formes d'enregistrements de séances d'analyse de pratique menées pendant deux ans auprès de six groupes : des infirmiers, des médiateurs, deux groupes d'enseignants spécialisés et deux groupes mélangeant diverses professions. Ces données ont été exploitées sous plusieurs angles : 1) les situations exposées (leur contexte, leur évolution, et les rôles pris par les divers acteurs) ; 2) les dilemmes de métier soulevés par le groupe ; et 3) les processus d'élaboration d'une définition commune du métier – ce que Clot (2006) appelle le *genre* – à travers les interactions entre les membres (ALLENBACH, à paraître). Enfin, des séances de mise en débat des résultats (DUBET, 1994) ont été organisées pour tous les participants à ces recherches.

Nous décrirons d'abord les points communs entre les divers professionnels considérés, notamment le fait de se situer entre deux institutions (l'établissement scolaire et leur institution professionnelle de tutelle) et entre deux modèles d'interventions, le médico-individuel et le socio-environnemental. Nous examinerons ensuite un travail de négociation, principalement entre enseignants réguliers et intervenants, mais aussi avec les autres acteurs impliqués, tout en exposant les dilemmes rencontrés dans cette activité. Enfin, nous nous intéresserons au développement du pouvoir d'agir des intervenants et aux collectifs sur lesquels ils s'appuient pour faire face aux dilemmes rencontrés.

---

<sup>1</sup> Il s'agit de deux logopédistes, deux psychologues, deux psychomotriciens, deux médiateurs, deux infirmiers, et quatre enseignants spécialisés occupant des fonctions diverses, dépendant d'une direction d'école ou d'un service indépendant.

## Des rôles complexes

### *À l'interface de deux institutions*

Chaque intervenant se trouve à l'interface de deux ou plusieurs institutions. Dans le canton de Vaud, la plupart dépendent du Service cantonal d'enseignement spécialisé et d'appui à la formation (SESAF), mais interviennent dans des établissements scolaires relevant de l'enseignement ordinaire. Certains sont engagés par des Fondations, via un mandat de prestation octroyé par le SESAF. Les infirmiers scolaires dépendent du Département cantonal des affaires sociales et de la santé, tout en étant rattachés à un établissement scolaire. Il existe aussi des enseignants spécialisés qui dépendent hiérarchiquement des directeurs d'école, mais peuvent recourir, dans des situations particulières, à l'inspecteur régional de l'enseignement spécialisé. Quant aux médiateurs scolaires, ce sont des enseignants réguliers déchargés de quelques heures d'enseignement hebdomadaire pour se consacrer à un travail d'écoute, de médiation de conflits et de prévention. La direction d'école assure leur tutelle sur le plan administratif et pédagogique, mais pour cette activité particulière, les médiateurs se réfèrent à une responsable cantonale et à des coordinateurs régionaux.

Cette position d'interface n'est pas seulement administrative, elle relève aussi d'un travail à l'intersection de mondes professionnels dont les normes et les temporalités diffèrent.

Le monde scolaire, de l'enseignement dit «régulier» ou «ordinaire», est rythmé par des échéances fixes (semestres, années, cycles). Il est régi par des programmes et des règlements qui expriment des attentes sociales envers l'ensemble des élèves et qui visent à assurer le fonctionnement collectif des classes et des établissements scolaires.

Les mondes de l'enseignement spécialisé, de la thérapie ou du soin ont en commun de fonder leurs interventions sur

une évaluation des difficultés, des besoins et des ressources spécifiques à chaque situation. La temporalité, beaucoup plus flexible, dépend des pronostics et des évolutions constatées : les interventions peuvent durer de quelques semaines à plusieurs années.

### ***Tension entre deux modèles***

Au cours des dernières décennies, pour chaque fonction d'intervenant, des modèles prenant en compte les dynamiques socio-environnementales se sont ajoutés, voire opposés au modèle traditionnel de type médical individuel (LAMONTAGNE-MÜLLER, 2007) qui attribue les différences entre élèves à des caractéristiques individuelles : la pédagogie inclusive (ROUSSEAU & BÉLANGER, 2006), la santé communautaire (OMS, 1986), les nouvelles définitions du handicap (FOUGEYROLLAS, CLOUTIER, BERGERON, CÔTÉ & ST-MICHEL, 1998) ainsi que l'approche systémique en psychologie scolaire (EVÉQUOZ, 1984; CURONICI & MACCULLOCH, 1997). Ce changement se traduit notamment par l'incitation à investir d'autres modalités d'intervention que les prises en charge individuelles. Les intervenants à l'école sont invités à ne pas réduire leur activité au suivi individuel d'élèves – appelé parfois « co-intervention » –, mais également à développer des modalités « *d'intervention collaboratives* » (ALLENBACH, BORRI-ANADON, LEBLANC, PARÉ, REBETEZ & TREMBLAY, 2016), que l'on peut classer en trois grandes catégories : le travail en réseau ou en équipe pluridisciplinaire (avec ou sans les familles), le soutien à l'enseignant – appelé parfois « consultation » ou « aide indirecte », car il vise à aider l'enseignant qui, à son tour, doit aider l'enfant – et les interventions en classe, dont le co-enseignement pour les enseignants spécialisés.

Ainsi, les médiateurs scolaires, initialement appelés « médiateurs drogue » et qui devaient s'adresser aux élèves

supposés «à risque», ont été encouragés à effectuer également des médiations de conflits entre élèves, à intervenir dans les classes dont les dynamiques étaient jugées difficiles, à participer à des réseaux et à soutenir les enseignants. Actuellement, ils sont appelés à renforcer leurs liens avec les équipes de prévention santé, afin de contribuer au travail sur le climat d'établissement (SCHUBERT-GRUNDISCH, 2013).

Les enseignants spécialisés itinérants sont invités à offrir d'autres prestations que les prises en charge individuelles, en développant le co-enseignement, le soutien aux enseignants et l'élaboration de projets pédagogiques individualisés avec l'ensemble des acteurs concernés: enseignants, parents, autres intervenants, direction d'école, etc. (PULZER-GRAF & FERRER, 2014).

Les psychologues, les logopédistes et les psychomotriciens en milieu scolaire ont vu s'ajouter au travail classique de bilan et de traitement, une mission de consultation pour les enseignants et de participation à des équipes pluridisciplinaires (OPS, 2016). Lors d'événements critiques (accidents graves, voire décès), les psychologues sont souvent appelés à ménager des espaces de parole pour les élèves.

Enfin, les infirmiers scolaires sont associés au développement de projets d'établissement concernant le climat scolaire et la prévention dans le domaine de la santé; ils doivent avoir reçu une formation en santé communautaire. Ils rencontrent les parents de chaque élève en début de scolarité, afin d'établir une relation et d'identifier les besoins de l'enfant pour sa santé à l'école. Pour les élèves présentant des pathologies, ils élaborent des projets impliquant les enseignants, les parents, les médecins traitants et la direction d'école (Unité PSPS, 2016).

Signalons enfin que ces réévaluations du rôle des intervenants à l'école ne sont pas spécifiques au canton de Vaud (MOREAU, 2006; THOMAZET, PONTÉ & MERINI, 2011).

## ***Des périmètres relationnels, des cibles et des postures***

Pour analyser les diverses activités décrites par les intervenants à l'école, nous avons développé une catégorisation sur trois axes : le périmètre relationnel, la cible et la posture.

Le *périmètre relationnel* désigne l'ensemble des acteurs avec lesquels l'intervenant est en interaction pendant l'activité. Par exemple, les intervenants à l'école décrivent tous, dans certains cas, des séances de travail individuel avec un élève, ainsi que des entretiens avec des parents et des enseignants. À ces périmètres peuvent s'ajouter, suivant les personnes interrogées, des réunions entre professionnels impliqués dans une situation, la participation à des équipes pluridisciplinaires, des rencontres école-famille, des discussions avec un élève et son enseignant, le suivi d'un groupe d'élèves, une intervention auprès d'une classe, co-animée ou non avec un enseignant, etc.

La *cible* désigne ce sur quoi l'intervention porte. Par exemple, le travail individuel avec un enfant cible souvent ses difficultés et ses ressources, mais, suivant les intervenants, il peut aussi porter sur sa relation avec les autres élèves, avec son ou ses enseignants, avec l'école de manière plus générale, ou sur la façon dont il perçoit les projets des adultes envers lui (parents, enseignants, intervenants). Les entretiens avec un enseignant sont axés fréquemment sur les difficultés et les ressources d'un élève, mais peuvent aussi aborder la relation pédagogique, la dynamique de classe, la différenciation de l'enseignement, le (dys)fonctionnement d'un réseau professionnel ou la relation entre l'école et des parents. Enfin, la réunion d'une équipe pluridisciplinaire peut concerner un élève, mais porte parfois sur d'autres cibles : une classe, une problématique touchant plusieurs classes ou un projet visant l'ensemble de l'école.

Pour certains intervenants, l'évaluation des difficultés des élèves et le développement de leurs ressources personnelles représentent la seule cible de leur activité ; comme périmètres, ils décrivent un travail individuel avec les élèves (même

lorsque celui-ci se déroule en classe), ponctué par des entretiens épisodiques avec les parents ou avec les enseignants, principalement en début et en fin de prise en charge. Leur rôle correspond au modèle médical-individuel.

D'autres praticiens interrogés y ajoutent des cibles et des périmètres correspondant à des modalités d'intervention collaboratives, parfois très variées. Mais il est intéressant de constater que la prise en charge individuelle reste, pour chacun, une modalité d'intervention possible. Autrement dit, lorsqu'un intervenant développe des collaborations, il n'abandonne pas une pratique pour une autre, mais augmente l'hétérogénéité de ses activités professionnelles. Ce constat peut se faire au sein de chacune des fonctions étudiées.

Trois *postures* différentes peuvent être identifiées, dans le soutien amené aux autres professionnels: la posture d'expertise, celle d'accompagnement et celle de tiers facilitant la communication.

La *posture d'expertise* apparaît comme la plus classiquement attendue: les parents, les enseignants réguliers ou la direction d'école demandent à l'intervenant une analyse spécifique, un rapport, un bilan, une investigation qui s'appuie sur son savoir professionnel spécifique, et débouche soit sur des recommandations, soit sur une prise en charge du problème. Cette attente s'inscrit dans une optique médicale-individuelle: du diagnostic, posé par un expert, découlent les prescriptions ou le traitement. Or, pour les intervenants à l'école développant des pratiques collaboratives, cette posture représente un écueil: parvenir à s'en distancer leur apparaît comme une condition au développement de collaborations (ALLENBACH, DUCHESNES, GREMION & LEBLANC, 2016).

La posture que l'on peut qualifier *d'accompagnement* (PAUL & FABRE, 2016; VIAL & CAPARROS-MENCACCI, 2009) est revendiquée par la plupart des intervenants qui présentent des pratiques collaboratives. Entre accueil des émotions, empathie, art de l'écoute

et du questionnement, elle vise à soutenir chez l'interlocuteur (parent, enseignant, enfant, directeur...), une analyse de sa situation et l'identification de pistes qui prennent sens pour lui.

Dans *la posture de tiers* facilitant la communication entre deux ou plusieurs personnes (parents, enseignants, direction d'école, thérapeutes...), les intervenants apportent une certaine extériorité, tout en développant des relations de confiance avec plusieurs acteurs qui s'ignorent, peinent à se comprendre ou s'affrontent. Cette posture de tiers peut se décliner en de multiples variantes, allant de la simple présence à un entretien, à la facilitation d'un projet pédagogique élaboré, évalué et réadapté constamment avec tous les partenaires concernés.

Dans ces deux dernières postures, l'intervenant se situe en position «méta»: son activité porte davantage sur le processus (de réflexion individuelle dans le premier cas, d'échange et de concertation dans le second) que sur le contenu. «*Je me suis plus occupé de l'ambiance de la rencontre que de ce qui s'est dit*», raconte un médiateur. Ces postures diffèrent de celle de l'expert, dont on attend un avis: définition de la problématique, pronostic quant aux risques possibles et indication pour la prise en charge.

### ***Les diverses relations entre « partenaires » professionnels***

À ce travail adressé aux adultes s'ajoute le fait que, très souvent, l'intervenant est aussi impliqué directement auprès d'un ou de plusieurs élèves, ce qui pose la question du type de relations qui s'installe entre intervenant et enseignant régulier, en tant que «partenaires» de la prise en charge. Les descriptions de leur «collaboration» varient alors en fonction de ce qui, entre leurs sphères de travail respectives, semble mis en commun:

1. Une *coordination* se limite à du passage d'informations et à des questions organisationnelles.

2. Une *réflexion commune* vise un enrichissement des représentations réciproques, même si le travail de l'un et de l'autre restent distincts.

3. Une *décision commune* signifie qu'une responsabilité est assumée conjointement.

4. Une *action commune* peut concerner la préparation et l'animation d'un entretien avec des parents, d'un réseau réunissant divers professionnels, d'une activité en classe, etc.

Les formes de collaborations plus poussées que la simple coordination (réflexions, décisions ou actions communes) s'accommodent mal d'une posture d'expert ou, du moins, supposent une reconnaissance réciproque des expertises respectives. Si l'intervenant est considéré par l'enseignant ou se considère lui-même comme seul détenteur d'une analyse valide et d'un pronostic fiable, la participation de l'enseignant trouve difficilement sa place et peut se réduire à la soumission, à l'opposition conflictuelle ou à la résistance passive.

Les intervenants à l'école dont la pratique se limite à la prise en charge individuelle se situent le plus souvent dans cette posture d'expertise, et leur «collaboration» avec l'enseignant régulier se réduit de fait à la coordination. Développer la collaboration exige une variation non seulement des cibles et des périmètres, mais aussi des postures adoptées et des formes de partages dans les relations de collaboration.

## **L'espace intermétiers : lieu de négociations et de paradoxes**

### ***Des recouvrements de territoires***

Les pratiques des intervenants à l'école, quelle que soit leur profession, peuvent investir chacun de ces périmètres, poursuivre chacune de ces cibles, adopter chacune de ces postures. Certes,

ces trois axes ne suffisent pas à décrire leur travail et ne rendent pas compte des spécificités de chaque fonction. Par exemple, seuls les psychologues peuvent faire passer des tests cognitifs ou psycho-affectifs ; les protocoles d'urgence pour des enfants ayant des besoins spécifiques de santé sont rédigés par des infirmières et des médecins ; un projet pédagogique individualisé requiert les compétences d'un enseignant spécialisé, etc. De plus, au-delà de ces actes réservés, chaque intervenant amène sans doute, dans sa participation à une équipe pluridisciplinaire ou dans un suivi individuel, des savoirs et des méthodes propres à sa profession.

Cependant, un recoupement partiel des champs de pratiques se fait jour, surtout pour les modalités d'intervention collaboratives.

1. Concernant l'aide indirecte, des intervenants de chaque profession témoignent d'une activité de soutien aux enseignants, de l'ordre de l'accompagnement, c'est-à-dire qui ne se résume pas à l'apport de leur expertise professionnelle spécifique.

2. Il en va de même pour le rôle de tiers facilitant la relation entre l'école et la famille, la communication au sein d'un réseau de professionnels ou l'élaboration d'un projet concerté : à nouveau, certains intervenants, quelle que soit leur profession, témoignent de situations dans lesquelles ils s'efforcent de faciliter l'expression de chacun, la compréhension réciproque, et l'élaboration de projets à même de prendre sens pour l'ensemble des acteurs.

3. Pour des interventions concernant une dynamique relationnelle difficile entre élèves, plusieurs intervenants peuvent être sollicités : une médiatrice, une psychologue, une infirmière, ou une enseignante spécialisée si elle intervient déjà dans la classe.

4. L'élaboration de stratégies de différenciation permettant à un élève dyslexique de s'investir davantage dans les activités d'apprentissage au sein de sa classe, fait partie du travail d'une logopédiste, mais aussi d'une enseignante itinérante.

5. Tout intervenant à l'école, quelle que soit sa profession, peut écouter un élève concernant la façon dont il vit sa situation scolaire et dont il se représente un éventuel projet pédagogique.

Cette liste non exhaustive de tâches, qui ne sont pas attribuées en amont à une seule fonction, représente une certaine complexité et engendre chez les praticiens des incertitudes concernant leur légitimité, les limites de leur rôle et leur identité professionnelle (ALLENBACH, 2015). Les chevauchements de champs de pratique ouvrent la porte aux conflits de territoires ou, du moins, nécessitent un travail de négociation pour déterminer, au cas par cas, le rôle de chacun, la part des tâches et des responsabilités assumées par l'un, par l'autre ou conjointement.

Ces espaces intermétiers se situent en premier lieu entre les intervenants et les enseignants réguliers (THOMAZET, PONTÉ & MERINI, 2011). C'est une évidence concernant le soutien aux enseignants (appelé aussi « aide indirecte » ou « consultation »), car dans ce cas, l'aide aux élèves se fait à travers l'activité des enseignants réguliers. C'est aussi le cas des interventions en classe et du co-enseignement, puisque l'intervenant entre alors dans le territoire habituel de l'enseignant. Mais les prises en charge individuelles aussi peuvent impliquer une sphère de travail partagé, lorsque se développe une relation avec l'enseignant qui dépasse la simple coordination pour s'inscrire dans un projet commun autour de l'enfant, concernant la construction, l'évaluation et la régulation dudit projet.

### ***Entre négociation et alliance***

Tous les intervenants à l'école qui développent des modalités d'intervention collaboratives décrivent un travail de *négociation* avec les divers acteurs concernés, mais en particulier avec les enseignants de classe régulière. Il s'agit d'explicitier les attentes

et les points de vue pour parvenir à un accord. Ces pratiques visent à ouvrir des espaces de collaboration, ce qui signifie aussi choisir, dans l'éventail des modalités d'interventions possibles, celles qui seront investies au cas par cas. Comme évoqué plus haut, les intervenants qui développent la collaboration le font généralement sous diverses formes qui s'ajoutent à la prise en charge individuelle, diversifiant ainsi leur offre de prestations.

Ces intervenants décrivent une activité d'écoute, afin de comprendre les attentes, les besoins et les enjeux de leur interlocuteur; les entretiens entre intervenant et enseignant régulier ne ciblent plus uniquement les ressources ou les difficultés des enfants concernés, mais se centrent également sur l'enseignant régulier lui-même, pour comprendre ses représentations, les difficultés qu'il rencontre et ses besoins pour effectuer son travail pédagogique. Cela donne généralement lieu à une contractualisation, rarement écrite, pour vérifier l'adhésion de l'enseignant aux modalités d'intervention choisies. Ce travail de contractualisation comprend une part de confrontation qui peut conduire à refuser de répondre à une demande, à amener un point de vue différent ou à poser des questions relatives à l'adéquation entre une démarche proposée et la finalité visée. En effet, il ne s'agit pas de se plier au désir de l'enseignant régulier, mais de parvenir à une démarche qui puisse prendre sens pour chacun.

Parallèlement à ce travail d'analyse des demandes, de confrontation et de contractualisation, ces intervenants évoquent leurs efforts pour développer des relations de confiance. Cette construction d'alliances ne se limite pas au travail de négociation. Il s'agit d'un engagement dans la relation, de l'ordre de l'éthique, lors d'expériences communes réitérées, pendant les moments de négociation, mais aussi durant les autres moments d'interaction. Les alliances à construire ou à préserver sont multiples: avec les élèves, les parents, les enseignants, la direction d'école, etc. Tel que décrit en pratique par les intervenants à l'école, ce travail rejoint la définition des systémiciens Haley (1981) et Caplow (1984): contrairement à la *coalition* (qui se construit contre

un tiers), chaque alliance vise à soutenir d'autres alliances, ou dépend parfois de celles-ci. L'intervenant cherche à construire une relation de confiance avec l'enseignant pour développer l'alliance de ce dernier avec l'élève ou avec les parents. Mais il s'agit d'un travail constant, car face aux difficultés et aux tensions fréquemment vécues par les divers acteurs, les alliances risquent de se transformer en coalitions (STRAUSS, 1992; MEYCKENS-FOUREZ, 2010), dirigées contre un tiers présent ou absent.

### ***Des dilemmes aux paradoxes***

Certains dilemmes de métier apparaissent alors: offrir une écoute empathique, tout en osant la confrontation; développer des alliances, sans s'enfermer dans des coalitions. Plusieurs de ces dilemmes sont des paradoxes: ils reposent sur deux contraintes, ou deux injonctions, situées à des niveaux logiques différents. En voici deux exemples, tirés de séances d'analyse de pratique.

Une enseignante spécialisée itinérante est appelée à intervenir à propos d'un élève fréquemment marginalisé en classe qui ne parvient pas à participer aux activités didactiques. Elle souhaiterait développer du co-enseignement afin d'aider l'enseignante régulière à adapter ou à différencier son enseignement. Mais l'enseignante s'oppose à l'idée que cette intervenante, qu'elle vient de rencontrer, soit présente et s'implique dans ses cours, alors qu'elle attendait de sa part une prise en charge individuelle de l'élève. L'intervenante se retrouve face au dilemme suivant: si elle impose sa présence en classe, elle hypothèque fortement ses chances de construire une alliance avec l'enseignante et risque de se trouver cantonnée à un travail individuel avec l'élève concerné, qui, même s'il se déroule en classe, ne correspond pas à une collaboration au sujet de l'enseignement; à l'inverse, si elle se plie simplement à la demande de l'enseignante, son intervention n'aura pas d'effet en dehors des quelques heures hebdomadaires octroyées pour cet élève.

Une psychologue scolaire a été sollicitée pour une élève, dont l'enseignante et la mère vivent une situation de conflit larvé. L'enseignante, tout en se plaignant des parents, ne souhaite pas la présence de la psychologue lors de leur prochain entretien, présence que demande, par contre, la mère. L'intervenante est partagée: imposer sa présence dans cet entretien ne va pas lui permettre de servir de tiers facilitant la communication. À l'inverse, cantonner son intervention à une prise en charge individuelle sans que se dessine un projet concerté risque de ne pas aider beaucoup l'enfant. La demande des parents semble légitime et pertinente, pour autant qu'elle n'aboutisse pas à une coalition contre l'enseignante.

Ces deux exemples illustrent un type de paradoxes qui semble inhérent au développement de pratiques collaboratives, car l'injonction à collaborer porte simultanément sur deux niveaux: celui très concret des modalités d'intervention, et plus précisément des périmètres investis (en l'occurrence, l'intervention en classe et l'entretien école-famille), et celui, beaucoup plus subjectif, de la qualité de relation entre les acteurs, c'est-à-dire des alliances permettant, dans le premier cas, de collaborer avec l'enseignant, et dans le second, de favoriser un partenariat entre l'enseignante et les parents.

Mais, comme l'expriment Frangieh, Mérini et Thomazet (2014), à partir d'un problème paraissant «*dans un premier temps, irréductible et insoluble, les professionnels développent une activité qui transcende le dilemme*» (p. 3). Engeström et Sannino (2010) parlent «*d'apprentissage émergent*» (*expansive learning*), nécessitant une démarche collective permettant à la fois d'analyser les doubles contraintes et d'inventer des issues possibles en termes d'activité.

Les situations présentées dans des groupes d'analyse de pratiques révèlent toutes des paradoxes vécus par les intervenants. Le travail d'analyse en groupe permet généralement une identification de ces doubles contraintes, tandis que les pistes émergentes, retenues par l'intervenant ayant exposé sa situation, portent le plus souvent sur le développement d'espaces de métacommunication avec les

acteurs concernés. Dans les deux cas présentés, la psychologue et l'enseignante spécialisée ont trouvé, à l'issue de ces séances d'analyse de pratique, de nouvelles pistes pour construire avec les enseignantes régulières concernées des alliances, tout en les confrontant aux dilemmes évoqués, et pour réfléchir avec elles à des modalités d'intervention qui prennent sens pour chacune.

## **Des collectifs pour soutenir le travail de négociation**

### ***Le développement du pouvoir d'agir***

Dans ces séances d'analyse de pratique, les intervenants retrouvent ainsi du pouvoir d'agir. Une analyse des interactions au sein de ces groupes a mis en évidence qu'au fil du processus de réflexion collective, l'intervenant ayant exposé sa situation oscillait entre quatre figures de *rapport* à son propre rôle (MARTUCCELLI, 2002), que nous avons représentées sous la métaphore d'un chandail :

1. Le rôle *dessiné* est une description idéalisée, où l'intervenant évoque des modalités d'intervention qu'il considère comme faisant partie de son champ d'activité possible, voire qu'il aimerait pratiquer, mais qui se révèlent inexistantes ou extrêmement rares lorsqu'il se penche sur son activité réalisée. C'est parfois pendant les entretiens de recherche que les intervenants ont pris conscience de cet écart.

2. Le rôle qui *gratte* regroupe les inconforts, les mises en tension, les souffrances, par exemple, lorsqu'apparaît la différence entre leur rôle idéalisé et le réel de leur activité, mais aussi lorsqu'ils se sentent prisonniers d'un dilemme ou d'une double contrainte.

3. Le rôle *enfilé* signifie que le professionnel l'explique par des déterminants externes: le prescrit (mandat, règle, mot d'ordre, etc.) ou la pratique de ses pairs (son prédécesseur, ou ses collègues actuels).

4. Le rôle *tricoté* apparaît lorsque l'intervenant évoque le travail de négociation de rôle ou de construction d'alliances. Il en prend souvent conscience durant les entretiens de recherche ou les séances d'analyse de pratique, en repensant à l'ensemble de l'activité qu'il a menée, ou en retrouvant, à l'avenir, des opportunités de « tricotage ».

Dans les groupes d'analyse de pratique, cette oscillation entre divers rapports au rôle semble contribuer au développement du pouvoir d'agir des intervenants : l'expression de ses idéaux et de ses inconforts, l'analyse des paradoxes rencontrés, la réflexion qu'il mène sur les déterminants de son action et l'analyse de son activité, réalisée ou empêchée, de négociation et d'alliance, amène l'intervenant à identifier de nouveaux possibles.

### ***Supports identitaires et lieux d'analyse des paradoxes***

Les entretiens compréhensifs ont permis d'identifier certaines relations et certains collectifs sur lesquels s'appuient les intervenants pour soutenir leur travail de négociation.

Avec ces personnes ou au sein de ces groupes, il s'agit, d'une part, de pouvoir évoquer les problèmes rencontrés, d'identifier les doubles contraintes auxquels ils sont confrontés, de les prendre en considération dans leur complexité et de réfléchir ensemble à des issues créatives ; le groupe d'analyse de pratique, dans l'exemple précédent, sert ainsi de lieu d'analyse collective des paradoxes.

D'autre part, les intervenants ont besoin de personnes et de collectifs avec qui partager une communauté de pensée ou de valeurs, car la plupart évoquent un sentiment de solitude associé au travail éprouvant de négociation continuelle de son rôle. Tout en étant quotidiennement en interaction avec une multitude d'acteurs, ils peuvent se sentir seuls à s'engager pour construire des relations coopératives, ou à poursuivre l'idéal

d'une école plus inclusive. Il est difficile de «*ramer à contre-courant*», explique une logopédiste dont les collègues, tout en valorisant ses pratiques collaboratives, interviennent elles-mêmes presque toujours sous forme de bilans et de traitements. Une enseignante spécialisée, pourtant très appréciée par ses collègues et supérieurs hiérarchiques, souffre de ne pas pouvoir s'appuyer sur un collectif avec qui réfléchir sur les dilemmes rencontrés. Varier ses modalités d'intervention et sa posture, investir des espaces intermétiers et développer des pratiques innovantes pour répondre à des paradoxes, entraîne des questionnements fréquents sur sa propre légitimité, voire sur son identité professionnelle.

L'étude longitudinale du parcours des intervenants (ALLENBACH, 2017) montre que le développement de pratiques collaboratives est vécu de manière très positive tant que les professionnels s'appuient sur des supports identitaires et des lieux d'analyse des paradoxes rencontrés. À l'inverse, la disparition de tels supports suscite soit une importante souffrance, liée aux doubles contraintes subies et à l'épreuve continuelle de son identité professionnelle, soit l'abandon de pratiques collaboratives en se cantonnant à un travail de type médical individuel.

