Pratiques enseignantes d'orientation

Le cas de la décision du « passage » d'un élève au cours d'un conseil de cycle à l'école primaire

Teaching practices in guidance counseling

Jean-François Marcel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2204>

DOI : 10.4000/osp.2204

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2004

Pagination : 25-45

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jean-François Marcel, « Pratiques enseignantes d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/1 | 2004, mis en ligne le 07 octobre 2009, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2204> ; DOI : 10.4000/osp.2204

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

Pratiques enseignantes d'orientation

Le cas de la décision du « passage » d'un élève au cours d'un conseil de cycle à l'école primaire

Teaching practices in guidance counseling

Jean-François Marcel

Introduction

- 1 Ces dernières années, les recherches sur les pratiques enseignantes se ciblent principalement sur les pratiques d'enseignement (Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. 2001 ; Bru & Maurice, 2001 ; Bru, 2002 ; Donnay & Bru, 2002), c'est-à-dire les pratiques pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant face à ses élèves, le plus souvent dans la classe². Or, nous pouvons constater que les pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire ne se limitent plus aux pratiques d'enseignement (Marcel, 2004a). Cela nous a conduit à proposer un cadre général d'étude des pratiques enseignantes, le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (S.P.P.E.P.) (Marcel, 2002c, 2004a et 2004c) qui, d'une part, prend en compte les différentes catégories de pratiques professionnelles (pratiques d'enseignement, pratiques partenariales, pratiques collectives durant les conseils, pratiques collectives durant les temps interstitiels, pratiques de direction, etc.) et qui, d'autre part, les envisage comme formant système, c'est-à-dire en interrelations entre elles.
- 2 Cet article ciblera une de ces catégories de pratiques que nous appellerons les pratiques enseignantes d'orientation et qui concernent les pratiques collectives mises en œuvre dans un Conseil de Cycle consacré aux décisions de passage des élèves dans le cycle supérieur. Il s'attachera à décrire puis à analyser le cas d'un élève finalement admis en cycle 3. Cette analyse permettra dans la dernière partie de prolonger la réflexion sur notre cadre théorique.

Le cadre de l'étude

Problématique

- 3 Dans l'optique heuristique qui caractérise nos travaux (Marcel, 2002a et 2002b), notre projet est d'abord de décrire finement une catégorie de pratiques enseignantes qui a fait l'objet de peu de travaux empiriques³. Nous nous attacherons ensuite à analyser ces pratiques à partir de deux préoccupations complémentaires.
- 4 La première est de questionner l'approche que nous privilégions habituellement pour l'étude de ces conseils, à savoir une approche à partir du collectif. En étudiant les pratiques du Conseil de cycles, envisagé comme un acteur collectif, nous gommons les stratégies des acteurs individuels en nous intéressant uniquement à leur résultante. Or, des travaux portant sur l'orientation dans des conseils de classe de collège (Berthelot, 1993) ont montré que lorsque les résultats de l'élève sont moyens, qu'il se situe à la limite du passage ou du redoublement, que les arguments favorables et défavorables ont tendance à se neutraliser, les membres du conseil mettent en œuvre des stratégies individuelles souvent implicites qui s'appuient sur les différentes formes de hiérarchies au sein de l'espace scolaire, y compris des hiérarchies fondées sur la discipline enseignée.
- 5 Il nous paraît donc important et nécessaire d'entrer par le niveau individuel pour mieux comprendre comment s'élaborent ces pratiques de l'acteur collectif et pouvoir ainsi pondérer les éventuelles limites de cette approche, en introduisant par exemple des « catégories intermédiaires » et plus fines d'acteurs, en relation plus ou moins directe avec des formes de hiérarchie. Cette préoccupation se traduit par les hypothèses suivantes, hypothèses entendues ici dans le sens de guides pour l'analyse :
 - Les pratiques collectives peuvent être organisées par des stratégies individuelles, c'est-à-dire que pour les comprendre, il est nécessaire de s'attacher aux pratiques de certains acteurs de ce collectif.
 - De ce fait, les pratiques collectives peuvent être détournées de leur objectif initial (être au service de l'élève) par des dynamiques psychosociales, c'est-à-dire que les rapports de force entre acteurs seraient en mesure d'assujettir les objectifs collectifs à des objectifs individuels.
- 6 Dans ce prolongement, la seconde préoccupation est de prolonger notre réflexion sur notre cadre théorique. Nous avons vu qu'il considérait les différentes catégories de pratiques professionnelles en interrelations entre elles et notre réflexion s'attachera ici à approfondir la question des interrelations entre pratiques individuelles et pratiques collectives. En effet, nous avons jusqu'à présent caractérisé ces pratiques *a priori*. Ainsi, par exemple, les pratiques d'enseignement étaient-elles envisagées comme individuelles et les pratiques mises en œuvre au cours des conseils comme collectives. Il s'agira donc de questionner la pertinence de cette caractérisation et d'envisager des approches théoriques susceptibles d'éclairer ces interrelations.

Méthodologie

- 7 La démarche mise en œuvre est de type ethnographique. Elle s'est appuyée sur les principes repérées par Beaud et Weber (2003) de longue durée (nous étions régulièrement

présents⁴ dans l'école et dans les classes durant la totalité de l'année scolaire ce qui nous permettra de mobiliser dans l'analyse d'autres éléments appréhendés lors des différentes observations ou entretiens) et « d'interconnaissance » (une relation de confiance était indispensable pour que nous puissions assister d'abord et enregistrer ensuite ces réunions particulièrement sensibles que constituent les conseils de cycle consacrés aux passages au cours desquels les cas des élèves sont examinés nominativement).

