De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants : quels enjeux pour quel métier ?

*From accompanying teacher practices to controlling them: what issues for what
profession?*

Marie-Ange Barthassat et Danielle Bonneton

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8773>

DOI : 10.4000/ree.8773

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Marie-Ange Barthassat et Danielle Bonneton, « De l'accompagnement des pratiques au contrôle des
enseignants : quels enjeux pour quel métier ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS1 | 2010, mis en
ligne le 01 juin 2010, consulté le 04 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8773> ; DOI :
<https://doi.org/10.4000/ree.8773>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants : quels enjeux pour quel métier ?

Marie-Ange Barthassat & Danielle Bonneton¹

Résumé

A partir d'une série d'entretiens menés auprès d'enseignants impliqués dans la phase de rénovation de l'école primaire à Genève (1994-1999), l'article tente de montrer en quoi et comment des apprentissages, tant individuels que collectifs, ont pu s'opérer, quelle part attribuer au dispositif rigoureux et au projet d'accompagnement du système et des pratiques enseignantes, tel qu'il a été conçu à cette période. Les hypothèses de travail trouvent leur ancrage dans des traditions de recherche centrées sur le lien entre recherche et pratique, ou recherche-action, dans une perspective constructiviste et systémique : l'idée-force étant d'obtenir une adhésion de tous les acteurs, par des processus articulés de communication, de réseaux d'échanges, de lectures et d'écriture sur le travail et l'organisation du travail scolaire. Les questions de recherche ont porté sur la progression des acteurs dans une logique d'organisation apprenante, sur le rapport à la théorie, leur articulation à la pratique, aux savoirs construits, aux traces héritées et visibles aujourd'hui, afin d'identifier au-delà d'évocations nostalgiques ou ambiguës, quelques appropriations durables significatives d'une professionnalisation. Comme le souligne une enseignante « pour prendre la théorie, il faut certaines conditions », la théorie pouvant fonctionner comme levier ou frein. En lien avec les processus de décentralisation, quelques aspects du contrôle actuel du travail enseignant sont également abordés. Ceux-ci questionnent la pertinence et l'affectation d'un développement professionnel postulé, interrogeant la définition du métier.

Si les réformes ont pour ambition de transformer les systèmes éducatifs, qu'en est-il des apprentissages des acteurs impliqués et notamment de ceux auxquels ces réformes s'adressent ? Nous nous proposons, à partir du contexte de la phase d'exploration de la rénovation de l'école primaire à Genève (1994 à 1999), de repérer quels sont les apprentissages réalisés par les praticiens, comment ces apprentissages tant individuels que collectifs sont opérés, quelle part attribuer au dispositif rigoureux et au projet d'accompagnement du système et des pratiques enseignantes, tel qu'il est conçu à cette période. Ces hypothèses de travail trouvent leur ancrage dans des traditions de recherche centrées sur le lien entre recherche et pratique (Hubermann & Gather Thurler, 1991 ; Gather Thurler, 2000) dans une perspective constructiviste et systémique : l'idée-force étant d'obtenir une implication et une adhésion de tous les acteurs, par des processus articulés de communication, d'échanges, d'écriture sur le travail et l'organisation du travail scolaire.

Nous aborderons plus particulièrement la question de la progression des acteurs, de leurs représentations, de leurs objets didactiques ou transversaux, et de leurs centrations, ainsi que la portée de la coopération à différents niveaux du système scolaire. Nous discuterons en quoi les savoirs et les pratiques des enseignants, en lien avec les savoirs de la recherche, ses exigences, sa posture, sa méthodologie, ont pu se rencontrer, se déplacer, se brasser, se formaliser entre proximité et distance, et quels sont les effets aujourd'hui. Sur la base de quelques interviews, nous interrogerons les discours sur les savoirs d'expériences et d'actions construits par les praticiens, tant du point de vue des savoirs professionnels que des savoirs sur le fonctionnement du système scolaire.

¹ Membres du Laboratoire LIFE, Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation.

1. Un dispositif de recherche, un rapport théorie-pratique intégré

Enracinée dans le paradigme du changement et de l'organisation apprenante, la rénovation genevoise se conçoit comme une recherche-action ; l'organisation apprenante telle que décrite par Gather Thurler & Perrenoud (1991) prône la valeur

de la diversité, le droit à l'erreur, une épistémologie réaliste et critique, le souci de la méthode, une certaine objectivation, une ouverture vers l'extérieur. Par cet ancrage épistémologique, le ton de la rénovation du primaire à Genève est donné : une recherche avec et par les praticiens sur la transformation de leurs pratiques. Elle implique de nombreux acteurs du monde de l'éducation : enseignants, formateurs, cadres, chercheurs, parents, dans un processus de transformation institutionnel. Le changement, négocié et planifié, s'inscrit dans une dimension systémique et socioconstructiviste des réformes scolaires (Lafortune & Deaudelin, 2001) et ses visées postulent une professionnalisation accrue.