### **Quatre types de supports**

Nous avons identifié quatre types de supports systématiquement évoqués par les intervenants interrogés, soit parce qu'ils disent pouvoir s'y appuyer, soit parce qu'ils leur manquent :

- Un groupe de *pairs*, c'est-à-dire des intervenants de même profession (ou de professions proches, pour certains psychologues, logopédistes et psychomotriciens revendiquant une forte interdisciplinarité). Il s'agit tantôt d'une équipe travaillant au sein d'un même établissement scolaire, ou d'un

- groupe, par exemple de supervision ou d'analyse de pratique, réunissant des professionnels intervenant dans diverses écoles.
- Un groupe *ad hoc* réunissant des intervenants de professions diverses, dont le mandat et le nom varient : « groupe santé », « équipe pluridisciplinaire », « groupe de prévention », « réseau maltraitance », « communauté d'apprentissage professionnel », etc. Certains de ces groupes réfléchissent au climat d'établissement et mettent en œuvre des projets de promotion de la santé à l'école ; d'autres traitent de situations de violence, de crise ou de maltraitance ; d'autres encore s'interrogent sur la situation d'élèves en grande difficulté scolaire, ou cherchent à développer des pratiques pédagogiques autour d'une thématique choisie. Leur composition varie en fonction de ces divers mandats.
  - Une *personne de référence* concernant les lois, règlements, procédures, mandats, directives et leur interprétation, mais aussi les principes informels, voire implicites, défendus par la direction d'une école ou d'un service. Il s'agit donc d'une personne assumant une fonction de responsable ou de référent sur le plan institutionnel, mais avec qui s'est établie une relation de confiance permettant d'aborder des situations difficiles et des questions de légitimité de ses propres pratiques. Or, rappelons que les intervenants se situent à l'interface de plusieurs systèmes institutionnels, ce qui offre une variété de personnes à qui se référer. Ainsi, un médiateur scolaire pourra s'adresser à un membre de sa direction d'école ou au responsable cantonal ou régional des médiateurs scolaires. Une infirmière pourra se référer au directeur d'école, au médecin scolaire ou à une responsable des infirmières scolaires de la région ou du canton. Un enseignant spécialisé trouvera du soutien auprès d'un doyen de pédagogie compensatoire, d'un directeur d'école, d'un inspecteur de l'enseignement spécialisé ou, lorsqu'il ne travaille pas sous les ordres du directeur d'école, d'un cadre de la fondation ou du service qui l'emploie.

- Un *collègue*, de même profession, ou d'une profession différente, qui peut être sollicité de manière informelle, au gré des besoins, en dehors de rendez-vous ou de réunions formelles.

D'autres relations et d'autres collectifs sont souvent mentionnés, parfois privés (amis, conjoints), parfois liés à des dispositifs de formation suivis au moment de la prise de donnée (le groupe d'apprenants, les formateurs).

Les supports ne sont pas faciles à déceler sur le plan méthodologique, car ils ne sont pas toujours évoqués spontanément dans les discours. Selon Martuccelli (2002), ils sont inavouables, voire impensables au regard du modèle social moderne d'un individu qui se tiendrait «*de l'intérieur*» : une société qui explique les conduites à travers les compétences, l'auto-détermination et le professionnalisme des acteurs ne laisse que peu de place à l'aveu de sa propre dépendance à des relations ou à des groupes. C'est souvent lors d'une rupture (changement de lieu de travail, suppression d'un groupe pluridisciplinaire, départs de responsables ou de collègues) que les intervenants interrogés évoquent l'importance de ces soutiens dans la construction de leurs propres pratiques.

## Conclusion

Nous avons fait le pari, dans ce chapitre, de tenter une approche transversale des diverses professions des intervenants à l'école. Des recherches visant à rendre compte de leurs différences mettraient en évidence sans aucun doute de nombreuses spécificités. Mais nos recherches, même concernant les dynamiques de construction identitaire de ces acteurs, débouchent sur des résultats transposables entre les diverses catégories d'intervenants, malgré leurs différences de statuts, de mandats, de formations, de cultures professionnelles et d'appartenances institutionnelles.

D'une part, le développement de collaboration entraîne l'augmentation de l'hétérogénéité du champ d'activité et l'investissement dans des espaces intermétiers qui nécessitent un travail de négociation et de construction d'alliances, récurrent, impliquant et éprouvant. D'autre part, la position d'interface entre les institutions et la mise en tension entre un modèle médical individuel et des modèles systémiques engendrent des paradoxes, formes de dilemmes de métier particulièrement complexes. Ces paradoxes sont d'autant plus nombreux que le travail de négociation de collaboration implique la prise en considération des attentes d'acteurs très divers.

L'intervenant à l'école est donc amené à faire face à des défis spécifiques qu'un praticien exerçant la même profession dans un contexte plus classique, rencontre rarement. Par exemple, une infirmière en milieu hospitalier est en contact constant avec les autres membres de son équipe, et son activité est fortement cadrée par l'organisation des soins et les traitements prescrits, tandis qu'une infirmière scolaire est souvent la seule de sa profession au sein d'un établissement scolaire et doit régulièrement négocier ses interventions et ses projets. L'enseignant responsable d'une classe d'enseignement spécialisé, contrairement à un enseignant itinérant, n'est confronté ni à un changement constant de lieu et de collaborateur, ni au défi de co-enseigner avec des enseignants réguliers. Les psychologues, les logopédistes ou les psychomotriciens travaillant dans des cabinets privés ou des services de consultation ambulatoire, ne sont pas quotidiennement confrontés aux attentes des enseignants; ils n'ont pas à articuler leur travail thérapeutique auprès des enfants et des familles avec un investissement dans des espaces de collaboration au sein de l'institution scolaire. Enfin, les enseignants réguliers, en devenant médiateurs, découvrent l'activité de personne ressource qui doit se définir en fonction des demandes, contrairement au travail d'enseignement ordinaire, où la composition de la classe et du programme sont connus à l'avance.

Ainsi, pour répondre aux dilemmes liés à la position d'intervenant à l'école et développer des pratiques collaboratives, ces praticiens ne peuvent pas s'appuyer uniquement sur leurs cultures professionnelles respectives, en termes de savoirs, de techniques ou de références identitaires. En revanche, le repli sur un travail individuel avec les enfants leur permet de cantonner leur activité à des gestes professionnels pour lesquels ils peuvent se référer aux pratiques apprises et partagées au sein de leur profession. Ce constat contribue à expliquer l'importance particulière des supports mis en évidence dans cette recherche, dont l'absence provoque soit des souffrances importantes, soit le repli sur des prises en charge individuelles nécessitant peu de collaboration. Dans ces collectifs et ces relations se développe le pouvoir d'agir nécessaire au travail de négociation, et s'élabore le métier d'intervenant à l'école, soutenant leur construction identitaire.

Pour une meilleure compréhension des processus de développement de collaboration dans des espaces intermétiers, ces résultats semblent confirmer l'intérêt d'étudier la négociation de rôle et la construction d'alliance comme une activité en soi. Les trois focales adoptées (approche systémique, sociologie compréhensive et analyse de l'activité) permettent de créer des ponts et d'envisager plusieurs concepts sous un nouvel éclairage : certains dilemmes de métier peuvent être identifiés et étudiés en tant que paradoxes ; le genre élaboré au sein d'un groupe de pairs peut être considéré comme un support identitaire ; et les processus de négociation de rôle peuvent être étudiés en tant que pratiques professionnelles. Ainsi, cet éclectisme théorique, s'il engendre des défis méthodologiques et peut dérouter le lecteur, ouvre à la fois des perspectives d'étude et de compréhension des phénomènes étudiés.

## Bibliographie

ALLENBACH, M. (2015). « Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école », In KALUBI, J.-C. & GREMION, L. (dir.) *Intégration/Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal: Éditions Nouvelles AMS, 6, p. 103-126.

ALLENBACH, M. (2016). « Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens: questions épistémologiques entre analyse de la pratique et analyse de l'activité », In LIGOZAT, F., CHARMILLOT, M. & MULLER, A. (dir.). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur (Raisons Éducatives, 20), p. 77-97.

ALLENBACH, M. (2017). « Développer des pratiques collaboratives: Entre souffrance et créativité », In GREMION, L., RAMEL, S., ANGELUCCI, V. & KALUBI, J.-C. (dir.), *De l'intégration à l'inclusion scolaire: regards croisés sur les défis actuels de l'école*. Ottawa: PUO, p. 133-145.

ALLENBACH, M. (à paraître). « Au cœur de la continuité éducative: le travail dans les espaces intermétiers », In Collectif. *Dispositifs d'accrochage scolaire et continuités éducatives. Favoriser la continuité éducative pour lutter contre le décrochage scolaire. Actes du 3ème colloque international du Lasalé, 6 au 8 juillet 2015*.

ALLENBACH, M., BORRI-ANADON, C., LEBLANC, M., PARÉ, M., REBETEZ, F. & TREMBLAY, P. (2016). « Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire », In PRUD'HOMME, L., VIENNEAU, R., DUCHESNE, H. & BONVIN, P. (dir.). *L'inclusion scolaire: recherche et développement dans une perspective internationale*. Bruxelles: De Boeck, p. 95-118.

ALLENBACH, M., DUCHESNES, H., GREMION, L. & LEBLANC, M. (2016). « Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisements des regards », *Revue des Sciences de l'éducation*, 42 (1), p. 86-121.

- CAPLOW, T. (1984). *Deux contre un. Les coalitions dans les triades*. Paris: ESF.
- CLOT, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France (Le travail humain).
- CURONICI, C. & P. MACCULLOCH. (1997). *Psychologues et enseignants: regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Paris: De Boeck Université (Pratiques pédagogiques).
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil (La couleur des idées).
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUPANLOUP, A. (1998). *Un psychologue dans l'école: la construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux*. Carouge: Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- ENGSTRÖM, Y. & SANNINO, A. (2010). «Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges», *Educational Research Review*, 5, p. 1-24.
- EVÉQUOZ, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages: vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris: ESF (Sciences humaines appliquées).
- FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J. & ST-MICHEL, G. (1998). *Classification québécoise: processus de production du handicap*. Québec: Réseau international sur le processus de production du handicap-RIPPH.
- FRANGIEH, B., MERINI, C. & THOMAZET, S. (2014). «Comment les enseignants spécialisés envisagent-ils leur place dans l'école inclusive?», *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, p. 34-41.
- GORDON L., P. & AU COIN, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton: Ministère de l'Éducation.
- GROSSEN, M. (1999). «Collaboration et travail pluridisciplinaire», *Actualités psychologiques*, 6, p. 53-76.

- HALEY, J. (1981) « Pour une théorie des systèmes pathologiques », *In* WATZLAWICK, P. & WEAKLAND, J. *Sur l'interaction*. Paris: Éditions du Seuil, p. 60-82.
- KAUFMANN, J.-C. & DE SINGLY, F. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- LAMONTAGNE-MÜLLER, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap: les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.
- LECAPLAIN, P. (2013). *Du travail sur l'identité aux identités du travail*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- MAISONNEUVE, J. (1993). « Introduction à la psychosociologie », Paris: Presses universitaires de France (Le psychologue, 56).
- MARTUCELLI, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard (Folio essais, 407).
- MOREAU, A. (2006). « Enseignant inclusif », *In* BÉLANGER, S. & ROUSSEAU, N. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 80-97.
- MEYNCKENS-FOUREZ, M. (2010) « Au-delà des pièges qui paralysent les équipes, comment construire un espace de confiance? », *Thérapie familiale*, 31, p. 195-214.
- OMS Office Mondiale de la Santé (1986). *Charte d'Ottawa de la Conférence internationale pour la promotion de la santé*. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/129675/Ottawa\\_Charter\\_F.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf)
- OPS (2016). *Site du canton de Vaud – SESAF – Office de Psychologie Scolaire*, « Les prestations ». <http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/psychologues-psychomotriciens-et-logopedistes/>
- PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- PAUL, M. & FABRE, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

PIRET, A., NIZET, J. & BOURGEOIS, E. (1996). *L'analyse structurale*. Bruxelles: De Boeck.

PULZER-GRAF, P. (2008). *Place du soutien pédagogique et rôle des enseignants impliqués. Étude de dix dispositifs de pédagogie compensatoire d'établissements primaires vaudois*. Lausanne: URSP, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

PULZER-GRAF, P. & FERRER, M. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. Lausanne: URSP, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

ROUSSEAU, N. & BÉLANGER, S. (2006). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec (Éducation-intervention, 8).

SCHUBERT-GRUNDISCH, S. (2013). «La médiation en milieu scolaire dans le canton de Vaud», *In MIRIMANOFF, J.A. (dir.). Médiation et jeunesse: mineurs et médiations familiales, scolaires et pénales en pays francophones*. Bruxelles: Larcier, p. 326-346.

THOMAZET, S., PONTÉ, P. & MÉRINI, C. (2011). «L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire: un métier en (re)construction», *Recherches en éducation*, 11, p. 106-116.

STRAUSS A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris: L'Harmattan

Unité PSPS – Promotion de la Santé et Prévention en milieu Scolaire (2016). *Site du canton de Vaud – Santé à l'école*, «Les équipes PSPS». [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/Equipes\\_PSPS/UPSPS\\_CDC\\_ISC\\_\\_postobligatoire\\_\\_101012.pdf/](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/Equipes_PSPS/UPSPS_CDC_ISC__postobligatoire__101012.pdf/)

VERMERSCH, P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

VIAL, M. & CAPARROS-MENCACCI, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.



**Philippe Longchamp**

Haute École de Santé Vaud; HES-SO

---

## **Chapitre 7**

# **La position ambivalente des infirmières scolaires. Entre « corps diagnostic » et « corps vécu »**

### **Introduction**

L'enseignement public genevois a intégré des infirmières scolaires dès 1916. Alors qu'elles se comptaient sur les doigts d'une main jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, leur nombre a connu une brusque augmentation durant la seconde partie du xx<sup>e</sup> siècle, passant de 8 en 1958, à 13 en 1961, 24 en 1964, puis 30 en 1970. Leur nombre a continué d'augmenter régulièrement durant les décennies suivantes: à la date de notre recherche (2005-2009), le canton comptait 60 infirmières scolaires (ZOTTOS, 2004)<sup>1</sup>.

Cette évolution quantitative s'est accompagnée de changements qualitatifs. Les «visites médicales» qui voyaient

---

<sup>1</sup> Dans certains cantons romands, le rôle d'infirmière était autrefois souvent tenu par l'épouse du concierge; voir le chapitre 8 dans le présent ouvrage.

les infirmières cantonnées au rôle d'assistantes du médecin scolaire ont été transformées en « bilans de santé » au cours des années 1960, puis en « visites de santé » menées par les seules infirmières dès 1998. Le médecin ne se présente désormais qu'à la demande de l'infirmière. Les cinquante dernières années ont aussi été marquées par une profonde modification de la conception même de la santé qui, s'affranchissant de son unique substrat biologique, est désormais « bio-psycho-sociale »<sup>2</sup>.

Les infirmières scolaires ont donc incontestablement gagné en autonomie durant la seconde partie du xx<sup>e</sup> siècle. Mais leur conception « globale » de la santé s'est aussi accompagnée d'une plus grande difficulté à circonscrire précisément leur activité, et donc à asseoir leur identité. Comme le mentionne Osiek-Parisod (1994), « *la liberté d'action dans les tâches non définies a bel et bien un coût, c'est l'invisibilité* » (p. 126). Une invisibilité encore renforcée par le fait que les représentations du grand public (mais aussi celles de certains enseignants) réduisent bien souvent la profession à ses actes les plus *visibles* qui sont en même temps les plus *rare*s et, dans une certaine mesure, les plus *désuets* : « *Le rôle des infirmières scolaires a passablement évolué au cours des dernières décennies et les enseignants, comme le grand public, restent souvent fixés sur une image dépassée (la dame des "patches" et des poux...)* » (p. 189).

Dans de précédentes contributions, nous avons analysé les rapports sociaux qui se jouent à l'infirmierie scolaire entre les infirmières et les familles (LONGCHAMP, 2009) ainsi que les conditions de possibilité de mise en œuvre d'une « écoute » des enfants (LONGCHAMP, 2014). L'objectif de ce chapitre sera d'analyser l'ambivalence de la position des infirmières au sein de

---

<sup>2</sup> Dans une enquête par questionnaire menée auprès d'infirmières scolaires exerçant à Lyon et à Clermont-Ferrand, Berger, Nekaa et Courty (2009) montrent que 54 % d'entre elles considèrent que leur rôle contribue à une « éducation globale de la personne », alors qu'elles ne sont que 22 % à considérer qu'il contribue à une « information biomédicale ».

l'école, et la manière dont ces dernières l'assument au quotidien. Nous montrerons que cette ambivalence positionnelle est ancrée dans deux représentations du corps : d'une part, le « corps diagnostic » dont la santé est évaluée au travers d'un schème bio-médical par l'examen et la mesure, d'autre part, le « corps vécu » dont la santé est évaluée au travers d'un schème psychologique par l'observation du comportement et « l'écoute ». Alors qu'il se voit dévalué dans les discours des infirmières au profit du « corps vécu », le « corps diagnostic » joue pourtant un rôle essentiel dans le positionnement de ces professionnelles vis-à-vis des enseignants autant que des familles.

L'analyse nous amènera également à nous interroger sur la place qu'occupent les infirmières dans la configuration entre familles et école. Si enseignants et infirmières entretiennent quelques divergences quant à certaines attitudes à adopter, leur projet commun d'encadrement des familles (et notamment des familles populaires) en fait des alliés objectifs. Ce qui remet en question le statut « d'intermédiaires entre familles et école » que revendiquent souvent les infirmières scolaires.

## **Méthode**

De type ethnographique, l'enquête s'est déroulée de septembre 2005 à octobre 2009 dans trois établissements de l'enseignement primaire genevois (qui scolarisent des enfants âgés de 4 à 12 ans)<sup>3</sup>. Nous avons effectué 71 observations directes de l'activité des trois infirmières scolaires de ces établissements (dans les infirmeries, mais aussi dans les salles des maîtres, dans les classes, lors des réunions de parents, etc.), 20 entretiens semi-directifs avec des infirmières scolaires exerçant

---

<sup>3</sup> Cette recherche a été co-financée par le FNS et la HES-SO. Elle a par ailleurs fait l'objet d'une thèse de sociologie soutenue à l'Université de Genève.

sur l'ensemble du canton et 52 entretiens avec des familles (le plus souvent les mères) des trois établissements de l'enquête. Nos notes d'observations et nos retranscriptions d'entretiens ont été saisies dans le logiciel NVivo et ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les résultats que nous présentons ici se fondent prioritairement sur nos observations directes et sur les entretiens menés avec les infirmières.

## **Des infirmières dans l'école**

Les infirmières scolaires du canton de Genève sont employées par un service de l'État, le Service de santé de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ). En fonction de leur taux d'activité, chacune a la responsabilité d'un nombre plus ou moins élevé d'établissements scolaires dans lesquels elles passent à intervalles réguliers. Elles exercent sous délégation d'un médecin scolaire, dont les rares passages dans les établissements se font généralement à leur demande lorsqu'elles se trouvent confrontées à des cas qu'elles ne peuvent résoudre seules. Les infirmières disposent ainsi d'une large autonomie dans l'exercice de leur activité.

On peut distinguer trois types d'activité des infirmières scolaires. D'abord ce qu'elles qualifient elles-mêmes de «travail systématique», qui consiste à effectuer des visites de santé individuelles avec tous les enfants de 2<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> primaires (enfants âgés de 5 et 10 ans), indépendamment de leur état de santé. Alors que les visites de 2<sup>e</sup> primaire sont généralement menées en présence de l'un des deux parents, celles de 7<sup>e</sup> primaire se font avec l'enfant seul. Au cours de ces visites, les infirmières s'entretiennent avec l'enfant (et avec le parent le cas échéant), et complètent les différentes rubriques de son carnet de santé: conditions de la grossesse et de la naissance, maladies infantiles, accidents et opérations, présence d'allergies ou d'affections chroniques, prise de médicaments, téguments, posture, dentition, poids, taille, «habitudes de vie» (sommeil, alimentation, loisirs,

activités physiques), « adaptation scolaire », « anamnèse familiale et sociale » et « observation du développement et du comportement ».

Il y a ensuite le travail « non systématique », c'est-à-dire des interventions que les infirmières effectuent en cas de situations particulières : rencontres d'enfants ou de parents en cas de suspicion de maltraitance, intégration scolaire d'enfants souffrant de handicap physique ou de maladies chroniques (épilepsie, diabète, mucoviscidose, etc.), soins à des enfants accidentés ou grippés, discussions avec des enseignants, tests tuberculiques pour enfants arrivants de l'étranger, vérifications de la glycémie pour enfants diabétiques, détection de poux, etc.

Il y a enfin les activités plus ponctuelles lors desquelles les infirmières prennent part à différentes activités des établissements scolaires, qu'il s'agisse de la participation aux réseaux regroupant divers acteurs des écoles et du quartier, d'interventions pédagogiques dans les classes (cours d'anatomie, prévention du mélanome et de la posture dorsale) ou encore de l'implication dans l'organisation de manifestations qui concernent la santé (e.g., une « journée violence »).

## **Entre « corps diagnostic » et « corps vécu »**

### ***Un rapport à la santé historiquement et socialement situé***

Il ressort de nos entretiens et observations que les infirmières scolaires présentent un certain *rapport à la santé*<sup>4</sup> que nous qualifions de santé *positive-mentale*. *Positive* parce que les indices de bonne santé peuvent être identifiés et décrits sans

---

<sup>4</sup> Nous définissons le *rapport à la santé* comme un ensemble de dispositions socialement acquises (dispositions corporelles, schèmes de perception et d'évaluation des signes morbides, dispositions temporelles, etc.) susceptibles de s'actualiser dans des *pratiques de santé*.

référence à la maladie; *mentale* parce que ces indices se réfèrent à la dimension mentale de la santé plutôt qu'à sa dimension somatique. Ce rapport à la santé spécifique ne reflète pas uniquement des compétences professionnelles; il doit aussi être rapporté au contexte historique dans lequel exercent les infirmières scolaires, ainsi qu'à leur position sociale.

Le *rapport à la santé* de ces professionnelles a connu trois phases historiques (LONGCHAMP, 2014). Durant la première phase, qui s'étend de l'introduction des premières infirmières dans les établissements publics genevois en 1916 jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, on peut parler d'une santé *négative-somatique*. *Négative* parce que se définissant essentiellement par l'absence de maladie; *somatique* car se référant pour ainsi dire exclusivement à la dimension corporelle.

Durant la deuxième phase historique, qui s'étend de la Seconde Guerre mondiale à la fin des années 1980, les infirmières scolaires adhèrent à une santé *positive-somatique*. Sans abandonner le terrain somatique, la santé se définit à présent sans référence à la maladie, notamment au travers des notions de «prévention» et d'«hygiène de vie»<sup>5</sup>. C'est également durant cette deuxième phase que la profession intègre la «petite bourgeoisie nouvelle» (BOURDIEU, 1979), fraction des classes moyennes composée d'individus d'origines sociales hétérogènes (ils peuvent être issus des classes supérieures autant que des classes populaires) et qui, aspirant à un reclassement vers le haut, exercent des professions nouvelles ou rénovées leur permettant de réaliser leur rêve d'apesanteur sociale en affichant leur rejet de tout classement et leur hostilité envers toute hiérarchisation<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Sur le lien entre la notion d'«hygiène de vie» et l'extension des préoccupations de santé à l'ensemble des dimensions du style de vie, voir VIGARELLO (1978).

<sup>6</sup> L'identification de fractions de classe nécessite une conceptualisation multidimensionnelle de la structure sociale. En ajoutant au critère de

Semblable à la profession de puéricultrice telle que décrite par De Montlibert (1980), la profession d'infirmière scolaire peut en effet être considérée comme « *suffisamment technique pour bénéficier des retombées du prestige qui entoure le savoir médical, suffisamment floue pour autoriser des espoirs de promotion et pour permettre de modeler le contenu des tâches professionnelles en fonction des aspirations, suffisamment indépendante et pourtant proche des activités dévolues aux membres des classes dominantes pour laisser croire à une proximité avec elles* » (p. 69).

La troisième phase historique se révèle pleinement dès 1989, année de la Convention internationale des droits de l'enfant. Bien que ratifiée par la Suisse en 1997 seulement, elle représente une nouvelle attention portée à l'enfance, qui se manifesterá notamment par l'émergence d'un problème social inédit: la maltraitance. Alors que le nombre de signalements d'enfants maltraités explose à Genève durant la décennie 1990 (SCHULTHEIS, FRAUENFELDER & DELAY, 2007), nos observations et entretiens montrent que cette catégorie est à l'infirmière scolaire contemporaine ce que la maladie infectieuse était à celle de la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle: le mal à prévenir et à combattre par tous les moyens dont elle dispose; l'étalon auquel se mesurent non seulement la

---

démarcation vertical (le «volume» des capitaux économique et culturel) un critère de démarcation horizontal (la «structure» de ces deux formes de capital), Pierre Bourdieu a joué un rôle de pionnier. Plus récemment, Daniel Oesch (2006) a proposé un schéma de classe qui distingue différentes fractions suivant quatre «logiques de travail» (indépendante, technique, organisationnelle et interpersonnelle). Parmi les 17 fractions qu'il identifie, signalons celle des «semi-professions socio-culturelles» qui représentent 6,9% de la population active en Suisse et à laquelle appartiennent les infirmières scolaires. Sa localisation (au sein des classes moyennes salariées), sa composition professionnelle (santé, éducation, travail social et culture) et genrée (63% de femmes) ainsi que son soutien massif aux valeurs de la «nouvelle gauche» (égalité des droits selon le genre, la «race» et l'orientation sexuelle; protection de l'environnement) en font une fraction en tous points semblable à la «petite bourgeoisie nouvelle» identifiée par Pierre Bourdieu dans la France des années 1970.

situation des enfants et des familles, mais aussi le succès ou l'échec des interventions. Mais ce mal prend cependant ici une forme tout à fait spécifique. Car les infirmières scolaires héritent d'un problème qui, depuis son apparition au cours des années 1970, a subi d'importantes transformations par une succession de spécifications disciplinaires et, notamment, psychologiques. Alors que le « syndrome de l'enfant battu » s'établissait prioritairement sur la base d'une radiographie du squelette de l'enfant tant que la question relevait encore du monopole médical (SERRE, 2009), le diagnostic ne repose ici qu'accessoirement sur de telles manifestations relatives au corps. C'est bien plutôt à un ensemble de mises en jeu du « vécu » de l'enfant que font référence les signalements pour maltraitance. Une telle approche se trouve en pleine affinité avec le nouveau rapport à la santé auquel adhèrent désormais les infirmières scolaires : une santé *positive-mentale* qui, en accord avec l'*éthos* de la petite bourgeoisie nouvelle à laquelle elles appartiennent, évacue toute possibilité d'un diagnostic extérieur basé sur la *mesure* du corps. Les infirmières scolaires considèrent désormais la bonne santé non plus comme le fait d'*avoir* un corps sain, mais bien comme celui de *se sentir bien* dans son corps.

### ***La dévaluation du « corps diagnostic » au profit du « corps vécu »***

Dans le cadre d'une santé *négative-somatique* autant que dans celui d'une santé *positive-somatique*, la bonne ou la mauvaise santé sont évaluées au travers de mesures anthropométriques : il s'agit d'observer et de mesurer le corps, si bien que l'on peut parler d'un « corps diagnostic ». La santé positive-mentale caractéristique des infirmières scolaires contemporaines introduit une véritable rupture : l'évaluation de la santé de l'enfant ne passe plus tant par une mesure externe que par une série de sensations internes. Il

s'agit pour l'infirmière scolaire d'accéder aux dispositions cœnesthésiques de l'enfant, c'est-à-dire à la manière dont il *perçoit* son corps ou dont il *vit* les différentes situations qu'il rencontre. On peut dès lors parler d'un « corps vécu » qui, sans donner congé au corps diagnostic, se superpose à lui et contribue à en réduire l'importance.

Au cours des entretiens, nous avons demandé aux infirmières quels étaient les éléments qu'elles retenaient pour conclure à la bonne ou à la mauvaise santé d'un enfant à l'issue d'une visite de santé. Ayant connaissance de la série d'indications qu'elles contresignent dans les carnets de santé, on ne peut qu'être surpris par les réponses obtenues : les informations récoltées par anamnèse, par examen visuel et par mesure anthropométrique sont, pour ainsi dire, *systématiquement absentes* des propos des infirmières (une seule entame sa réponse par de telles considérations) et sont même parfois ouvertement dévalorisées et rejetées hors du périmètre d'intervention de l'infirmière scolaire.

Étudiant il y a plus de 30 ans les pratiques des professionnels des centres de protection maternelle et infantile, Bouchayer (1984, p. 79-80) notait déjà une certaine marginalisation des préoccupations relatives à la dimension somatique de la santé : « *la plupart des médecins et des puéricultrices reconnaissent que ce ne sont pas, en fait, les questions d'ordre médico-sanitaire qui constituent l'essentiel des problèmes rencontrés et des "besoins" estimés. Ces professionnels, et plus particulièrement les puéricultrices, disent porter principalement leur attention sur les questions d'ordre psycho-éducatif [...] et psycho-relationnel* »

La tendance semble s'être largement accentuée. Nous rejoignons donc ici Osiek-Parisod (1994) lorsqu'elle fait remarquer que « *la dimension "biologique" de la santé bio-psycho-sociale s'est [...] réduite dans leur esprit au "sparadrap de la récréation" ou aux actes de dépistage ressentis parfois comme trop routiniers et peu valorisants* » (p. 82).

À cette dévalorisation de la dimension somatique de la santé répond la survalorisation de la dimension mentale, qui suppose d'autres modalités d'évaluation que les mesures anthropométriques. Nos résultats montrent que les deux modalités d'évaluation de la santé privilégiées par les infirmières scolaires sont l'*observation diffuse* et l'*écoute*.