- 8 L'épisode analysé a été observé selon cette approche, c'est-à-dire en renseignant nos carnets de bord et, parallèlement, en enregistrant les discours des acteurs à l'aide d'un magnétophone.
- 9 En effet, nous avons choisi de focaliser la présente étude sur un seul cas et nous avons sélectionné cet épisode d'un Conseil de Cycle. Le cas de cet élève et la manière dont il a été instruit s'avéreraient particulièrement typique et ce pour plusieurs raisons. La première est la faible proportion de « cas » qui font l'objet de véritables échanges : le plus souvent l'élève, ne manifestant pas de difficultés particulières, « passe » dans le cycle supérieur. Seuls quelques cas (moins de 10 % sur l'ensemble) sont discutés et celui-ci l'a été le plus longuement (16 minutes exactement). La deuxième raison est qu'il y a rarement des prises de position opposées et nous sommes plutôt dans une logique de questionnement partagé : l'enseignant concerné hésite et ses collègues vont l'aider à décider. Ici, nous avons deux positions antagonistes et l'émergence d'un conflit nous paraît propice à permettre de repérer des processus plus marqués que dans des situations dans lesquelles les enjeux sont tamisés par la recherche première du consensus. La troisième raison, qui prolonge cette caractéristique de « radicalité » amorcée par le conflit, est le faible nombre d'intervenants. D'habitude, chaque participant prend part à la discussion et donne son avis. Ici, les échanges n'ont concerné que quatre membres qui plus est dotés de caractéristiques fortement différentes. En résumé, cet épisode présentait un caractère exacerbé susceptible de concentrer (ou condenser) un nombre important d'informations empiriques repérables par ailleurs mais de manière plus diffuse.
- 10 L'analyse, structurée par les hypothèses présentées précédemment, sera principalement effectuée à partir d'une sélection des extraits de la retranscription intégrale des échanges verbaux. Cette sélection s'est bornée à débarrasser la retranscription des « petits mots » spécifiques de la langue orale (« euh », « comment dire ? », etc.), des quelques digressions ou des rares apartés sans liens directs avec la situation. Elle sera complétée par des éléments empiriques issus de l'observation de ce conseil mais aussi de l'ensemble de l'observation des pratiques professionnelles dans les classes et dans l'école.
- 11 La phase descriptive de notre étude s'appuiera sur la présentation des extraits en question, respectant la chronologie de l'épisode. Bien évidemment, nous assumons le fait que la mise en récit relève déjà d'une construction et d'une amorce d'analyse, mais la place accordée aux extraits semble de nature à réguler partiellement ce biais et revendique, en tous les cas, le souci de fournir au lecteur suffisamment de matériaux empiriques bruts pour qu'il soit en mesure d'accepter ou de remettre en cause l'analyse produite.

Le Conseil de Cycle

- 12 Rappelons brièvement les missions de cette instance, telles que les précisent les textes officiels⁵ : « Le conseil des maîtres de cycle fait le point sur la progression des élèves à partir des travaux de l'équipe pédagogique de cycle et formule des propositions

concernant le passage de cycle à cycle et la durée passée par les élèves dans le cycle... Ces propositions sont notifiées aux parents par le directeur de l'école fréquentée par l'enfant ».

- 13 Dans cette école élémentaire de 12 classes, ce Conseil réunissait conformément aux injonctions ministérielles :
- la directrice de l'école qui le présidait ;
 - les enseignants du Cycle 2 de l'école⁶ (3 enseignants de C.E.1 et une de C.P., la seconde étant excusée) ;
 - deux enseignants spécialisés (les maîtres E et G) du R.A.S.E.D.⁷ qui suivaient certains élèves en difficultés du Cycle 2 durant l'année scolaire.
- 14 La réunion, dernier Conseil de Cycle de l'année, était consacrée aux passages des élèves en C.E.2 (cycle 3 donc) et se déroulait comme suit. La directrice, munie de la liste des élèves des classes de C.E.1, énonçait chaque nom d'élève. L'enseignant concerné donnait son appréciation en s'appuyant sur le livret scolaire de l'élève. Dans la majorité des cas, le passage était rapidement décidé, et entériné par la directrice qui en prenait note pour le communiquer aux parents. Dans cette perspective, cette décision était parfois assortie d'une remarque complémentaire, du style « Devra travailler plus régulièrement l'année prochaine ». Seuls quelques cas (environ 5 ou 6 par classes de 25) faisaient l'objet de débats.
- 15 Il convient de rajouter un élément contextuel qui est loin d'être neutre. Les relations entre l'équipe pédagogique et le R.A.S.E.D. sont ici sujettes à de fortes tensions. Les enseignants se sentent mal soutenus, principalement par la psychologue scolaire qui « n'a pas trouvé de temps » pour venir rencontrer les élèves signalés et, à un niveau moindre, par la « maître G » dont les interventions sont mal comprises et jugées déconnectées de la réalité scolaire. Seul le « maître E » qui prend en charge la ré-éducation psychopédagogique (essentiellement au niveau de l'apprentissage de la lecture) est à peu près accepté.

Éléments empiriques : un épisode du Conseil de Cycle

- 16 Cette description s'attachera à restituer la dynamique des débats concernant le passage de l'élève A⁸ en distinguant plusieurs phases particulièrement caractéristiques. Il s'appuiera pour ce faire sur une sélection des extraits de leur retranscription intégrale. Dans ces extraits, les protagonistes⁹ sont identifiés comme suit :

C.E.	L'enseignante de C.E.1	D	La directrice de l'école
C.P.	L'enseignante de C.P.	R	Le « maître E » du R.A.S.E.D.

Une opposition frontale

C.E. – Là voilà, lui, c'est celui où je dirai plutôt non, plutôt le maintenir

R – Pourtant il a fait d'énormes progrès lui. Il est motivé quand même ! En rythme de travail qu'est-ce que tu as à dire ?

C.E. – Il fait son travail dans les temps, oui, mais alors très bêtement

R – Il a évolué

C.E. – Non, mais moi je l'ai vu sacrément progresser depuis que je suis arrivée mais pour moi c'est un gros bébé

R – Non mais parle des performances

C.E. – Il y a une progression, depuis que je suis arrivée au niveau de sa manière de travailler après au niveau de ses résultats...

R – Oui, mais c'est ça qui compte ! Et oui, c'est les résultats !

C.E. – En maths voilà, c'est très bien, moi j'ai des élèves qui sont très bons en maths

D – Attention, ne refaites pas ce qui a été fait l'année dernière

- 17 Dès sa prise de parole, l'enseignante de C.E.1¹⁰ envisage le maintien. La réaction du maître E, plutôt agressive (il la soumet à la question), installe immédiatement la configuration d'une opposition qui structurera l'ensemble des débats. D'entrée, il lui assène trois arguments qui vont la déstabiliser : les progrès, le rythme de travail et les résultats des élèves. Sur la défensive, elle rétorque que cet élève travaille bêtement et qu'elle le trouve bébé. En fait, elle accepte très vite ces arguments et le maître E prend la situation en main. La directrice réagit et se pose en garante de l'intérêt de l'école en rappelant la nécessité du maintien d'exigences pour les passages. Son intervention reste isolée.

Une stratégie d'alliance

C.P. – Bon par exemple, aux problèmes où M a des A partout lui il a eu C, D et C

R – Qu'est-ce qu'il faisait au C.P. lui ?

C.P. – Déjà, il n'était pas capable de finir son travail dans les temps, jamais. Il était très lent, très bébé, ça c'est sûr. Il n'avait aucun problème en maths et on va dire pour moi, au C.P., il avait beaucoup moins de problèmes en lecture que M

C.E. – En effet, il lit mieux, c'est un peu plus fluide

C.P. – Et en compréhension ?

C.E. – Par exemple, les problèmes, il les a tous plantés et c'est de la lecture aussi ; mais en maths il est quand même moins bon que M aussi

R – Et oui, quelquefois un an...

- 18 Le maître E profite d'une intervention de l'enseignante de C.P. pour l'enrôler. Il la laisse débattre avec sa collègue de C.E.1, puis récupère leurs échanges dans le sens de sa position. Cette perspective à partir de l'année de C.P. lui permet de renforcer (et de faire légitimer par un tiers) l'argument des progrès effectués par l'élève en « un an ».