La publication d'un ouvrage incisif sur le redoublement (Hutmacher, 1993) au sein du système scolaire primaire genevois, contribue à la décision d'engager cette réforme ; celle-ci prévoit un assouplissement de l'organisation de la scolarité en passant des degrés à des cycles d'apprentissage, une plus grande coopération entre professionnels et avec les familles, et le développement de pédagogies mieux adaptées à la diversité des élèves (Groupe de pilotage, 1994). La question de l'échec scolaire demeure car, dans la plupart des pays francophones, une tendance toujours plus sélective se développe (Duru-Bellat, 2002, 2006)

Nous postulons que l'accompagnement proposé favorise un développement professionnel et une professionnalisation accrue. Il s'effectue par un soutien de proximité aux équipes, une négociation des objets de travail et des priorités, en lien avec des projets d'écoles. Pour ce faire, le système se dote de dispositifs complémentaires à différents niveaux pour étayer le changement. Le premier, un Groupe de Pilotage de la Rénovation (GPR), comprenant des directeurs, inspecteurs, enseignants coordinateurs de projets, représentants syndicaux, formateurs, chercheurs, représentants de l'enseignement secondaire et des parents. Cette reconnaissance symbolique, à la fois des acteurs et de la recherche, est l'un des points dynamiques de la phase d'exploration. Le second dispositif, le Groupe de Recherche et d'Innovation (GRI) permet d'accompagner les écoles en projet, en travaillant avec les coordinateurs et les équipes enseignantes. Le troisième dispositif, le Groupe Inter-Projets (GIP), structure les rencontres entre coordinateurs des écoles volontaires, quinze écoles en exploration, et dix-sept dites en réflexion. Le mandat du Groupe de Recherche et d'Innovation porte à la fois sur sa participation dans le Groupe de Pilotage et l'animation du Groupe Inter-Projets, et sur une production de savoirs sur les objets de travail et le processus (Groupe de pilotage, 1994, 1999a, 1999b). Un poste de coordination pour la recherche et l'innovation complète cette organisation.

Ainsi durant quatre ans, plus de cinq cents enseignants primaires sont engagés et accompagnés dans une exploration intensive de dispositifs pédagogiques, de partenariats divers, en vue d'élaborer des propositions pour l'ensemble du système (Groupe de pilotage, 1999c ; Groupe de recherche et d'innovation, 1999). Des évaluations internes et externes sont mises en place, assurant une cohérence et permettant des régulations constantes. Enseignants et chercheurs collaborent intensivement initiant ainsi une culture de recherche, postulant hypothétiquement la transformation d'un habitus professionnel.

Dès l'an 2000 néanmoins, la phase d'extension manque probablement de prudence ; toute tentative de généralisation de modèles d'action est de fait toujours risquée : maladroites, erreurs de pilotage, conflits de pouvoir (Bonneton, 2000a) ainsi qu'un manque de moyens conduisent à d'importants désaccords parmi les acteurs, cristallisés sur la question des notes (Barthassat, 2007). Un vote populaire en septembre 2006 signifie l'arrêt de la rénovation. Pour l'institution, l'école primaire genevoise est de fait aujourd'hui rénovée. Pour le chercheur, l'accompagnement du développement de l'organisation scolaire de l'intérieur reste un véritable défi, tant les rapports de pouvoir et la logique institutionnelle bureaucratique sont ancrés (Gather Thurler, 2004).

■ **L'accompagnement des écoles : des interventions ajustées aux contextes**

La perspective est d'instaurer des cycles d'apprentissage pour une progression des élèves sur quatre ans, de repenser l'organisation individuelle et collective de la classe et de l'établissement, le suivi collégial des élèves, le rapport aux familles et le projet d'école (Barthassat, 2007). De plus, l'ambition est de donner aux écoles l'occasion de pratiquer un leadership coopératif (Gather Thurler, 2000), de le construire et de le penser dans l'action.

Nous nous attacherons à décrire plus particulièrement les travaux du Groupe de Recherche et d'Innovation et du Groupe Inter-Projets en tant que dispositifs facilitateurs des changements. A partir des constats du terrain, une réflexion se mène collectivement avec les enseignants lors de temps de travail en commun (TTC), avec des intervenants extérieurs. Des outils d'animation *ad hoc* permettent d'interpeller chacun, de confronter les représentations, les actions et références théoriques, de prendre des décisions de régulation pour l'établissement.

Pour les praticiens, le rapport théorie-pratique s'ancre dans les axes de la rénovation : organisation du travail scolaire, cycles d'apprentissage, individualisation des parcours de formation des élèves et différenciation, évaluation formative, redoublement, objets d'enseignement, travail en équipe, relations avec les familles. Il porte sur les processus institutionnels à l'œuvre : analyse institutionnelle, logique d'acteurs, pouvoir dans les organisations, évolution des systèmes et des politiques éducatives. Un travail d'intégration s'effectue à partir de lectures et discussions de textes, de journées thématiques, de conférences et de forums participatifs.

Un grand nombre de dimensions du métier sont abordées. Elles touchent à la fois les contenus d'enseignement, les aspects organisationnels et les rapports sociaux : approfondissement des contenus, notions et objectifs disciplinaires en français, lecture, mathématiques, allemand ou sciences, élaboration de projets d'école cohérents en termes de rôles, de tâches et de priorités d'actions, négociation de modalités de travail coopératif, planification de temps de travail en commun (TTC), création de *bureaux* et *commissions de travail*, suivi collégial régulier d'élèves, en facilité ou en difficulté, pour les attribuer à divers regroupements.

Parmi les enjeux forts, l'exploration d'une nouvelle organisation du travail scolaire au sein de cycles d'apprentissage pluriannuels s'engage, conceptualisée par Perrenoud (2002) comme alternative au redoublement et à la logique des degrés. La recherche de pratiques de différenciation (mono/multi-âges, groupes de besoins, de niveaux, de modules et découloissements) se développe. L'exploration d'une évaluation formative assortie à la différenciation et d'outils de suivi des élèves (portfolios, carnets de route) s'intensifie. Le développement d'une communication et de relations avec les familles se poursuit, avec l'organisation de débats d'actualité sur l'évaluation, les devoirs à domicile et le redoublement, en vue d'améliorer le partenariat.