Ce que nous qualifions d'*observation diffuse* est une attention particulière portée à l'*hexis corporelle* de l'enfant, d'une part<sup>7</sup>, et, le cas échéant, aux *pratiques proxémiques*<sup>8</sup> entre l'enfant et son parent, d'autre part. Bien qu'ils fassent l'objet d'une accentuation plus ou moins forte selon les infirmières, ces deux termes de l'observation sont toujours présents dans les descriptions qu'elles livrent de ce qu'elles observent :

« — Chercheur : Dans ces visites de santé, qu'est-ce qui vous permet de dire qu'un enfant est en bonne santé ?

— Mme Camus<sup>9</sup> : Alors moi, un enfant qui est en bonne santé, c'est déjà un enfant qui est spontané. Disons qu'un enfant timide est en bonne santé, mais un enfant qui vient spontanément, qui est souriant, qui est à l'aise, qui parle volontiers, sans en rajouter non plus, ça j'estime qu'il est peut-être en bonne santé. Un enfant qui est peut-être très réservé, avec un air peut-être triste comme ça, qui colle aux jupes de sa mère, là, peut-être m'inquiéterait. »

La deuxième modalité d'évaluation de la santé valorisée par les infirmières scolaires est ce qu'elles qualifient elles-mêmes d'*écoute*. De fait, et alors que le « corps diagnostic » est solidaire de l'anamnèse médicale qui demande à l'individu de traduire

<sup>7</sup> Nous définissons l'*hexis corporelle* comme la « manière durable de se tenir, de parler, de marcher » (BOURDIEU, 2000, p. 291).

<sup>8</sup> La *proxémique* désigne « l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (HALL, 1971, p. 13), et, notamment, la distance qui sépare les corps dans toute situation d'interaction.

<sup>9</sup> Afin de respecter l'anonymat des personnes interrogées, les noms ont été modifiés.

verbalement des symptômes physiques, le « corps vécu » confère à la parole un statut bien différent. Considéré avant tout comme victime d'une forme de fragilisation psychologique, l'enfant est invité à « exprimer » verbalement sa souffrance, cette parole visant, dans un même mouvement, à permettre à l'infirmière d'évaluer sa situation – familiale avant tout – et à produire chez lui une modification de ses dispositions cœnesthésiques propre à lui permettre de surmonter sa situation.

L'*écoute* n'est pas une démarche propre aux infirmières scolaires, puisqu'elle est aujourd'hui repérable dans tous ces lieux où vient s'échouer la souffrance psychique liée notamment aux inégalités sociales : cabinets médicaux, bureaux d'assurance chômage ou invalidité, centres éducatifs pour jeunes en difficulté, etc. L'infirmier scolaire d'aujourd'hui, et tout particulièrement lorsqu'elle est située dans une école en milieu populaire, peut donc être comparée à tous ces lieux qui « *ont en commun de promouvoir une disposition généralisée à écouter le malheur* » (FASSIN, 2004, p. 11). Parmi les trois formes d'écoute que distingue l'auteur des *Maux indicibles*, l'*écoute improvisée* est certainement celle qui s'apparente le plus à la modalité d'intervention des infirmières scolaires. Elle est le fait de non-spécialistes du psychisme, qui tentent d'introduire par l'écoute une sorte de « supplément d'âme » à leur pratique : « *cet intérêt manifesté pour les histoires des gens [...], cette attention à leurs infortunes et à leur misère s'inscrivent dans une manière d'aborder les relations sociales à travers une forme de sollicitude intimiste qui crée un espace de relations privilégiées.* » (FASSIN, 2004, p. 73).

Repérable dans la plupart des interventions des infirmières scolaires saisies par nos observations directes, cette *écoute improvisée* ressort aussi très clairement dans les entretiens, où le mot « écoute » est sans doute celui que les interviewées utilisent le plus fréquemment lorsqu'elles cherchent à qualifier leur travail<sup>10</sup> :

<sup>10</sup> Relevons la distinction intéressante qu'opère Yohan Selponi (2015) entre « l'écoute professionnelle » et « l'écoute maternante » des

« — Mme Perrenoud: Alors je dirais que moi, j'ai mis une priorité certaine, et ça c'est voulu, à développer et à vraiment me sentir à l'aise dans tout ce qui est relationnel, développement de la relation avec l'autre, de l'écoute plus que du soin.

— Mme Rapin: [les enfants] savent aussi qu'on est là aussi pour les écouter [...]. Au mois de septembre je retourne dans chaque classe pour leur dire que je suis là aussi pour eux, pour les écouter. »

Et l'on remarque que, telle que conçue ici, l'écoute entretient une relation d'affinité avec la disposition générale de refus de tout classement, catégorisation ou hiérarchisation repérable parmi les infirmières scolaires, et plus généralement parmi les membres de la petite bourgeoisie nouvelle :

« Mme Jaccard: Si vraiment on arrive à travailler avec les familles en écoutant leurs besoins à un moment donné, je veux dire, ils ont pas besoin de savoir ce que moi je pense. [...] Ce qui est à défendre, c'est de pouvoir être à l'écoute des gens [...] et puis aider la personne telle qu'elle est, quelle que soit sa nationalité, quel que soit son statut social et tout. C'est vraiment dans le respect de l'autre. »

Tout semble même se passer comme si les infirmières scolaires avaient trouvé dans l'écoute un mode d'intervention venant cristalliser leur identité, leur permettant ainsi de se démarquer d'autres professionnels de l'enfance (enseignants, assistants sociaux des services étatiques, psychologues de l'Office médico-pédagogique et médecins) qui, bien que pouvant eux

---

infirmières scolaires. Alors que la première est le fait d'infirmières qui, exerçant depuis longtemps en milieu scolaire, doivent y « reconstruire [...] leur légitimité médicale [et] investissent l'écoute comme une activité "professionnelle" et donc légitime dans le champ » (p. 234), la seconde est plutôt le fait d'infirmières ayant connu une longue carrière hospitalière et qui, « sûres de leur position dans le champ médical, [...] n'éprouvent pas le besoin, lorsqu'elles entrent à l'école, d'associer leur métier à une position de soignante légitime » (p. 235).

aussi revendiquer une *écoute*, sont décrits en creux comme moins « neutres », voire comme plus « acharnés » :

« — *Chercheur*: *Quelle est la place que vous estimez occuper entre les familles et les enseignants?*

— *Mme Berclaz*: *Je me sens une personne neutre, entre les deux. [...] Parce que j'ai aucun rôle sur le plan de l'école, j'ai aucun droit, aucun pouvoir, et par rapport aux familles, ben justement, comme j'essaie de développer beaucoup le côté écoute, en général la relation de confiance, elle y est rapidement. Je peux relayer le message des uns et des autres dans d'autres mots.*

— *Mme Mallet*: *Il y avait le Service de Protection de la Jeunesse, à l'époque [il y a 15 ans], qui répondait aux demandes, quand elles sortaient bien sûr, quand ça leur était signalé. Et puis il y avait l'Office Médico-Pédagogique, là aussi, qui répondait aux demandes. Nous, le gros travail qu'on a fait, c'est un travail de dé..., pas de dépistage, pas... pas acharné, mais simplement en écoutant.»*

Le *corps vécu* et ses modalités spécifiques d'évaluation constituent ainsi aujourd'hui, à n'en pas douter, le fondement de l'identité des infirmières scolaires. Du moins dans sa dimension déclarative. Car il ne faut pas s'y tromper, ni se laisser tromper : si le *corps diagnostic* a été largement effacé des discours au profit du *corps vécu*, il demeure toutefois profondément ancré dans les pratiques, ce qui lui confère un statut ambivalent.

### ***L'ambivalence du corps diagnostic***

Nous avons vu dans la première partie de ce chapitre que la pratique des infirmières scolaires comprend de nombreux éléments relatifs au corps diagnostic, qu'il s'agisse de certains items à renseigner dans le carnet de santé des enfants ou d'autres types d'interventions. Nos observations directes permettent donc de nuancer les discours recueillis par entretiens et de montrer à la fois

que les infirmières scolaires demeurent des spécialistes du corps diagnostic et que cette caractéristique contribue au positionnement de la profession face aux enseignants et aux familles.

Si le corps diagnostic offre une certaine légitimité, c'est d'abord parce que, mesurable, il permet d'objectiver les effets de certaines interventions et d'échapper ainsi à l'invisibilité qui frappe la majeure partie de l'activité des infirmières scolaires. Interrogées sur leur sentiment d'efficacité au quotidien, et alors que la plupart évoquent une certaine frustration ou les effets ambivalents que peuvent avoir leurs interventions, les plus optimistes centrent précisément leurs réponses sur le corps diagnostic. C'est alors notamment le poids des enfants qui est mis en avant, car il présente le double avantage d'être facilement objectivable et de faire l'objet d'un suivi à long terme sans délégation à d'autres professionnels (contrairement aux problèmes de « maltraitance »):

*« Mme Mallet: Je trouve que l'accompagnement qu'on fait des enfants concernant le surpoids marche très bien. On fait vraiment un très bon travail et j'en ai plusieurs qui ont réintégré les courbes normales. Ça, c'était au moins ça. Ça prend du temps, sur des années. [...] Ça veut dire qu'il faut pas avoir un objectif à court terme, mais ça veut dire que quand il [l'enfant] part à 12 ans, j'ai atteint un objectif pour certains. C'est très agréable de voir ce parcours. »*

La pesée de l'enfant constitue aussi un moment privilégié d'accès au *corps diagnostic*. C'est à ce moment que les infirmières soumettent le corps de l'enfant à un examen visuel. S'il permet de repérer des problèmes tels que la présence d'eczéma, de mycoses ou de verrues plantaires, cet accès au corps permet aussi, et peut-être surtout, d'identifier des cas de maltraitance:

*« — Mme Calvez: Eh, dis donc, t'es plein de bleus.  
— Florent: C'est pas des bleus.  
— Mme C.: Si, c'est des bleus, ça. Tu te fais pincer, c'est des gens qui te prennent le bras? »*

Mme Calvez constate d'autres bleus sur l'épaule et sur le thorax.

— Mme C. : *C'est quoi ces marques ?*

— F. : *C'est le soleil.*

— Mme C. : *Non, c'est pas le soleil. [...] J'aimerais savoir comment tu te les fais.*

— F. : *Des fois, je tombe du lit.*

— Mme C. : *Non, c'est pas ça.*

Mme Calvez lui demande de baisser son pantalon, mais il refuse.

— Mme C. : *À part ça, j'aimerais quand même savoir, ces petits bleus, c'est quoi ?*

— F. : *Je sais pas.*

— Mme C. : *Parce que ça, c'est des traces de coups, je suis sûre, parce que quand on tombe, on se fait pas ça. [...] Tu te prends des coups ? Tu te fais pincer ? [...]*

— F. : *Je me bagarre.*

— Mme C. : *Avec qui tu te bagarres ?*

— F. : *Eh ben avec des gens.*

— Mme C. : *Pourtant t'as pas un tempérament très bagarreur.*

— F. : *Non, là, je suis gentil, mais des fois je me bagarre.*

— Mme C. : *Bon, on va en rester là pour aujourd'hui. À moins que t'aies des soucis ?*

— F. : *Non, j'ai pas de soucis.* » **JDT<sup>11</sup>, visite de santé, garçon 10 ans**

Support de visibilisation de l'activité des infirmières scolaires, le corps diagnostic représente aussi un moyen de légitimation de la fonction face aux enseignants et une voie d'accès aux familles.

---

<sup>11</sup> L'indication « JDT » (journal de terrain) renvoie aux observations directes.

Ainsi, et si l'on fait abstraction des médecins qui n'y viennent qu'occasionnellement, les infirmières scolaires détiennent-elles dans l'enceinte scolaire le monopole de l'accès au corps des enfants. Un monopole qui n'a fait que se renforcer durant les dernières décennies, puisque les enseignants ont vu leur accès au corps des enfants se restreindre, d'abord avec la suppression du châtiment corporel, puis avec la généralisation de la suspicion que peut désormais provoquer le moindre contact, y compris visuel. Dans un tel contexte, l'accès au corps des enfants représente plus que jamais un signe *distinctif* pour les infirmières scolaires. D'autant plus distinctif qu'il est sous-tendu par une double légitimité : légitimité légale garantie par l'État, d'une part, et légitimité scientifique adossée au champ médical, d'autre part. Et c'est ainsi qu'il faut comprendre que les infirmières usent souvent de cette légitimité pour aborder des questions liées à la vie familiale des enfants. Le *corps diagnostic* apparaît ainsi comme une voie privilégiée d'accès au *corps vécu*. Ce qui apparaît clairement dans le discours de Mme Gremaud qui, insistant sur l'importance de l'*écoute improvisée* et de l'*observation diffuse*, présente les items du carnet de santé relatifs au *corps diagnostic* comme un « moyen d'entrer en contact » et de voir s'il y a « quelque chose d'autre » que les familles souhaiteraient « partager » :

*« Mme Gremaud: Ce qui m'interpelle le plus [lors d'une visite de 2<sup>e</sup> primaire], c'est de voir la relation entre le père ou la mère ou les parents puis l'enfant. Voir quels liens il y a, comment ils se comportent, comment l'enfant réagit, s'il fait quelque chose, comment la maman réagit, comment la maman réagit à ce que l'enfant me répond. C'est un petit peu tout ce lien ensemble. Puis après, il y a quand même le contenu de ce qu'on doit rendre dans le carnet de santé, mais qui est plus pour moi un moyen d'entrer en contact. C'est pas forcément un truc que je suis à la lettre comme ça. Ok, j'aborde les sujets de l'alimentation, du sommeil ou des choses comme ça, mais voilà, j'essaie de voir à travers ça s'il y a quelque chose d'autre qu'ils auraient besoin de partager, quoi. »*

C'est à ce même usage du *corps diagnostic* comme moyen d'accès au *corps vécu* que renvoient les propos de Mme Calvez, à l'occasion d'une discussion avec une enseignante. Apprenant que la maman dont il est question a été hospitalisée, elle considère qu'il s'agit là d'un bon prétexte pour entrer en contact avec elle afin de donner suite aux rumeurs de maltraitance qui circulent à son sujet :

« — Enseignante: Il y a des menaces très lourdes de la part de la mère sur les deux enfants. [...] Le papa, il a l'air super attentif, il a l'air super. Il est venu avec la mère à l'entrevue. Le père était plus pertinent qu'elle dans les questions. [...]

— Mme Calvez: Et il fait quoi, lui, comme métier?

— Enseignante: Il a une vinothèque je crois, il vend du vin.

— Mme C.: Et la maman?

— Enseignante: Je sais pas. [...] La maman elle passe beaucoup de temps à l'hôpital, elle fait des tests, je sais pas pourquoi.

— Mme C.: Ah, ben c'est bien, ça peut me donner une entrée pour entrer en contact avec elle. » **JDT**

Face aux enseignants, le *corps diagnostic* apparaît donc comme un *domaine réservé*, et participe d'une certaine assise identitaire. Face aux familles, il représente un moyen détourné d'accès au terrain du *corps vécu*. Une tactique particulièrement utile face aux familles de classes populaires, qui sont à la fois les cibles privilégiées de l'intervention psychologisante et les plus étrangères à ces interventions du fait de leur adhésion à une santé *négative-somatique* (LONGCHAMP, 2009).

Mais s'il bénéficie d'une légitimité maximale à l'extérieur, ce corps fait l'objet d'une forte dévaluation au sein même de la profession. Car pour les infirmières scolaires, il s'agit toujours d'une *légitimité par procuration* qui, face aux familles de classes moyennes et supérieures (et notamment aux fractions à

dominante économique), risque à tout moment de se retourner contre elles en les réduisant aux aspects les plus communs, voire « vulgaires », de la profession médicale : une infirmière pour « soigner les bobos des enfants » ou, pire, un « médecin du pauvre » (LONGCHAMP, 2009). Le *corps diagnostic* se caractérise ainsi par une extrême ambivalence et révèle la fragilité positionnelle des infirmières scolaires : le perdre, c'est risquer la dilution professionnelle et la concurrence avec les psychologues ; mais le revendiquer équivaut à se nier comme profession affranchie d'une définition « bio-médicale ».

## **Les infirmières scolaires, des « intermédiaires » entre familles et école ?**

Interrogeant des travailleurs sociaux, Thin (1998) constate qu'ils se présentent comme des « intermédiaires » entre les familles populaires et l'école. Selon ce point de vue, leur activité consisterait à « tisser des liens » entre ces deux pôles. Évitant de travailler *sur* les familles, ils chercheraient au contraire à travailler *avec* elles.

L'analyse plus détaillée des activités concrètes des travailleurs sociaux mène pourtant Thin à une remise en question de ce point de vue professionnel : non, les travailleurs sociaux ne travaillent pas *avec*, mais bien *sur* les familles populaires. Répondant à des demandes le plus souvent formulées par les enseignants, ils « *essaient de promouvoir une entreprise éducative visant à imposer d'autres normes affectives, relationnelles, un autre ethos, une autre manière d'être, d'autres logiques socialisatrices, d'autres modes d'autorité, visant à inculquer aux enfants un autre modèle d'être social* » (p. 217). Et Thin de conclure que les travailleurs sociaux ne sont pas des « intermédiaires » entre familles et écoles, mais bien des « *alliés objectifs* » de l'école : « *malgré le discours dominant sur la fonction de médiation du travail social, il nous semble que nous ne pouvons rendre compte*

*de la fonction des travailleurs sociaux à la périphérie de l'école par la notion d'intermédiaire. [...] En fait, les travailleurs sociaux, s'ils se vivent parfois comme les défenseurs ou les représentants des familles populaires, sont objectivement les alliés de l'école au sens où ils participent à la tentative de production d'enfants scolarisables, au sens où ils tentent de transformer les pratiques socialisatrices des parents en pratiques éducatives, de rapprocher le mode de socialisation populaire du mode scolaire de socialisation. Autrement dit, les travailleurs sociaux sont, dans les actions étudiées, des agents de scolarisation» (p. 221).*

Qu'en est-il des infirmières scolaires? Quelle position occupent-elles entre l'école et les familles?

### **Quelques divergences déclarées...**

Interrogées sur la relation qu'elles entretiennent avec les enseignants, les infirmières scolaires ne manquent pas de relever certaines oppositions parfois sources de tensions. Seules représentantes de leur profession dans l'enceinte scolaire, n'entretenant que peu de contacts directs avec leurs pairs, elles ressentent parfois une certaine solitude et ont l'impression de devoir composer avec les multiples contraintes que leur impose le fait d'exercer sur un terrain – l'école – qui n'est pas tout à fait le leur. Un point de vue qu'exprime Mme Maze lorsqu'elle apprend qu'une fête scolaire sera organisée précisément durant l'après-midi qu'elle avait réservé pour trois visites de 2<sup>e</sup> primaire :

*«Mme Maze [s'adressant à moi]: Tu vois, je l'apprends seulement maintenant. Et moi je trouve pas correct de prendre des enfants à l'infirmerie alors que leurs camarades sont en train de faire la fête dans la cour. Je préfère décommander. [...] On travaille ici, on a notre bureau, mais on est quand même à l'école. Donc notre travail, c'est une sorte de priorité*

*parallèle: on doit s'adapter et faire avec le temps qu'il nous reste. On parle de "l'école en santé", mais finalement on est assez seules ici.» JDT*

Mais c'est peut-être dans la perception des temporalités relatives aux interventions pour «maltraitance» que se manifestent les divergences les plus fortes. Soucieuses de préserver le «lien» avec les familles et d'éviter leur «éclatement», inquiètes aussi de se voir dépossédées de certaines situations par les services juridiques ou les psychologues de l'Office médico-pédagogique, les infirmières scolaires cherchent généralement à retarder le moment où elles entreprennent les démarches avec le médecin scolaire pour procéder à un signalement. Elles se sentent alors parfois mises sous pression par les enseignants, plus prompts à procéder à ce que l'on pourrait qualifier, avec Schultheis, Frauenfelder et Delay (2007), de «*signalements parapluies*» visant d'abord à se protéger contre de possibles attaques en justice :

*«Mme Forestier: J'avais pas assez d'éléments pour aller vers la Protection de la Jeunesse. Il y avait des suspicions, vraiment de négligence, voire de maltraitance, chez un enfant qui fabulait énormément. J'avais un contact avec le père, moi, j'avançais avec ce père. [...] Il y avait ce contact et il y avait du travail qui se faisait. [...] On a préservé quand même quelque chose, qui était de mauvaise qualité, mais qui était pas l'éclatement [...]. Enfin, voilà, les choses se sont mises en place, et j'ai fait un signalement à un moment à la Protection de la Jeunesse. Mais je crois que, d'avoir patienté, d'avoir attendu que la maman puisse aussi collaborer avec nous et pouvoir poser ses conditions, ses demandes, je crois que c'était important, quoi. Mais là, selon les enseignants, il y a ceux qui comprenaient, mais il y en a, oh la la, mais vraiment, une enseignante m'a dit: "tu privilégies le lien avec le père et tu sacrifies l'enfant!"*

*C'est très dur à entendre, quand vous pensez que tout ce que vous faites c'est justement pour préserver les liens de l'enfant avec sa famille pour éviter l'éclatement.»*

Du point de vue infirmier, un tel empressement de la part des enseignants traduit une différence quant à la position occupée face aux familles. Que ce soit avec les enfants ou avec les parents, les relations entretenues par les enseignants sont décrites comme hiérarchiques, voire autoritaires. Par opposition, et comme nous l'avons montré précédemment, les relations que les infirmières établissent semblent, dans leurs discours, dénuées de tout rapport hiérarchique :

*« — Mme Savary: L'enseignant, c'est un enseignant, voilà. C'est pas le même rapport. C'est un rapport hiérarchique si on veut, hein. Enfin, je veux dire, moi vraiment je suis là, je peux vraiment lui dire [à l'enfant]: "bon, ouais, mais c'est quoi qui te préoccupe? C'est quoi qui est important pour toi? Qu'est-ce que t'as dans les tripes? Vers où t'as envie d'aller?" Voilà.*

*— Mme Berclaz: Et pis moi, souvent, je pose des questions par rapport à comment ça se passe à l'école, pour avoir le ressenti des parents par rapport à l'école. Et là, je trouve que c'est quelquefois très intéressant, parce qu'il y a des parents qui n'osent peut-être pas dire certaines choses aux enseignants, mais à l'infirmière oui. Et j'ai pu plusieurs fois écouter des parents qui avaient besoin de dire beaucoup de choses. Et puis ensuite quelquefois je les revois ou je reprends des nouvelles. Ça m'arrive aussi d'essayer ensuite de parler avec l'enseignant. Parce que quelquefois, on sent qu'il y a pas de dialogue entre l'enseignant et les parents, ou quelque chose de faussé.*

*— Chercheur: Comment ça se fait, comment vous expliquez que certaines fois, les parents ils viennent vous raconter des choses sur l'école alors qu'ils osent pas en parler à l'enseignant?*

— *Mme B: Ben je pense que l'enseignant représente quand même une certaine autorité, et qu'on n'est pas toujours très à l'aise.* »

En opposant ainsi les relations verticales (entre les enseignants et les familles) aux relations horizontales qu'elles entretiennent elles-mêmes avec ces familles, les infirmières scolaires se présentent comme occupant une position qui leur permet de « tisser une toile » entre l'école et les familles :

*« Mme Gremaud: Je pense qu'on a un grand rôle, de faire des liens, un peu, de tisser la toile, comme on parle un peu aussi en intervention communautaire. De garder le lien, de faire les liens entre les gens, tisser un peu cette toile d'araignée, mettre les gens en contact. Et puis de faire que ce soit un peu cohérent et que ça tienne la route. »*

On retrouve ainsi dans les discours des infirmières scolaires cette tendance, déjà repérée chez les travailleurs sociaux, à se percevoir comme des « intermédiaires » entre l'école et les familles. Nos données nous permettent cependant de nuancer fortement cette vision quelque peu enchantée de la profession.

### **...et beaucoup de convergences constatées**

Car s'il est vrai que les infirmières scolaires exercent sur un terrain qui n'est pas tout à fait le leur; s'il est vrai aussi qu'elles adoptent, face à la « maltraitance », des temporalités qui ne correspondent pas toujours à celles que souhaiteraient les enseignants; s'il est vrai, enfin, que leur statut n'est pas investi de l'« autorité » qui caractérise traditionnellement celui d'enseignant, il n'en reste pas moins que ces oppositions semblent secondaires sitôt qu'elles sont resituées dans le cadre des rapports sociaux de classes. Car face aux classes populaires, infirmières et enseignants partagent l'essentiel de

leurs points de vue et participent d'un même projet, celui d'encadrer les familles.

L'une des manifestations les plus évidentes de l'affinité dispositionnelle entre infirmières scolaires et enseignants est le soutien, bien réel, qu'apportent les premières aux seconds et ce, tout particulièrement dans les établissements où les classes populaires sont fortement représentées. Nos résultats montrent que ce soutien au corps enseignant peut être considéré comme une véritable *fonction latente* de l'activité des infirmières scolaires. Qu'il prenne place dans la salle des maîtres ou dans l'infirmierie, il se cristallise autour de cas d'enfants à propos desquels infirmières et enseignants, mobilisant des schèmes de perception et d'évaluation identiques, manifestent l'existence d'un accord tacite quant à ce qui constitue un comportement *déviant*.

La solidarité entre infirmières scolaires et enseignants se révèle particulièrement face aux familles qui, repérées pour « maltraitance », s'opposent aux démarches des professionnels. Par une sorte de contrat plus ou moins explicite, les infirmières peuvent alors endosser face aux parents le rôle du « méchant » – ce sont elles qui procèdent aux convocations, énumèrent les rappels à l'ordre, annoncent la possibilité d'un signalement, etc. – afin de préserver la « relation pédagogique » que les enseignants entretiennent avec les enfants<sup>12</sup> :

*« Mme Perrenoud : L'école peut garder son lien privilégié avec les parents, puis nous on joue le rôle du méchant. Ça permet aussi de pouvoir avoir une porte de sortie pour que l'enfant soit protégé, j'entends. »*

Une stratégie que Mme Calvez expose clairement à l'occasion d'une réunion avec une assistante sociale, l'inspectrice et trois

---

<sup>12</sup> Remarquons que ces rôles peuvent être « coulissés » lors de la présence du médecin de secteur : c'est alors souvent lui qui endosse le rôle du « méchant » afin de préserver la relation qu'entretient l'infirmière scolaire avec les parents.

enseignantes à propos d'une famille sur laquelle pèsent de lourds soupçons de maltraitance :

« — *Assistante sociale*: *Moi, je vais être amenée tôt ou tard à faire un rapport au Tribunal Tutélaire. Alors est-ce que je leur raconte ce qu'on s'est dit?*

— *Mme Calvez*: *Je propose que moi je voie Martine [l'un des deux enfants concernés] et je vous en parle. Comme ça on préserve les enseignants en les laissant en-dehors de ça.* »

**JDT**

Dans cette même perspective de solidarité, les infirmières scolaires peuvent à l'occasion conseiller les enseignants sur l'attitude à adopter face à tel ou tel parent « difficile ». Ainsi, discutant avec une enseignante venue lui parler du comportement de Mme Hirt après l'agression par un camarade de classe dont aurait été victime l'un de ses fils, Mme Calvez prodigue des conseils de prudence :

« *Mme Calvez (à l'enseignante)*: *Ce que je peux te dire: protège-toi. Dis-lui un minimum de choses, parce que cette maman elle est angoissée et elle a juste besoin de faire mousser là autour. Mais elle va utiliser toutes les petites failles.* »

Tout semble en fait se passer comme si cette solidarité visait à permettre aux enseignants de mener à bien leurs activités d'enseignement « malgré » les familles. Or, on ne retrouve pas d'équivalent dans les interventions que mènent les infirmières auprès de ces dernières: loin de chercher à préserver le fonctionnement habituel des familles « malgré » l'école, ces interventions tendent au contraire à une adaptation du fonctionnement familial aux exigences de l'école. En témoigne le fait que la conformité aux normes scolaires apparaît comme l'un des indices de bonne santé :

« — *Enseignant*: *Elle est très volontaire pour ce qui concerne les apprentissages scolaires. Et elle va réussir.*

— Mme Calvez: *Tu sais, si la scolarité suit, pour moi c'est un bon baromètre.*» **JDT 38. Discussion entre un enseignant et l'infirmière scolaire**

Les infirmières scolaires occupent donc bel et bien une position analogue à celle qu'occupent les travailleurs sociaux décrits par Thin, et peuvent donc être considérées comme des alliées objectives de l'école. Nos résultats rejoignent ainsi ceux d'Osiek-Parisod (1994) selon laquelle les infirmières scolaires, «*qu'elles le veuillent ou non, [...] appartiennent au système scolaire, [...] contribuent à la réalisation de ses missions*» et sont donc «*co-responsables de la fabrication de l'échec ou de la réussite scolaires*» (p. 19). L'infirmier scolaire n'est certes pas une salle de classe. Mais elle n'est pas non plus un lieu qui se situerait «*hors*» de l'école. Elle est une enclave sanitaire en territoire scolaire allié.