Premier passage à la case « parents »

C.P. – A, il est suivi à la maison

C.E. – Sauf qu'il y a un nombre d'absences aussi, moi ça commence à me... c'est pas énorme mais c'est à chaque fois au mauvais moment

R – Moi, il manque jamais

C.E. – Oui, mais c'est un jour par-ci, par là, en ce moment c'est tous les mercredis. La maman n'est pas pour un redoublement mais il revient de vacances il n'a pas fait ses devoirs. Pourquoi ? Parce-qu'il jouait dehors. Il y avait de la lecture à faire, il y avait trois questions et il ne les a pas faites. Enfin moi je sais pas, le gamin, il a des problèmes en lecture, je le dis à la mère, je lui dis que moi je pense peut-être au redoublement, elle me dit qu'elle n'est pas d'accord mais elle le fait pas travailler pendant les vacances.

- 19 L'enseignante du C.P., précédemment enrôlée, va dans le sens du maître E en ouvrant l'argumentaire à la dimension familiale. L'enseignante de C.E.1 oppose des absences fréquentes à l'argument du suivi mais, immédiatement, le maître E déqualifie cet argument en laissant même planer un doute sur sa véracité ou sur le fait que l'élève ne

viendrait pas « avec elle ». L'enseignante de C.E.1 bat alors en retraite et déplace le problème au niveau de la responsabilité de la mère, ce qui peut être lu comme une sorte d'échappatoire.

L'opposition se radicalise

C.P. – Est-ce qu'il copie quand même ?

C.E. – Oui, il copie, il écrit bien il forme bien les lettres mais par contre la poésie, il ne va pas la lire, mettre dans l'ordre un récit, il n'y arrive pas, il a jamais su faire une phrase, il ne sait pas ce que c'est

R – C'est un petit il est en progrès constants ! Est-ce qu'il comprend les consignes ? Est-ce que c'est pas une question de démarche ? De savoir-faire ? Enfin, il a des acquisitions !

C.E. – Oui, oui

R – On en a parlé dans l'année de lui, t'as toujours eu un langage « oui, il évolue, ça va de mieux en mieux, etc. », et pour moi, c'est une surprise. Bon, je connais pas le global, moi c'est un enfant que j'ai connu que cette année, il a toujours progressé, il est assez clair dans sa tête, il a de bons repères, je suis étonné que maintenant

C.E. – Au lieu de m'écrire 612, il m'écrit 72

R – Non, mais là on va trouver du détail là, oui, oui toi tu vois le global moi je ne vois qu'un aspect, je suis étonné, je croyais que c'était mieux

- 20 Les nouveaux arguments de l'enseignante de C.E.1 à propos des difficultés de A sont vite balayés par le maître E qui, une nouvelle fois, recourt au questionnement. Devant la capitulation de l'enseignante, il enfonce le clou en l'accusant en termes à peine voilés de tenir un double langage.

La détermination du maître E

D – Et les évaluations sur l'année, qu'est-ce que ça donne ?

C.E. – Ça va du A au D, c'est irrégulier

R – Oui mais t'as plus de A, t'as plus de D ?

C.E. – Ce trimestre en lecture : C, D, B, A, C, D, orthographe, D, C, D, grammaire/conjugaison : D, D, C, D et en numération A et B ; moi je suis pas sûre qu'il ne soit pas perdu petit à petit

R – C'est un petit, jusqu'aux alentours de Toussaint, il était complètement inadapté à la classe. Cela voulait dire qu'il ne montrait pas, il ne restituait pas, il était bloqué. Mais là, il a changé énormément ! Là, je parle d'une attitude, sur des résultats ! Pour ce que je lui demandais de faire, du groupe, il était le meilleur, il était le plus volontaire.

- 21 La directrice tente de reprendre la main mais le maître E la marginalise une nouvelle fois et affiche une forte détermination. Aux progrès et aux résultats sur lesquels il insiste, il rajoute un argument souvent décisif dans un parcours scolaire : la volonté, et son corollaire implicite ici, le travail.

L'abdication de l'enseignante

C.E. – Oui, mais là vous êtes à trois, tu es près de lui et tout, moi j'ai peur qu'il soit perdu

R – Moi, c'était vécu comme une aide et cette aide, elle était positive, voilà ce que je veux dire et là on arrive à cette échéance et je ne m'attendais pas à cela mais bon c'est toi qui vois le tout, t'es mieux placée que moi

C.E. – Je ne sais pas c'est la première fois que je me retrouve dans cette situation aussi, d'avoir à faire des passages. Là il est revenu de vacances, il ne sait plus rien, c'est pour ça aussi

R – Je voudrais te dire de ne pas retenir les dernières images ; toi t'as la scolarité entière

C.E. – Oui, c'est sûr que sur l'année il a bien progressé, mais moi j'ai peur que ce soit un enfant qui soit trop bébé

R – Il est fragile

- 22 L'enseignante tente une nouvelle offensive et souligne la spécificité de la situation de rééducation par rapport à celle de la classe. Elle se retrouve une nouvelle fois accusée de double langage et se protège en évoquant sa totale inexpérience. Le maître E en profite pour lui infliger une « petite leçon avant de décider d'un passage » et elle se soumet à son avis.

Les questions institutionnelles

C.E. – J'ai peur que petit à petit il s'enfonce, qu'il soit perdu et qu'il n'arrive pas à garder le peu de confiance qu'il a réussi à prendre en lui, c'est ce que j'ai dit à sa mère, je lui ai dit moi je pense qu'il manque de confiance

D – Sinon par rapport à la difficulté, si les parents sont contre il va falloir le justifier ça

C.E. – Oui mais on monte un dossier dans ces cas là

D – Oui mais monter un dossier sur un problème de maturité ça va pas être évident

C.P. – Non puis c'est un gamin, je sais pas si c'est dû à la maturité mais c'est un gamin qui n'ose pas

D – Oui il s'enferme

- 23 À la suite de sa capitulation, l'enseignante de C.E.1 avance quelques scrupules mais elle se heurte alors à la directrice qui met en avant les questions de la communication aux parents et surtout de l'élaboration éventuelle d'un dossier de recours particulièrement fragile dans ce cas (d'autant que l'argument principal du manque de maturité est remis en cause par l'enseignante de C.P.).

Second passage à la case « parents »

C.E. – Non, mais sa maman m'a dit comment il fait à la maison : il faut que ce soit toujours sa maman qui l'habille, le matin elle l'amène, le tient par la main, jusque devant, elle lui lit le menu de la cantine, elle lui fait un gros bisou avant de partir. Elle est venue à la patinoire, il était tout le temps à côté d'elle. Il y a juste quand il y a ses copains qu'il refuse qu'elle lui fasse un bisou

R – Donc, il est dans un jeu avec la maman, parce qu'avec ses copains, il ne se montre pas pareil, moi, je l'ai jamais vu en difficulté comme ça sur le plan relationnel. Il a beaucoup changé, il était très coincé...