La plupart des interventions de l'accompagnement sont négociées et ajustées au contexte de l'école (Barthassat, 2004 ; Bonneton, 2000, 2007). Une posture de soutien et d'ami critique caractérise le travail des accompagnants stimulant les enseignants à analyser leurs pratiques, à mobiliser les théories des sciences de l'éducation comme ressources en écho aux problèmes quotidiens : la pratique réflexive (Schön, 1994, 1996) et l'analyse de pratiques visent la construction d'un habitus professionnel (Perrenoud, 1999). La majorité des enseignants se sent concernée, stimulée, mobilisée. Il y a congruence (Pelletier, 1996), les concepts sont tissés avec les savoirs d'expérience. Il s'agit de reconnaître l'innovation de tous les jours, d'être attentif à l'ingéniosité des professionnels, afin de les amener à modifier leurs croyances, leurs routines, leurs automatismes, leur épistémologie.

■ Une mise en réseau et un partage de savoirs construits

Au cours de la phase d'exploration, les canaux, les formules de communication, les modes de rencontres et de débats se diversifient, pour interpeller des personnes-ressources, faire circuler les références et les savoirs, rendre visibles des avancées, et infléchir en direction d'un plan-cadre, en ciblant une extension. Des *portes ouvertes* aux enseignants, aux parents, aux experts externes, permettent d'observer les innovations dans les écoles. Un dossier de *lectures d'été* est diffusé, il met en dialogue les savoirs et les pratiques, les productions et les écrits. Des brochures nommées familièrement *littérature bleue*² soutiennent l'implantation progressive d'une culture de l'écrit par un travail plus systématisé, en lien avec des contributions des sciences humaines et sociales et l'analyse de pratiques.

Si l'élaboration régulière de bilans collectifs oraux et écrits sur les projets, postule un développement professionnel accru, qu'en reste-t-il aujourd'hui ? Nous tentons d'identifier quels sont, ou ont été, les savoirs construits en lien avec la dynamique vécue, et en quoi le processus de la rénovation a contribué à plus de professionnalisme.

2. Quelles appropriations durables aujourd'hui ?

A l'occasion d'une modeste recherche exploratoire, basée sur une dizaine d'entretiens n'illustrant qu'une tranche de la réalité scolaire, nous avons choisi de questionner des enseignants expérimentés entre 9 et 31 ans de pratique, âgés de 40 à 61 ans. A l'exception

d'un seul qui commence à enseigner à cette époque, tous ont vécu la phase d'exploration de la rénovation dès 1994. De par leurs itinéraires, formation en sciences humaines, licence pour la majorité, voire même assistantat pour l'un d'eux, ils ont plutôt un profil de praticien réflexif, au sens de Schön (1993). Par ailleurs, tous ont une expérience soit d'autres métiers, soit de différentes fonctions au sein de la profession³. Les entretiens semi-directifs ont porté premièrement sur les intentions et les effets de la rénovation en termes de dynamiques, de dispositifs et de savoirs construits. Deuxièmement, sur le rapport théorie-pratique, les concepts opératoires, outils conceptuels, grilles de lecture mobilisés, recours à la théorie, à quelles conditions et dans quelles situations ; sur le rapport à la théorie, à la recherche et aux chercheurs. Troisièmement, sur le développement professionnel en tant que définition et concept historiquement émergent (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001), sur la professionnalisation du métier et le contrôle dans la profession et dans l'institution, sachant que le système évolue dans ce sens.

Nous avons travaillé sur les discours d'acteurs subjectivement impliqués, tant dans la rénovation que dans les transformations du système actuel. Nous savons les efforts investis à cerner le métier d'enseignant dans toutes ses facettes, (Lessard & Tardif, 2000 ; Perrenoud, 1996, 1999), nous savons les difficultés théoriques et méthodologiques d'accès aux savoirs des praticiens (Bonneton, 2008), en effet, ces savoirs professionnels chez des enseignants expérimentés sont de différentes natures et se situent dans divers registres. Qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux, implicites ou explicites, ils restent souvent opaques aux praticiens eux-mêmes et peu saisissables. Qu'ils soient privés ou en partie socialisés, leur statut n'est pas clarifié. Comment pouvons-nous les appréhender ? « *Que savent-ils* » demandent Gauthier, Mellouki & Tardif (1993) ? Que peuvent-ils nous dire également des savoirs visés par la rénovation et du rapport théorie-pratique qui nous intéresse ? Quels sont leurs liens avec la recherche ? Nous tentons de restituer leurs paroles dans une perspective compréhensive et d'analyse de leurs discours.

² Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire, Genève.

³ Titulaire de classe, maître spécialiste, enseignant chargé du soutien pédagogique, formateur d'adultes, enseignant chercheur, assistant, coordinateur, responsable d'école.

■ **Sur la rénovation : une évocation nostalgique**

La rénovation est vécue par plusieurs enseignants comme une occasion d'être reconnu dans le travail engagé par certains d'entre eux depuis de nombreuses années au sein d'équipes pédagogiques. Même si, à leurs yeux, la dimension politique a quelque peu brouillé les représentations et en dépit d'erreurs stratégiques lors de la phase d'extension, elle a fait vivre, de leur point de vue, une dynamique très stimulante grâce aux apports extérieurs, aux interactions dans les divers dispositifs, aux réseaux d'échanges comme le Groupe Inter-Projets et les Forums. Mais encore, selon l'un des interviewés *« elle a permis un travail d'équipe et la coresponsabilité des enseignants par rapport à une cohorte d'élèves en intégrant la division spécialisée »*.