## Conclusion

La santé *positive-mentale* que mettent en œuvre les infirmières scolaires ainsi que le *corps vécu* qui lui est associé sont à comprendre comme l'expression d'une spécificité professionnelle doublée d'une appartenance de classe. Les infirmières scolaires incarnent une caractéristique fondamentale des sociétés occidentales telles qu'elles se sont développées durant la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle: la présence d'une forte classe moyenne et, notamment, d'une «*petite bourgeoisie nouvelle*» étroitement liée à l'État et tournée vers les métiers de l'«*humain*».

Si une analyse critique conduit à pointer la fonction d'imposition normative que remplit cette fraction de classe qui fait «*profession d'offrir les moyens de combler l'écart entre l'être et le devoir-être*» (BOURDIEU, 1979, p. 171), il n'en reste pas moins que son existence n'est pas pour rien dans la diffusion de styles de vie «*sains*» et que

son affaiblissement pourrait entraîner un déclin général du niveau de santé de la population, comme ce fut le cas en Russie après l'effondrement de l'empire soviétique (COCKERHAM, 2007).

Or, force est de constater que la petite bourgeoisie nouvelle voit actuellement ses valeurs humanistes empreintes de psychologie fortement remises en question et ce, de deux façons au moins. Premièrement, par la mise en place dans les services publics de réformes conformes au *New Public Management*. Visant l'efficacité et l'intensification de la productivité, ces réformes affectent directement la dimension *relationnelle* de l'activité professionnelle, dimension qui, par définition, demande *du temps* (GIAUQUE, 2014). Deuxièmement, par le développement sans précédent des neurosciences et de la pharmacologie, disciplines qui légitiment les explications biologisantes des conduites humaines et leur prise en charge médicamenteuse au détriment des approches « psy ». Que l'on pense seulement à l'hyperactivité infantile, trouble du comportement apparu durant la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle dans la nosographie psychiatrique. Analysant la controverse qui a entouré l'irruption de ce trouble dans l'espace public (et notamment à l'école), Anne Dupanloup (2004) montre que son traitement pharmacologique s'est imposé en raison non seulement du développement de la neuropédiatrie, mais aussi en raison de l'affaiblissement, à partir des années 1990, des approches psychanalytiques et plus largement psychodynamiques : « *ce pendant de la psychiatrie a perdu de sa vigueur et de sa légitimité [et] le pôle médical (neurobiologique, classificatoire et médicamenteux) de la psychiatrie s'en trouve renforcé* » (p. 144). Les comportements scolairement inadaptés « *sont désormais considérés comme des symptômes d'un trouble affectant l'enfant et non comme l'expression d'un individu affecté par et réagissant à une situation relationnelle particulière* » (p. 301). Or, et bien que cette conception des conduites enfantines semble très éloignée de celle qui sous-tend la santé *positive mentale* des infirmières scolaires, rien ne permet d'exclure qu'elle ne gagne la profession avec les futures générations de soignantes.

L'avenir de la profession d'infirmière scolaire pourrait donc prendre la forme d'une quatrième phase historique, caractérisée à la fois par des réformes managériales et par la diffusion de nouveaux paradigmes médicaux. Le rapport à la santé de ces professionnelles et, par suite, les relations qu'elles entretiennent avec les autres professionnels de l'enfance et avec les familles, pourraient s'en trouver profondément transformés.

## Bibliographie

BERGER, D., NEKAA, M. & COURTY, P. (2009). «Infirmiers scolaires: représentations et pratiques d'éducation à la santé», *Santé publique*, 21 (6), p. 641-657.

BOUCHAYER, F. (1984). «Médecins et puéricultrices de Protection maternelle et infantile. La recherche d'une identité et d'une légitimité professionnelles», *Revue française de sociologie*, 25 (1), p. 67-90.

BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Éditions du Seuil.

COCKERHAM, C. W. (2007). «Health lifestyles and the absence of the Russian middle class», *Sociology of Health & Illness*, 29 (3), p. 457-473.

DE MONTLIBERT, C. (1980). «L'éducation morale des familles. L'extension du métier de puéricultrice», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 32-33, p. 65-76.

DUPANLOUP, A. (2004). *L'hyperactivité infantile. Analyse sociologique d'une controverse socio-médicale*. Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Neuchâtel.

FASSIN, D. (2004). *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*. Paris: La Découverte.

- GIAUQUE, D. (2014). « Le management stratégique ou stratégie de contrôle? Des éléments d'analyse du secteur hospitalier suisse », In MAZOUZ, B. (Éd.), *La stratégie des organisations de l'État. Contexte d'analyse, paramètres de décision et gestion du changement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 93-113.
- HALL, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Éditions du Seuil.
- LONGCHAMP, P. (2009). « Des infirmières scolaires dans l'espace social », *Carnets de bord en sciences humaines*, 16, p. 45-66.
- LONGCHAMP, P. (2014). « Ce qu'écouter veut dire. Les infirmières scolaires face à la parole enfantine », *Anthropologie & Santé*, 8.
- OESCH, D. (2006). « Coming to Grips with a Changing Class Structure. An Analysis of Employment Stratification in Britain, Germany, Sweden and Switzerland », *International Sociology*, 21 (2), p. 263-288.
- OSIEK-PARISOD, F. (1994). *Infirmières dans l'école: partage de l'action éducative et enjeux identitaires*. Genève: Service de la recherche en éducation, DIP, cahier n° 37.
- SCHULTHEIS, F., FRAUENFELDER, A. & DELAY, C. (2007). *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris: L'Harmattan.
- SELPONI, Y. (2015). « "Faire sa place à l'école". Les infirmières scolaires entre champ médical et institution scolaire », In QUIJOUX, M. (Éd.), *Bourdieu et le travail*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 229-246.
- SERRE, D. (2009). *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Paris: Raisons d'agir.
- THIN, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- VIGARELLO, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris: Armand Colin.
- ZOTTOS, E. (2004). *Santé Jeunesse! Histoire de la médecine scolaire à Genève: 1884-2004*. Genève: La Criée/Service de la recherche en éducation.

**Gaële Goastellec, Guillaume Ruiz,  
Clarisse Baudraz**  
Université de Lausanne

---

## **Chapitre 8**

### **Médiateur ou Technicien ?**

### **Les deux figures du concierge d'école**

#### **Introduction : un métier peu étudié**

Ce chapitre, basé sur une enquête collective<sup>1</sup>, traite du travail d'un acteur parfois oublié de l'univers scolaire : le concierge. Fait marquant, alors que l'on trouve des travaux

---

<sup>1</sup> Cette enquête a été réalisée dans le cadre d'un séminaire de sociologie de l'éducation du Bachelor en sciences sociales à l'Université de Lausanne au semestre de printemps 2016. Nous remercions Oriane Albanese, Rome Albertin, Clarisse Baudraz, Miriam Belge, Marion Bieri, Luc Bochud, Martin Bovay, Laura Bütikofer, Merita Buzuku, Matthieu Cattin, Carole Christe, Pauline Chu, Alissia Croisier, Natacha Cuénoud, Maya Daepfen, Alpha Djalo, Tania Jardim, Anne-Caroline Le Coultre, Romane Leyvraz, Pauline Loutan, Mathieu Martin, Sophie Heurtault, Norma Honegger, Sophie Hugentobler, Christelle Pahud, Mélanie Roh, Raphaël Rossier, Mélissa Roy, Valentine Schmidhauser, Manon Schwab, Sophie Suys, Alexis Tapparel, Juliana Tazi Riffi, Sarah Tissot, Nora Torosyan et Margret Yavuz, pour la qualité de leur travail.

dans la littérature anglo-saxonne des années 1920 à 1940 sur les concierges d'école, leurs fonctions et leur management (GARBER, 1920), leur statut économique et social (PARKER, 1933), leur profil social et scolaire (REEVES et GANDER, 1928), leur sélection et leur formation (STOY, 1946) ou encore sur la dimension hygiéniste de leur travail (ROGER, 1938), cette thématique semble avoir disparu de la littérature anglophone, et demeure inexistante dans la littérature francophone. S'il est vrai que des recherches récentes (voir par exemple BRONNER & STÉBÉ, 2000; MARCHAL, 2007; UGHETTO, 2011) ont été consacrées aux gardiens-concierges d'immeuble, la sociologie de l'éducation comme celle du travail paraissent avoir fait l'impasse sur les concierges en établissements scolaires. L'absence de recherche sur cet objet semble relever de la hiérarchie sociale des professions. Comme le souligne Lahire (2012, p. 166) : « *Il est étonnant de constater qu'une sociologie a priori consciente des questions de domination et souvent soucieuse de rendre scientifiquement justice aux dominés se montre particulièrement légitimiste – et proche des secteurs les plus académiques de la recherche – lorsqu'il s'agit, non pas des dominés dans l'espace social global, mais des dominés des champs qu'elle étudie ou de ceux que les chercheurs décident, plus ou moins consciemment, d'exclure d'emblée de leur champ d'investigation* ». L'absence de visibilité du travail des concierges a sans doute aussi à voir avec une qualité professionnelle qui lui est assignée, à savoir la discrétion ou le devoir de réserve :

« Ben [un concierge] c'est quelqu'un qui doit beaucoup écouter. C'est quelqu'un qui sait tout. Parce qu'on entend tout. On voit tout. On se tait. [Petit rire] » **E 17, Homme, 56 ans, 22 ans de métier, école primaire, VD**

C'est pour lever le voile sur les différentes dimensions de leur travail que nous avons interrogé une trentaine de concierges d'écoles primaires et secondaires publiques de

cantons romands et du Tessin. Des entretiens semi-directifs<sup>2</sup> ont permis d'identifier des parcours d'accès au métier, ainsi que la transformation progressive des façons de travailler. L'analyse montre que les concierges tendent à définir leur travail sur un double registre et à inscrire leur activité entre la figure du « concierge-médiateur » et celle du « concierge technicien ». La première partie de ce chapitre détaillera ces deux figures idéal-typiques du « bon » concierge, tandis que la seconde partie explorera comment ces deux registres peuvent être mis en lien avec la professionnalisation de l'activité de concierge en établissement scolaire et, plus largement, avec la nouvelle division du travail dans laquelle prend place l'exercice du métier.

## **Le métier traditionnel**

### ***Un métier masculin de seconde carrière***

Les 32 individus contactés initialement pour notre enquête<sup>3</sup> sont âgés de 21 à 75 ans (âge médian : 54,5 ans) et sont très majoritairement des hommes (29/32), alors même que l'emploi de concierge est historiquement un emploi de couple (voir Conseil Communal de la Ville de Fribourg, 1983 ; entretiens ; Tribune de Genève, 2017). Quelques concierges femmes contactées pour l'entretien ont refusé de nous rencontrer et nous ont renvoyés auprès de leur mari, plus légitime selon

---

<sup>2</sup> L'analyse thématique manuelle des 32 entretiens a ensuite permis une analyse systématique menée à l'aide du logiciel RQDA. Les données recueillies par entretien ont été complétées par l'analyse de sources secondaires décrivant le cadre formel de l'activité professionnelle : cahiers des charges, offres d'emploi, lois et règlements relatifs à l'exercice du métier et aux formations y préparant, PV de différentes commissions d'établissements scolaires disponibles sur Internet.

<sup>3</sup> 32 entretiens ont été réalisés auprès de 35 individus, deux entretiens ayant été effectués avec des couples et un autre avec un binôme de concierges travaillant dans le même établissement.

elles pour parler du métier. Cette asymétrie découle de deux caractéristiques historiques : d'une part, s'il fallait initialement être marié pour obtenir un poste de concierge, ce sont les hommes qui faisaient l'objet du recrutement et bénéficiaient d'un contrat de travail, le travail de leur épouse étant considéré comme une extension du leur (Conseil communal de la Ville de Fribourg, 1983), avec notamment pour conséquence une nette inégalité salariale. D'autre part, la division des tâches dont rendent compte les interviewés ayant travaillé en couple répond au modèle patriarcal : les hommes s'occupent de l'extérieur, des tâches associées à la force physique, et les femmes de ce qui a davantage trait aux activités domestiques ou de *care* (par exemple en remplacement de l'infirmière scolaire). La distinction statutaire et relative au rôle est saillante dans les entretiens :

*« Y'a des couples dans des grands collèges, mais elle est pas comme concierge. Elle est comme femme de concierge. C'est pas la même chose. »* **E1, Femme, 62 ans, 40 ans de métier, primaire, VD**

Du point de vue des caractéristiques sociodémographiques, les deux tiers des concierges interrogés sont de nationalité suisse, le tiers restant étant originaire d'Europe du Sud. Les parents des concierges exerçaient majoritairement une profession d'employé ou d'ouvrier, quelques-uns étaient eux-mêmes concierges ou employés communaux et travaillaient donc pour le même employeur, ce qui peut avoir participé aussi bien au choix du métier de concierge qu'à l'accès au travail.

La profession du conjoint, documentée pour une vingtaine des personnes interrogées, révèle qu'environ la moitié sont ou ont été concierges, et un tiers travaille dans des métiers en lien avec l'éducation (enseignante, responsable des devoirs surveillés, éducatrice de la petite enfance). Les deux couples de concierges interrogés ont occupé ou occupent un logement de fonction au sein de l'établissement, comme la moitié des interviewés.

En termes de formation, tous les interviewés sauf une, aujourd'hui retraitée, ont au moins effectué une formation professionnelle initiale, mais souvent dans les métiers de la construction. Seules quatre personnes avaient effectué un apprentissage lié à la conciergerie (comme agent d'exploitation ou de propreté). Enfin, quatre concierges ont une maîtrise ou un brevet fédéral de conciergerie. C'est parmi les plus jeunes que se trouvent les parcours de formation initiale dédiés, alors que les diplômés plus âgés se sont reconvertis dans la conciergerie après une formation continue. Une troisième catégorie a reçu une formation technique, jugée directement transférable au métier de concierge.

La moitié des personnes interrogées ont occupé une succession d'emplois variés. La conciergerie met souvent un terme à une série d'emplois à court terme ou à une faillite. Et contrairement aux emplois précédemment exercés, l'emploi de concierge est pérenne. En moyenne, les interviewés exercent le métier de concierge depuis près de seize ans et la plupart d'entre eux ont exercé dans un seul établissement. Cette pérennité de l'emploi et sa localisation font des concierges les agents les plus stables des établissements scolaires. Une partie des concierges motive d'ailleurs le choix du métier par la fondation d'une famille et la possibilité d'être présent au quotidien auprès de ses enfants. Une autre partie des interviewés invoque la valeur sociale de ce métier (comme l'intégrité et la droiture, découlant des qualités attendues des personnes travaillant au contact des enfants) et de ses avantages (des horaires de travail flexibles, une stabilité professionnelle et une autonomie de travail importante).

Les deux tiers des entretiens se sont déroulés dans le canton de Vaud (22), les autres se répartissant entre les cantons du Valais (4), du Tessin (2), de Neuchâtel (2), du Jura (1) et de Berne (1). 28 entretiens ont été réalisés dans des écoles primaires ou secondaires obligatoires, les quatre autres dans le secondaire postobligatoire.

## **Le gardien des clés et du calendrier**

Le concierge se présente comme le gardien de l'utilisation adéquate de l'espace scolaire, ce qui se traduit dans les discours par l'utilisation de deux instruments essentiels : les clés et le calendrier des activités d'entretien et d'encadrement des usages du bâtiment. Les clés sont évoquées par les concierges comme constitutives du rôle professionnel qu'ils endossent :

*« On est les seuls à avoir les clés, les profs ont les clés euh mais ça fait que leur classe et les portes d'entrées. Après ils peuvent pas aller dans les locaux électriques, ils peuvent pas aller partout. Nous on a le pass qui va vraiment partout, on est les seuls. »* **E3, Femme, 48 ans, 10 ans de métier, école primaire, NE**

L'usage de ces clés renvoie à l'importance de la gestion temporelle des activités, entre planification et adaptabilité :

*« De 7 h à 7 h 30 on organise la journée. On organise à peu près à chaque fois la journée au jour pour jour, parce que chaque lendemain est un peu différent par rapport à certaines choses. On a certaines choses qui sont, euh, des... un programme hebdomadaire qui change pas sur toute l'année scolaire pendant qu'il y a les périodes de cours. Donc on a des classes qui sont faites chaque jour à un moment précis. »* **E23, Homme, 36 ans, 6 ans de métier, école primaire et secondaire, VD**

*« Il n'y a pas de journée type dans notre métier et c'est ça qui est intéressant. Parce qu'on est dans un métier où on aura des journées noires où tout va nous tomber sur la tête, [...] Après c'est à nous d'étager nos journées en se disant, là c'est une priorité absolue et là ça peut attendre. Et puis on a des horaires très élastiques ce qui nous permet de travailler une bonne partie pendant la*

*journee et il y a beaucoup de job que je reporte à un autre moment de la journée où je suis plus tranquille.»* **E10, Homme, 57 ans, 30 ans de métier, école primaire et secondaire, VD**

Un établissement scolaire est un ensemble de locaux aux modalités et aux temporalités d'usage bien spécifiques : des salles de classe pour l'enseignement, des couloirs empruntés par les élèves et le personnel enseignant, des cours de récréation parfois utilisées par des personnes du quartier, des salles accueillant hors temps scolaire des associations sportives, des parents, etc. Il s'agit, pour le concierge, d'identifier quels sont les usagers légitimes des divers lieux, en fonction des différents moments (quotidiens, hebdomadaires, mensuels, ou annuels) et de contrôler la propreté, la sécurité et les modalités d'usage des locaux. L'agenda des concierges est donc largement tributaire des usages de ces derniers et de leurs temporalités :

*« En dehors des heures de cours je fermais à clé. Parce qu'autrement il y avait des gens qui venaient aux toilettes. Alors ça, ça va pas, avec les élèves. »* **E4, Femme, 75 ans, retraitée, 11 ans de métier, école primaire, VD**

Le contrôle de l'usage des lieux est justifié par une norme de propreté ou d'hygiène autant que par la sécurité des utilisateurs de l'établissement, dont le concierge porte une part de la responsabilité :

*« Bon je regarde que l'entrée... que les passages soient propres quoi, quand les gamins arrivent à l'école, quand les parents, les profs arrivent, moi j'aime bien que ce soit, que ce soit propre quoi, qu'il y ait pas de canettes de bières qui traînent parce qu'il y a des jeunes qui sont venus boire des bières là-devant [quoi]. »* **E35, Homme, 55 ans, 3 ans de métier, école primaire, VS**

On retrouve la mention de cette fonction de contrôle de l'usage des locaux dévolue au concierge dans les documents de certains établissements. Ainsi, le PV de séance de la commission d'un établissement (collège lausannois) de septembre 2012 (Commission d'établissement, 2012) signale l'embauche d'un « concierge volant » pour « *surveiller et récolter tous détritrus encombrants et dangereux dans les cours des différents établissements* ».

Le travail est organisé par l'articulation des différents rythmes d'usage de l'espace scolaire. Les concierges mettent en avant l'importance de maîtriser ces différentes temporalités pour pouvoir faire face aux imprévus qui constituent une part importante de leur quotidien professionnel. La multiplicité des tâches inscrites à leur cahier des charges (ouverture des portes, entretien des locaux, petit et grand nettoyage, remise en état, location des salles hors usages scolaires, entretien des espaces externes, etc.) est liée à ces dimensions de garant de l'espace scolaire et de ses usages. Elle induit une planification précise des tâches sur la base d'un calendrier annuel rythmé par la présence et l'absence des différents groupes d'usagers, de sorte que les tâches d'entretien et de maintenance n'interfèrent pas avec leurs activités. Savoir organiser son travail apparaît ainsi dans les entretiens comme une compétence centrale du métier de concierge.

## **Le médiateur et le technicien, deux figures du métier**

La plupart des concierges interrogés évoquent de façon récurrente, comme anti-modèle de leur identité professionnelle, la figure du vieux concierge bougon, inséparable de son balai et réduit à effectuer le « *sale boulot* » (HUGHES, 1996) :

*« Ah ce qui a changé dans le métier de concierge c'est qu'aujourd'hui c'est plus le concierge d'escaliers avec le balai*

[...] *Il faut pas être comme les bons vieux concierges d'il y a trente ans en arrière qui étaient des... des chiens qui aboient on peut dire [rires]...* » **E6, Homme, 62 ans, 27 ans de métier, école secondaire, VD**

Interrogés sur la dimension du métier qu'ils préfèrent, les interviewés font émerger deux registres: le premier renvoie à la dimension interactionnelle de l'activité, en particulier avec les élèves, tandis que le second insiste sur les aspects techniques. Chaque interviewé tend à privilégier l'un ou l'autre de ces registres de l'activité, même si rares sont ceux qui se situent à l'une ou l'autre des extrémités de ce spectre. Certains d'ailleurs les valorisent à part égale.

### ***Le concierge médiateur, responsable du climat global de l'établissement***

La dimension interactionnelle du métier de concierge apparaît d'abord dans une perspective morale, le concierge secondant les enseignants en veillant au maintien de l'ordre hors des salles de classe notamment.

*«Je prends les noms, je signale au doyen ou au directeur selon ce que c'est. Bon des fois ça m'est arrivé que je punisse moi-même les élèves, je mets pas des heures d'arrêt mais je donne, suivant ce qu'ils font dans les corridors ou en classe euh, je leur donne le règlement à copier.»* **E5, Homme, 60 ans, 26 ans de métier, école secondaire, VD**

De la sorte, non seulement la présence du concierge dans les bâtiments contribue au rappel de la «discipline» auprès des élèves *via* la surveillance qu'il exerce, mais elle participe aussi d'un travail d'écoute qui influence le climat général de l'établissement:

*«[...] on entretient aussi un climat de confiance pour les enfants, enfin les élèves faut que j'arrête de dire les enfants,*

*pour les élèves, parce que l'air de rien, ils voient qu'on est là en permanence.»* **E8, Homme, 52 ans, 10 ans de métier, école primaire et secondaire, VD**

*«Alors la journée-type c'est déjà être à l'écoute, à l'écoute des gens.»* **E6, Homme, 62 ans, 27 ans de métier, école secondaire, VD**

Dans cette perspective, même les aspects techniques du métier (propreté des locaux, travaux, etc.) sont rapportés au « climat » d'établissement et au bien-être des usagers :

*« Et puis, bon c'est surtout que moi j'aime bien [hésitation] ouais j'aime bien quand les... quand c'est propre, c'est vrai quand ça tourne bien, les gens sont contents pis j'ai envie, c'est agréable d'arriver dans une pièce repeinte, et... enfin voilà.»* **E35, Homme, 55 ans, 3 ans de métier, école primaire, VS**

*«[...] le concierge doit intervenir sur différentes pannes, c'est plus complexe. Ah voilà, le chauffage c'est aussi un sujet intéressant. Le chauffage c'est quoi? Soit les gens ont trop chaud ou trop froid mais il faut contenter tout le monde. On est tous différents.»* **E6, Homme, 62 ans, 27 ans de métier, école secondaire, VD**

Certains établissements ajoutent explicitement sur leur page web ou dans des documents internes le rôle relationnel du concierge en plus des tâches d'entretien des locaux. *«Les concierges s'occupent de l'entretien des bâtiments scolaires. Ils supervisent les équipes de nettoyage. Par leur présence à l'entrée des écoles et dans les couloirs, ils contribuent aussi à accueillir les élèves et à veiller à leur bon comportement dans les bâtiments»* (EPS de Béthusy, Site officiel de la ville de Lausanne, 2017a).

La figure idéal-typique du *concierge médiateur* s'incarne également lorsque celui-ci demande à son directeur

d'établissement la possibilité de mettre en place des cours de relations humaines :

*« J'ai demandé il y a quelques années et ça a été accepté par la commune qu'on puisse faire un cours de relations humaines. Après avoir été à une conférence d'une dame qui est psychothérapeute et enseignante qui donnait un cours sur le comportement des adolescents et adolescentes, mais pour les parents hein. C'était une conférence publique. Pis à l'issue, moi j'ai trouvé bien sa façon d'expliquer les choses, de parler de ces jeunes et je lui ai posé la question si elle ferait des cours pour des gens comme nous, concierges pour autant que notre employeur soit d'accord, ce qui faut faire, ce qui faut pas faire face à un élève quand il y a une situation un peu difficile. Et pis ça a été accepté et pis on a fait ça. »* **E13, Homme, 50 ans, 9 ans de métier, école secondaire VD**

Elle apparaît aussi à d'autres occasions : accompagnement des équipes éducatives lors des camps à la montagne, participation lors des activités parascolaires, « coups de main » aux enseignants pour gérer une classe ou pour des travaux techniques qu'ils peinent à réaliser, accueil des élèves en les saluant individuellement le jour de la rentrée, surveillance quotidienne de la fluidité des interactions dans les couloirs et dans la cour de récréation, etc. Cette figure se décline au quotidien par une attention explicitement portée aux interactions entre les différents acteurs du monde scolaire, comme autant de rouages de la mécanique scolaire qu'il importe d'entretenir, en parallèle à la gestion du bâtiment, afin d'éviter les incidents matériels et corporels. Ce premier registre de l'activité met en avant l'entretien du « lien social » et privilégie la figure du concierge comme « médiateur » au sein de l'établissement scolaire<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Alors même que nous mettons un point final à cette contribution, l'histoire d'un concierge de gymnase lausannois menacé de perdre son emploi en raison d'un changement potentiel de prestataire de services, la conciergerie étant sous-traitée à une entreprise privée, était relayée dans la presse (*24 Heures* du

## **Le concierge technicien : hygiène et sécurité**

À l'inverse, une partie des concierges interrogés se caractérisent par une volonté d'invisibilisation de leur personne dans l'espace scolaire.

*« Il y a des concierges qui ne voient personne, ils nettoient des bureaux. »* **E29, Homme, 45 ans, 8 ans de métier, école secondaire, VS**

\*\*\*

*« Ouais exactement. Nous on est là que pour nettoyer... normalement. Nettoyer et surveiller le bâtiment. Que le bâtiment ne lui arrive rien... Normalement c'est ça un concierge de collègue. »* **E3, Femme, 48 ans, 10 ans de métier, école primaire, NE**

Ces concierges associent l'essentiel de leur rôle à l'entretien du bâtiment. Cette dimension semble se décliner en une conception hygiéniste de l'entretien, englobée dans une conception techniciste et sécuritaire.

*« C'est clair que, ben quand on fait les classes il faut regarder bien si on a les deux compas qui sont fixés dans la rainure, de manière à sécuriser la fenêtre, pas qu'un élève qui ouvre et que la fenêtre se retourne sur lui... Tout ça, ça fait partie de la sécurité, c'est le plus important. On peut... La propreté c'est important mais la sécurité c'est encore plus important. »* **E6, Homme, 62 ans, 27 ans de métier, école secondaire, VD**

---

13 juin 2017). Il était particulièrement apprécié des élèves, mais également du corps enseignant et de la direction pour ses qualités humaines, et diverses manifestations de soutien ont été menées pour que la Ville assure son maintien à ce poste. De plus, le Grand Conseil vaudois a également été interpellé par un député afin de souligner les limites, qu'elles soient sociales et économiques, qu'un tel procédé de sous-traitance comporte à la bonne marche des établissements scolaires.

« Mais, le métier de concierge, c'est plus le nettoyage proprement dit, mais c'est devenu aussi la gestion de la technique. On a par exemple, nous, on met en marche notre chauffage dans les locaux, dans les classes, au secrétariat, à la salle des maîtres, dans les halls, les salles de gym par ordinateur, par télégestion, donc on doit s'y mettre, apprendre là-dessus. » **E13, Homme, 50 ans, 9 ans de métier, école primaire, VD**

La plus ou moins grande place donnée au nettoyage ou à la technique dépend aussi de la position dans la hiérarchie des concierges et du genre :

« Si j'étais véritablement concierge je ferais énormément de nettoyage, ben comme un auxiliaire de conciergerie, comme mes dames de nettoyage, comme moi je les appelle. Alors moi j'ai le statut de... Oui on va dire, je ne sais pas moi... responsable de conciergerie ou euh responsable technique... Voilà, moi je me vois plus comme responsable technique, parce que je suis plus là pour les réparations, euh enfin toutes ces choses... Que le nettoyage. » **E29, Homme, 45 ans, 8 ans de métier, école secondaire, VS**

De ces discours centrés sur la technique et la sécurité, ressort l'idéal-type du *conciERGE technicien*, professionnel du bâtiment, qui ne souhaite pas résider dans l'école, badge et organise son temps de travail pour pouvoir exceller dans l'entretien des lieux, maximiser la sécurité des usagers selon les consignes professionnelles en vigueur, tout en évitant autant que possible de partager le temps et l'espace avec les autres usagers, recherchant et revendiquant son invisibilité. Cette posture ne va pas sans rappeler celle du personnel de nettoyage décrite par Nathalie Benelli (2010) et qui montre que pour ces professionnels l'absence de relationnel constitue l'un des gages de la qualité du service de nettoyage, même si l'aspect relationnel est d'autant plus investi que le service est proche

du travail domestique. Il se pourrait alors que la définition principalement technique que certains concierges donnent de leur métier participe aussi d'un positionnement identitaire masculin, le relationnel et le nettoyage étant davantage attribués aux femmes.