- 24 Suivront plusieurs tentatives de la part de l'enseignante de C.E.1 de revenir à la charge. Nous retiendrons celle-ci où l'attitude de la mère est une nouvelle fois jugée peu favorisante. Comme chaque nouvel argument, il sera facilement retourné par le maître E.

La décision

D – Bon on le met au C.E.2 ou on le laisse au C.E.1, décidez !

R – S'il est moyen, on ne peut pas le maintenir, en plus s'il est en progrès

D – C.E.2, on attendra pas, c'est ça le problème, c'est qu'il est parti jusqu'au C.M.2

R – Là, dans ce cas limite, il est difficile d'anticiper, on prend un risque parce que c'est un petit qui se retient, qui ne restitue pas. Parce qu'il a des compétences, c'est pas ça qui est en jeu

C.P. – Il faudrait le mettre dans un C.E.1-C.E.2

D – S'il y en a un, on ne sait pas encore

C.E. – Non mais A, il ne faut pas qu'il soit dans un cours double, il faut vraiment qu'il soit dans un cours avec que des C.E.2, qu'une seule maîtresse, qu'il ait bien ses repères

D – Il n'y aura pas de C.E.2 avec une seule maîtresse l'année prochaine

R – Non mais même s'il a deux maîtresses

D – Moi, je sais pas où on va le mettre l'année prochaine, mais enfin ce n'est pas grave, on le passe au C.E.2.

- 25 Suite à la demande de la directrice, le maître E fait la synthèse du débat. Face aux réticences de la directrice liées au rythme et au caractère rédhitoire pour le cursus primaire de A de cette décision, il cautionne la prise de risques au nom des compétences acquises. Le compromis de la classe double proposé par l'enseignante de C.P. est rejeté par l'enseignante de C.E.1 qui, à présent, revendique le passage en C.E.2. La directrice oppose les contraintes organisationnelles de l'école mais elles sont relativisées par le maître E. L'élève A est admis en cycle 3 !

Analyse des pratiques enseignantes d'orientation

- 26 Les pratiques enseignantes mises en œuvre durant ce Conseil de Cycle vont être appréhendées, tout au long de ce paragraphe, selon une diversité d'approches susceptibles d'éclairer un processus collectif décisionnel concernant l'orientation scolaire d'un élève, ici de cycle 2. Cette analyse sera structurée par les hypothèses présentées précédemment qui feront l'objet des trois derniers paragraphes. Les deux premiers concerneront des hypothèses de travail que nous qualifierons d'alternatives, il nous a paru nécessaire de les explorer même si elles montrent rapidement leurs limites.

L'argumentaire mobilisé

- 27 La première lecture de cette décision sera sous-tendue par l'hypothèse du primat de la rationalité des acteurs. Cette décision « classique » comme la qualifie Sfez (1988), « c'est la bonne décision droite, en ligne, celle qui assure au sujet libre les choix de rentabilité progressiste, linéaire »¹¹. Elle s'appuiera sur l'argumentaire mobilisé, pour évaluer en quoi le rapport entre les arguments favorables au maintien et ceux favorables au passage a pu expliquer la décision. Les arguments sont rappelés dans le tableau suivant :

	ARGUMENTS FAVORABLES AU MAINTIEN EN C.E.1	ARGUMENTS FAVORABLES AU PASSAGE EN C.E.2
L'élève	Travail bêttement Performances irrégulières Oublis des acquisitions antérieures Travail personnel insuffisant	Progrès Rythme de travail Résultats en lecture, maths et copie Pas de difficultés relationnelles

L'enfant	Immaturité Manque de confiance en lui	Motivation, volonté Clarté, repères
Le contexte familial	Absences répétées Attitude non facilitante de la mère	Suivi à la maison Parents opposés au maintien en C.E.1
L'institution scolaire	Maintenir des exigences de niveau Décision rédhitoire jusqu'au C.M.2 Pas de classe de C.E.2 « traditionnelle » l'année prochaine	Difficulté de constitution d'un dossier de recours

- 28 Nous pouvons constater, d'une part, que l'empan mobilisé par les deux argumentaires est équivalent avec quatre niveaux différents d'arguments chaque fois convoqués. Nous remarquons, d'autre part, que les arguments ne s'opposent jamais entre eux : chaque argumentaire souligne des éléments en sa faveur sans jamais récuser ceux de l'autre position. Nous aboutissons en fait à deux profils d'élèves qui seraient quasiment dissociables. Il ne s'agit donc plus d'appliquer le principe premier de l'*homo œconomicus*, figure de cette décision classique, en utilisant la « balance » coût/bénéfice, tout simplement parce que la « balance » (ou plus exactement un repère étalon) n'existe pas. Entre ces deux profils d'élèves, il faut choisir et cette décision ne pourra pas être dictée par la rationalité des enseignants mais par les valeurs pédagogiques auxquelles ils adhèrent.
- 29 Même si Sfez, et bien d'autres après lui, ont montré les limites de cette décision classique, nous voyons qu'ici le rationnel non seulement n'est pas premier, mais qu'en plus il s'estompe derrière l'axiologique tout en continuant à lui servir d'alibi, comme l'atteste le déroulement des débats dont la tonalité restait plus proche de celle d'un tribunal que d'une tribune de militants.

Les statuts en présence

- 30 Notre deuxième approche s'attachera à examiner la configuration des forces institutionnelles en présence. Pour chacun des acteurs nous prendrons en compte sa fonction (puisque les statuts de professeur des écoles et d'instituteur sont considérés comme équivalents par l'Éducation nationale) et sa légitimité de par à la fois sa localisation institutionnelle et sa position vis-à-vis de l'élève A. Ainsi nous avons :

	FONCTION	LOCALISATION	POSITION
C.E.	L'enseignante de C.E.1	Cycle 2 de l'école	A l'élève dans sa classe cette année
C.P.	L'enseignante de C.P.	Cycle 2 de l'école	A eu l'élève dans sa classe l'an dernier
D	La directrice de l'école	École	Un élève de l'école

R	Le « maître E » du R.A.S.E.D.	Plusieurs écoles	Intervient auprès de l'élève 45 minutes par semaine
---	-------------------------------	------------------	---

- 31 Si nous revenons aux deux options concernant l'orientation de l'élève, nous avons, du moins au départ, une doublette « C.E. - D » qui est favorable au maintien en C.E.1 et une doublette « R - C.P. » qui est favorable au passage. Une analyse même sommaire du tableau (l'enseignante de l'élève et la directrice de l'école contre une « ancienne » enseignante et un ré-éducateur qui ne fait pas partie de l'école et qui travaille peu de temps avec l'élève) laisserait augurer d'une décision de maintien en C.E.1. Nous l'avons vu, c'est l'inverse qui s'est produit, ce qui atteste des limites de cette approche « institutionnelle ».