Les objectifs, que les enseignants interrogés rappellent, sont la lutte contre l'échec scolaire : ils soulignent la volonté de travailler en cycles et en équipe, d'explorer des modalités de travail avec les élèves. La centration sur l'évaluation formative et le travail sur le portfolio sont très présents dans les mémoires, tout comme l'exploration de dispositifs de différenciation : *« les résultats étaient visibles, les réflexions sur les pratiques, sur les regroupements d'élèves, modules, décloisonnements, sur leurs difficultés étaient partagés, les connaissances et dispositifs étaient mis en réseaux et faisaient l'objet de feed-back »*.

D'aucuns se souviennent avoir eu beaucoup à lire et à rédiger (comptes rendus, projets, bilans), à contribuer à la production de données pour les documents de synthèse produits par le GRI. La présence de la théorie à travers des lectures incitatives est signalée comme stimulante. *« La rénovation a été une magnifique occasion de faire de la recherche »* dit encore l'un deux. Ceci s'entend comme une posture, être en recherche est l'incitation forte de la phase d'exploration : *« il fallait prendre l'habitude de construire, de réfléchir à ce que tu fais, il y avait des allers-retours, des attentes, des demandes »*. Même s'ils rappellent que l'injonction à la théorie ait pu faire peur à certains, et qu'il ne reste pas, selon l'avis d'un des interlocuteurs, de traces de la rénovation dans certains contextes, cette dimension pointe une part du système, et donc des praticiens, qui ne sont pas enrôlés dans la dynamique de l'exploration.

Le système est décrit par les enseignants comme étant cadré avec un pilotage effectif, une cohérence avec les sciences de l'éducation, une congruence avec la réalité de la classe. On comprend ici qu'il est vécu comme contraignant, mais également structurant et proactif. On peut avancer que le paradigme de l'organisation apprenante est perçu ou intégré, et que cette dynamique fait l'objet, pour plusieurs interviewés, d'évocations, de regrets, voire de nostalgie. En effet, selon eux *« les objectifs étaient clairs et l'institution avait un projet tant théorique que pratique »*, en contraste avec le système actuel, vu avant tout comme une réforme structurelle. On retrouve donc bien dans les discours, les objectifs, les dispositifs et les pratiques initiés par la rénovation ; on peut avancer que le contrat cadre est à ce niveau saisi et investi par les acteurs de notre corpus.

■ **Sur les savoirs construits : des traces héritées**

Au-delà d'un échec politique, la rénovation semble avoir laissé plusieurs traces dans les pratiques. Les savoirs construits en priorité sont ceux qui concernent la collaboration entre pairs et le travail en équipe ; à la fois parce que certains enseignants ont fait l'expérience de la conduite d'équipes en occupant un poste de coordinateur, ou de l'exploration d'une nouvelle organisation scolaire : cycles d'apprentissage, regroupements d'élèves et différenciation. Ces constats rejoignent les travaux de Progin & de Rahm (2009) qui relèvent le développement de nouvelles pratiques coopératives au sein des écoles impliquées dans le processus. Ces savoirs touchent aussi à l'analyse du fonctionnement institutionnel, car celui-ci s'est donné à voir tant dans des organigrammes, que sur la manière d'associer les acteurs. Ce décodage institutionnel fait partie d'une visée *d'empowerment* voulue par la phase d'exploration.

Au travers la coordination d'équipe, plusieurs enseignants apprennent à animer et gérer un groupe d'adultes, à potentialiser les compétences de chacun, à fixer des objectifs, rédiger des bilans, faire évoluer des dispositifs, tel le *Conseil des maîtres* au service du *suivi collégial* des élèves. Du point de vue du travail en équipe, la coresponsabilité permet des échanges et un apprentissage à dire, expliciter les observations, que celles-ci soient centrées sur les élèves ou sur les pratiques enseignantes. Une véritable culture commune se crée du fait d'un travail collectif intensif et d'un apprentissage de la confrontation et du débat. Les enseignants soulignent le bénéfice d'avoir pu suivre des formations collectives en établissement, répondant le plus souvent à un problème professionnel. De plus les équipes ont l'occasion de diagnostiquer régulièrement, à travers les séances et bilans du projet, l'état de leur collaboration et de leurs avancées, selon la typologie des relations professionnelles décrite par Gather Thurler (2000). Les enseignants interrogés évoquent le travail en équipe, à la fois comme un investissement difficile, mais également comme un réel apport et plaisir professionnels ; on sait, par une recherche genevoise sur la santé au travail (Papart, 2003), que le soutien collégial est un facteur extrêmement positif.

Sur cette dimension de l'action collective, signalons encore que les enseignants relèvent les compétences développées en lien avec les relations familles-école. De nombreuses occasions de communications collectives ont lieu dans les établissements au-delà des entretiens, afin de présenter le projet d'école et les nouvelles pratiques d'évaluation : apprendre à gérer des réunions, organiser des *soirées-portfolio* où les élèves présentent leur progression aux parents, font également partie des compétences nommées et des savoirs que les praticiens interrogés disent avoir construits.

