

DE L'ACCOMMODATION DES ENSEIGNANTS AUX EFFETS DES NOUVELLES POLITIQUES EDUCATIVES. UNE ETUDE DE CAS.

Danièle Périsset, HEP-VS et Université de Genève

Systemes scolaires et identité professionnelle : un contexte mouvant

Suite aux évolutions récentes des politiques éducatives, les enseignants subissent un certain nombre de pressions. Si le métier n'en a jamais été exempt, loin de là, celles que l'on peut constater aujourd'hui sont notamment issues de l'édition régulière de nouvelles directives et prescriptions. Dans le cadre qui est le nôtre ici, les prescriptions sont entendues relevant d'un ensemble de règles formalisées dans le but de réglementer explicitement l'activité professionnelle des enseignants.

Dans le contexte professionnel mouvant de ce début de 21^{ème} siècle, différents modèles de régulation administrative et de conception de ce qu'est, ou devrait être, la professionnalité enseignante se rencontrent, habités qu'ils sont de manière non concertée par des acteurs occupant différents niveaux du système. Dès lors, la communication est difficile. Des stratégies de régulation, d'évitement, d'individuation sont mises en place par les acteurs sans pouvoir de décision. Ils utilisent tous les espaces d'autonomie possibles, y compris ceux qui, jusque là, n'avaient pas été identifiés comme tels. Ces stratégies ont pour but de leur permettre de résoudre le difficile conflit dans lequel ils se trouvent : il s'agit à la fois de conserver une image de soi conforme à leur identité professionnelle, de se sentir efficaces dans leur rapport aux élèves et à leurs apprentissages tout en obéissant aux prescriptions institutionnelles – ou du moins, tout en ne se mettant pas en danger par rapport à elles.

Après avoir donné quelques indications relatives aux concepts centraux sur lesquels nous nous appuyons, notre communication va s'attacher à décrire la manière dont des enseignants, issus d'un collectif particulièrement engagé d'une école privée, vivent cette évolution. Ce type d'école a ceci de particulier que son organisation peut évoluer très rapidement, par le jeu du tournus des recteurs aux pouvoirs étendus qui se succèdent à un rythme plus ou moins accéléré. Habités aux changements de ligne institutionnelle, qui se traduisent par un renouvellement des prescriptions tant au niveau administratif (composition des groupes de travail, responsabilité des sections, répartition des disciplines d'enseignement, des degrés, du nombre d'élèves par classe, etc.) qu'au niveau pédagogique (forme d'évaluation, ajustement des contenus d'enseignement aux objectifs institutionnels posés, type d'intervenants au côtés du titulaire, etc.), les enseignants y ont développé des stratégies d'accommodation et de protection. Par le caractère spécifique de l'institution concernée, ces stratégies peuvent être considérés comme étant prototypiques des celles que seront susceptibles d'utiliser les enseignants des écoles publiques exposées à des transformations organisationnelles importantes.

Les systèmes scolaires en tant qu'organisation : la coexistence pragmatique de deux logiques organisationnelles

Les travaux de Christion Maroy (notamment 2007) à propos de la sociologie des organisations, et les explications de l'approche néo-institutionnaliste de Scott, Meyer et Rowan, qui tempèrent les effets de la bureaucratisation, sont éclairants pour notre propos. Le sociologue montre comment l'établissement scolaire, bien que se révélant être une entité aux contours de plus en plus distincts, est clairement insérée dans un réseau plus large – celui du système scolaire dans son ensemble, « organisation formant une collectivité d'acteurs dont les comportements sont formalisés et théoriquement associés à des buts affichés » (Maroy, 2007, p. 8). Les acteurs y coopèrent, y vivent des conflits dont la permanence, dans un contexte structuré, est sujette aux règles institutionnalisées « au travers des représentations, des schèmes culturels intériorisés des enseignants et des élèves » (Maroy, 2007, p. 8). Le système scolaire, de par la nature de la tâche des enseignants et celle, hétérogène, des élèves, produit un découplage des cadres de références organisationnels. Alors que, d'une part, il existe des contrôles très stricts en ce qui concerne le respect d'un certain nombre de normes règlementaires et institutionnalisées (classification des élèves, leur répartition dans les classes, règles de progression dans les degrés, établissement des programmes, logique hiérarchique, etc.), l'activité effective d'enseignement, dit-il « se caractérise par une faible interdépendance structurelle, une faible coordination et contrôle internes » (Maroy, 2007, p. 18). Les enseignants sont peu contrôlés par l'autorité centrale, ou le sont à peine par les directeurs d'établissement. Ils bénéficient donc d'une grande autonomie par rapport aux contenus et méthodes d'enseignement, d'autant que le contrôle mutuel des enseignants entre eux – présumé par ailleurs du modèle professionnel – n'existe pas. Et Maroy de préciser que, pour que le contrôle soit rendu possible, il faudrait que deux conditions soient remplies : d'une part, la technologie utilisée dans l'activité de base de l'organisation devrait être maîtrisée et relativement exempte d'incertitudes, les relations de cause à effet étant connues avec une forte probabilité ; d'autre part, il faut que les critères d'évaluation, à savoir les *outputs* de l'organisation soient clairs et aisément évaluables. Il est évident que dans ce cas, les prescriptions sont explicites, les attentes claires et l'effet de l'activité des acteurs s'avère être concret et mesurable à court terme.