Les stratégies des joueurs

- 32 Crozier et Friedberg (1977) proposent de considérer le fonctionnement d'une organisation « comme le résultat d'une série de jeux auxquels participent les différents acteurs organisationnels et dont les règles formelles et informelles – en définissant notamment les possibilités de gains et de pertes des uns et des autres – délimitent un éventail de stratégies rationnelles, c'est-à-dire “gagnantes”, qu'ils pourront adopter s'ils veulent que leur engagement dans l'organisation serve leurs espoirs personnels, ou du moins ne les contrarie pas »¹². Dans ce cadre, les joueurs se doivent non seulement de respecter les exigences et les règles du jeu mais ils doivent également contribuer à l'accomplissement des objectifs de l'organisation, sous peine d'en être exclus.
- 33 Appliquons cette proposition au déroulement du jeu « Conseil de Cycle ». Les règles et les objectifs sont bien établis, le cas de chaque élève est examiné et une décision collective d'orientation est prise à son endroit.
- 34 Pour l'élève A, le jeu, relativement consensuel jusque-là, change de tournure. L'enseignante de C.E.1 se « dévoile » d'entrée (elle annonce son intention de maintenir A) et, immédiatement, le maître E la contre. Nous retrouvons une configuration proche du duel.
- 35 Très rapidement, le maître E va emporter l'alliance de la maîtresse de C.P. tandis que le soutien de la directrice à l'enseignante de C.E.1 restera plus distant. Les autres joueurs ne participeront pas au jeu mais permettront qu'il continue à se dérouler puis cautionneront son résultat. La suite s'apparentera à un duel durant lesquels les coups bas ne seront pas exclus (accusation de double langage) et qui se terminera par la mise à mort symbolique de l'enseignante de C.E.1 qui, en reconnaissant être novice dans le jeu, consacrera la victoire de son adversaire. Cela se traduira, en suivant, par le « revirement » de la directrice qui rejoindra le camp du vainqueur et entraînera avec elle les joueurs-spectateurs.
- 36 Les stratégies des différents joueurs sont aisément repérables :
- celle de l'enseignante de C.E.1 se bornait à annoncer son intention et pensait emporter l'adhésion : elle a perdu ;
 - celle du maître E a été plus élaborée, il a adopté une attitude offensive, recherché des alliés et s'est attaché à « détruire » l'adversaire : il a gagné ;

- celle de la directrice a été plus prudente : elle s'est peu engagée dans le duel (moins que l'enseignante de C.P.) jusqu'à ce que son issue soit claire. À ce moment-là, elle a repris la main, rejoint le camp des vainqueurs et paraphé la victoire.
- 37 Cette approche nous permet de lire cette décision comme le résultat d'une stratégie individuelle pour imposer un point de vue, en emportant *in fine* l'adhésion de l'ensemble des joueurs (même l'enseignante de C.E.1 entérinera le passage de A en C.E.2).

La dynamique des interrelations

- 38 Nous pourrions, bien sûr, considérer que cette stratégie est tout simplement mise au service de l'élève et qu'il s'agit d'un combat au nom des convictions pédagogiques. Nous l'avons déjà envisagé brièvement dans notre première approche et nous ne nierons pas la contribution potentielle de cette dimension. En revanche, elle nous paraît insuffisante et nous allons le montrer en prolongeant cette stratégie à l'aide d'un éclairage psychosocial. Pour ce faire, reprenons tout ce qui oppose les deux protagonistes du conflit :

	ENSEIGNANTE DE C.E.1	MAÎTRE E
Dimensions physiques	Femme	Homme
	Jeune	Âgé
	Grande	Petit
	Plantureuse	Frêle
	Vêtements « à la mode »	Vêtements classiques
Dimensions professionnelles	Professeur des Écoles	Instituteur
	Novice	Expérimenté
	Débutante	Spécialisé
Dimensions institutionnelles	Dans l'école	Hors de l'école
	Membre de l'équipe pédagogique	Membre du R.A.S.E.D.

- 39 Chacune des dimensions (voire des sous-dimensions) pourrait à elle seule expliquer le conflit et il paraît difficile de ne pas admettre qu'elles lui fournissent, chacune, une contribution plus ou moins importante, principalement en ce qui concerne les dimensions physiques.
- 40 Nous avancerons simplement une interprétation (nécessairement partielle) de ce conflit interpersonnel. Rappelons que l'équipe pédagogique est en conflit avec le R.A.S.E.D. et lui reproche de « ne pas faire assez » (même de ne « rien faire ») et même de « mal faire » en ce qui concerne les élèves en difficultés de l'école. Même s'il est en partie épargné par ces critiques, le maître E les vit assez mal¹³. Le cas de l'élève A ne lui offre-t-il pas l'occasion de régler ses comptes avec l'équipe pédagogique ? Il attaque bille en tête une de ses

représentantes (une des plus fragiles dans l'exercice, bien sûr) dès qu'il entrevoit une faille. Cela éclairerait différemment le soutien (certes discret) de la directrice à l'enseignante du C.E.1 puisque la directrice est à la fois en première ligne au niveau de l'équipe pédagogique en général (qu'elle coordonne « énergiquement ») et du conflit avec le R.A.S.E.D. qu'elle exacerbe à chaque occasion.

- 41 Le déclenchement du conflit est courageux¹⁴ car le maître E n'est en position de force ni en termes d'effectif (2 membres du R.A.S.E.D.¹⁵ contre 5 membres de l'équipe pédagogique) ni en termes de légitimité vis-à-vis de l'élève (par rapport à son enseignante) ni de l'école (à laquelle il est extérieur). Nous pouvons donc aisément supposer que les enjeux de ce conflit dépassent le cas de l'élève examiné.
- 42 Ce conflit est rapidement radicalisé (se sont alors certainement mis en œuvre des processus d'engagement qui, dès lors, ne permettront plus à l'expert de faire machine arrière face à une novice¹⁶ et son issue ne fait l'objet d'aucun compromis ni d'aucune négociation. Il aboutit à la défaite de l'enseignante de C.E.1. En remportant ce conflit, le maître E donne certes une leçon à l'enseignante (niveau interpersonnel) mais surtout il règle ses comptes avec l'équipe pédagogique¹⁷ et atteste de sa légitimité et de sa compétence (niveau inter-institutionnel).