## **Changements de décors : professionnalisation et nouvelles divisions du travail**

Ces deux idéaux-types ne constituent pas des définitions exclusives du métier, mais deux pôles de l'identité professionnelle entre lesquels se situent les propos des concierges. Si on peut faire l'hypothèse d'un effet des trajectoires professionnelles et de formation, c'est surtout la complexification de l'organisation scolaire qui infléchit le rôle professionnel adopté.

La fusion de petites écoles pour constituer de grands établissements en réseaux a une influence sur les relations internes : celles-ci deviennent plus formelles et se multiplient entre divers intervenants (médiateurs, infirmières, psychologues scolaires, logopédistes, etc.) tandis que les hiérarchies se renforcent et que les directions se voient dotées d'un pouvoir accru. Ce contexte va de pair avec un mouvement de professionnalisation du travail de concierge, à l'instar de celui des autres acteurs scolaires. Prenant place à la fois dans l'espace social, dans l'espace du travail et dans celui de la formation (WITTOBSKI, 2008), la professionnalisation de l'activité de concierge s'observe au travers de la réduction générale du temps de travail, de la disparition de certaines contraintes au recrutement, de l'individualisation des contrats de travail, de l'émergence des cahiers des charges ainsi que du développement de formations initiales et continues dédiées.

## **Individualisation des contrats de travail et logements de fonction**

La professionnalisation du métier se fait d'abord sentir à travers la transformation d'un travail de couple – il fallait initialement être marié pour être engagé – en contrats individuels. La contrainte du mariage comme préalable au recrutement et la dimension genrée du métier apparaissent indirectement dans certains documents, comme par exemple dans le Règlement pour les concierges des bâtiments scolaires de la ville de Fribourg de 1983, qui stipule que « *l'exercice d'une autre profession ou d'une activité accessoire par un concierge ou son épouse n'est autorisé qu'avec l'accord du Conseil communal* » ou encore qu'« *en dehors des heures d'école, le concierge peut être remplacé par sa femme* » (*ibid.*, p. 5). Les interviewés évoquent également l'obligation d'être marié au moment de leur embauche. D'abord absentes du contrat, les femmes ont ensuite été mentionnées sur celui de leur mari, avant de bénéficier de contrats personnels. Enfin, la clause du statut marital a disparu il y a une vingtaine d'années (*Tribune de Genève*, 2017).

Un autre indice de la professionnalisation du travail de concierge réside dans l'affaiblissement de la contrainte du logement de fonction dans l'établissement, qui inscrivait les concierges de façon permanente dans les murs de l'organisation et brouillait les frontières du travail et du hors travail. Si nous n'avons pu trouver des documents officiels attestant ce changement, plusieurs concierges l'ont évoqué durant les entretiens :

*« On était obligé de venir vivre sur place. Maintenant ça, ça devient de moins en moins. [...] Mais maintenant que nous on vit ici, ils peuvent pas nous dire ben vous partez quoi. Mais si un jour nous on part d'ici ça sera des classes, ça sera plus un logement de concierge. Y'aura plus de concierge résident parce que y'a plus assez de classes, donc du coup,*

*ils essaient de prendre le maximum quoi.»* **E3, Femme, 48 ans, 10 ans de métier, école primaire, NE**

La tendance à la suppression des logements de fonction varie selon les communes et semble plutôt caractéristique des écoles situées en milieu urbain (*Tribune de Genève*, 2017), du fait à la fois de la pression immobilière et du développement d'infrastructures périscolaires (telles la cantine, les devoirs surveillés, les APEMS<sup>5</sup>). Intégrés aux écoles construites à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, puis aux établissements créés pendant les années 1960, les logements des concierges tendent à disparaître à la fin du XX<sup>e</sup> siècle au profit de locaux à usage collectif, comme les Accueils pour enfants en milieu scolaire qui se sont mis progressivement en place à partir de 1998 dans le cadre des politiques familiales, par exemple dans la municipalité lausannoise (Site officiel de la ville de Lausanne, 2017b). Cette réduction progressive de la présence des concierges dans l'établissement découle également d'une transformation du droit du travail relatif au nombre d'heures travaillées :

*«[...] alors avant, quand j'ai commencé, on était engagé à cinquante-six heures par semaine. Donc travail-présence hein! [...] Maintenant, comme on doit timbrer, avec la nouvelle loi sur le travail, on n'a pas le droit de faire plus que huit heures par jour. Comme tout le monde quoi. Mais c'est impossible!»* **E17, Homme, 56 ans, 22 ans de métier, école primaire, VD**

Dans quelques établissements, le plus souvent dépourvus de logement de fonction, le travail est ainsi limité à des horaires spécifiques et comptabilisés. D'autres établissements ne procèdent pas au contrôle des horaires, laissant aux concierges une plus grande flexibilité dans la gestion de leur temps de

---

<sup>5</sup> Accueils pour écoliers en milieu scolaire.

travail, ce qui les contraint en pratique à une plus grande disponibilité.

### ***Du savoir-faire ordinaire au poids des diplômes : des conditions de recrutement qui changent***

La formalisation de formations professionnelles menant au métier de concierge et l'élévation des niveaux de formation proposée représentent une autre dimension de la professionnalisation des concierges. Alors que traditionnellement les compétences professionnelles des concierges étaient transposées à partir de l'exercice antérieur de métiers du bâtiment, une offre fédérale de formation professionnelle initiale est apparue à partir de 2006. Elle comprend, par niveau d'exigence croissant, les AFP<sup>6</sup> d'employé d'exploitation et d'agent de propreté, les CFC<sup>7</sup> d'agent d'exploitation (mis en place en 2010 en Suisse romande) et d'agent de propreté, le brevet fédéral de concierge (qui date de 1998, mais qui se réalise plutôt en cours d'emploi) et enfin, le diplôme supérieur fédéral de dirigeant en *facility management* (terme officiel).

Depuis 2014, de nouvelles évolutions se sont produites. On note la prépondérance croissante de la formation sur l'expérience professionnelle préalable. Ainsi, l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'agent d'exploitation du SEFRI (2006) a été modifiée en 2014, accordant désormais à l'examen final davantage d'importance au travail pratique effectué en formation (dont le coefficient passe de 40 % à 50 %), au détriment de l'expérience (dont le coefficient est abaissé

---

<sup>6</sup> Attestation de formation professionnelle, apprentissage en 2 ans, réservé aux élèves qui ont des difficultés à effectuer un CFC.

<sup>7</sup> Certificat fédéral de capacité, obtenu à la suite d'un apprentissage d'une durée de 3 ou 4 ans.

de 20 % à 10 %) <sup>8</sup>. Également, les savoirs techniques gagnent en importance au détriment de la dimension relationnelle du métier. Alors que cette dernière était bien présente dans l'ordonnance de 2006 (art. 6) qui identifiait précisément les « *compétences sociales et personnelles* » requises dans l'exercice du métier, comme l'« *aptitude à la communication* », la « *capacité de gérer des conflits* » et la « *civilité* », la version de 2014 mentionne seulement que « *les compétences opérationnelles comprennent des compétences professionnelles, méthodologiques, sociales et personnelles* » (art. 3), dont l'encadrement d'autres personnes (art. 4 lit. a al. 5).

### **L'introduction du cahier des charges**

Un autre élément de professionnalisation est l'apparition du cahier des charges au cours des années 2000 (datée de 2006 par l'un des interviewés), concomitante de l'introduction de la formation initiale et qui se diffuse progressivement au sein de la plupart des établissements. Parfois développés *top down*, à l'initiative de la municipalité ou du directeur d'établissement, ils apparaissent également dans le sens *bottom up*, à l'initiative de certains concierges à l'issue d'une formation :

*« Oui, on a un cahier des charges qui a été mis en place, ça fait maintenant deux ans. Avant y'avait pas de cahier des charges. [...] Il a été mis en place par notre chef, donc le chef de toute la conciergerie M. X. Euh... et puis les quatre responsables de secteurs dont je fais partie, plus la... Donc il est signé par la municipalité. C'était une chose qu'il y avait besoin de faire parce qu'avant c'était un peu chacun faisait comme y voulait depuis vingt ans,*

---

<sup>8</sup> Les 40 % restants se partagent équitablement entre les connaissances professionnelles et la culture générale.

*depuis trente ans.* » **E21, Homme, 47 ans, 14 ans de métier, école primaire et secondaire, VD**

*« Quand j'ai commencé ici en 2010, il y avait pas de cahier des charges pour les concierges [...]. Depuis que j'ai terminé ma formation (j'ai passé un brevet fédéral de concierge professionnel), euh, j'ai mis au point un cahier des charges avec, euh, le municipal responsable des concierges. On a mis au point un cahier des charges pour ma position de chef concierge, mon collègue qui est concierge, etc. »* **E23, Homme, 36 ans, 6 ans de métier, école primaire et secondaire, VD**

La professionnalisation du métier passe ainsi pour le candidat à la conciergerie par la disparition de deux prérequis – le statut marital et la contrainte de logement dans l'établissement –, puis par le développement de formations professionnelles et la rédaction de cahiers des charges. Ces derniers, évoqués par les interviewés, sont particulièrement intéressants en ce qu'ils donnent à voir non seulement des variations entre les individus, mais aussi les effets des transformations des organisations et partant, de la nouvelle division du travail qui infléchit leur contenu.

### ***Une nouvelle place dans la division du travail***

Dans le Canton de Vaud, conséquence de l'augmentation des effectifs scolaires, la taille des établissements croît, comme le nombre de sites sur lesquels ils sont implantés (Canton de Vaud, 2014). La mise en réseau des établissements, au niveau de la scolarité obligatoire, implique de nouvelles divisions du travail propices à l'embauche de « concierges superviseurs », qui gèrent par exemple des équipes de nettoyage, ce qui affaiblit le lien de proximité entre le concierge et l'organisation pédagogique du monde scolaire, favorisant l'invisibilisation

de son activité. Cette réorganisation du travail favorise la pluralisation des profils de concierges.

De plus, l'augmentation des effectifs et ses conséquences semblent également impacter le cahier des charges et les rôles endossés par les concierges. La taille des établissements détermine notamment le nombre de concierges employés, la possibilité de constitution d'une équipe et d'une division du travail et des rôles au sein du personnel, ainsi qu'une hiérarchie des statuts, de chef-concierge à aide-concierge. L'inscription géographique des établissements (notamment leur localisation urbaine ou rurale) influence les caractéristiques des usagers de l'espace scolaire, y compris hors horaires scolaires, le nombre de bâtiments, la distance qui les sépare et donc le degré de proximité avec les usagers.

Par ailleurs, le type même de service auquel sont rattachés les concierges varie localement, ce qui a un impact sur la division du travail qui se met alors en place. Si ce sont les communes qui ont en charge l'embauche des concierges pour l'enseignement primaire, cela s'effectue à travers des tutelles variables selon les lieux et les périodes : ici le « Département municipal de la cohésion sociale et de la solidarité » là, le « Service Technique » ou le « Service des bâtiments », ailleurs la « Direction scolaire ». Parfois les concierges se trouvent à l'intersection entre plusieurs dicastères, par exemple entre ceux du Syndic, du Municipal des bâtiments et de celui des écoles. Ces tutelles illustrent l'accent mis localement sur l'un ou l'autre des rôles des concierges, et se précisent encore davantage selon la place allouée au directeur d'établissement dans l'embauche et la définition du cahier des charges du concierge. Les discours des concierges révèlent surtout l'importance d'un effet établissement : l'autonomie organisationnelle des établissements scolaires, incarnée particulièrement par les directeurs (GATHER THURLER, KOLLY OTTIGER, LOSEGO & MAULINI, 2017), fait varier le rôle dévolu aux concierges.

*«Alors pendant 6 ans, dès qu'on m'a engagé, on m'a demandé d'avoir le contact facile avec les élèves et les enseignants, parce qu'on m'avait stipulé vraiment que ce n'était pas le concierge qui était... c'était l'image: caché dans les sous-sols ou qui s'occupe que du nettoyage. Alors le directeur il a été clair, lui il ne voulait pas ça. Lui, il voulait un concierge présent, que les élèves puissent le côtoyer euh, durant toute la journée, et les enseignants, pareil. [...] Et puis maintenant ça fait 2 ans, on a changé de direction. Maintenant c'est une dame et puis elle, elle a un peu retourné la situation. Elle, elle s'est dit non moi je veux plus de ça. Moi je veux un concierge qui s'occupe uniquement du bâtiment.»* **E29, Homme, 45 ans, 8 ans de métier, école secondaire, VS**

Certains entretiens ont même mis en évidence un lien étroit entre la qualité de l'entente du concierge avec le directeur d'établissement et l'ambiance générale de l'établissement scolaire, puisque cette relation conditionne souvent le degré d'implication du concierge pour répondre aux demandes plus ou moins formelles émanant des divers acteurs scolaires. Mais dans un contexte contemporain caractérisé par la multiplication des intervenants en milieu scolaire (TARDIF & LEVASSEUR, 2015), les tâches qui leur sont confiées tendent à se formaliser de plus en plus, condamnant une certaine marge de manœuvre propre aux « zones grises » :

*«Donc justement il n'y avait qu'un proviseur pour les 650 élèves, euh moi, mais qui punissais pas on va dire, alors que le médiateur punissait, lui. Moi j'étais là plutôt en tant que médiateur on dira. C'était un peu mélangé. Tandis que maintenant, c'est plus établi. Le concierge s'occupe vraiment du bâtiment, il y a 3 proviseurs qui s'occupent de la discipline, il y a des médiateurs qui ont été nommés, 4 médiateurs, donc l'élève qui a réellement un problème scolaire, privé, familial, ben, il est dirigé directement.»* **E29, Homme, 45 ans, 8 ans de métier, école secondaire, VS**

Cette multiplication des intervenants au sein de l'espace scolaire (BACHMANN HUNZIKER & BLANCHET, 2009; DUCREY & JENDOUBI, 2016; PULZER-GRAF & FERRER, 2014) concerne également, et l'entretien précédent l'illustre, la division du travail pédagogique (enseignants, enseignants spécialisés, médecins, dentistes, infirmières, psychologues, médiateurs, logopédistes, assistantes sociales, psychomotriciens) et ne va pas sans impacter certains rôles endossés par les concierges. C'est ce que donne par exemple à voir la création progressive de la fonction d'infirmière scolaire<sup>9</sup>, alors que pendant des décennies la femme du concierge avait souvent occupé ce rôle, qu'elle continue parfois de jouer en l'absence de l'infirmière :

*«Alors euh... comme femme de concierge. J'avais les quatre heures... donc, à ce moment-là, il n'y avait pas les études surveillées, ils donnaient pas... il y avait des études surveillées, mais c'était pas... ils donnaient pas les quatre heures, c'est... C'est le concierge qu'on donnait les quatre heures. Alors j'avais autour de nonante enfants pour les quatre heures! [Rires collectifs] Oui! Et c'est moi que je faisais du thé, donc c'est moi qui m'occupais quand l'infirmière elle était pas là, c'est moi qui faisais aussi le remplacement de l'infirmière.» E1, Femme, 62 ans, 40 ans de métier, école primaire, VD*

La multiplication des intervenants dans l'espace scolaire découle aussi de la division du travail technique et, en particulier, du travail de maintenance des bâtiments scolaires (entreprises de maintenance technique et d'entretien notamment), qui conduit plus souvent à une externalisation des tâches à des acteurs privés, les concierges devenant alors responsables de la vérification du travail de nettoyage réalisé autant que de la réalisation de certaines tâches.

---

<sup>9</sup> Par exemple, la fonction a été créée en 2001 dans le Canton du Jura (Département de la Santé, 2006) et en 2015 à Bulle (Ville de Bulle, 2017).

*« Je fais appel aux entreprises extérieures, et logiquement c'est des entreprises de la place de la ville de V., à proximité on va dire, qui participent aux frais d'écolage de cycle d'orientation. En principe je ne vais pas chercher une entreprise en bas à S. alors qu'on en a sur la place de V. Alors après c'est pour collaborer avec eux, organiser les travaux, euh viser les travaux finis et puis après ben c'est moi qui fait le contrôle de la facture, puis après c'est de transmettre ou la facture à la ville de S. parce que c'est eux qui doivent la payer, c'est dû au propriétaire, ou alors c'est nous-mêmes qui payons. »* **E29, Homme, 45 ans, 8 ans de métier, école secondaire, VS**

La transformation des relations entre familles et école est un autre phénomène à prendre en compte dans l'analyse du travail des concierges, les familles n'hésitant pas à intervenir pour négocier avec les acteurs du monde scolaire lorsqu'ils ne sont pas d'accord avec les pratiques :

*« Des parents qui s'étaient plaints que leur gamin avait dû aller bosser avec le concierge, ils avaient écrit une lettre, comme quoi c'était pas normal, qu'il venait là pour être instruit, [...] et pour l'éducation et pas pour faire des tâches avec le concierge. Donc après on a reçu une directive de X, plus d'élève pour faire la poutze [le ménage], quoi. »* **E15, Homme, 53 ans, 9 ans de métier, école primaire, VD**

Généralement, cette plus grande immixtion des familles dans les écoles et les modifications des cahiers des charges qui en découlent correspondent à un processus de juridicisation des rapports sociaux, soit une *« formalisation juridique accrue des relations sociales, une extension du droit comme modèle et référence pratique pour les actions »* (PÉLISSÉ, 2009, p. 76) :

*« Ce qu'on disait aussi à l'époque qu'on fait plus, c'est qu'on les amenait si y avait un accident dans la cour, on*

*les amenait à l'hôpital. Et on restait avec eux tant qu'un des parents n'était pas là. Maintenant on peut plus le faire parce que si y a un accident dans le véhicule, par exemple, un décès ou une hémorragie ou quelque chose ben euh on peut nous donner la faute "vous auriez dû jamais [sic] le transporter" ou quoi que ce soit, donc ça on peut plus faire. Et ça c'était aussi dans notre cahier des charges qu'ils ont enlevé.» E3, Femme, 48 ans, 10 ans de métier, école primaire, NE*

*In fine*, les usages et les interprétations des cahiers des charges varient selon les concierges eux-mêmes qui s'en servent pour circonscrire leurs activités professionnelles ou les adaptent librement pour les mettre en adéquation avec leur définition de leur rôle. La focalisation exclusive sur les activités techniques apparaît ainsi à la croisée d'une posture personnelle et d'une évolution institutionnelle et organisationnelle. Elle est infléchie par le type de tutelle exercée sur les concierges, qui varie selon les niveaux scolaires, les cantons et les périodes historiques, entre la direction des écoles et la direction des bâtiments. De même, le type de formation continue proposée localement, et dont les contenus peuvent varier, entre en ligne de compte : depuis 2004, une offre de formation continue certifiée par l'Université ouvrière de Genève (UOG), accessible à tous les concierges d'école en activité dans le canton, met l'accent sur le « *savoir-faire relationnel* » exigé des concierges (UOG, 2016). À l'inverse, dans le canton de Vaud, aucune formation continue pour concierges ne semble disponible. Cependant, les demandes individuelles qui émergent dans les entretiens pour des formations continues spécifiques pour les concierges d'écoles, notamment dans la gestion de conflit, signale que la limitation de la profession de concierge à ses aspects techniques entraîne des problèmes spécifiques pour la mise en œuvre de l'ensemble des activités quotidiennes.

## Conclusion

Les transformations observées durant les quatre décennies au cours desquelles les interviewés ont exercé le métier de concierge traduisent un processus de professionnalisation concomitant à la transformation de l'organisation scolaire.

Dans les années 1970 et 1980, les concierges sont le plus souvent visibles, connus, gardiens de l'ordre et de la morale, soucieux de l'hygiène et de la propreté et exerçant dans de petits établissements. Il s'agit alors de couples mariés dont l'école est la maison et qui, pour une partie d'entre eux, endossent un rôle de maillon fort de l'ordre scolaire par leur connaissance de l'ensemble des acteurs et leur permanence dans l'établissement. La relative absence de mobilité d'emploi entre établissements les classe parmi les plus anciens membres de l'école.

Progressivement, deux processus s'engagent : l'hygiène et la sécurité deviennent un élément d'un ensemble plus large réclamant davantage de compétences techniques certifiées par des formations, tandis que les transformations du droit du travail modifient l'exercice du métier à plusieurs égards, avec notamment un passage du couple à l'individu et une distinction entre lieu de vie et lieu de travail. Les transformations de l'organisation du monde scolaire distendent encore plus le lien de proximité entre le concierge et l'établissement, en le rattachant à plusieurs bâtiments et en multipliant les intervenants et la spécification des tâches propres à chacun. Apparaît ainsi la figure du « concierge technicien » qui valorise les tâches formelles des nouveaux cahiers des charges centrés sur la sécurité des usagers de l'espace scolaire, et définit le professionnalisme comme l'invisibilité aux yeux de ces derniers. Un peu comme une machine qui n'apparaît en pleine lumière que lorsqu'elle est en panne, l'invisibilisation du concierge technicien semble alors signifier son efficacité.

L'évolution de la profession de concierge d'école fait ainsi écho aux transformations du travail des gardiens d'immeubles de HLM étudiés par Bronner et Stébé (2000) dans le contexte français, la sécurité et l'hygiène prenant le pas sur la gestion des interactions, et interroge ses conséquences sur le lien social au sein des différents espaces professionnels et sociétaux.

Les transformations de l'exercice du métier donnent également à voir la pluralisation des rôles prescrits comme résultant de plusieurs processus. Cette diversification découle en partie des modifications de l'organisation et de la taille de l'établissement, de sa culture et de sa direction, comme de la tutelle des concierges qui varie dans le temps et dans l'espace. La diversité des politiques municipales et d'établissement, qui traduisent une relation spécifique entre l'école et la société locale et, partant, participent à dessiner les contours du travail et des rôles endossés par les concierges, induit à son tour des manières plurielles de vivre le métier.

## Bibliographie

ARNOLD, W. E. (1935). «Operation and Care of the School Plant», *Review of Educational Research*, 5 (4), p. 378-382.

BACHMANN HUNZIKER, K. & BLANCHET, A. (2009). *La communication entre PPLS et directions d'établissement. État de situation*. 138. Renens: URSP.

BENELLI, N. (2010). *La dimension relationnelle des métiers de service: cache-sexe ou révélateur du genre?* Conférence présentée lors d'un colloque international à l'Université de Lausanne, les 2 et 3 septembre 2010.

BRONNER, G. & STÉBÉ, J-M. (2001). «Les gardiens-concierges: d'un métier à une profession», *Espaces et Sociétés*, 105-106, p. 211-227.

Canton de Vaud (2014). «Réorganisation des établissements scolaires lausannois. Trois établissements primaires de plus à la rentrée d'août 2015». Communiqué de presse, 13 mai 2014.

Commission d'établissement de Villamont (2012). «Notes de la séance de la Commission», Lundi 3 septembre. Lausanne, service des écoles primaires et secondaires.

Conseil Communal de la Ville de Fribourg (1983). «Règlement pour les concierges des bâtiments scolaires de la ville de Fribourg», Fribourg.

Département de la santé, des affaires sociales et de la police (2006). «Rapport du service de santé scolaire, Jura, 2003-2004. 2004-2005», Delémont.

DUCREY, F. & JENDOUBI, V. (2016). «La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire», document 16.005, Genève: SRED. <https://www.ge.ch/document/collaboration-cadre-scolaire-attitude-enseignants-face-inclusion-scolaire-resultats-enquete-aupres-enseignants-genevois/telecharger>

GARBER, J. A. (1920). «The School Janitor. A study of the functions and administration of school janitor service», Bulletin N° 24, Washington: Government Public office, 1922.

GATHER THURLER, M., KOLLY-OTIGER, I., LOSEGO, P. & MAULINI, O. (Éd.). (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne: Peter Lang.

HUGHES, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: EHESS.

LAHIRE B. (2012). *Monde Pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Éditions du Seuil.

MARCHAL H. (2007). «Les gardiens d'immeubles: le présent conjugué au passé», *Formation Emploi*, 97, p. 95-107.

PARKER, L. (1933). «A Desirable Social and Economic Unit-The School Janitor», *American School Board Journal*, September, 87 (16, 56), p. 428.

PÉLISSE, J. (2009). «Judiciarisation ou juridicisation?», *Politix*, 2 (86), p. 73-96.

PULZER-GRAF, P. & FERRER, M. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration? Analyse d'un nouveau dispositif destiné à soutenir la scolarisation d'élèves à besoins particuliers dans l'enseignement régulier*. Renens: URSP.

REEVES, C.E. & GANDERS, H.S. (1928). *School Building Management: The Operation and Care of School Plants*. New York: Teachers College, Columbia University.

ROGER J. F. (1938). «The School Custodian», United States Department of Interior, Office of Education, Bulletin N° 2.

SEFRI (2006). *Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'agente d'exploitation / d'agent d'exploitation avec certificat fédéral de capacité (CFC)*.

SEFRI (2014). *Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'agent(e) d'exploitation avec certificat fédéral de capacité (CFC)*.

Site officiel de la ville de Lausanne (2017a). «Logistique et entretien». <http://www.lausanne.ch/thematiques/scolarité-lausanne/etablissements-scolaires/es-de-bethusy/organisation/logistique-entretien.html>

Site officiel de la ville de Lausanne (2017b). «Parascolaire – APEMS». <http://www.lausanne.ch/lausanne-officielle/administration/enfance-jeunesse-et-quartiers/accueil-de-jour-de-l-enfance/parascolaire-apems.html>

STOY, J.C. (1946). «Everyone Benefits When the School Custodian Is Carefully Selected and Trained», *School Management*, 15, p. 335-336.

TARDIF, M. & LEVASSEUR, L. (2015). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris: Presses universitaires de France.

Tribune de Genève (2017). «“Une école sans concierge n'a pas d'âme”», 09.01.2017. <http://www.tdg.ch/geneve/actu-genevoise/ecole-concierge-dme/story/15025088>

UGHETTO, P. (2011). « Gardien d'immeuble. Sentir et ressentir ». *Communications*, 89, p. 89-101.

UOG (2016). « Présentation formation continue ». <http://www.uog.ch/fr/cours-et-activites-formations-formation-continue-et-perfectionnement-professionnel?objetID=60#.V2JX9o54Omt>

Ville de Bulle (2017). « L'école bulloise a engagé une infirmière scolaire ». <http://www.bulle.ch/fr/ecole/infirmierescolaire/>

WITTORSKI, R. (2008), « La professionnalisation », *Savoirs*, 2 (17), p. 9-36.



**Philippe Losego**

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

---

## **Chapitre 9**

# **Diriger un établissement scolaire. Émiettement et dossiers**

### **Introduction : un temps de travail important**

En sciences de l'éducation ou en sociologie, le travail de directeur d'établissement scolaire fait l'objet d'assez peu de travaux. Surtout, ces travaux conçoivent les directeurs de manière *ad hoc*, en rapport avec les préoccupations générales du moment. Ainsi, malgré des critiques plutôt bien argumentées (SCHEERENS & MASLOWSKI, 2008), court l'idée que l'autonomie des établissements, et *donc* le pouvoir de leurs chefs, serait une condition de réussite des élèves (IKEDA, 2011) ou, plus exactement, aurait un effet positif sur les résultats des établissements aux évaluations externes (de type PISA, épreuves cantonales de références, etc.). C'est pourquoi de très nombreux articles et ouvrages portant sur les directions d'établissement traitent du *leadership*, présenté comme le moteur des établissements scolaires (BUISSON-FENET, 2015; CHITPIN & EVERS, 2014; HALLINGER, 2011; HALLINGER & HECK, 2010; LÜTHI, 2010). D'autres sont des

sortes de manuels, indiquant les méthodes pour devenir un bon directeur (MARTY, 1997 ; WOYCIKOWSKA, 2003). D'autres encore sont tout simplement des discours idéologiques qui tentent de faire des chefs d'établissement les responsables de la fortune ou de l'infortune des services publics de l'enseignement (PONT, NUSCHE & HOPKINS, 2008 ; PONT, NUSCHE & MOORMANN, 2008).

Certains travaux, moins nombreux, nous semblent relever plutôt de la sociologie du travail, dans le sens où ils cherchent à comprendre l'expérience des directeurs et relèvent de démarches subjectivistes, travaillant plutôt le sens du métier que ses conditions objectives (BALUTEAU, 2009 ; 2012 ; BARRÈRE, 2006 ; GATHER THURLER, KOLLY-OTTIGER, LOSEGO & MAULINI, 2017).

Le choix que nous avons effectué ici est un peu complémentaire : il s'agit bien de traiter du travail de direction sans se focaliser outre mesure sur son efficacité ou sur son leadership, mais également de donner à l'expérience sociale une dimension objective en traitant à la fois des usages que les directeurs font de leur temps et des contraintes qui pèsent sur ces usages. Nous nous rapprochons en cela de la sociologie actuelle du travail qui se préoccupe de l'activité (BIDET, BORZEIX, PILLON & ROT, 2006), c'est-à-dire du réel du travail.