Maroy (2007, p. 18) relève donc que « le système scolaire ne repose pas seulement sur le contrôle strict des normes institutionnelles ; il repose également sur ce que [Scott, Meyer et Rowan] appellent la 'logique de la confiance'. L'ensemble des partenaires considère qu'au-delà des règles et classifications formelles, une activité d'éducation réelle et efficace s'opère ; tout le monde est crédité d'un *a priori* favorable selon lequel on preste un travail de qualité. Cette croyance auto-entretenue est protégée par l'ensemble des acteurs ». Ainsi, chacun participe à l'élaboration de stratégies de divers ordres visant à ne pas remettre en cause cette confiance mutuelle : stratégies d'évitement de conflit (chacun chez soi et ne se mêle pas de ce qui se passe chez le voisin, stratégies de voilement des activités – ce qui se passe dans la classe est peu connu des directeurs, des collègues...), stratégies de minimisation des incidents et problèmes se développent et permettent à chacun de croire en l'efficacité de l'action collective.

En résumé, le système scolaire maintient sa structure organisationnelle parce que cela permet de maintenir sa légitimité dans la mesure où les classifications de l'école, des programmes, des élèves, des professeurs sont des catégories auxquelles l'ensemble des acteurs de l'environnement tiennent comme génératrice de l'identité sociale. Le découplage des activités effectives d'enseignement permet à la fois de s'adapter aux demandes diverses de l'environnement, à l'incertitude de la tâche, aux incohérences des normes et règles institutionnelles (Maroy, 2007, p. 18).

Les deux aspects qui fondent l'organisation du travail enseignant sous-tendent donc deux manières différentes de poser les normes et les prescriptions institutionnelles, clairement distinctes : d'une part, pour les activités administratives et directement contrôlables dont l'efficacité peut être prouvées, les règles sont définies et laissent peu de place à l'interprétation de leurs usagers ; de l'autre, dans le domaine proprement pédagogique (transposition des savoirs, gestion des programmes, gestion des élèves), les prescriptions se font plus larges, plus implicites, basées qu'elles sont sur la confiance mutuelle, sur la loyauté, la créativité et la responsabilité des professionnels dont l'efficacité, peu contrôlable à court terme ni à long terme, est tacitement accordée.

L'évolution vers de nouveaux paradigmes : efficacité et standardisation au service de la croissance économique

Cependant, cette description du fonctionnement de l'organisation scolaire est mise à mal par l'observation des tendances actuelles en matière de politiques de l'éducation. Crotti et Osterwalder (2007, p. 10) rappellent l'histoire contemporaine de l'évolution des ces politiques : c'est au lendemain de la seconde guerre mondiale que l'UNESCO et le Conseil de l'Europe entreprennent d'harmoniser les politiques de l'éducation des différents Etats à travers la réforme de leurs programmes. L'OCDE fonde en 1968 le *Center for Educational Research and Innovation*¹ (CERI) dont le but est notamment d'uniformiser les *programmes d'enseignement scientifique* au niveau international et de les abstraire de leur contexte politique et administratif national pour les engager dans un processus d'harmonisation internationale. Si ce projet a alors échoué, d'autres ont peu à peu pris le relais afin de prendre des mesures comparatives des performances internationales, de manière structurée et simple. La saisie et l'exploitation de données se fonde sur la volonté et l'engagement des politiques et des administrateurs d'atteindre une position de pointe dans la compétition internationale. Les enquêtes TIMSS et PIRLS² dans le domaine des mathématiques et en lecture, menées par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) dès 1995