Les enjeux

- 43 Abordons une dimension qui pourrait renvoyer à une sorte de synthèse entre les deux approches précédentes et qui concerne les enjeux de la situation. Parmi les trois acteurs principaux, nous constatons que les enjeux sont différents :
- Pour l'enseignante de C.E.1, il s'agit de faire entériner une décision prise antérieurement : « A, maintenu en C.E.1 ». Cette décision s'appuie d'ailleurs sur une sorte de quota implicite établi à partir de l'ensemble de la classe. Les enjeux se circonscrivent donc à l'élève, victime désignée parmi la cohorte de ses camarades (même si quelques règlements de compte vis-à-vis de la mère sont repérables).
 - Pour la directrice, les enjeux concernent principalement (peut-être pas exclusivement) le fonctionnement de l'école, le niveau d'exigence d'abord, le dossier de recours ensuite face à l'éventualité d'un refus des parents et, enfin, l'affectation de l'élève dans une classe de C.E.2.
 - Pour le maître E, les enjeux sont multiples. Parmi eux, il serait certainement abusif d'ignorer l'élève lui-même mais nous le situerions plus volontiers dans une dimension emblématique : les progrès de cet élève attestent de la compétence et de l'importance du travail du maître E. Ne pas reconnaître cette « réussite » reviendrait à entériner son inutilité et plus encore celle du R.A.S.E.D. Par là-même, les enjeux s'étendent alors aux rapports inter-institutionnels même si, au passage, il n'est pas exclu de penser que se règlent aussi quelques comptes interpersonnels.
- 44 En résumé, nous voyons que cette décision dépasse très largement l'élève lui-même, que son avenir scolaire ne constitue en rien l'enjeu principal de cet épisode du Conseil de Cycle. Les véritables enjeux sont ailleurs et beaucoup plus ambitieux ; son cas se borne à fournir un support à leur confrontation. Il ne semble pas excessif d'avancer que l'élève A n'est ici qu'un alibi.

Synthèse de l'analyse : les limites de l'improvisation

- 45 Retrouvons Sfez (1988) qui définit la décision contemporaine comme « un récit toujours interprétable, multi-rationnel, dominé par la multi-finalité, marqué par la reconnaissance de plusieurs buts possibles, simultanés, en rupture »¹⁸ pour constater, d'une part, que cette définition convient parfaitement à la décision analysée et pour que, d'autre part, nous ne puissions pas être suspecté de défendre une vision réductrice des processus décisionnels.
- 46 Nous voudrions simplement rappeler deux éléments. D'abord, le Conseil de Cycle est une instance d'orientation des élèves et, à ce titre, il se doit de faire en sorte de mettre en œuvre les garanties d'une certaine équité entre les élèves. Sur les 9 années qu'est censée durer une scolarité primaire, il ne statue que trois fois (à la fin de chaque cycle) ce qui montre l'importance¹⁹ et les répercussions de la décision sur le parcours d'un élève.
- 47 Or, dans ce dispositif mis en place par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, nous avons pu constater que l'élève n'était pas vraiment « au centre » des préoccupations. Il n'est pas bien sûr question de prétendre à une généralisation quelconque à partir d'un épisode d'un Conseil de Cycle. En revanche, cet épisode nous paraît symptomatique des dérives potentielles de cette instance au travers des pratiques enseignantes mises en œuvre. Nous avons repéré ici un certain nombre d'enjeux, nous avons vu aussi comment une stratégie individuelle pouvait confisquer le processus décisionnel. Nous pouvons, sans difficulté, penser qu'ailleurs, d'autres enjeux, d'autres stratégies, d'autres acteurs détourneront encore les décisions de cette instance de leur fonction première qui est de « servir » l'élève et non pas de « se servir » de l'élève comme support, prétexte ou alibi.
- 48 En revanche, nous faisons l'hypothèse que ces détournements sont rarement délibérés de la part des enseignants et que ces derniers sont plutôt instrumentalisés par des dynamiques psychosociales qui se mettent en œuvre sans qu'ils ne sachent ni les repérer ni les réguler un minimum. En réalité, ces Conseils de Cycle ont été mis en place sans qu'ils soient « pensés » du côté des pratiques enseignantes. Alors que l'objectif annoncé était celui de la professionnalisation des enseignants du primaire²⁰, qu'ont été élaborés plusieurs référentiels de compétences²¹, rien n'a été envisagé ni en termes de formation, ni même d'accompagnement du travail des équipes pédagogiques dans ces instances. Nous pourrions dire que la mise en place des Conseils de Cycle a quelque peu été improvisée par les décideurs ce qui a pour conséquence de contraindre les enseignants à improviser pour les faire fonctionner.

Contribution de l'étude à la réflexion sur le S.P.P.E.P.

- 49 Mettons à profit les apports de cette recherche pour prolonger la réflexion portant sur notre cadre de travail, le S.P.P.E.P., que nous allons d'abord brièvement présenter.

Le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (S.P.P.E.P.)

- 50 Le cadre de travail que constitue le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (S.P.P.E.P.) s'appuie sur un constat et défend une hypothèse.

- 51 Le constat concerne l'évolution des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire depuis l'instauration de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Cette évolution se caractérise par le développement des pratiques collectives des enseignants lors des différents conseils (des maîtres, de cycle, d'école), développement initié et accompagné par la mise en place de la 27^e heure. Cette heure, incluse dans le service hebdomadaire des enseignants, offre la spécificité de repérer un temps professionnel hors de la présence des élèves. Le travail collectif des enseignants est ainsi institué et nous pourrions prolonger cette dimension collective du travail enseignant avec le développement de diverses formes de partenariat, entre enseignants (décloisonnement, échange de service), avec les enseignants spécialisés du R.A.S.E.D., avec les intervenants extérieurs mais surtout avec les aides-éducateurs (peut-être avec les futurs assistants d'éducation ?).
- 52 Ce constat montre la transformation de pratiques professionnelles quasi exclusivement individuelles et circonscrites dans l'espace classe à des pratiques professionnelles s'ouvrant au collectif dans un espace scolaire élargi à l'école, voire à son environnement. L'hypothèse qui en découle est que ces pratiques professionnelles collectives sont en relation avec les pratiques professionnelles individuelles. Pour le dire différemment, nous défendons l'idée que les pratiques d'un enseignant dans sa classe sont influencées par les pratiques collectives des enseignants de l'école, en même temps qu'elles les influencent.

De la relation entre pratiques individuelles et pratiques collectives

- 53 La spécificité de ce cadre de travail réside dans la relation entre pratiques individuelles et pratiques collectives. À la suite du repérage de cette relation, il est nécessaire de l'inscrire dans un cadre théorique en mesure de la caractériser. Nous retiendrons ici deux approches potentielles différentes²² :
- Une approche ciblant les processus de socialisation professionnelle dans le prolongement des travaux de Sainsaulieu (1977), de Dubar (1991) ou de Van Zanten (2001a et 2001b). Les pratiques professionnelles tant individuelles que collectives sont ainsi envisagées comme permettant la construction d'identités professionnelles.
 - Une approche cognitive articulant une cognition individuelle et une cognition collective, par exemple telle que l'envisage Baumard (1996) à propos de l'apprentissage organisationnel. Les pratiques professionnelles tant individuelles que collectives sont ainsi envisagées comme permettant la construction de compétences ou d'expériences professionnelles.
- 54 Jusqu'à présent ces deux approches ont été développées séparément et une gageure de notre travail est de les mobiliser sinon simultanément tout au moins dans le prolongement l'une de l'autre pour s'attacher à rendre compte des processus complexes à l'œuvre dans cette relation entre pratiques individuelles et pratiques collectives. Par ailleurs, l'approche sociale gagnera à prendre en compte une dimension anthropologique avec la notion de culture de l'école²³ (voir par exemple Gather Thurler (2000) tandis que l'approche cognitive pourrait prolonger les propositions de Vergnaud (1996) à l'aide de la notion de schème collectif.