A propos des élèves, les enseignants signalent avoir développé des savoirs sur l'observation et les stratégies des élèves, en se référant à la métacognition, aux rythmes différenciés, aux situations d'apprentissage, au statut de l'erreur mais également à la construction d'outils pour la classe : travail en ateliers, organisation de séquences didactiques, démarches de projets, constructions de modules. Ces dimensions de la pratique, largement explicitées et objectivées, de même que des postures plus cliniques sont exercées, en lien avec l'évaluation formative des élèves. Des compétences et du plaisir professionnels, une vision plurielle sont soulignés par quasiment tous les enseignants interrogés. Leur discours à ce sujet est clair ; ce sont des savoirs conscientisés.

Néanmoins, lorsque les enseignants parlent de leurs savoirs, ils semblent être aussi dans une zone d'indétermination : certains sont conscients de posséder des savoirs, d'autres en doutent ou ne se sont pas posé la question, d'autres encore disent avoir « des ficelles, sans recettes ». Selon Perrenoud (2001), ces ficelles seraient des transpositions pragmatiques, sans pouvoir véritablement expliquer *comment ça marche, ce qui marche*, ce qui est transférable à d'autres situations. A travers des expressions qui laissent entendre la part de flou, de créativité, de la recherche et de l'incertitude, liés à l'action, on perçoit cette intelligence au travail (Jobert, 1999) ; un niveau souvent peu accessible, de par les éléments constitutifs de l'action pédagogique et son enracinement dans un habitus. Les recherches montrent que les savoirs des praticiens interrogés sur leur travail portent plutôt sur des savoirs procéduraux, tels la planification, le traitement rationnel de l'information, l'interaction en classe ; ces savoirs sur l'action sont en résonance avec les pratiques réelles, savoirs d'expériences et d'actions répertoriés par Argyris (1995), Barbier (1996), Perrenoud (1996), Schön (1993,1994), St Arnaud (1992, 1995), Tardif (1993a, 1993b). Ces derniers, plus difficilement explicites, restent dans ce registre peu interrogé, infra-conscient du rapport à l'action et à la théorie.

Lorsque les interviewés évoquent encore la pédagogie qu'ils mettent en œuvre, ils en parlent comme d'une science de « *l'à peu près* » et soulignent l'importance de « *pouvoir conserver cette part de flou* ». Comme si, à leurs yeux, ils voulaient évoquer à la fois des limites à la pratique réflexive et mentionner, à leur manière, qu'une part de leur expertise leur échappe, ne s'exerçant « *qu'au feeling, à l'intuition* » comme ils disent souvent. Pourtant, ils savent bien donner les grandes orientations et valeurs qui les guident, comme le respect, le développement équilibré ou

l'autonomie des enfants, sur lesquels ils travaillent, en conscience et souvent depuis longtemps, tant théoriquement que pratiquement.

■ **Sur le rapport théorie-pratique : entre ambiguïtés et implicites**

La dynamique de la rénovation, l'accompagnement, les réseaux d'échanges fournissent des éléments sur le rapport théorie-pratique, en lien avec le contexte décrit plus haut. Ainsi les enseignants se souviennent avoir été sollicités, stimulés à lire dans différents domaines, principalement dans le cas où la théorie permet de trouver des outils ou des réponses aux problèmes identifiés, où la transposition pragmatique est priorisée. Ils attestent du refus d'une théorie plaquée et soulignent le fait d'avoir pu et de « *pouvoir intégrer la théorie aux gestes quotidiens* », comme le rappelle l'un d'entre eux. Ils témoignent ainsi du sens et de l'usage qui peuvent être faits des apports théoriques comme outils d'intelligibilité d'une situation professionnelle (Perrenoud, 2001), mais aussi d'une difficulté de mettre en œuvre ce qui a été vu théoriquement.

Le rapport à la théorie est vécu comme paradoxal car, à la fois les praticiens sont en attente de réponses que la théorie ne peut apporter, et la théorie selon eux ne répond qu'en partie aux interrogations concrètes. L'une des conditions soulignées pour que la théorie puisse susciter l'intérêt, dans un premier temps en tout cas, c'est qu'elle soit dans « une zone proximale de questions » que les enseignants se posent. Certains ont également exprimé un rapport plutôt distancié et ambigu à la théorie, arguant du fait que l'enseignant ne retient que ce qui l'intéresse. Il faut sans doute voir, dans cette ambiguïté, l'effort sans cesse renouvelé de traduction, d'appropriation active des praticiens. Dans une certaine mesure, cette appropriation est vécue comme émancipatrice par le fait qu'elle permet d'être plus critique, par exemple, vis-à-vis des programmes jugés parfois en décalage avec le développement de l'enfant.

Si cette dynamique est souvent mentionnée dans un rapport singulier et privé à la théorie, celui-ci se re-contextualise dans le cadre du questionnement à propos de la rénovation. Une enseignante signale comment, grâce à ses lectures, elle a un jour « *quitté sa courbe de Gauss* » ; d'autres mentionnent leur rapport à la lecture comme autant d'occasions de construire des compétences. Encore faut-il une question de départ, un obstacle, un défi. Et si, à certains égards, on constate que la théorie a fait son œuvre, c'est pour stabiliser une action qui a été dans un premier temps jugée efficace et qui s'est routinisée ; Perrenoud (2009) souligne que l'acteur, qui ne cesse de transformer ses schémas d'actions (représentations) en schèmes opératoires relevant de l'inconscient pratique, de ce fait, ne ressent pas la nécessité de remobiliser cette théorie incorporée. Selon lui, il y aurait donc, dans toute pratique, plus de théorie qu'on ne le croit.