¹ Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) est cependant toujours actif dans le domaine des politiques de l'éducation. Site web (consulté le 9 juillet 2008)

http://www.oecd.org/departement/0,3355,fr_2649_35845581_1_1_1_1_1,00.html

² Site web (consulté le 9 juillet 2008) <http://timss.bc.edu/index.html>

dans plus de 50 pays (plus de 60 en 2008), ou PISA³ (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) dès 2000 mise sur pied par l'OCDE dans 57 pays, qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences, en sont les réalisations actuelles les plus marquantes et déterminantes par rapport à l'évolution des politiques de l'éducation des pays occidentalisés et des réformes subséquentes.

L'élaboration de *standards* (terme par ailleurs mal circonscrit et aux usages divers à différents niveaux du processus de l'enseignement), qu'ils portent sur l'*input* (à savoir les processus de l'apprentissage scolaire) ou sur l'*output* (à savoir les résultats scolaires) fait dès lors partie de ce processus (Baeriswyl & Périsset, 2008 ; Klieme, 2003 ; Mons & Pons, 2006). Dans ce dernier cas, les *standards* dits *de performance* doivent permettre « d'améliorer l'évaluation par l'entremise de tests standardisés » au-delà de l'amélioration du travail curriculaire et pédagogique. Lors de leur analyse du projet suisse 'HarmoS', Mons et Pons (2006, p. 19) le résumant ainsi : « Au total, il s'agit de faire basculer le système éducatif dans une logique nouvelle de pilotage par les résultats, un des objectifs étant la création d'un pilotage moderne, axé sur des objectifs et l'atteinte de ces objectifs ; dans l'esprit du principe de subsidiarité nouvellement défini et compte tenu de l'émulation qu'engendre une concurrence axée sur la qualité, il est tout à fait possible de renoncer, à l'échelle nationale à une démarche de qualité basée sur l'*input* ». Et de conclure, relativement aux évolutions des politiques de l'éducation dans le monde francophone (à savoir la France, la Belgique francophone, le Québec et l'Ontario : « A l'instar de la Suisse, les discours politiques sur la qualité et le contrôle du système éducatif et les instruments mis en œuvre – tests standardisés portant sur l'évaluation des élèves – semblent aussi orienter les systèmes éducatifs francophones vers une nouvelle gouvernance par les résultats, couplée à une forme d'autonomie officielle » (Mons & Pons, 2006, p. 20).

L'identifié professionnelle des enseignants en mutation

Le renforcement du contrôle des *outputs*, motivé par l'accroissement attendu de la performance des systèmes éducatifs occidentaux notamment dans le domaine des sciences, utile à l'économie, rompt en quelque sorte le pacte social traditionnel qui donnait pour effective l'efficacité de l'action enseignante sans l'avoir réellement mesurée : l'évolution des paradigmes de régulation des systèmes d'enseignement finissent par avoir des répercussions sur les comportements des acteurs et donc par les modifier. Ainsi Maroy (2008) observe, dans les pays anglo-saxons où l'atteinte des standards d'éducation sont depuis plusieurs années l'objet de l'attention des politiques éducatives, une évolution professionnelle qui fait que les enseignants traditionnellement qualifiés de « démocratiques », soucieux d'une éducation globale et personnalisée de leurs élèves, deviennent des « enseignants managériaux » soucieux de ce que leurs « clients » atteignent les objectifs de rendement éducatif fixés par les standards et autres objectifs administratifs imposés par le politique et l'économie et s'y emploient de manière toute « professionnelle », c'est-à-dire dirigée d'abord, ainsi que le

³ Site web (consulté le 9 juillet 2008) <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index.html>

définit Le Boterf (2007) vers la satisfaction du client, satisfaction à court terme, évidemment. Cette évolution du concept de « professionnalisation », liée à l'évolution de la tâche dévolue aux « professionnels » et à celle du contexte économique et social, se traduit par la multiplication de nouvelles prescriptions régissant de manière forte l'activité non seulement administrative, mais, dans le cas du système scolaire, l'activité pédagogique de l'enseignant face à ses élèves.