Un autre éclairage de l'articulation entre individuel et collectif

- 55 Nos travaux s'attachent donc à repérer, au niveau des pratiques d'enseignement dans les classes, des influences des pratiques collectives mises en œuvre dans l'école, influences

qui se caractérisent par une tension entre normalisation et différenciation. En effet, les pratiques individuelles dans les classes des enseignants d'une même école peuvent présenter des caractéristiques communes (qui relèveraient plutôt d'un processus de normalisation) ou des différences qui, certes, peuvent relever de caractéristiques individuelles de chaque enseignant mais aussi de stratégies, plus ou moins délibérées, de différenciation par rapport à l'équipe pédagogique.

- 56 La recherche présentée ici nous permet d'interroger un autre versant du binôme individuel/collectif. Il s'agit de l'irruption de l'individuel au sein des pratiques collectives.
- 57 En effet, lorsque nous étudions les pratiques collectives des enseignants, nous les appréhendons préférentiellement de manière globale comme les pratiques professionnelles d'un sujet collectif. C'est de cette manière, par exemple, que nous avons étudié les pratiques enseignantes durant les temps interstitiels (Marcel, 2002d) ou les pratiques enseignantes durant les conseils (Marcel, 2004c).
- 58 Dans une certaine mesure, la recherche présentée ici pointe les limites de cette approche du collectif. En effet, nous avons d'abord vu comment les stratégies individuelles d'un enseignant qui plus est « extérieur » à l'école pouvait influencer conséquemment aussi bien le processus décisionnel que le résultat de la décision. De plus, les dynamiques psychosociales qui se mettaient en œuvre configuraient différemment les positionnements individuels et interindividuels et contribuaient même à émanciper la situation de son objectif initial qui était, théoriquement du moins, de proposer l'orientation d'un élève en fonction de son profil scolaire.
- 59 En dépit de cette remarque, cette étude nous paraît intéressante pour affiner notre approche des pratiques collectives. En effet, sans remettre nécessairement en cause l'entrée par un acteur collectif, elle nous invite à décrire plus finement ses composantes. Cela ne signifie pas de revenir à un niveau strictement individuel mais plutôt à des catégories d'acteurs sociaux dont les influences sur le groupe seraient différentes, catégories établies à partir des fonctions (directeur/adjoint), des personnalités, des affinités, de l'âge, de l'ancienneté dans la profession ou dans l'école, etc.²⁴. Il s'agirait, en fait, de prolonger en les affinant des catégorisations du type de celle dont Van Zanten (*op cit.*) a montré la pertinence pour son analyse, entre « nouveaux » et « anciens ».

Conséquences méthodologiques

- 60 Les précédentes réflexions génèrent des conséquences méthodologiques importantes. Nous en relèverons trois caractéristiques.
- 61 La première est une inscription dans la durée. Les différentes catégories d'acteurs sociaux auxquelles nous prétendons accéder requièrent une approche longitudinale permettant à la fois d'appréhender l'historicité des interrelations et la culture de l'école.
- 62 La deuxième concerne le recours à une double lecture des pratiques collectives. Si nous avons pu apprécier l'apport heuristique d'une observation de type ethnographique qui préserve une certaine extériorité et qui permet d'investiguer la sphère non consciencisée et/ou non explicitable des pratiques collectives, elle nous paraît nécessiter une réhabilitation du discours du groupe, en tant qu'acteur collectif, sur ces dites pratiques. L'explicitation des pratiques collectives par le collectif des acteurs²⁵, avec les consensus et les divergences qui apparaîtront, fournira à la fois une source d'information

complémentaire et assumera une sorte de régulation des interprétations des matériaux empiriques issus de l'observation.

- 63 La troisième caractéristique prolonge cette double lecture à un niveau différent en défendant une prise en compte effective de l'individuel pour connaître le collectif. L'idée n'est pas ici de retrouver les propositions de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1992) et d'envisager les pratiques collectives comme une agrégation de pratiques individuelles. Il s'agit, en fait, d'affiner la catégorisation des acteurs sociaux en prenant en compte le point de vue de chaque acteur, sa manière de voir²⁶ le groupe et de se voir par rapport aux membres du groupe, en préservant le même objectif, celui d'accéder à une catégorisation la plus fine possible des acteurs sociaux composant le collectif.
- 64 Cette catégorisation se positionne comme une étape incontournable de l'étude des pratiques collectives en ce sens qu'elle permet de s'extraire du primat de la singularité pour mettre au jour des régularités, voire des invariances, potentiellement structurantes des rapports entre ces catégories d'acteurs sociaux au sein des pratiques collectives d'une équipe pédagogique.

Conclusion

- 65 Cet article interroge la manière d'étudier un dispositif d'orientation à partir des pratiques professionnelles. À partir de l'analyse d'une décision au sein d'un Conseil de Cycle, il montre les limites d'une approche qui appréhenderait cette instance comme un acteur collectif. Il met au jour le poids et les modalités de mises en œuvre de stratégies individuelles, en partie implicites, qui détournent « l'intérêt collectif » au profit d'un « intérêt individuel » qui s'appuie sur différentes formes de hiérarchies au sein de l'espace scolaire.
- 66 Ainsi, il nous invite à repérer au sein du collectif ces formes de hiérarchie de manière à pouvoir caractériser finement les modalités de fonctionnement de cette instance. Il s'agit en fait d'appréhender les pratiques professionnelles mises à l'œuvre dans un entre-deux en tension entre une approche strictement collective qui occulterait les stratégies des acteurs et une approche strictement individuelle qui masquerait l'existence de configurations sociales structurant le collectif.

BIBLIOGRAPHIE

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (Éds.) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Raisons éducatives. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Baumard, P. (1996). *Organisations déconcertées. La gestion stratégique de la connaissance*. Paris : Éditions Masson.

- Billotte, G. (2002). *L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : Éditions La Découverte.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : P.U.F.
- Boudon, R. (dir.) (1992). *Traité de sociologie*. Paris : P.U.F.
- Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe. Institution et citoyenneté*. Paris : P.U.F.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-74.
- Bru, M., & Maurice, J.-J. (Coord.) (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Revue les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 2001.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien. Tome 1 – Arts de faire*. Paris : Éditions Gallimard.
- Donnay, J., & Bru, M. (Éds.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de Recherche du G.I.R.S.E.F.*, 23, Mars 2003.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : Éditions E.S.F.
- Kherroubi, M. (2002). La construction d'une identité d'école In A. Van Zanten *et al.* (Éds.), *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue* (pp. 39-102). Paris : Éditions La Dispute.
- Marcel, J.-F. (2002a). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-114.
- Marcel, J.-F. (2002b). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel (Éd.), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline* (pp. 79-112). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2002c). Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire, *Actes du Congrès international A.E.C.S.E.*, Lille, septembre 2002.
- Marcel, J.-F. (2002d). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Revue Spirale*, 30, 103-120.
- Marcel, J.-F. (2004a). Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle. In Marcel, J.-F. (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2004b). Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. Le cas de l'enseignant du primaire en France. *Revue L'année de la Recherche en Éducation* (à paraître).
- Marcel, J.-F. (2004c). Pratiques de prise en charge des difficultés des élèves dans la classe et dans le cycle. In L. Talbot (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Eres (à paraître).
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

Sainsolieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (2^e édition, 1985).