Néanmoins, certains interviewés font allusion à quelques collègues pour qui la théorie, incarnée dans ces lectures, semble fonctionner comme un repoussoir : ce rapport hérissé à la théorie, renvoie sans doute à des fantasmes et des peurs, acculant à se confronter à l'ignorance. Perrenoud (2001) relève, en effet, que la façon dont certains savoirs peuvent être organisés et formulés, les rend soit disponibles, soit fonctionnant comme un obstacle. Les résistances aux changements s'enracinent également dans ce rapport à la théorie, qui fonctionne à la fois comme levier ou frein. De fait, selon une enseignante « *pour prendre la théorie, il faut certaines conditions* », comme la proximité des chercheurs, l'offre de conférences qui tente de faire le lien avec les pratiques, sinon « il y a de la déperdition ». La théorie est utile à leurs yeux, en fonction des liens possibles avec ce qui est réfléchi. La rénovation postule amplement cette proximité avec la recherche.

Par ailleurs, comme l'a évoqué un autre enseignant, le système scolaire actuel est vécu en contraste, comme « *une tendance à dévier sur l'éducation de masse* » et comme appauvrissant, du fait de l'absence de référentiels théoriques proposés : « *j'ai besoin qu'on me rappelle la théorie* » souligne-t-il ; en cela la rénovation du primaire reste quelque peu emblématique dans les mémoires. Dans notre corpus, tous les enseignants rappellent l'incitation à lire ou parlent de leur rapport à la lecture dans la pratique professionnelle, même si l'un d'eux

réaffirme en parlant de ses collègues, que les enseignants lisent peu et, ajoute-t-il « *pourtant ce sont des intellectuels* ».

La politique scolaire est en outre bien décodée par les enseignants interrogés. S'ils ne sont pas préoccupés en premier lieu de la gouvernance, ils sont concernés surtout par les contraintes, la marge de manœuvre et l'autonomie qu'ils perçoivent dans le système. Notre recherche s'est aussi intéressée à leurs points de vue en regard d'une institution qui déploie une décentralisation depuis 2008 et introduit des directeurs d'établissement.

3. De l'organisation apprenante au paradigme du contrôle

L'accompagnement des réformes (Lafortune & Deaudein, 2001) avec ses enjeux d'appropriation par les acteurs est bien investigué par les chercheurs, qui montrent à la fois la trame conceptuelle investie, la dynamique de

développement professionnel visé pour le système et les acteurs concernés, tout autant que les biais institutionnels entre les logiques socio-constructivistes des uns et les logiques bureaucratiques des autres (Périsset Bagnoud, Gather Thurler, Barthassat, 2006). En s'attaquant à la transformation du curriculum de formation des élèves, l'institution se confronte, tant au Québec qu'en Suisse, à des enjeux de taille ; les difficultés dans les phases de généralisation font partie des savoirs sur le fonctionnement des institutions et des innovations ; ce sont aussi des épreuves pour les innovateurs (Gather Thurler, 2004).

Sachant l'échec relatif ou attesté de la rénovation, centrée initialement sur de nouveaux modes de collaboration, un leadership coopératif, une autre organisation du travail scolaire, (Gather Thurler & Maulini, 2007), nous nous demandons si l'option d'un passage aujourd'hui à une hiérarchie de proximité, via des directions d'établissements, est porteur de potentialités formatrices identifiables pour le développement des savoirs professionnels. Dans une logique d'évaluation, le système scolaire actuel passe d'un paradigme formatif à un paradigme de contrôle. Serait-ce un demi-tour ? Selon son évolution, ses avancées, mais aussi ses régressions, on peut postuler une affectation du développement professionnel. Nous avons cherché à identifier quelques facteurs dans les modalités de gouvernance, comme l'inflation du prescrit, les nouvelles formes de contrôle des enseignants, et dans la distance médiatisée par les institutions scolaires entre chercheurs et praticiens ; on peut d'ailleurs se demander en quoi ce rapport distancié des institutions aux sciences humaines et sociales, permet aux dirigeants de les assigner au seul usage instrumental de la formation initiale.

Les praticiens interrogés sur le nouveau système de décentralisation se disent, pour certains perplexes, pour d'autres plutôt critiques en relevant « *qu'il n'y a pas d'autonomie des établissements* », arguant par-là que même les directeurs n'en bénéficient pas. Ils relèvent également que « *malgré la direction de proximité qui pourrait être soutenance* », permettant d'agir plus vite et d'obtenir des réponses, celle-ci s'enlise dans « *une lourdeur administrative qui enferme l'inventivité, la mobilité, la créativité* ». En résumé, la rénovation, à leurs yeux, apportait « *de la cohérence, un cadre institutionnel et théorique* », alors qu'ils ne perçoivent dans l'actuelle décentralisation qu'une unique réforme de structures. Les acteurs interrogés semblent par ailleurs ne pas comprendre ce que signifie autonomie et soulignent que « *le cadre n'est plus un squelette, il enferme* ». Le système fonctionne par injonctions et les enseignants se voient traités comme des exécutants. La plupart disent ne pas espérer grand chose de la venue des directeurs ; certains soulignent simplement la posture plutôt positive et empathique de quelques-uns qui font confiance, soutiennent les enseignants et les accompagnent au mieux ; d'autres encore font jouer au directeur le rôle de gendarme, alors que d'autres enfin pointent leur manque de formation ou leur maladresse dans les interactions avec le terrain, mentionnant aussi leur peur de contrôler.