En 1973, Henry Mintzberg publiait un ouvrage sur « *la nature du travail managérial* »<sup>1</sup> dans lequel il insistait sur les horaires toujours très chargés et sur les rythmes de travail très soutenus des cadres dirigeants. Des recherches plus récentes ont montré de la même façon que la plupart des cadres dépassent largement les horaires légaux ou « normaux » de travail (GENIN, 2007 ; THOEMMES & ESCARBOUTEL, 2009). Notre enquête, menée auprès de directeurs d'établissements scolaires vaudois

---

<sup>1</sup> Cet ouvrage a été traduit tardivement (MINTZBERG, 1984) en français sous le titre *Le Manager au quotidien*.

et genevois<sup>2</sup>, nous a conduits au même constat : ces directeurs travaillent en moyenne plus de 54 heures par semaine, dont près de 3 heures par week-end<sup>3</sup>. Cela représente un temps supplémentaire de 29 % par rapport à la durée « normale » fournie par l'OFS<sup>4</sup> pour les salariés en général (42 heures)<sup>5</sup>.

L'objet principal de ce chapitre est de proposer des explications à cette surcharge de travail. Pourquoi le travail « déborde »-t-il toujours ? La charge de travail est-elle trop

---

<sup>2</sup> L'enquête, financée par le FNS, sur laquelle porte le présent chapitre a été effectuée au sein du groupe de recherche « CADRE » de 2008 à 2011. Les lecteurs désireux d'en savoir plus sur les enjeux théoriques et méthodologiques de cette enquête peuvent se référer à l'ouvrage qui en est issu (GATHER THURLER, KOLLY-OTIGER, LOSEGO & MAULINI, 2017). Elle a donné lieu à deux vagues d'entretiens auprès de 44 directeurs (d'établissements scolaires et d'institutions socio-sanitaires), séparées par une semaine au cours de laquelle les enquêtés ont dû remplir un « semainier » (rendant compte de leur emploi du temps au cours d'une semaine) et l'expliciter au cours du 2<sup>e</sup> entretien. Par ailleurs, 12 d'entre eux ont été observés par un chercheur qui les a accompagnés et observés dans le cadre de ce que l'on appelle un « *shadowing* » durant une semaine ouvrable. Le présent chapitre ne reprend les résultats de cette enquête qu'au sujet des 26 directeurs et directrices d'établissements scolaires dont les réponses pouvaient être exploitées sous forme d'analyses des tâches, et des 7 directeurs d'établissements scolaires dont les observations se sont aussi révélées utilisables.

<sup>3</sup> Nous présentons ici une semaine théorique, c'est-à-dire sans jours fériés et en supposant que tous les directeurs étaient engagés à temps complet. Les chiffres calculés sont les suivants : pour une semaine, 54 heures et 11 minutes hebdomadaires ; pour la journée-type, 10 heures et 14 minutes ; pour le week-end type, 2 heures et 58 minutes.

<sup>4</sup> Pour le secteur auquel nos directeurs se rattachent (administration publique, enseignement), les durées dites « normales » sont situées entre 41 et 42 heures. Voir Confédération Suisse, « Activité professionnelle et temps de travail – Données détaillées, Résultats détaillés de la DNT, durée normale du travail hebdomadaire des salariés à plein temps ». [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/07.html#parsys\\_77255](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/07.html#parsys_77255)

<sup>5</sup> Bien que leur nombre dans notre échantillon soit très faible, nous avons grossièrement estimé que les directeurs employés à temps partiel travaillaient aussi environ 30 % de plus que leur temps de travail rémunéré.

importante? Il est délicat de répondre à cette question, car diriger est une fonction qui implique des responsabilités, mais qui n'est pas définie comme un ensemble déterminé de « tâches » prescrites par une autorité supérieure ou par des textes. Il est donc très difficile de démontrer qu'il y aurait objectivement « trop » de travail: c'est le directeur lui-même qui « s'auto-prescrit » des tâches et en délègue, voire en néglige d'autres<sup>6</sup>. La charge psychologique de ce travail d'auto-prescription et de délégation constitue d'ailleurs une des difficultés du métier.

Une des hypothèses de Mintzberg (1984) est que le travail de direction est constamment interrompu, notamment par des tiers, mais aussi par le dirigeant lui-même qui change fréquemment de tâche, tarauté par l'idée qu'il a mieux à faire.

Nous avons là, en fait, deux hypothèses :

- la première que l'on pourrait qualifier de « mécanique » : les interruptions (surtout par des tiers) prennent du temps au directeur et font augmenter la durée de ses journées de travail ;
- la seconde que l'on pourrait qualifier de « cognitive » : les directeurs ont du mal à définir les limites de leur travail et, partant, à prioriser ou à déléguer certaines tâches ; ils en font donc « toujours plus » comme pour se rassurer sur le fait qu'il font bien ce qu'il doivent faire.

La première partie de ce chapitre portera sur les interruptions. Une comparaison entre la structure des « tâches » qui ont été décrites par un échantillon de directeurs dans leurs semainiers et celle des « activités » qui ont été observées par les chercheurs au cours de *shadowings* confirme que les directeurs sont constamment interrompus. La structure reste

---

<sup>6</sup> Certains directeurs interrogés insistent sur le fait que savoir négliger des tâches (par exemple, ne pas répondre à tous les courriers) fait partie des apprentissages du métier.

approximativement la même entre emploi du temps déclaré (dans les semainiers remplis par les directeurs) et emploi du temps constaté (par les chercheurs en situation d'observation), à deux exceptions près: le temps consacré aux «interactions impromptues» augmente énormément, et le temps dédié aux «travaux individuels» du directeur diminue dans le même ordre de grandeur. Cela explique en grande partie le «débordement», car il faudra bien mener ces travaux individuels qui sont souvent importants et parce que les directeurs ont souvent pour stratégie de «déborder», c'est-à-dire d'effectuer ces travaux individuels durant des horaires atypiques (le matin très tôt, le soir tard ou pendant le week-end).

La seconde partie analyse les difficultés éprouvées par les directeurs pour définir leur travail: il s'agit pour une part de tâches triviales, peu visibles y compris à leurs propres yeux. Par ailleurs, leur travail consiste aussi à gérer des flux continus d'information, ce qui n'a en soi pas de limite logique ou temporelle. Rhétoriquement, les directeurs divisent souvent leur travail en deux catégories: le travail «administratif» et le «vrai travail». Mais ces catégories sont très peu opératoires: elles expriment plutôt un malaise diffus lié au sentiment d'être empêché de faire un travail d'expert, c'est à dire un travail «visible».

Enfin, la troisième partie traitera de la manière employée par les directeurs pour lutter contre les interruptions et contre le caractère «indéfini» du travail: la création de «dossiers». Découper son travail (ou rassembler ses tâches) en «dossiers» permet de donner du sens et de produire une division du travail par dévolution aux secrétaires et aux doyens, du moins lorsqu'il y en a<sup>7</sup>. Les dossiers sont en définitive les catégories intellectuelles d'un métier dépourvu de savoirs théoriques déterminés. Nous avons demandé à 25 directeurs de nous indiquer quels étaient

---

<sup>7</sup> Dans notre échantillon, les directions de l'enseignement primaire genevois, fonction nouvelle à l'époque, ne disposaient ni de doyens ni de secrétariat.

les «dossiers» qui leur permettaient de penser leur travail. Une analyse statistique dite «des similitudes» a permis de distinguer deux profils de directeurs, les uns qui reprennent les catégories administratives des directions de leur département de tutelle, et les autres, plus centrés sur leur établissement au concret. Nous avons constaté que les premiers étaient surtout des directeurs du canton de Vaud, bénéficiant d'une délégation d'autorité et d'un personnel administratif plus conséquents que les autres, surtout directeurs de l'enseignement primaire genevois.

### ***Entre tâches et activités : effets des interactions impromptues***

Nous avons, d'une part, demandé à des directeurs de remplir des semainiers pour décrire leur activité pendant une semaine donnée et, d'autre part, observé un certain nombre d'entre eux pendant une semaine en prenant des notes systématiques. De quel statut relèvent ces deux types de données?

Les semainiers représentent ce que l'on appellera les «tâches», c'est-à-dire le travail auto-prescrit par les directeurs et, le cas échéant, par leurs secrétaires, avec quelques corrections apportées au cours de la semaine en fonction des imprévus. Si ces corrections tiennent compte des grands imprévus qui bouleversent de manière très sensible l'emploi du temps, elles n'enregistrent pas les micro-événements, presque insensibles. Elles reflètent ce que l'on pourrait appeler le «travail pensé». C'est plutôt le «cadre» du travail: le «grain» est assez grossier, et il y manque notamment ce que nous appelons les interactions «impromptues».

En revanche, ce que les enquêteurs ont observé sur le terrain au cours des *shadowings* peut être considéré comme «activité»: c'est ce que les directeurs font réellement, et une partie de ce travail réel est «impensée», au sens où les directeurs en évaluent très mal l'importance, dans le feu de l'action. Les «activités» observées présentent une structure proche du travail

déclaré dans les semainiers, ainsi que le montre le tableau 1<sup>8</sup>, à une importante différence près: la part des «interactions impromptues», minimisée dans les semainiers rédigés par les directeurs (59 mn par semaine) est très importante dans les données d'observation (6 h 53 par semaine)<sup>9</sup>.

L'impact de ces brèves interactions improvisées sur les autres «postes» du budget-temps n'est pas uniforme: le temps consacré aux séances (internes à l'établissement et externes), aux activités collectives<sup>10</sup>, à la communication (mail, téléphone, courrier papier) et aux déplacements est sensiblement le même dans les observations et dans les déclarations des directeurs<sup>11</sup>. En

---

<sup>8</sup> Cette comparaison repose sur l'analyse de 1 305 tâches décrites par les 26 directrices et directeurs au cours d'une semaine type et de 1 471 activités effectuées par les 7 d'entre eux qui ont été observés par *shadowing* (au passage on note qu'il y a plus d'activités pour 7 personnes que de tâches pour 26 personnes). Des précautions méthodologiques doivent donc être prises: le faible nombre des personnes observées induit d'inévitables effets d'échantillonnages sur les activités à volume réduit (comme la représentation aux célébrations). Ces différences n'ont pas beaucoup de sens elles-mêmes et ne doivent pas être interprétées. Par ailleurs, nous avons appliqué la valeur théorique de la semaine calculée plus haut (54 h 11) aux observations. Chaque durée d'activité a été traduite en pourcentage du temps de travail observé, puis rapportée à cette valeur (traduite en heures et minutes). Les temps de chaque activité sont donc des valeurs théoriques.

<sup>9</sup> Ces interactions ont surtout lieu avec les enseignants (4 h 17 par semaine) et avec les secrétaires (1 h 27). Elles sont très peu le fait des élèves (34 mn par semaine), des parents (18 mn), des collègues directeurs (10 mn) ou des fournisseurs (7 mn).

<sup>10</sup> Ces activités collectives sont constituées des réseaux (autour d'élèves en difficulté), des délégations de tâches aux secrétaires, des travaux sur le projet d'établissement, des analyses de pratiques ou formations continues, des préparations collectives de séances et des admissions d'élèves arrivés en cours d'année.

<sup>11</sup> Notons, au passage, que bien que les semaines observées ne soient pas les mêmes que les semaines déclarées, ces valeurs sensiblement égales pour certains postes valident tout de même la comparabilité des deux types de données. Les grandes différences au sujet des repas et des boissons (pauses café, verrées, apéritifs, etc.) ainsi que des circulations (à l'intérieur de l'établissement) sont liées au zèle des enquêteurs, plus disponibles pour noter ces «activités» un peu ambiguës que les directeurs eux-mêmes.

**Tableau 1: Comparaison du temps prévu pour les tâches et du temps consacré aux activités correspondantes**

	<b>Tâches prévues</b>	<b>Activités observées</b>
<b>Travail collectif</b>	<b>26 h 22</b>	<b>32 h 17</b>
<i>Séances internes</i>	<i>06 h 55</i>	<i>07 h 07</i>
<i>Activités collectives</i>	<i>06 h 53</i>	<i>06 h 16</i>
<i>Séances externes</i>	<i>05 h 17</i>	<i>05 h 28</i>
<i>Entretiens</i>	<i>04 h 23</i>	<i>04 h 03</i>
<i>Repas / boisson avec des collaborateurs</i>	<i>01 h 33</i>	<i>02 h 23</i>
<i>Interactions impromptues</i>	<i><u>00 h 59</u></i>	<i><u>06 h 53</u></i>
<i>Célébrations</i>	<i>00 h 22</i>	<i>00 h 07</i>
<b>Travail individuel</b>	<b>27 h 49</b>	<b>21 h 53</b>
<i>Activités individuelles</i>	<i><u>14 h 28</u></i>	<i><u>07 h 44</u></i>
<i>Communication</i>	<i>09 h 39</i>	<i>09 h 37</i>
<i>Circulation</i>	<i>02 h 47</i>	<i>02 h 55</i>
<i>Déplacements</i>	<i>01 h 21</i>	<i>01 h 37</i>
<b>Total</b>	<b>54 h 11</b>	<b>54 h 11</b>

revanche, le temps consacré aux « activités individuelles »<sup>12</sup> est fortement réduit dans la réalité observée par rapport à ce qui est déclaré (7 h 44 contre 14 h 28).

Nous avons donc analysé les séquences d'actions des directeurs observés pour savoir si, comme l'écrivait Mintzberg (1984), les interruptions étaient pour une bonne part le fait des cadres eux-mêmes, qui s'interrompraient, pensant souvent avoir mieux à faire. En fait, nos observations ne font état que de 1,3 % « d'auto-interruption », alors que 23,2 % des activités observées sont provoquées par des interruptions de la part de tiers<sup>13</sup>.

Il n'est pas impossible que la présence d'un observateur fasse diminuer le taux d'auto-interruption, les directeurs étant probablement soucieux de ne pas apparaître comme trop inconstants aux yeux des chercheurs. Cependant, le même raisonnement peut être suivi pour les interruptions par des tiers, puisque des directeurs nous ont fait remarquer que la présence de l'observateur dans le bureau intimidait les collaborateurs et conduisait ces derniers à limiter leurs interventions.

Le tableau 2 ci-dessous montre les activités les plus interrompues : on constate qu'il s'agit des séances internes – pour 41 % d'entre elles –, ce qui est étonnant, car on a vu plus haut que le temps qui leur était consacré n'était pas significativement réduit. En fait, il s'agit d'un simple effet de taille : les séances étant des activités à la fois nombreuses et

---

<sup>12</sup> Ces activités individuelles sont catégorisées de la manière suivante : suivi de dossiers (notamment la préparation de la rentrée suivante), préparations des séances, préparations d'entretiens, rédaction/vérification de PV, « descente des piles » (traitement de documents empilés en attente), planification (gestion de l'agenda), documentation, lecture, rangement/classement de documents, organisation du travail, saisies informatiques, préparations d'activités collectives.

<sup>13</sup> Pour des informations exhaustives à ce sujet, voir LOSEGO (2017).

longues, leur probabilité d'interruption est donc plus forte pour des raisons purement statistiques (il s'agit essentiellement des secrétaires qui interviennent pour transmettre un appel téléphonique urgent ou pour communiquer un dossier, etc.). On observe d'ailleurs que la durée médiane des séances internes reste assez longue (45 minutes au lieu des 66 déclarées), ce qui signifie qu'elles ne souffrent pas trop de ces interruptions. En revanche, on constate également que 21,4 % des « activités individuelles » sont interrompues et que leur durée médiane s'en ressent très fortement (5 minutes effectives au lieu des 45 déclarées). De la même manière, on remarque que la durée médiane des activités collectives est de 6 minutes au lieu des 60 déclarées<sup>14</sup>. Pour le reste, il ne faut certainement pas prêter trop d'attention à la diminution de la médiane des interactions impromptues et de celle des repas/boissons pour le travail<sup>15</sup>, étant donné que les observateurs ont certainement pris en notes des interactions très courtes que les directeurs eux-mêmes n'auraient pas notées du fait justement de leur brièveté.

À la lumière de ces résultats, on peut comprendre la logique de ce que l'on appelle parfois la « réunionite » : les séances étant les activités les moins diminuées par les interruptions, il peut être tentant de ritualiser au moins une partie de son travail sous la forme de séances, afin de ne pas le laisser s'émietter.

---

<sup>14</sup> La médiane est une notion statistique plus adéquate que la moyenne pour rendre compte de la fragmentation, car elle est insensible aux valeurs extrêmes.

<sup>15</sup> Nous avons noté exclusivement les repas et boisson de « travail », c'est-à-dire pris en commun avec des collaborateurs. Lorsque le directeur ou la directrice dîne ou boit un café seul-e en lisant le journal, par exemple, cela a été déduit du temps de travail.

Tableau 2 : taux d'activités interrompues par catégorie et impact des interruptions

Type d'activité	% Interrompues	Durée médiane des tâches déclarées	Durée médiane des activités observées	Activités/tâches
Séances internes	41,4%	66	45	68,2%
Interactions imprévisibles	29,2%	40	5	12,5%
Repas / boissons pour le travail	28,6%	85	10	11,8%
Communication	23,5%	30	5	16,7%
Activités individuelles	21,4%	45	5	11,1%
Séances externes	21,4%	120	83	69,2%
Circulation	19,8%	35	5	14,3%
Activités collectives	15,7%	60	6	10,0%
Entretiens	15,6%	48	30	63,2%
Déplacements	5,3%	30	15	50,0%
Célébrations	0,0%	60	20	33,3%
<b>Total</b>	<b>23,9%</b>	<b>50mn</b>	<b>5mn</b>	<b>10%</b>

Lecture: 41,4% des séances internes sont interrompues. Alors que les directeurs prévoient en médiane 66 minutes de durée par séance, celles-ci durent en réalité 45 minutes (toujours en valeur médiane). Le rapport de la durée médiane réelle des séances à la durée médiane prévue est donc de 68,2%.

## ***Déborder pour ne pas être débordé : un style de gestion des interruptions***

Les activités individuelles, fortement interrompues, consistent pourtant en des tâches très centrales dans l'activité des directeurs, comme la préparation de la rentrée suivante. Il est alors possible et tentant pour certains directeurs de se protéger des interruptions répétées en usant de certaines « techniques » bien connues : fermer la porte du bureau, ne pas être visible même porte ouverte (mettre sa table dans un coin invisible depuis le couloir ou depuis le secrétariat), donner mission aux secrétaires de répondre elles-mêmes au téléphone, de trier les mails, de ne laisser entrer personne et de fixer des rendez-vous assez éloignés dans le temps pour « refroidir » les humeurs. Certains directeurs (ou directrices) travaillent les « gros dossiers » en restant chez eux, même durant les horaires « normaux » de travail. Cependant, il est toujours un peu inquiétant de s'isoler à ce point pendant les horaires communs d'une organisation dont on a la responsabilité : les interactions négligées pourraient finir par produire des « urgences » (conflits non-réglés, frustrations, démarches administratives oubliées, etc.).

C'est pourquoi, au lieu de jouer sur l'espace (en restant chez soi), certains directeurs jouent sur le temps : ils s'isolent par des horaires atypiques. Les trois heures en moyenne de travail le week-end (sur les lieux ou à domicile), l'usage des plages tardives du soir ou celles du matin tôt, ou encore les périodes de vacances scolaires : autant de moyens d'accomplir un travail non-interrompu sans s'isoler des collaborateurs ou des usagers. Ainsi, ces directeurs « débordent pour ne pas être débordés » afin d'être présents aux horaires normaux et accepter de bonne grâce de s'y laisser interrompre.

D'une manière générale, cela semble dépendre du sens subjectivement vécu du métier. Certains directeurs jubilent très manifestement lorsqu'ils sont interrompus et conçoivent leur travail comme « réactif » : ils cherchent à satisfaire leurs

clientèles « *en temps réel* » (MINTZBERG, 1984), quitte à allonger leur temps de travail. D'autres, au contraire, aiment prendre leur temps, réfléchir et recherchent un certain isolement, même aux horaires communs (LOSEGO, 2017). Il est difficile de dire ici s'il s'agit d'une variable liée au « caractère de chacun » ou si ces comportements sont le produit d'une expérience personnelle ou d'un contexte organisationnel.

## **Problème de définition du travail et dispersion**

### ***La trivialité des gestes du « cadre généraliste »***

Un des principes de la division du travail entre cadres dans les organisations, qu'il s'agisse d'entreprises ou d'administrations, oppose les « cadres experts » (ingénieurs, juristes, professeurs, médecins, infirmières, journalistes, etc.) aux « managers » (COUSIN, 2008), ou « cadres généralistes » (THOENIG & BURLIN, 1998). Alors que les premiers effectuent des gestes professionnels qualifiés, voire virtuoses, les seconds accomplissent, la plupart du temps, des gestes triviaux (organiser une séance, téléphoner, écrire, lire un document sur Internet, conduire, chercher un dossier, boire un café avec les collaborateurs, etc.), dont on ne retire généralement aucune fierté professionnelle particulière et qui marquent d'ailleurs assez peu la mémoire. Pour la plupart d'entre eux, ces cadres « généralistes » sont d'anciens « cadres experts » de métier : ils doivent faire le deuil de leur ancienne expertise, ce qui n'est pas aisé, notamment dans le domaine de l'enseignement. Alors que le travail des cadres-experts est souvent mesurable (nombre de dossiers traités, nombre de clients, volume d'affaires apportées, heures de cours effectuées, nombre d'élèves, résultats scolaires, projets réalisés, etc.), celui des « managers » est peu quantifiable. Il est ainsi très difficile d'identifier un directeur « performant » à partir de ses gestes.

La division du travail entre cadres consiste pour les experts à faire remonter vers les généralistes les problèmes techniquement simples, mais diplomatiquement ou politiquement délicats (MINTZBERG, 2011; TOURMEN, MAYEN & SAMRANY, 2011). Ce sont les problèmes que l'on dit «sensibles». Dans les établissements scolaires, on constate que les cas d'indiscipline, de conflits ou d'adolescents en difficulté, ne sont renvoyés vers le directeur que lorsqu'ils posent des problèmes assez graves. Le traitement de ces derniers ne suppose qu'une connaissance très sommaire des questions «techniques» (savoirs, apprentissages, pédagogie, etc.), mais demande à la fois autorité et «doigté», des qualités réelles mais ineffables et souvent contradictoires.

Si les gestes sont triviaux, le contenu du travail, lui, est souvent complexe, délicat. Par exemple, améliorer la performance de l'établissement, traiter la grande difficulté scolaire, faire baisser le niveau d'incivilité, susciter l'engagement des enseignants, rapprocher les parents de l'école, faire financer et construire un nouveau bâtiment: autant de travaux qui réclament des compétences variées et de la réflexion.

### ***Un travail sans fin... ?***

De nombreuses tâches réalisées par les directeurs sont des tâches sans fin. Ainsi, le travail individuel le plus consommateur de temps hebdomadaire est celui que nous avons regroupé sous le terme de «communication» (téléphone, e-mails, courrier papier). La durée de ce type de travail est sensiblement la même dans les semainiers et dans les observations: Elle représente près de 9 h 40 (voir le tableau 1 plus haut), soit l'équivalent d'une journée de travail par semaine<sup>16</sup>. La communication n'est pas un objet à traiter, mais un flux continu, un «travail de chaîne».

---

<sup>16</sup> Nous n'avons compté le travail de gestion des mails aux horaires atypiques (le soir chez soi) que lorsque les directeurs l'ont expressément précisé dans les

Par ailleurs, du fait de la nature des fonctions de directeur, répondre à un mail, une lettre ou à un coup de téléphone est rarement simple. Il faut d'abord trier (tous les messages adressés au directeur ne doivent pas être traités par lui), puis déterminer la pertinence d'une réponse au message (tout ne doit pas être traité), et se documenter pour répondre (chercher dans un dossier ou demander à une secrétaire de faire des recherches, interroger quelqu'un qui est éventuellement absent au moment considéré, etc.). Enfin le caractère officiel de la fonction directoriale suppose des précautions. On voit ainsi des directeurs s'y reprendre à plusieurs fois avant d'écrire une lettre à des parents ou à un enseignant, pour éviter les maladroites.

À ce travail proprement interminable de gestion des flux d'informations, s'ajoute la gestion des dossiers: ceux-ci sont traités par intermittence pendant de longs mois. Ainsi, le dossier « rentrée » se traite très lentement au fur et à mesure de la prise d'information (démographie locale, nombre de redoublements, mobilité, nombre d'enseignants disponibles par branche, horaires des transports scolaires, ouverture ou fermeture de classes, etc.).

De tout cela il résulte qu'au cours d'une semaine donnée très peu d'actions sont achevées: après avoir regroupé les activités des directeurs en « actions »<sup>17</sup>, nous avons constaté que si de nombreuses activités constituent des « débuts d'action » (47,6 %), très peu d'entre elles sont des fins d'action (1,10 %)<sup>18</sup>.

Il est donc malaisé pour un directeur qui se retourne sur sa journée, voire sur la semaine passée, de dire ce qu'il a effectué. Cela, ajouté à la fragmentation décrite plus haut (durée médiane

---

semainiers, et nous n'en avons pas tenu compte lors des observations. Il est donc probable que ce travail soit sous-estimé dans nos comptes.

<sup>17</sup> Nous appelons « action » une chaîne d'activités qui ont le même but. Par exemple: préparer une séance, animer la séance et rédiger le PV de la séance constitue une seule action.

<sup>18</sup> Pour des détails, voir Losego (2017).

des activités: 5 mn), explique que les directeurs aient des difficultés à décrire un travail (BARBIER, 2011 ; BARRÈRE, 2006 ; CROS, 2011) qui leur semble souvent fait de « petites choses » s’effaçant de la mémoire aussitôt réalisées.

### ***Les « tâches administratives » ou le travail empêcheur***

Comment, malgré tout, décrire ce travail, presque invisible aux yeux mêmes de ses auteurs? Les directeurs et directrices ont-ils eux-mêmes en tête un découpage de leur travail qui leur permettrait de s’y retrouver? Quand on leur demande, lors d’un entretien, de décrire et de catégoriser leur travail, ils opposent généralement le « travail administratif » au « vrai travail », mais cette division est plus « morale » qu’effective.

Pour Anne Barrère, « *ce que les directeurs appellent tâches administratives est varié mais unifié par la plainte assez générale à propos des menaces d’envahissement qu’elles font peser sur l’ensemble du quotidien* » (2006, p. 47). Le travail administratif est composé de tout ce que l’on n’aime pas faire ou plutôt, de ce qui empêche de faire ce que l’on considère comme son « vrai travail », comme dans de nombreux métiers du tertiaire<sup>19</sup>. Mais le « vrai boulot » (BIDET, 2011) est aussi difficile à définir. Il est ce qui « donne sens » à la fonction. Or, ce qui donne sens dépend à la fois des personnes et des contextes, mais surtout, le sens peut être donné par le travail « empêché » (CLOT, 1999), celui qu’on ne fait pas, mais auquel on n’arrive pas à renoncer. Ce travail empêché fait partie intégrante de la charge, car il pèse psychologiquement sur les directeurs (BARRÈRE, 2014).

Ainsi, lors de *focus groups* entre des directeurs et des chercheurs de la présente enquête, certains directeurs se sont plaints de ne

---

<sup>19</sup> « La plainte sans doute la plus banale chez les membres des professions de services concerne le fait que, pour une raison ou une autre, on les empêche d’accomplir leur travail comme il conviendrait » (HUGHES, 1996, p. 67).

pas voir apparaître, dans le portrait qui leur était montré, leur activité « pédagogique ». Mais il faut reconnaître que dans le travail que nous avons analysé, il est difficile de voir apparaître une telle activité. Les directeurs n'enseignent pas ou plus, sauf exception. Ils dirigent souvent des « projets d'établissement » qui sont parfois des projets pédagogiques, mais outre le fait qu'ils sont dans une position assez éloignée du travail pédagogique de base et qu'il serait inadéquat pour eux d'apparaître comme des « super-professeurs » donneurs de leçons, le temps effectivement consacré à ces projets est infime durant une semaine-type. Par ailleurs, les directeurs qui sont censés effectuer des visites de classes auprès de leurs enseignants novices délèguent de plus en plus cette tâche à des doyens, faute de temps. Le « deuil de la pédagogie » qu'ils sont amenés à faire donne parfois plus de sens à leur métier que le travail réel qu'ils effectuent et dont ils ne savent parfois que dire.

Le « travail administratif », ce « travail-dépourvu-de-sens-pour-le-travailleur », pose un problème d'interprétation, car il faut échapper à deux conceptions opposées, toutes deux légitimes si on ne les interprète pas de manière radicale. Une première vision, « objectiviste », suppose qu'une partie au moins (et croissante) du travail « imposé » par les tutelles est « en soi » dépourvue de sens. Cette thèse, partiellement fondée, convient parfaitement à une posture corporative de critique des conditions de travail des directeurs. Une seconde vision, « subjectiviste », consisterait à penser que la fonction directoriale supposant une grande autonomie professionnelle, si le directeur ne trouve pas de sens à son propre travail, c'est qu'il n'est pas capable de construire ce sens. Cette posture n'est pas complètement fautive non plus.