Une mutation de l'identité professionnelle, dès lors, est inévitable, entraînée par l'évolution des attentes sociales et l'ajustement que doivent mettre en œuvre, dans ce cadre, les acteurs pour y répondre.

Dubar (2000) rappelle combien l'identité relève d'un processus double : différenciation et généralisation ; singularisation, mais par rapport à quelqu'un, à quelque chose. L'identité est à la fois ce qui fait la différence et ce qui signe l'appartenance commune. A ce titre, souligne Dubar (2000, p. 3), l'identité est donc paradoxale : il n'y a pas d'identité sans altérité puisque définie de et par l'autre. En outre, les identités, comme les altérités, varient historiquement et dépendent de leur contexte de définition. Les identités collectives, dans cette perspective, ne s'opposent guère aux identités individuelles ; l'interrogation de leur relation permet au contraire de mieux les cerner respectivement. La dialectique que le paradoxe identitaire met à jour souligne l'importance des crises, des ruptures d'équilibre entre les diverses composantes identitaires, éléments relativement stabilisés et structurants du sujet que bousculent les changements.

Dubar (2000, p. 28-29) reprend les formes *weberiennes* du processus de rationalisation pour mieux distinguer les différentes formes de socialisation : d'une part, les formes *communautaires* rassemblent des individus qui entretiennent entre eux des relations sociales fondées sur le sentiment d'appartenir à une même collectivité. D'autre part, les formes *sociétaires* sont celles où les relations sociales sont fondées sur les compromis ou la coordination d'intérêts motivés rationnellement, et où le rapport instrumental des moyens à leur fin s'impose de lui-même. Ceci étant posé, force est de constater que tout processus de rationalisation tend à assurer la prédominance de la seconde forme sur la première. L'identité professionnelle, comme l'identité individuelle, repose sur les transactions entre le Je et le Nous, mais dans le champ des activités rémunérées et de l'emploi. De fait, la modernisation a remplacé – ou est en train de remplacer – les anciennes formes, communautaires par des formes techniquement plus efficaces et financièrement plus rentables.

L'entrepreneur devient la figure éminente de la société moderne. Dubar relève que peu d'année après la fin des *trente glorieuses* (1945-1975), le paysage de l'emploi a en effet drastiquement changé : augmentation du chômage et de la précarité, tertiarisation de la structure du marché de l'emploi, effritement salarial. Le passage d'une société industrielle à une autre, encore inconnue et « que personne n'est sûr de pouvoir bien désigner » (2000, p. 102), est en marche. Ce processus incertain est accompagné de changements contradictoires, de tendances manifestes ici et latentes ailleurs : l'émergence d'une nouvelle forme identitaire dans le monde professionnel entre alors en crise. Les enjeux sont importants : ainsi, se dirige-t-on vers la reconnaissance de la créativité professionnelle et le renforcement de la

responsabilité basée sur l'expertise ou, au contraire, vers une rationalisation à visée d'efficacité et d'efficience qui prescrit, divise et fragmente les activités que les collectifs exercent pourtant, selon les règles implicites de la confiance professionnelle mutuelle ?

Pour Dubar, la transformation la plus significative du travail porte sur le sens lui-même du travail puisque la relation au client est mise au cœur de l'activité et « fait de la *confiance* un élément essentiel de la réussite de l'entreprise et de la reconnaissance de soi » (Dubar, 2000, p. 113). Il s'agit de répondre aux demandes du marché, de les anticiper et d'en créer de nouveaux par avance : les employés sont transformés en *professionnels*, responsables de leur propre employabilité (et donc de leur formation continue), qui fournissent des services à des usagers dont ils cherchent à satisfaire au mieux les besoins. Les individus voient s'effondrer leurs convictions et espoirs sans pouvoir en identifier ni la cause ni les responsables. L'identité collective au travail s'appuie dès lors sur une reconstruction identitaire de type *sociétaire*, « à la fois volontaire et incertaine », où les réseaux sont faits de mobilisations parfois improbables, ou encore de la construction opportuniste de compétences ajustées aux besoins conjoncturels afin de favoriser la compétitivité des entreprises.