■ **Un contrôle aux ambitions limitées**

Aujourd'hui, le système est vécu comme beaucoup plus intrusif et le contrôle est, à l'appréciation des enseignants interrogés, très présent. Ils le voient effectif surtout par rapport aux enseignants débutants, dont ils disent « *qu'ils sont formatés par le système* ». Cette réorganisation, en contraste avec la réforme précédente et en fonction d'un renouvellement massif du corps enseignant, n'est-elle pas en train de redéfinir le métier ? Le tissu prescriptif est de plus en plus dense (Capitanescu, 2010) ; nombre de nos données rejoignent en ce sens la recherche précitée. « *Le contrôle porte sur le registre de classe, les directives périphériques* », « *le système agit avec des prescriptions, mais si tu ne les appliques pas, personne ne te dit rien* » comme le dit un enseignant. Si la nécessité d'un contrôle n'est pas forcément vécue négativement, la présence de directeurs dans les établissements ne semble pas avoir beaucoup d'impact sur les pratiques, même s'ils viennent pour la plupart en confiance dans les classes, « *les gens continuent à faire ce qu'ils font* ». On constate ici que les ambitions du contrôle sont limitées au registre administratif, excepté pour les enseignants débutants soumis à une évaluation critériée.

Les enseignants admettent qu'il est légitime et nécessaire de contrôler, mais leurs attentes iraient dans le sens d'un soutien au développement professionnel à partir des problèmes à résoudre : « *lutter contre l'échec scolaire, vérifier que tous les élèves apprennent, viser les contenus épistémologiques* », sont les objets de contrôle que les praticiens désignent, en postulant aide et régulation à leur sujet. Vérifier que l'enseignant se conforme au contrat, fonder le contrôle sur des besoins réels, proposer des échanges, apporter des régulations, sont des perspectives de contrôle admises, voire réclamées par les acteurs interrogés. Perrenoud (2000) distingue à ce propos les voies possibles d'une évaluation des enseignants se fondant sur une obligation de compétences ; une voie improbable selon lui, qui nécessiterait un autre fonctionnement du système éducatif, évacuant d'emblée l'obligation de résultats ainsi que l'obligation de procédures ; ces deux dernières voies s'écarteraient en effet d'une professionnalisation telle qu'il la définit, avec une formation, transformation de l'habitus.

On voit que les enseignants de notre corpus ont un rapport relativiste au contrôle, puisqu'ils pointent à la fois son renforcement et son inefficacité ; les objets sur lesquels il est centré, en l'occurrence les dimensions administratives et prescriptives, sont sans doute les éléments les plus faciles à opérationnaliser. La recherche mériterait de se pencher sur des dimensions plus anthropologiques du contrôle, qui cerneraient les pratiques, les intentions, le sens donné et construit *in situ* par les acteurs, dans les interactions.

On peut encore se demander à quelles conditions le contrôle, selon ses objets, ses centrations et ses contraintes, pourrait être plus professionnalisant ? Si le contrôle est transparent, s'il est discuté, négocié, accompagné par des moyens de régulation, s'il est ancré dans des savoirs professionnels, peut-on espérer des régulations ? S'il est basé sur des raisonnements qui refondent la norme, la traduisent en procédures, si les instances de contrôle sont aussi des instances de débats et d'appropriation, on se devrait de vérifier également les compétences des opérateurs ; à ce niveau une formation des cadres s'impose plus que jamais. Que peut-on espérer dans ce sens des systèmes éducatifs décentralisateurs, et en l'état de la semi-professionnalisation du corps enseignant ?

■ **Le savoir des praticiens entre savoirs et pouvoirs ?**

Des logiques bureaucratiques perdurent malgré les mouvements de décentralisation. Les évaluations externes auxquelles elles sont soumises, comme la plupart des systèmes éducatifs aujourd'hui, prennent-elles suffisamment en compte les savoirs des praticiens dans leurs analyses et dans les régulations postulées ? Se soucient-elles vraiment de savoir à qui elles profitent ? Ou provoquent-elles, en partie à leur insu, des mouvements de déprofessionnalisation ? En revenant sur le constat et le contraste entre deux systèmes

subjectivement investis par les acteurs interviewés, en interrogeant le rapport complexe des enseignants aux sciences humaines et sociales, à la théorie, à la recherche, on peut constater que le savoir des uns est, soit nécessaire aux autres, soit il semble faire peur.

Les praticiens interrogés évoquent la professionnalisation et les savoirs nécessaires à la profession en termes de prospective ; s'ils reconnaissent en bonne partie leurs savoirs d'expérience et d'action, ils se trouvent relativement empruntés à mettre leur profession en perspective. Ils se réfèrent quelquefois à la formation initiale universitaire à Genève pour définir des axes, comme la pratique réflexive et la culture scientifique, qu'ils disent trouver chez les jeunes enseignants. La nécessité d'un savoir de référence s'impose donc et fonctionne comme une connexion entre savoir et pouvoir : pouvoir des praticiens sur leurs pratiques, selon la définition de Maroy (2002). Alors que Gauthier (1997) examine la professionnalisation comme un état du savoir des praticiens. Pour lui, la recherche ne donne pas des savoirs utiles à la profession, et ce n'est pas son but. Il convient de chercher plutôt à assister un processus d'élaboration des savoirs des enseignants et de formation d'un corpus de savoirs professionnels.