Sfez, L. (1988). *La décision* (1^{re} édition, 1984). Paris : P.U.F.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Van Zanten, A. (2001a). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français In *Éducation et francophonie, Revue scientifique virtuelle. Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000*, 29, 1, printemps 2001.

Van Zanten, A. (2001b). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : P.U.F.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : P.U.F.

NOTES

1. In France the second stage covers the last year of nursery school, the preparatory class, and the first year of elementary class.
2. Notons toutefois quelques différenciations autour de la notion de travail enseignant (Lessard & Tardif, 1999 ; Barrère, 2002) ou des préoccupations portant sur « l'équipe pédagogique » (voir par exemple Billotte (2002) ou Dupriez (2003).
3. De manière générale, les « conseils » existant dans l'Éducation nationale ont été étudiés en privilégiant une lecture des dispositifs, beaucoup plus rarement une lecture des pratiques mises en œuvre. Nous citerons toutefois l'approche ethnographique d'un Conseil de classe proposé par Boumard (1997).
4. Nous étions quatre car participaient également à ce dispositif trois étudiantes de troisième cycle.
5. Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990.
6. Ceux de la maternelle relevant du Cycle 2 ne participent jamais.
7. Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficultés.
8. Un autre élève (M) sera également mentionné.
9. Les autres enseignants présents ne sont pas intervenus.
10. Elle a été nommée sur ce poste quelques semaines après la rentrée.
11. Page 35.
12. o.c. page 114.
13. Comme il nous l'a avoué lors de l'entretien collectif que nous avons eu avec le R.A.S.E.D. dans le cadre de notre recherche sur le S.P.P.E.P.
14. Peut-on penser qu'il se sent « protégé » par la présence d'observateurs ?
15. D'autant plus que sa collègue n'interviendra pas.
16. Qui plus est dans une situation « observée », donc au moins partiellement mise en scène.
17. Sa victoire reçoit la caution de l'ensemble des enseignants et celui, ô combien précieux dans ce cas, de la directrice.
18. Page 122.
19. De plus, précisons que chaque cursus primaire ne peut pas être prolongé (sur sa totalité) au-delà d'une année. Cela signifie que la décision prise peut être tributaire des décisions antérieures ou conditionner les décisions à venir.
20. Il justifiait la création des I.U.F.M.

21. Le « Référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale », Annexe III de la note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994 (B.O. n° 45 du 8 décembre 1994) modifiée par la note de service n° 95-017 du 19 janvier 1995 et le « Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles », annexe I, note de service n° 94-280 du 25-11-1994 (B.O. n° 45 du 8/12/1994).
 22. Une troisième approche gagnerait également à être approfondie, à partir de la spécificité du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Les pratiques professionnelles tant individuelles que collectives seraient ainsi envisagées comme s'adaptant à la spécificité de l'exercice professionnel.
 23. Cette notion gagnerait d'ailleurs à être rapprochée de celle de « l'identité de l'école » telle que l'envisage par exemple Kherroubi (2002).
 24. Nous retrouvons, bien sûr, la question de la « hiérarchie » évoquée précédemment.
 25. Nous retrouvons une forme « d'accout » utilisée par l'ethnométhodologie.
 26. De Certeau (1990) définit la pratique comme « une manière de penser investie dans une manière d'agir ».
-

RÉSUMÉS

Cet article aborde la thématique de l'orientation sous un angle bien particulier, celui des pratiques enseignantes. Il s'agit plus précisément d'une approche ethnographique de leurs mises en œuvre au sein d'un Conseil de Cycle à l'école élémentaire consacré au passage dans le cycle supérieur. La description, qui se cible sur le cas d'un élève de cycle II, s'appuie sur de larges extraits de la retranscription des débats. L'analyse plurielle de ces matériaux empiriques montrera que les processus décisionnels sont fortement influencés par des stratégies individuelles et relèvent d'enjeux très éloignés des intérêts d'un élève qui s'en trouve réduit à un statut d'alibi. Les résultats de cette analyse sont ensuite utilisés pour approfondir le cadre théorique de l'auteur, à savoir le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire (S.P.P.E.P.). Ils permettent d'interroger en particulier la relation entre pratiques individuelles et pratiques collectives et débouchent sur un certain nombre de propositions méthodologiques.

This article tackles the subject of determining future learning options from an unusual angle: that of teaching practices. More precisely, it is an ethnographic approach to these practices within a council admissions meeting at primary school; the council deals with moving pupils up to the next key stage. The description focuses on the case of a second stage¹ pupil; it is based on large extracts from the retranscription of the debates. Plural analysis of these empirical materials shows that decision-making processes are greatly influenced by individual strategies; they are attributable to stakes which are very distant from the child's own interests and reduce him to an "alibi". The results of this analysis were then used to extend the author's theoretical framework, that is the System of Primary School Teachers' Professional Practices. Within this framework, the results allow us to question the relationship between individual and collective practices and lead to a number of methodological proposals.

INDEX

Mots-clés : Approche ethnographique, Conseil de cycle, Décision, Pratiques enseignantes, Système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire

Keywords : Ethnographic approach, Key stage council admissions meeting, System of primary school teachers' professional practices, Teaching practices

AUTEUR

JEAN-FRANÇOIS MARCEL

D'abord instituteur puis formateur d'enseignants, Jean-François Marcel devient maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse II le Mirail en 1997 et intègre l'équipe de recherche du G.P.E.-C.R.E.F.I. (Groupe Pratiques enseignantes du Centre de Recherche en Éducation, Formation, Insertion) que dirige Marc Bru. Il travaille sur l'analyse des pratiques enseignantes. Pendant trois ans, il a eu la charge du Département des sciences de l'éducation et de la formation. Il est initiateur et responsable (depuis 2000) de l'Université d'été de l'Aude « Éducation, Recherche et Société » qui inclut un symposium international. Il est aussi administrateur de l'AECSE (2^e mandat national). Il a publié de nombreux articles scientifiques et a dirigé un numéro spécial de la Revue Française de Pédagogie (138, 2002) ainsi que plusieurs ouvrages collectifs. Contact : GPE-CREFI, Université de Toulouse II le Mirail, 5 Allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 09. Courriel : marcel@univ-tlse2.fr