Les changements structurels contemporains n'ont peut-être pas encore totalement affecté l'école publique comme ils ont transformé d'autres secteurs professionnels et économiques. Pourtant, ceux que l'on observe au niveau des politiques éducatives (Baeriswyl & Périsset, 2008 ; Maroy, 2005 ; Freinet & Dumay, 2007 ; Mons & Pons, 2006 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten & Delvaux 2006) montrent les bouleversements d'un paysage que l'on croyait stable, et que la mise en compétition des écoles n'est plus un tabou. Martucelli (2006), pour qui l'idée de la société est à bout de souffle, l'analyse avec une lucidité quelque peu désabusée : l'on est passé d'une institution, bureaucratique, qui donnait des règles à ses agents à une institution qui leur distribue les problèmes. Et, écrit-il, « devant l'échec, l'individu sera contraint d'assumer une responsabilité totale. Mais plus il assume ses responsabilités, plus il s'enfoncé » (Martucelli, 2006, p. 107). Dès lors, l'acteur, renvoyé à la construction de son individuation où le collectif n'est plus une ressource sûre, rencontre tout au long de sa vie épreuves individuelles et expériences fondatrices dans l'espace privé et l'engagement professionnel qui se confondent désormais. Le sentiment d'efficacité est désormais laissé à l'acteur à qui il appartient de se protéger et de construire du sens, individuellement ou dans le collectif dans lequel il est plus ou moins naturellement inséré et en fonction des objectifs qu'il doit atteindre.

Changements structurels du système scolaire et changements identitaires pour les enseignants sont donc programmés, dans un futur relativement proche. Certains degrés d'enseignement, les Hautes écoles pédagogiques et Hautes écoles spécialisées en Suisse notamment (Périsset Bagnoud, 2005, 2007, 2008), le ressentent déjà. Nous nous intéresserons cependant ici aux évolutions et effets constatés dans une école accueillant des élèves aux niveaux élémentaires et primaires : le Collège H* de S*.

Le Collège H* de S* : le contexte d'une école privée aux clients exigeants

Le Collège H* de S*⁴ est situé au centre d'une mégapole d'un pays dit émergent dans un continent qui ne l'est pas moins. Le contexte social du pays est celui d'une nation au prise avec ses vieux démons – entre la corruption plus ou moins avérée au plus haut niveau, le terrorisme actif, les déplacements de la population rurale en direction d'une capitale tentaculaire qui ne maîtrise pas sa croissance, l'augmentation de la délinquance urbaine et une nature exubérante, riche, variée dans laquelle vit une population joyeuse et conviviale pour qui l'adage *Carpe diem* tient lieu de devise quotidienne. La population y est riche, très riche, ou pauvre, très pauvre.

Le Collège dans lequel nous avons recueilli nos données accueille environ 900 élèves dans deux sections (une francophone et une germanophone), en grande majorité autochtones, issus de familles fortunées et très fortunées (et au fait des procédures légales en matière de législation scolaire), mais aussi issus de la classe moyenne, voire de classes moins favorisées mais dont les origines européennes (du pays d'origine des fondateurs du Collège précisément) permettent l'obtention de bourses d'études. Depuis l'école enfantine jusqu'au baccalauréat, le Collège est la vitrine d'une société miniature, réseau relativement fermé, vivant et forte de plusieurs activités philanthropiques. Les enseignants qui y sont engagés sont soit autochtones (et responsables de l'enseignement de branches dites secondaires : langue du pays, l'histoire nationale, musique, éducation physique par ex.), soit ils proviennent du pays que représente le Collège (et enseignent les branches principales essentiellement).

Bien qu'inséré dans un réseau dit d'écoles de l'étranger et bénéficiant pour cela de subventions nationales, le Collège est une école privée, financée en grande partie par l'écolage versé par les parents. Son organigramme est relativement simple : une « Association scolaire » veille au bon fonctionnement du Collège et assure les relations avec les citoyens concernés, via l'ambassade *ad hoc* ; la « commission scolaire » définit la stratégie administrative et éducative (pédagogique) du Collège et supervise sa mise en place ; la responsabilité administrative et pédagogique du Collège est assumée par le « Recteur », qui est, lui, obligatoirement de la nationalité emblématique du Collège. Le recteur s'appuie enfin sur un « Conseil de direction », qu'il préside. Ce Conseil est composé du directeur administratif, de représentants du corps enseignant des deux cultures, d'un membre de l'association des anciens étudiants, de deux membres de l'association des parents, d'un membre de la commission scolaire et de deux représentants des étudiants. Il a pour mandat d'assurer l'exécution adéquate des objectifs du Collège et leur concordance avec les lois et règlement du pays dans lequel fonctionne le Collège.