La vérité se situe probablement à moyen terme : on ne peut négliger certaines tendances lourdes du travail, comme les demandes de rendre compte de plus en plus nombreuses et exigeantes auxquelles sont soumis les directeurs (GATHER THURLER, KOLLY-OTIGER, LOSEGO & MAULINI, 2017), au

même titre que d'autres professionnels. Ainsi, l'usage du courrier électronique a profondément modifié le travail, notamment parce qu'il facilite les demandes descendantes d'information – il est très facile aujourd'hui d'envoyer des enquêtes par mail, il n'est pas aussi aisé d'y répondre. D'autres contraintes, comme la multiplicité des interlocuteurs (département de l'éducation avec ses différentes « directions », municipalités, services de protection de la jeunesse, etc.) ne sont pas choisies par les directeurs et constituent des conditions de travail incontournables.

Mais il est vrai aussi que les directeurs peuvent (et doivent) choisir entre diverses tâches celles qui sont prioritaires et ont la latitude d'organiser leur travail de manière à lui conférer plus ou moins de sens (se laisser disperser ou regrouper les tâches qui vont dans le même sens, etc.). En soi, d'ailleurs, cette charge d'avoir à organiser son travail pèse parfois de son poids psychologique : certains directeurs disent se sentir fautifs de ne pas savoir s'organiser, et cette culpabilité est entretenue par les manuels de management qui insistent toujours sur l'organisation, mais en prenant le problème d'assez haut pour ne pas donner trop d'explications concrètes.

## **Les dossiers, catégories du travail**

Alors que les cadres « experts » (ingénieurs, enseignants, infirmières-chefs, avocats, etc.) ont une activité définie par des savoirs plus ou moins formalisés (d'origine scientifique, technique ou académique), les directeurs ne disposent pas d'un savoir formalisé de ce genre. Les « dossiers », que Tourmen et Mayen considèrent comme « unité de base du travail » (2007, p. 8), constituent une manière pragmatique de produire et de gérer du contenu, d'échapper à la fois à la simple gestion au fil de l'eau des flux d'information et à la parcellisation du travail. Cela permet aussi de travailler sur différents objets en parallèle, par la logique de ce que Datchary et Licoppe (2007) appellent

«éventails de préoccupations». On constate que ces éventails diffèrent pour les directeurs selon leur possibilité de diviser le travail (sans personnel administratif, pas de division) et selon l'expérience du conseil de direction, lorsque celui-ci existe. Nous isolerons essentiellement deux profils de préoccupations, l'un tourné vers les tutelles (les directeurs «pensent» leur travail en fonction des différentes «directions» auxquelles ils ont affaire), l'autre vers l'établissement.

### ***Les éventails de préoccupations***

La forme «dossier» peut apporter une solution à l'aspect fluctuant et parcellaire du travail. Elle permet de se concentrer sur un problème en laissant de côté momentanément le reste de l'activité. Un «dossier» est généralement un élément d'une structure plus grande, que l'on peut appeler «nomenclature» si l'on insiste sur la dimension documentaire. Mais nous préférons emprunter le terme d'«éventail de préoccupations» à Datchary et Licoppe (2007) afin d'insister sur le dossier comme outil de gestion mentale et de division du travail.

La notion de préoccupation doit être entendue comme dialectique, puisqu'un directeur qui se «préoccupe» se concentre sur un but, mais garde dans une sorte de mémoire annexe ses autres objectifs. Sans cette structure de «préoccupation», certains engagements pourraient être oubliés, emportés par les «cycles annuels», comme la rentrée à préparer, qui obligent à laisser de côté beaucoup d'objets, du fait de la fragmentation du travail, de la lenteur de certaines démarches, etc. Les dossiers manifestent ce que Datchary et Licoppe (2007) appellent la «présence obstinée» des objets que l'on ne peut traiter dans l'immédiat, mais qu'il ne faut pas oublier. Ils doivent rester visibles pour le directeur: rangés sur des étagères, posés sur de grandes tables ou inscrits sur le bureau virtuel de l'ordinateur, ils revêtent des matérialités très variables. Dans l'éventail de

préoccupations, il y a généralement des hiérarchies, entre les dossiers plus ou moins prioritaires, « actifs » ou « inactifs ».

On pourrait croire, de manière idéaliste, que les dossiers sont des formes assez souples pour être le produit de l'imagination des directeurs. En fait, lors de leur intronisation à la tête d'un établissement scolaire, les directeurs héritent généralement de leur prédécesseur un éventail de préoccupations assez rigide, qu'ils adapteront lentement par la suite.

Car ces dossiers ne décrivent pas seulement le travail des directeurs. En réalité, le temps expressément consacré au traitement des dossiers par les directeurs est faible (moins de deux heures par semaine en moyenne), mais le rôle hiérarchique de ces derniers les engage à assumer la responsabilité d'autres dossiers traités dans l'établissement, délégués aux collaborateurs (TOURMEN, MAYEN & SAMRANI, 2011). Ainsi, « l'éventail de préoccupations » représente un état de la division du travail à un moment donné. Par ailleurs il représente aussi une autre contrainte du métier inhérente à tous les directeurs, qui consiste à établir des relations avec des partenaires extérieurs (directions du département de l'éducation, municipalités, autres services de l'État, associations diverses, etc.). C'est ce qui explique l'inertie de l'éventail de préoccupations.

### ***Les dossiers, produits d'une division du travail***

C'est la présence des collaborateurs qui produit la catégorisation en dossiers. Dans le cas des établissements primaires à Genève dans lesquels il n'y a pas ou peu de collaborateurs, les directeurs tendent à penser le travail de manière assez floue ou très hétéroclite, étant donné qu'ils doivent faire beaucoup de choses par eux-mêmes.

Quels sont les principes de division du travail qui influent sur le découpage en dossiers? Il y a d'abord une sorte de

division «primaire» entre les dossiers «sériels» et les dossiers «de fonctionnement». Les dossiers «sériels» (MAS & GAGNON-ARGUIN, 2003) ont une forme rigoureusement identique et sont alignés dans des meubles-classeurs spécifiques. Il s'agit essentiellement des dossiers individuels des élèves et du personnel. Ils sont surtout gérés par des secrétaires, lorsqu'il y en a. Ce travail est d'ailleurs assez «muet» (les directeurs en parlent peu), alors qu'il est considérable: la vérification régulière de la présence de tous les documents représente une charge importante.

Les dossiers dits «de fonctionnement» (MAS & GAGNON-ARGUIN, 2003) revêtent des formes très diverses, plus ou moins physiques ou virtuelles. Ils sont à la charge des directeurs et des doyens. Il y a parmi eux une division secondaire entre les dossiers dévolus aux directeurs et ceux attribués aux doyens. Deux divisions sont règlementaires: les directeurs s'occupent des ressources humaines (RH) et de l'externe, alors que les doyens s'occupent des élèves et de l'interne. Ainsi, les directeurs gèrent les aspects liés au personnel, notamment les engagements et les aspects problématiques (conflits, dysfonctionnements, dépressions, etc.), même s'ils délèguent souvent les aspects purement administratifs aux secrétaires et les aspects pédagogiques, aux doyens (visites de classe, coaching, etc.). Par ailleurs, les directeurs s'attribuent les relations extérieures avec les départements cantonaux, les communes, les associations d'usagers, de quartiers, le conseil d'établissement, etc., ainsi que les fournisseurs, au sens large (architectes, fournisseurs informatiques, etc.) alors que les doyens se voient attribuer nombre de dossiers de fonctionnement interne: horaire, attributions des salles, sanctions, etc.

Un autre principe de division est plus lié à l'expérience locale des équipes de direction: au fur et à mesure que la division du travail s'installe, qu'il acquiert de l'expérience et qu'il agit sur le recrutement de son conseil de direction, le directeur parvient

à imposer une division du travail consistant souvent à se réserver les dossiers réflexifs (projets d'établissement, formation continue, projets de réforme du fonctionnement) pour déléguer à ses doyens les dossiers dits « organisationnels » (horaire, enclassement, informatique).

### **Diversité et tendances communes**

Peut-on identifier un « éventail de préoccupations » représentatif? Bien que la diversité des dossiers cités soit grande, les éventails de préoccupations intègrent des contraintes communes (la division du travail à l'interne et les relations extérieures).

En se reportant au tableau 3 ci-dessous, où l'on a classé les noms de dossiers par ordre décroissant d'occurrences, on constate que les dossiers les plus cités par les directeurs reconstituent un peu la structure des départements de l'éducation: RH (88%), organisation (60%) et finances (52%). En revanche, le dossier « pédagogie » n'apparaît qu'en 10<sup>e</sup> position avec 36%. Le dossier « suivi des élèves » est en 2<sup>e</sup> position, et un regroupement de dossiers (« dossiers thématiques »)<sup>20</sup> vient s'intercaler en 4<sup>e</sup> position.

À cette catégorisation déjà structurée par les relations avec la tutelle, s'ajoutent des dossiers eux aussi orientés vers l'extérieur que nous avons regroupés sous diverses expressions, comme « relations avec les tutelles » (44% des directeurs), « relations avec les familles » (40%), « relations extérieures » (24%), « relations avec un service de l'État » (20%)<sup>21</sup> et « communication externe » (16%).

<sup>20</sup> Les dossiers « *ad hoc* » sont un regroupement de dossiers portant sur un problème particulier (par ex: bibliothèque, camps, climat d'établissement, éthique, études surveillées, inclusion, innovation, intégration parents étrangers, pédagogie compensatoire, transitions, etc.).

<sup>21</sup> Ce qui est différent de « relations avec les tutelles » car, dans ce cas, le service n'est pas une tutelle (par exemple, les relations avec le service de protection de la jeunesse, etc.)

**Tableau 3 : Les dossiers des directeurs<sup>22</sup>**

<b>Dossiers</b>	<b>Citation par les directeurs (%)</b>
R.H.	88
Suivi des élèves	68
Organisation	60
Dossiers thématiques	56
Finances	52
Relations avec les tutelles	44
Division du travail	40
Relations avec les familles	40
Administration	36
Pédagogie	36
Projets	32
Conseil d'établissement	24
Conseil de direction	24
Relations extérieures	24
Évaluation du personnel	20

<sup>22</sup> Pour ne pas se perdre dans les détails, le tableau a été limité aux 20 dossiers les plus cités. Il y en avait 43 au total. Si l'on songe que ce ne sont pas vraiment les dossiers cités par les directeurs, mais des regroupements que nous avons effectués, cela donne une idée de la dispersion linguistique réelle.

<b>Dossiers</b>	<b>Citation par les directeurs (%)</b>
Relations avec un service de l'État	20
Supervision	20
Communication externe	16
Engagements	16
Formation continue	16

Lecture: Les noms de dossiers sont classés par ordre décroissant de citation. La colonne « Citation par les directeurs (%) » indique le pourcentage de directeurs et de directrices ayant cité le dossier concerné.

L'usage de différents termes pour désigner les dossiers n'est pas un simple problème de lexique. Par exemple, si certains directeurs ne citent pas le dossier « RH », c'est parce qu'ils utilisent plusieurs termes de substitution : « supervision » (20 %), « évaluation du personnel » (20 %), « engagements » (16 %). Ces mots correspondent à d'autres découpages intellectuels et à une autre division du travail : les directeurs se réservent toujours les engagements, mais certains laissent à un adjoint le rôle de superviser ou de s'occuper de la formation continue. Dans ce cas, leur manière de penser le travail renvoie plus à une division locale du travail qu'à la nécessité de rendre compte à la tutelle. On fait donc l'hypothèse qu'il y a deux « profils », l'un majoritaire, qui consiste à penser dans les termes propres à la tutelle et l'autre, plus minoritaire, qui tend à penser en termes de division locale du travail.

Une analyse statistique des similitudes (MARCHAND & RATINAUD, 2011; VERGÈS & BOURICHE, 2001) permet de valider cette hypothèse. La figure 1 ci-dessous représente un

réseau des cooccurrences les plus fortes, ce que l'on appelle « arbre maximum ». Un logiciel<sup>23</sup> a été utilisé pour dénombrer les cooccurrences des dossiers 2 à 2 – combien de fois trouve-t-on les deux dossiers chez un même directeur? Puis, pour chaque groupe de 3 dossiers, le lien de cooccurrence le plus faible a été supprimé.

Les graphes présentés ici (figures 1, 2 et 3) s'interprètent de la manière suivante: la taille des caractères représente la fréquence des dossiers et l'épaisseur des traits indique les dossiers les plus co-occurents. Sur la figure 1, l'éventail de préoccupations « de base » est constitué par la forte association des dossiers « RH », « finances », « organisation » « suivi des élèves » et un groupement de dossiers dits « thématiques ». On constate une opposition entre un éventail de préoccupations fortement « institutionnel » et articulé autour du dossier « RH », et un autre éventail de préoccupations articulé autour du dossier « suivi\_élèves ».

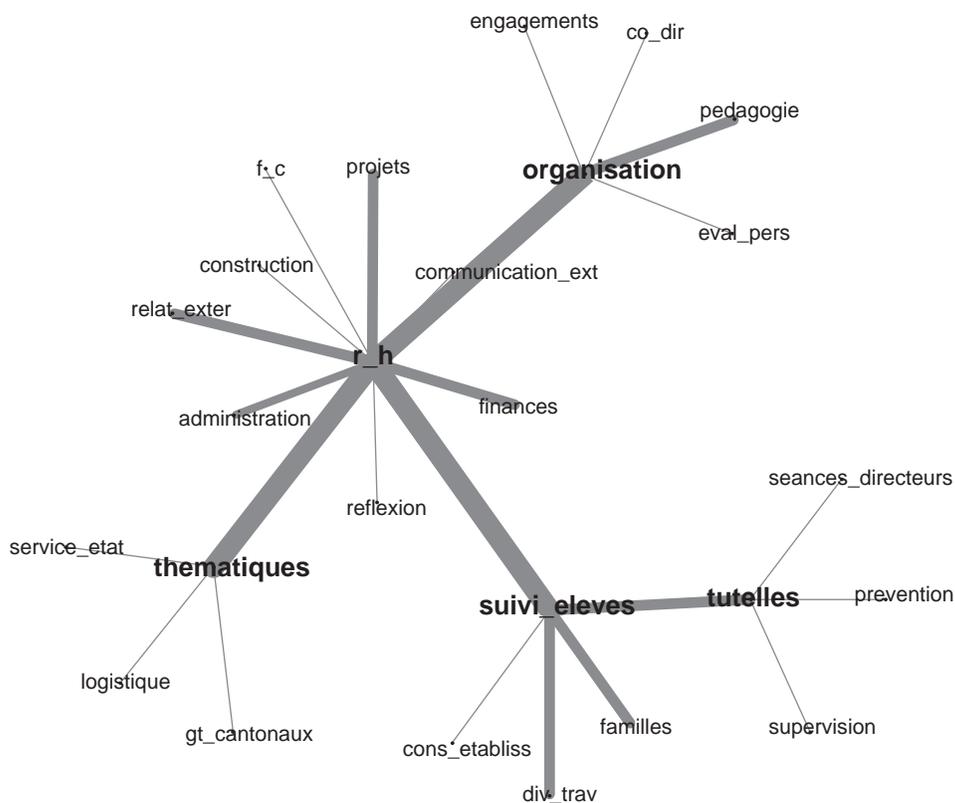
Le profil articulé autour du dossier « RH » agrège davantage de dossiers essentiellement parce que le dossier « RH » est le plus cité. On constate cependant que s'il l'on « s'éloigne » du dossier RH – si l'on examine les dossiers co-occurents avec « organisation » et « finances » –, on voit apparaître les dossiers « évaluation du personnel », « engagements » ou « supervision » qui « s'opposent » au dossier « R-H » dans le sens où si l'on utilise ces noms de dossiers, on n'utilise pas le terme « RH ».

Le profil articulé autour du dossier « suivi\_élèves » est à la fois plus flou – il utilise des catégories telles que « tutelles », « familles » ou « séances directeurs » qui ont été choisis par nous pour rassembler des termes relativement proches – et plus fruste (il y a peu de dossiers). En fait, ce graphique reproduit un clivage Vaud/Genève, sachant notamment que l'échantillon des

---

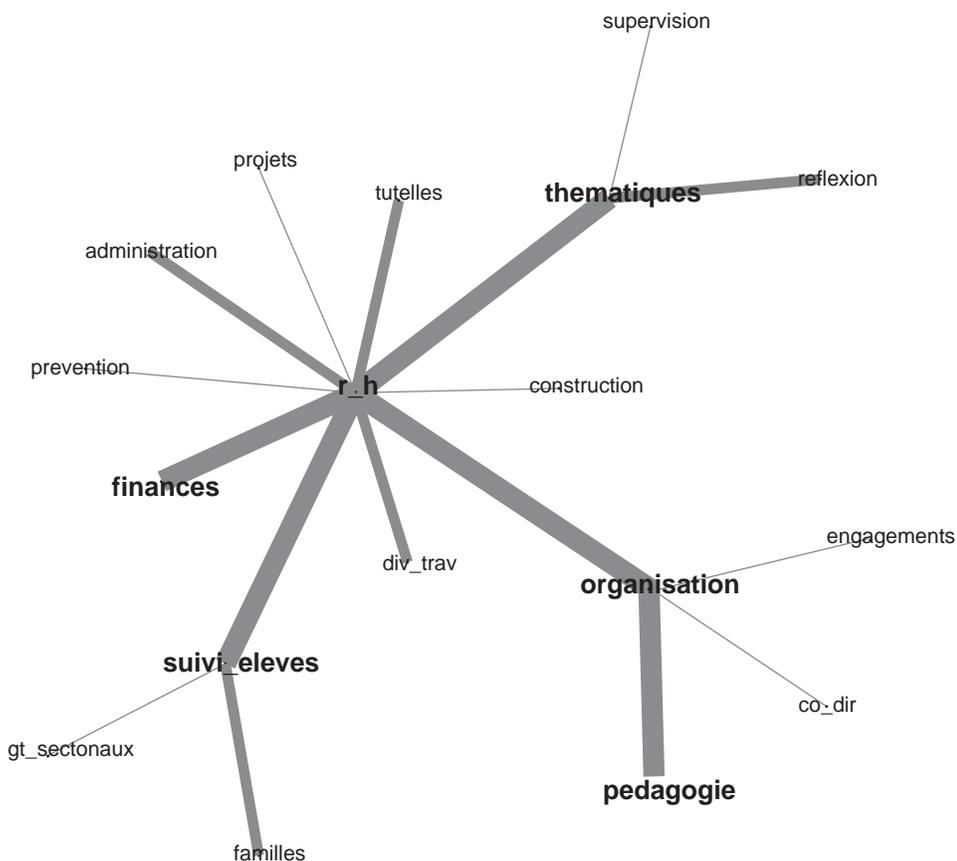
<sup>23</sup> Le logiciel IRaMuTeQ est un logiciel libre d'analyse de données textuelles, développé à partir de R par Pierre Ratinaud (Université de Toulouse).

**Figure 1. Analyse de similitudes : les dossiers des directeurs**



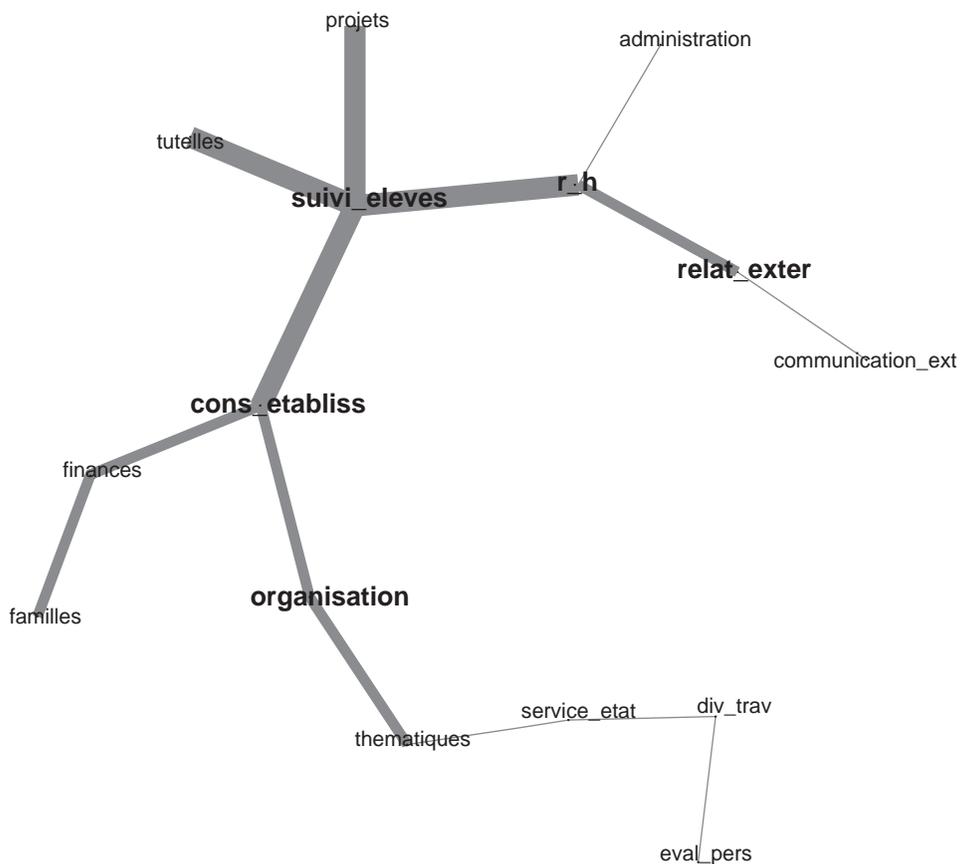
répondants genevois est constitué essentiellement de directeurs de l'enseignement primaire, fonction récente dans le canton au moment de l'enquête et surtout peu assistée: la division mentale du travail y est rudimentaire, du fait de l'absence de collaborateurs.

Les graphiques 2 et 3 valident cette hypothèse: les directeurs vaudois (figure 2) structurent fortement leurs dossiers, notamment en fonction de leurs rapports avec la tutelle, car ils bénéficient à la fois d'une forte délégation de compétence

**Figure 2. Analyse de similitudes: les dossiers des directeurs vaudois**

(ce qui suppose aussi des rendre-compte) et d'un personnel assez fourni (secrétaires et doyens). Les directeurs du primaire genevois (figure 3), qui disposent de peu de personnel et de peu de délégations de compétences, divisent leurs dossiers de manière assez faible.

**Figure 3. Analyse de similitudes: les dossiers des directeurs genevois (primaire essentiellement)**



## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de rapprocher le métier de directeur d'établissement scolaire des autres métiers de cadres dirigeants, et nous avons traité ce rapprochement sous l'angle de l'activité. Nous avons cherché à expliquer le « débordement », c'est-à-dire le fait récurrent que les directeurs ont des horaires de travail supérieurs aux horaires « normaux ».

Nous avons montré qu'entre les tâches prévues par les directeurs et les activités qu'ils réalisent effectivement, il existait une forte propension à entrer dans des interactions imprévisibles. Les interruptions, très nombreuses, font fortement diminuer le temps consacré aux activités individuelles, dont certaines sont essentielles, comme la préparation de la rentrée. Les directeurs répondent à ce problème en s'isolant, spatialement parfois, mais temporellement le plus souvent, c'est-à-dire en travaillant à des horaires atypiques (week-end, soirées, tôt le matin, vacances). Une autre des raisons de ce débordement est l'indétermination des tâches légitimes : celles-ci sont définies par les personnes elles-mêmes, et le doute sur leur utilité, sur le fait de pouvoir les déléguer ou les éviter, et sur les priorités est toujours présent, ce qui conduit souvent les directeurs à sur-travailler, ne serait-ce que par sentiment de culpabilité. La difficulté à définir les tâches légitimes tient à ce que les directeurs d'établissement se situent parmi les « cadres généralistes » dont le contenu du travail est complexe mais les tâches triviales, presque invisibles aux yeux de leurs auteurs.

Nous avons aussi souligné que, comme pour de nombreux métiers aujourd'hui, le travail de directeur est susceptible d'un découpage sommaire, à valeur morale, entre le travail « administratif » difficile à distinguer et le « vrai travail », souvent assez peu défini, d'autant plus qu'il peut être aussi ce que l'on appelle le « travail empêché », c'est-à-dire celui que l'on ne parvient pas à accomplir, mais qui donne pourtant son sens au métier (c'est le cas de l'activité pédagogique pour les directeurs d'établissement scolaire).

Enfin, nous avons indiqué que, dépourvu de savoirs formels associés en raison de son caractère généraliste et du fait qu'il constitue souvent une « seconde carrière », le métier de directeur d'établissement suppose cependant une catégorisation du travail en « dossiers ». Ces catégorisations permettent de ne pas se perdre dans les tâches et de conserver en permanence un « éventail de préoccupations » qui représente une sorte de poste de pilotage

virtuel. Ces classements présentent une certaine inertie, car ils dépendent des relations avec les tutelles et de la division du travail propre à l'établissement.

## Bibliographie

BALUTEAU, F. (2009). « Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire », *Carrefours de l'éducation*, 2, p. 171-188. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0171>

BALUTEAU, F. (2012). « Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie », *Éducation et sociétés*, 2, p. 93-107. <https://doi.org/10.3917/es.028.0093>

BARBIER, J.-M. (2011). « L'action de diriger », In BARBIER, J.-M., CHAUVIGNÉ, C. & VITALI, M.-L. (Éd.), *Diriger: un travail*. Paris: L'Harmattan, p. 61-83.

BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARRÈRE, A. (2014). « Les chefs d'établissement: contrôleurs empêchés du travail enseignant? », In MAULINI, O. & GATHER THURLER, M. (Éd.), *Enseigner: un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Issy-les-Moulineaux: ESF, p. 106-121.

BIDET, A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot?* Paris: Presses Universitaires de France.

BIDET, A., BORZEIX, A., PILLON, T. & ROT, G. (Éd.). (2006). *Sociologie du travail et de l'activité*. Toulouse: Octarès.

BUISSON-FENET, H. (2015). « Les chefs d'établissement français croient-ils au leadership? Incertitudes des conceptions et contingence des pratiques de mobilisation », In DUTERCQ, Y., GATHER THURLER, M. & PELLETIER, G. (Éd.), *Le leadership éducatif: entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, p. 71-86.

CHITPIN, S. & EVERS, C. W. (2014). *Decision Making in Educational Leadership: Principles, Policies, and Practices*. New York: Routledge.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.

COUSIN, O. (2008). *Les cadres à l'épreuve du travail*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

CROS, F. (2011). « Chercheurs et dirigeants », In BARBIER, J.-M., CHAUVIGNÉ, C. & VITALI, M.-L. (Éd.), *Diriger: un travail*. Paris: L'Harmattan.

DATCHARY, C. & LICOPPE, C. (2007). « La multiactivité et ses appuis: l'exemple de la présence obstinée des messages dans l'environnement de travail », *@tivité*, 4, p. 4-29.

GATHER THURLER, M., KOLLY-OTIGER, I., LOSEGO, P. & MAULINI, O. (Éd.). (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne: Peter Lang.

HALLINGER, P. (2011). « Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research », *Journal of Educational Administration*, 49 (2), p. 125-142.

HALLINGER, P. & HECK, R. H. (2010). « Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? », *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (6), p. 654-678.

HUGHES, E. C. (1996). « Division du travail et rôle social », In HUGHES, E. C., *Le Regard Sociologique*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, p. 69-73.

IKEDA, M. (2011). « Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement: quel impact sur la performance des élèves? », *PISA à la loupe*, 9, p. 1-4.

LOSEGO, P. (2017). « Un travail en miettes – Un minutage du travail de direction », In GATHER THURLER, M., KOLLY-OTIGER, I., LOSEGO, P. & MAULINI, O. (Éd.), *Les directeurs au travail*.

*Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires.* Berne: Peter Lang, p. 51-80.

LÜTHI, F. G. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire: vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines.* Paris: L'Harmattan.

MARCHAND, P. & RATINAUD, P. (2012). «L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française», *In* DISTER, A., LONGRÉE, D., PURNELLE, G. (dir.). *Actes des 11ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (JADT).* Liège: Université de Liège, p. 687-699.

MARTY, N. (1997). *Directeur d'école. Un métier de l'éducation.* Paris: Ellipses.

MAS, S. & GAGNON-ARGUIN, L. (2003). «Pour un approfondissement de la "notion" de dossier dans la gestion de l'information organique et consignée d'une organisation», *Archives*, 35 (1-2), p. 29-48.

MINTZBERG, H. (1984). *Le manager au quotidien: les dix rôles du cadre.* Paris: Eyrolles-Éd. d'organisation.