Une des hypothèses les plus plausibles se trouve sans doute dans l'élaboration des savoirs de références des professionnels ; ceux-ci peuvent être issus des sciences de l'éducation et/ou des savoirs pratiques, fondés sur des références acceptées, respectées et qui témoigneraient d'état du savoir et de l'art de la profession. En appui, les chercheurs devraient pouvoir mettre sur le marché des savoirs qui deviennent acceptables et opératoires pour les professionnels. Il semble que ce soit ce que les praticiens interrogés expriment.

Bibliographie

ARGYRIS C. (1995), *Savoir pour agir*, Paris, Interéditions.

BARBIER J.-M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

BARTHASSAT M.-A. (2004), « Lire en équipe d'enseignants : un effet boule de neige », *Éducateur SER*, n°4, avril, pp.12-14.

BARTHASSAT M.-A. (2007), « Projet d'établissement et organisation : entre empowerment et usure mentale », *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Gather-Thurler M. & Maulini O. (Eds.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, pp.289-307.

BONNETON D. (2000a), « L'innovation comme alternative à la formation ? Rénovation(s) à l'école primaire », *Dialogue*, Actes des deuxièmes rencontres nationales d'Aubervilliers : Pratiques de savoir en banlieue, Groupe français d'éducation nouvelle, n°96-97, pp.80-84.

BONNETON D. (2000b), *L'intervention en établissement : objets et processus*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

BONNETON D. (2007), « Conseil des maîtres et suivi collégial des élèves : de la classe aux cycles », *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Gather-Thurler M. & Maulini O. (Eds.), Montréal, Presses de l'Université du Québec, pp.251-267.

BONNETON D. (2008), « Naviguer à vue : les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience », *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Perrenoud Ph., Altet M., Lessard C. & Paquay L. (Eds.), Bruxelles, De Boeck, pp.23-32.

CAPITANESCU A. (2010), *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*, Thèse en préparation, en sciences de l'éducation, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT M. (2006), *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil.

GATHER THURLER M. & PERRENOUD Ph. (1991), « L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens ! », *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, Société Suisse de

Recherche en Education (SSRE), Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp.75-92.

GATHER THURLER M. (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER M. (2004), « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, Pelletier G. (dir), Paris, l'Harmattan, pp.69-99.

GATHER THURLER M. & MAULINI O. (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

GAUTHIER C., MELLOUKI M. & TARDIF M. (dir.) (1993), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Les Éditions Logiques.

GAUTHIER C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie*, Bruxelles, De Boeck Université.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RENOVATION (1994), *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois Axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, Département de l'Instruction publique. Enseignement primaire. Genève.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RENOVATION (1999a), *L'accompagnement des écoles durant l'extension*, Document de travail complétant le projet de réforme de l'enseignement primaire. Département de l'Instruction publique. Enseignement primaire. Genève.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RENOVATION (1999b), *La stratégie d'extension de la rénovation*, Département de l'Instruction publique. Enseignement primaire. Mars. Genève.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RENOVATION (1999c), *Vers une réforme de l'enseignement primaire. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, Document de travail. Département de l'Instruction publique. Enseignement primaire. Genève.

GROUPE DE RECHERCHE ET D'INNOVATION (1999), Gather Thurler M. & al., *Quatre ans d'exploration pour construire une réforme sur le terrain. Synthèse des travaux des écoles en innovation et des activités menées dans le dispositif d'exploration de 1995-1999*, Département de l'Instruction publique. Enseignement primaire. Genève.

HUBERMAN M. & GATHER THURLER M. (1991), *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*, Berne, Lang, Collection Exploration.

HUTMACHER W. (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Cahier n°36 / Service de la recherche sociologique.

JOBERT G. (1999), « L'intelligence au travail », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Carré P. & Caspar P. (dir.), Paris, Dunod.

LAFORTUNE L. & DEAUDELIN C. (2001), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Presses de l'université du Québec.

LESSARD CL. & TARDIF M. (2000), *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

MAROY (2002), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

PAPART J.P. (2003), *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*, Action en santé publique, Département de l'action sociale et de la santé, Genève.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD Ph., (2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

PELLETIER G. (1996), « Les savoirs d'action : de la pratique à la transformation », *Éducation et management*, Revue nationale du réseau CNDP-CRDP, Ministère de l'Éducation Nationale, France, n°17, pp.30-34.

PERISSET BAGNOUD D., GATHER-THURLER M., BARTHASSAT M.-A. (2006), « De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes », *Curriculum, enseignement et pilotage*, Raisons Educatives n°10, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD Ph. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

PERRENOUD Ph. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF

PERRENOUD Ph. (1999), *Du travail sur les pratiques au travail sur l'habitus*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD Ph. (2000), « Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant », Texte d'une intervention au colloque Jacques Cartier, Symposium "*L'obligation de résultats en éducation*", Montréal, 3-6 octobre.

PERRENOUD Ph. (2001), *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?* Réseau Education et formation (REF), Montréal.

PERRENOUD Ph. (2002), *Les cycles d'apprentissages. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Presses Universitaires du Québec.

PERRENOUD Ph. (2009), « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! » Texte pour l'ouvrage à paraître de Raisons Educatives *Transformation des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'Education.

PROGIN L. & DE RAHM C. (2009), « Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire », *Cahiers de la section des Sciences de l'Education*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'Education, n°124.

SAINT-ARNAUD Y. (1992), *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université.

SAINT-ARNAUD Y. (1995), *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

SCHÖN D. (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN D. (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN D. (dir.) (1996), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.

TARDIF M. (1993a), « Eléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation », *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif (dir.), Montréal, Éditions Logiques.

TARDIF M. (1993b), « Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, XIX, n°1, pp.173-185.