MINTZBERG, H. (2011). *Manager. Ce que font vraiment les managers.* Paris: Vuibert.

PONT, B., NUSCHE, D. & HOPKINS, D. (Éd.). (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 2: Études de cas sur la direction des systèmes.* Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/44375164.pdf>

PONT, B., NUSCHE, D. & MOORMANN, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1: politiques et pratiques.* Paris: OCDE.

SCHEERENS, J. & MASLOWSKI, R. (2008). «Autonomie des établissements scolaires: des moyens à la recherche d'un objectif?», *Revue française de pédagogie*, 164, p. 27-36.

THOEMMES, J. & ESCARBOUTEL, M. (2009). «Les cadres: un groupe social en recomposition à la lumière des temps sociaux», *Informations sociales*, 3, p. 68-74.

THOENIG, J.-C. & BURLIN, K. (1998). « Les secrétaires généraux des villes. » *Politiques et management public*, 16 (1), p. 141-172.

TOURMEN, C. & MAYEN, P. (2007). « Qu'est-ce que diriger? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle ». Congrès international Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Symposium sur l'activité dirigeante. [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Claire\\_TOURMEN\\_152.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Claire_TOURMEN_152.pdf)

TOURMEN, C., MAYEN, P. & SAMRANY, L. (2011). « Qualifier : une activité méconnue des dirigeants », In BARBIER, J.-M., CHAUVIGNÉ, C. & VITALI, M.-L. (Éd.), *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan.

VERGÈS, P. & BOURICHE, B. (2001). « L'analyse des données par les graphes de similitude », *Sciences humaines*. <http://m.scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf>

WOYCIKOWSKA, C. (2003). *S'occuper du travail des autres. Le management dans l'établissement*. Paris : Hachette Éducation.



**Héloïse Durler, Philippe Losego**

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

---

## **Conclusion**

### **Le travail pédagogique, des normes et des contradictions**

Cet ouvrage avait pour ambition de proposer une entrée dans l'école par le travail, afin de permettre de futures comparaisons avec d'autres métiers, professions ou occupations. Il n'existe aucune raison valable, selon nous, de faire de l'enseignement un travail «à part», ni de réduire le travail pédagogique au travail enseignant à une époque où celui-ci se partage de plus en plus avec d'autres personnels (directeurs, concierges, médiateurs, psychologues, etc.).

#### **Qu'avons-nous montré ?**

Tous les auteurs ici réunis ont insisté sur le fait que l'observation du travail depuis le poste de travail plutôt que d'une position surplombante faisait apparaître des contradictions non pas seulement entre le travailleur et son organisation, mais aussi dans l'organisation du travail elle-même.

À la lecture des textes présentés, on aura pu constater l'existence de plusieurs contradictions, que l'on peut retrouver parfois dans le même texte, c'est-à-dire dans le même objet.

La première contradiction, traditionnelle en sociologie, oppose *l'officiel* et *l'officieux*. Ainsi, concernant l'insertion professionnelle des enseignants, nous constatons trois occurrences de cette contradiction. Premièrement, on ne considère officiellement comme emplois que ceux qui sont publiés et font l'objet d'un recrutement dans les formes officielles. Or, de nombreux enseignants s'insèrent *via* des remplacements sur des «bouts de postes» non signalés. La deuxième occurrence tient à ce que le recrutement des enseignants se ferait officiellement sur un marché du travail, alors qu'en réalité, si la forme marché permet notamment d'accéder aux meilleurs emplois, elle ne concerne que peu d'enseignants. La plupart d'entre eux obtiennent leur emploi par relations, soit professionnelles (acquises au cours de stages ou de remplacements), soit de sociabilité (acquises au cours de la formation, ou par relations de famille et de voisinage). Ces deux occurrences en produisent une troisième: alors qu'il existe officiellement un marché intercantonal du travail enseignant, en réalité, les enseignants trouvent leur emploi le plus souvent à proximité de leur domicile, par le jeu des relations sociales. C'est pourquoi les cantons déficitaires en enseignants le demeurent, tout comme les cantons excédentaires.

La deuxième contradiction est traditionnelle dans le domaine de l'éducation. C'est elle, par exemple, qui sous-tend le phénomène de reproduction sociale par l'éducation: l'école attend souvent des élèves qu'ils aient déjà acquis ce qu'elle est censée leur transmettre. Ce faisant, elle nie sa propre pertinence, voire la notion même d'éducation ou de formation. On l'a vu dans le présent ouvrage au chapitre 3: l'école prétend former à l'autonomie, mais les enseignants ont tendance à exiger que cette autonomie soit acquise au préalable. On le voit aussi dans la formation des enseignants-stagiaires: les contradictions

institutionnelles peuvent amener les praticiens-formateurs, soucieux d'éviter des risques, à évaluer les stagiaires avant de les former, donc à attendre des compétences acquises au préalable, ce qui délégitime au moins partiellement leur propre travail de formateur.

La troisième contradiction concerne la logique interne des normes. Ainsi, en interrogeant les enseignantes novices, on constate une contradiction entre, d'une part, un nouveau plan d'étude très flou, censé donner une grande marge de manœuvre aux enseignants et, d'autre part, en pratique, des harmonisations plus qu'encouragées par les directions, qui conduisent à un fort contrôle des pratiques d'évaluation et d'enseignement. Cette contradiction a été identifiée depuis fort longtemps par Bernstein (1975) en Angleterre – les formes curriculaires rigides donnent libre cours à l'individualisme pédagogique, alors que les formes souples conduisent à un fort contrôle social des pratiques –, mais elle apparaît aussi aujourd'hui en Suisse dans la transition entre les anciens plans d'études cantonaux assez rigides et le plan d'étude romand, plus vague. On trouve le même genre de paradoxe, là aussi assez connu par ailleurs, dans le travail des directeurs : l'absence de définition de leurs tâches les conduit à sur-travailler. On connaît ce phénomène dans le travail des cadres en général (COUSIN, 2008; THOEMMES & ESCARBOUDEL, 2009). L'absence de définition des horaires et des tâches ne conduit pas à travailler moins, mais à se surcharger et à excéder largement les horaires (COUSIN, 2007).

La quatrième contradiction est probablement plus contemporaine, elle oppose des modèles normatifs d'activité : au modèle que l'on pourrait qualifier de « moderne », basé sur la science, l'expertise et l'approche individuelle, s'oppose un modèle que l'on pourrait qualifier de « post-moderne » – basé sur des concepts plus difficiles à cerner tels que la systémique (concevoir l'élève dans le système relationnel de sa famille, ses enseignants, ses camarades, etc.), l'accompagnement, l'écoute, la « résolution de conflits », « l'inclusion », « la

concertation » – et dans lequel les hiérarchies entre les savoirs ou entre les acteurs ne sont pas supprimées, mais se font plus discrètes et plus négociables. Ce second modèle normatif ne remplace pas le premier, il entre avec lui en contradiction. En effet, les professionnels ne peuvent abandonner leur posture d'expert, sous peine de disparaître : qui voudrait d'une infirmière qui refuserait d'examiner les corps, d'un psychologue qui ne voudrait plus faire passer des tests psychométriques ? On voit bien cette opposition dans les textes portant sur les non-enseignants tels que proposés par Marco Allenbach et Philippe Longchamp sur les intervenants et sur les infirmières, mais on peut voir aussi la même chose dans le travail des enseignantes novices. Ces dernières doivent abandonner la posture individuelle de l'enseignant expert, pour une posture plus collective, censée appréhender des savoirs plus flous (dans le nouveau plan d'étude) tout en satisfaisant aux exigences d'un système d'évaluation (de leur travail et du niveau des élèves) plus sévère que par le passé (donc le maintien d'une logique forte de l'expertise et des hiérarchies scolaires). La position des concierges est intéressante, car elle est dépendante du système des autres fonctions. Dans les établissements traditionnels, le concierge avait un rôle très informel, tendant à compenser la stricte division du travail des autres professionnels (notamment enseignants). Occupant un logement sur les lieux avec son épouse, il devait se préoccuper non seulement du bâtiment, mais aussi de tout ce qui pouvait s'y passer. Aujourd'hui, dans la nouvelle configuration des établissements souvent plus grands et organisés en réseau, il n'habite plus les lieux et, abandonnant une partie de ses anciennes fonctions informelles à d'autres professionnels, peut se retrouver cantonné à un rôle technique, celui d'expert en sécurité et maintenance. Mais cette contradiction entre les rôles de technicien et de surveillant des comportements dans l'établissement n'est pas réglée, car elle dépend essentiellement des contextes politiques (les cantons), organisationnels (les types d'établissement) et, en dernière analyse, des choix des directions d'établissement.

## Qu'avons-nous « oublié » ?

Dans cet ouvrage, nous avons donc traité de quelques objets classiques de la sociologie du travail : l'insertion professionnelle (chapitres 1 et 2), l'organisation (chapitre 2 et 3), les rapports avec les usagers (chapitre 4), la qualification et l'alternance (chapitre 5), la division du travail (chapitres 2, 6, 7, 8 et 9).

Qu'avons-nous négligé ? Nous avons tout d'abord omis (faute de travaux parmi les nôtres) des thématiques tout aussi classiques et structurantes de la sociologie du travail et qui auraient été fort pertinentes.

Ainsi, la sociologie du travail a le mérite d'être un champ privilégié d'étude du *genre*, puisqu'il est difficile de trouver des marqueurs sociaux plus genrés que le choix du métier<sup>1</sup> : les conditions de l'insertion professionnelle, les différences statutaires et salariales, le jugement de compétence (DAUNE-RICHARD, 2003), tout cela est structuré par le genre. On peut aussi interroger les liens entre la division du travail domestique et la division du travail rémunéré (LALLEMENT, 2003 ; WAJCMAN, 2003) ou entre la réussite dans la carrière et le statut dans le couple (DE SINGLY, 1987). En général, les sociologues du travail ont intégré aujourd'hui le fait que le genre n'est pas seulement un « indicateur sociodémographique », mais que les inégalités de genre sont un moteur de la plupart des évolutions du marché du travail, qu'il s'agisse de la création d'un nouvel emploi, de la restructuration d'un métier, des nouvelles qualités attendues d'une profession ou tout simplement de la gestion du chômage. Alors que l'enseignement est un métier dont le genre est très marqué, puisque le taux de féminisation de l'enseignement primaire est supérieur à 80 % dans la plupart des pays développés, et que l'enseignement secondaire ne cesse

---

<sup>1</sup> Voir par exemple les journées annuelles « futur en tous genres » (ou la « JOM » : Journée « osez tous les métiers » dans le canton de Vaud) qui relient très explicitement la question de l'orientation professionnelle au genre.

de se féminiser, il y a matière à ausculter le lien entre le travail pédagogique et le travail domestique – non pas le « choix » du métier pour mieux s'occuper de ses enfants, mais le partage du travail au sein du couple – ou encore l'organisation de l'école par rapport au genre. Or, là encore, le système éducatif est majoritairement interrogé du point de vue prescripteur : applique-t-il ou non les nouvelles politiques d'égalité (LEEMANN, 2014) ? ; ou contribue-t-il à reproduire les inégalités de genre (FASSA, FUEGER, LAMAMRA, CHAPONNIÈRE & OLLAGNIER, 2010) ? Mais l'on s'interroge très peu sur les logiques d'acteurs qui conduisent les femmes à se consacrer à l'enseignement, qui trouvent probablement leur mobile ailleurs qu'à l'école, dans les rapports de couple, sur le marché du travail en général ou dans d'autres secteurs professionnels moins *women friendly* (JARTY, 2009). Le nombre des travaux sur la question est faible : on peut citer ceux de Cacouault-Bitaud (2007) ou, plus récemment, de Jarty (2013). On s'interroge aussi assez peu sur la structuration des institutions scolaires par le genre (VERNEUIL, 2012), que ce soit en ce qui concerne les relations hiérarchiques (CACOUAULT-BITAUD, 2008) ou la manière dont l'école crée des emplois « arrangeants » pour les femmes (GIRINSHUTI & LOSEGO, 2016), évitant en cela de remettre en question le modèle patriarcal de division domestique du travail. Bref, en interrogeant uniquement l'école, on évite de questionner le reste de la société, comme si l'école devait seulement « fonctionner ».

Nous n'avons pas traité non plus du *syndicalisme* : « Dans la mesure où les enseignants sont des salariés comme les autres, leurs syndicats sont des syndicats comme les autres », écrivait Philippe Perrenoud (1991). Pourtant, ici encore, alors que la sociologie du travail décrit le syndicalisme comme un régulateur des « relations professionnelles » (LALLEMENT, 2010) ou des grandes évolutions du travail et des inégalités économiques (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 1999), les syndicats enseignants sont essentiellement perçus comme des facteurs de blocage des réformes (DONEGANI & SADOUN, 1976), et le doute

est toujours porté sur la sincérité de leur intérêt proclamé pour la pédagogie (ROBERT, 1999). Alors que les régulations État-patronat-syndicats sont regardées comme facteur de progrès et de rationalité dans le domaine économique, la cogestion État-syndicat apparaît comme un facteur de conservatisme dans le domaine de l'éducation (MUSSELIN, 2001). Il reste à faire une sociologie de l'engagement syndical enseignant, enracinée dans l'analyse des conditions de travail (bouleversements organisationnels, injonctions à la performance, précarisation, temps de travail, etc.) qui sont autant de points de comparaison entre métiers qui pourraient rapprocher les enseignants des autres travailleurs et participer à la description de l'évolution sociétale d'ensemble. Là encore, voir le syndicalisme depuis le point de vue du syndicaliste (ou du non-syndiqué) plutôt que d'une position prescriptrice, apporterait beaucoup à la sociologie de l'éducation.

Enfin, il est un point, spécifique à l'enseignement celui-là, sur lequel nous avons longuement hésité et n'avons pas manqué d'avoir des discussions animées : quel est le statut des élèves dans le travail pédagogique ? Si les parents peuvent-être assimilés à des « clients », même lorsqu'on les met « au travail », les élèves sont considérés comme des « usagers ». Mais peut-on dire « usager » de l'école comme on dit « usager » d'une piscine, ou de la route ? L'école exige un travail de la part des élèves, celui-ci étant même une valeur centrale (BARRÈRE, 2003) et qui plus est, un travail forcé, du moins dans l'enseignement obligatoire. Alors l'élève est-il un « travailleur », comme le suggère Héloïse Durler dans le chapitre 3 ? Y a-t-il une « *économie du travail scolaire* » dans laquelle les notes sont assimilables à un salaire, comme le suggérait Michel Verret (1975) ? Dans quelle mesure les « devoirs » peuvent-ils être compris comme un aménagement particulier de la division du travail pédagogique entre enseignants, élèves et parents (en ajoutant : répétiteurs, dispositifs associatifs, municipaux ou marchands d'aides aux devoirs, etc.) ? Nous avons exprimé le désir de traiter la question

dans cet ouvrage, mais le sujet n'était pas mûr et nous avons le projet de le faire dans un ouvrage ultérieur.

En conclusion, nous avons montré différents travailleurs pédagogiques aux prises avec des contradictions dans leur travail, en raison notamment de variations normatives, à la fois historiques et locales. Nous espérons avoir convaincu le lecteur du fait qu'il n'est pas pertinent de mesurer un «écart» entre les pratiques effectives et d'introuvables pratiques «légitimes», celles-ci étant toujours traversées de contradictions et supposant une interprétation par les acteurs... et par les chercheurs. De quoi donner du cœur à l'ouvrage, nous semble-t-il.

## Bibliographie

BARRÈRE, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

BERNSTEIN, B. (1975). «Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement», In BERNSTEIN, B. (Éd.), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.

BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

CACOUAULT-BITAUD, M. (2007). *Professeurs... mais femmes*. Paris: La Découverte.

CACOUAULT-BITAUD, M. (2008). *La direction des collèges et des lycées: une affaire d'hommes? Genre et inégalités dans l'Éducation nationale*. Paris: L'Harmattan.

COUSIN, O. (2007). «Place et sens du travail pour les cadres?», *Cahiers Du GDR Cadres*, 10 (Du travail à la société: Valeurs et représentations des cadres), p. 31-44.

COUSIN, O. (2008). *Les cadres à l'épreuve du travail*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

DAUNE-RICHARD, A.-M. (2003). «La qualification dans la sociologie française: en quête des femmes», *In* LAUFER, J., MARRY, C. & MARUANI, M. (Éds.), *Le travail du genre*. Paris: La Découverte, p. 138-150.

DE SINGLY, F. (1987). *Fortune et infortune de la femme mariée. Sociologie des effets de la vie conjugale*. Paris: Presses Universitaires de France.

DONEGANI, J.-M. & SADOUN, M. (1976). «La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945: Analyse d'une non-décision», *Revue Française de Science Politique*, 26 (6), p. 1125-1146.

FASSA, F., FUEGER, H., LAMAMRA, N., CHAPONNIÈRE, M. & OLLAGNIER, E. (Éds.). (2010). «Éducation et formation: enjeux de genre.» *Nouvelles Questions Féministes*. Numéro spécial, 29 (2). [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=NQF\\_292\\_0004](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=NQF_292_0004)

GIRINSHUTI, C. & LOSEGO, P. (2016). «Trois ans pour s'insérer. Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois», *Formation et Pratiques d'enseignement En Questions*, 21, p. 17-37.

JARTY, J. (2009). «Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire. Temporalités», *Revue de sciences sociales et humaines*, 9. <https://doi.org/10.4000/temporalites.1057>

JARTY, J. (2013). «Gestion de l'interface emploi-famille. Pourquoi les pratiques des enseignantes françaises et espagnoles ne se ressemblent-elles pas?», *Enfances, Familles, Générations*, 18, p. 17-34.

LALLEMENT, M. (2003). «Quelques remarques à propos de la place du genre dans la sociologie du travail en France», *In* LAUFER, J., MARRY, C. & MARUANI, M. (Éds.), *Le travail du genre*. Paris: La Découverte.

LALLEMENT, M. (2010). *Sociologie des relations professionnelles*. Paris: La Découverte.

- LEEMANN, R. J. (2014). «Comment l'école gère les attentes en termes d'égalité de genre?», *Revue Suisse de Sociologie*, 40 (2), p. 215-236.
- MUSSELIN, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PERRENOUD, P. (1991). «La double face du syndicalisme enseignant», *Éducateur*, 3, p. 31-33.
- ROBERT, A. D. (1999). «Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999)», *Mots*, 61 (1), p. 105-123. <https://doi.org/10.3406/mots.1999.2570>
- THOEMMES, J. & ESCARBOUTEL, M. (2009). «Les cadres: un groupe social en recomposition à la lumière des temps sociaux», *Informations Sociales*, 3, p. 68-74.
- VERNEUIL, Y. (2012). «Formation professionnelle, antiféminisme et masculinisme dans l'enseignement secondaire», *Recherche et formation*, 69, p. 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1667>
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- WAJCMAN, J. (2003). «Le genre au travail», In LAUFER, J., MARRY, C. & MARUANI, M. (Éds.), *Le travail du genre*. Paris: La Découverte. <https://www.cairn.info/le-travail-du-genre--9782707141118-p-151.htm>

## Notices biographiques

**Marco Allenbach** est psychologue, docteur en sciences de l'éducation, professeur associé à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Formateur, superviseur et consultant, il participe à des formations post-grades en médiation scolaire, en accompagnement, en analyse de pratique et en développement organisationnel. Ses recherches et interventions portent sur l'analyse du travail des intervenant-e-s à l'école, la coopération interprofessionnelle et les recherches collaboratives. Il a notamment publié «Au cœur de la continuité éducative: le travail dans les espaces intermétiers» dans BLAYA, TIÈCHE et ANGELUCCI (Éds.) *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire* (2019) et «Développer des pratiques collaboratives: Entre souffrance et créativité» dans GREMION *et alii* (Éds), *De l'intégration à l'inclusion scolaire* (2017).

**Clarisse Baudraz** a obtenu un bachelor en sciences sociales et politiques à l'Université de Lausanne en 2018, dans le cadre duquel elle a également étudié et fait de la recherche durant une année à l'Université du Michigan (USA). Par ses études, elle s'est spécialisée en sociologie et études du genre, avec un intérêt spécifique pour les questions d'égalité et de justice sociale. Elle s'est impliquée par son engagement associatif et en recherche appliquée sur les questions d'égalité, notamment

sur des thématiques liées au genre et à l'éducation. Elle entend poursuivre ses études en politiques internationales et droits humains, afin de se consacrer à la recherche et au développement humain durable notamment en matière de promotion internationale des droits des femmes, LGBTIQ+ et réfugié·e·s.

**Héloïse Durler** est sociologue, chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux s'inscrivent dans le champ de la sociologie de l'éducation et portent sur les dispositifs pédagogiques et les inégalités d'apprentissage. Elle s'intéresse notamment aux effets de l'injonction scolaire à l'autonomie sur le travail des élèves et des enseignant·e·s, et est l'auteure de plusieurs publications sur cette question: *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école* (2015); «L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques», *Recherches en Éducation*, 25 (2016); «Quand l'élève gère son temps: le rapport au temps dans le travail autonome à l'école primaire», *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 40/3 (2018).

**Crispin Girinshuti** est sociologue, chargé d'enseignement à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Il a soutenu un doctorat (2019) sur l'insertion professionnelle des enseignant·e·s. Ses recherches portent sur la sociologie du travail enseignant. Parmi ses publications récentes: «Le choix du métier: typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse», *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (2017); «Accès à l'emploi des enseignant·e·s diplômé·e·s de Suisse romande. Quels sont les effets d'un recrutement géré localement sur les logiques d'accès au métier?», *Éducation et Sociétés* (2019); «Comment l'état de "carrière" des enseignant·e·s novices module-t-il les difficultés des débuts dans le métier?», dans DEMAZIÈRE, MORRISSETTE et ZUNE (Éds.) (à paraître).

**Gaële Goastellec** est sociologue, Maître d'Enseignement et de Recherche à l'Université de Lausanne. Ses recherches portent sur la relation entre éducation et société, avec un intérêt

particulier pour la socio-histoire de l'accès à l'enseignement supérieur. Parmi ses dernières publications, avec J. VÄLIMAA, «Inequalities in access to Higher Education and degrees: methodological and theoretical issues», *Social Inclusion* 7/1 (2019), et avec M-A. DÉTOURBE, «Revisiting the issues of access to Higher Education and social stratification through the case of refugees: a comparative study of spaces of opportunity for refugee students in Germany and England», *Social Sciences*, vol 7, 186 (2018).

**Philippe Longchamp** est sociologue, professeur à la Haute École de Santé Vaud (HES-SO) à Lausanne. Ses travaux portent sur la profession infirmière, les enjeux sociaux du corps, et les rapports sociaux entre les professionnel-le-s de santé et leurs publics. Parmi ses publications: «Goûts de liberté, goûts de nécessité. Quand la diététique s'en mêle», *Sociologie et Sociétés*, 46/2 (2014); «L'importance de la trajectoire sociale pour l'étude des classes populaires», *Lien Social et Politiques*, 74 (2015); «L'espace professionnel infirmier. Une analyse à partir du cas de la Suisse romande», *Revue Française de Sociologie*, 59/2 (2018, avec K. TOFFEL, F. BÜHLMANN et A. TAWFIK).

**Philippe Losego** est sociologue, professeur ordinaire à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Il a auparavant enseigné aux universités de Toulouse, Bordeaux et Dijon. Ses recherches portent sur l'insertion des enseignant-e-s, le travail des directeurs et directrices d'établissement, l'analyse des systèmes éducatifs et les curriculums de l'enseignement secondaire. Il a publié «L'école moyenne en Suisse: le cas du canton de Vaud», In BALUTEAU, DUPRIEZ et VERHOEVEN (Éds.), *Entre tronc commun et filières, quelle école commune? Étude comparative* (2018) et codirigé (avec M. GATHERTHURLER, I. KOLLY-OTTIGER et O. MAULINI) *Les directeurs au travail* (2017) ainsi qu'un numéro spécial de la *Revue Suisse de Sociologie* sur les rapports école/travail (2019, à paraître, avec K. DUEMMLER, B. DUC et H. DURLER).

**Guillaume Ruiz** est sociologue. Après avoir consacré sa thèse de doctorat à la transformation des temporalités des jeunes durant leur socialisation professionnelle initiale, il a travaillé à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) sur les changements induits par l'implémentation d'un nouveau système scolaire à Neuchâtel. En septembre 2018, Guillaume Ruiz a été recruté par la Direction générale de l'enseignement postobligatoire du canton de Vaud pour piloter un projet de recherche-action visant à comprendre et réduire les taux d'échecs et de résiliation des apprentis. Parmi ses dernières publications: «La gestion du temps à l'épreuve de la formation professionnelle initiale en Suisse: Le poids des dispositions héritées de la socialisation familiale», *EFG*, 29 (2018).

**Méliné Zinguinian** est chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux de recherche, notamment sa thèse de doctorat en sciences sociales, portent sur l'évaluation des pratiques des étudiant-e-s en stage en enseignement. Elle s'intéresse tant au travail d'évaluation qu'à celui de conception d'instruments d'évaluation. Ses dernières publications sur la question sont: «Certifier les stagiaires: Le "dur travail" voire le "sale boulot" du formateur en établissement scolaire», *Phronesis*, 4/6 (2017, avec B. ANDRÉ); «La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement: Analyse d'un processus à visée consensuelle», *Formation et pratiques d'Enseignement en Questions – Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 23 (2018, avec B. ANDRÉ).

## Table des matières

<i>Introduction</i>	
<i>Pour une sociologie du travail pédagogique</i>	
Philippe LOSEGO & Héloïse DURLER .....	7
<b>PARTIE 1</b>	
<b>LE TRAVAIL ENSEIGNANT : DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE</b>	
<b>À LA FORMATION DE LA RELÈVE.....</b>	<b>35</b>
<i>Chapitre 1. Trouver un emploi dans l'enseignement : l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse romande</i>	
Philippe LOSEGO & Crispin GIRINSHUTI .....	37
<i>Chapitre 2. Les enseignantes novices et la collaboration</i>	
Philippe LOSEGO .....	69
<i>Chapitre 3. L'élève « autonome » dans son travail</i>	
Héloïse DURLER .....	95
<i>Chapitre 4. Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant</i>	
Héloïse DURLER .....	123

<i>Chapitre 5. Former la relève. Problèmes de prédiction dans l'évaluation des stagiaires</i> Méliné ZINGUINIAN .....	147
<b>PARTIE 2</b>	
<b>LES AUTRES PROFESSIONS DE L'ÉCOLE ET LES NOUVELLES DIVISIONS DU TRAVAIL.....</b>	<b>169</b>
<i>Chapitre 6. Les intervenants à l'école. Travailler dans l'entre-deux</i> Marco ALLENBACH .....	171
<i>Chapitre 7. La position ambivalente des infirmières scolaires. Entre « corps diagnostic » et « corps vécu »</i> Philippe LONGCHAMP .....	199
<i>Chapitre 8. Médiateur ou Technicien? Les deux figures du concierge d'école</i> Gaële GOASTELLE, Guillaume RUIZ & Clarisse BAUDRAZ.....	227
<i>Chapitre 9. Diriger un établissement scolaire. Émiettement et dossiers</i> Philippe LOSEGO .....	257
<i>Conclusion</i> <i>Le travail pédagogique, des normes et des contradictions</i> Héloïse DURLER & Philippe LOSEGO .....	291
Notices biographiques.....	301

Achévé d'imprimer  
en septembre 2019  
pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Anne-Caroline Le Coultre

Jeudi 27 mai, fin d'après-midi, vous poussez la lourde porte d'un bâtiment ancien. Une vague odeur de naphthaline, de pierre et de carton. Vous cherchez le bureau du directeur, lieu dans lequel votre rendez-vous est prévu, pour évoquer la scolarité de votre fils. Secrétaires, infirmière, logopédiste, doyenne, enseignant « ordinaire » et « spécialisé », psychologue, concierge... Vous allez ce jour-là croiser un nombre impressionnant de personnes travaillant dans l'établissement scolaire. En quoi consiste leur travail quotidien ? Comment organisent-elles leurs activités, au jour le jour ? Comment leurs tâches s'articulent-elles entre elles ?

L'ambition de cet ouvrage collectif est de décrire le travail, souvent méconnu et parfois invisible, réalisé par ces divers professionnels au sein des établissements scolaires. Il propose des entrées diversifiées sur le travail à l'école, abordant tout autant l'insertion professionnelle, le travail des enseignants, des élèves, des infirmières, des psychologues, des directeurs, des parents ou encore des concierges, afin de donner un aperçu de l'évolution, des divisions et des contradictions qui caractérisent le « travail pédagogique » dans son ensemble.

Avec une volonté de dépasser les oppositions préconstruites, notamment celle entre « travail prescrit » et « travail réel », le livre traite des multiples ajustements auxquels les individus ont recours dans leur quotidien. Il révèle leurs pratiques ordinaires, tout en rendant compte des variations normatives et des diverses prescriptions qui leur sont adressées, à l'intérieur comme hors des murs de l'école.

ISBN 978-2-88930-269-7



9782889 302697