Le statut de recteur permet donc à ce dernier de jouir d'un grand pouvoir décisionnel et de s'impliquer dans l'élaboration des orientations stratégiques du Collège qu'il devra ensuite s'appliquer à mettre en œuvre. Issus d'horizons fort différents (cadres ou enseignants dans des écoles privées ou publiques, attirés dans le poste par la gestion des entreprises ou par les

⁴ Que nous appellerons désormais « le Collège ».

questions pédagogiques, en attente de démarrer une carrière plus prestigieuse ou en fin de carrière professionnelle), les recteurs qui se sont succédés cette dernière décennie, aux ambitions et destins variés, ont chacun imposé un style de direction, pour le bonheur de certains enseignants et le malheur d'autres.

Cela signifie aussi que tout changement de recteur peut signifier autant de changements pédagogiques dans l'école. Ainsi, au cours des 12 dernières années, cinq recteurs (qui ont rempli des mandats allant de 2 à 6 ans) ont clairement posé leur empreinte. Ainsi, par exemple, au niveau du diplôme décerné par le Collège à la fin de l'école secondaire (traditionnellement, baccalauréat du pays d'implantation), les recteurs ont imposé des changements structurels et pédagogiques importants et lourds de conséquences, instaurant à la fin des années 1990 le baccalauréat international (sur le modèle français), modèle remplacé, au début des années 2000, par le baccalauréat du pays dont se réclame l'école. Ayant rapidement pris connaissance des résultats de cette dernière expérience qu'il ne juge pas bons, le dernier recteur à entrer en fonction introduit dès 2009 un autre modèle encore, mixte, permettant aux élèves dont le niveau n'est pas suffisant pour obtenir le bac du pays emblématique du Collège d'obtenir celui du pays d'implantation. Mais à chaque réforme, par effet de cascade, les programmes des degrés secondaires et primaires sont réévalués, les objectifs réécrits, introduisant ici l'évaluation formative, là l'évaluation par les standards, à chaque fois de nouveaux modèles de notation,... Les enseignants doivent se mettre très rapidement à la page. Autre exemple de changement structurel important : déplorant le fait que plusieurs projets (ainsi le séjour linguistique de quatre mois en Europe pour tous les élèves de 9^{ème} année, ou l'aide à la création de bibliothèque dans les régions défavorisées du pays, ou la troupe de théâtre du Collège) menés de manière dynamique par quelques enseignants sont trop identifiés à ces enseignants justement avant de l'être à l'image du Collège, le nouveau recteur a à cœur de les rendre institutionnels et d'en confier la gestion non plus à une seule personne, mais à un groupe de personnes, représentant explicitement les intérêts du Collège et dont les fonctions deviendraient, par la structure organisationnelle des responsabilités réparties adéquatement, interchangeables.

En outre, il est ainsi fait, dans les écoles privées, que l'emploi n'est pas garanti au-delà des contrats à relativement court terme (un à trois ans dans ledit Collège, renouvelable d'une période à l'autre), et que les salaires ne sont pas fixés selon une échelle transparente et pérenne : aux incertitudes des changements de direction générale s'ajoute celles de l'emploi, dont la politique est décidée, ponctuellement, par la Commission scolaire et par le Recteur.

Les caractéristiques structurelles et organisationnelles actuelles du Collège se rapprochent clairement de celles d'une entreprise dont la gestion administrative relève des nouvelles gouvernances et sont basées sur un contrôle accru à la fois des processus et des procédures, de l'*output* comme de l'*input*. De ce fait, elles se trouvent assez éloignées de l'organisation ordinaire que connaissent les écoles primaires et secondaires, notamment celles du pays dont se réclame le Collège et que les enseignants connaissent pour l'avoir vécu soit en formation, soit lors de leur expérience européenne, soit au Collège sous la direction de recteurs précédents. Deux conceptions de la gestion de l'école et des questions pédagogiques se

heurtent donc, irréductibles, et alimentent une lutte de pouvoir entre les enseignants et le recteur qui disposent, chacun de son côté, de stratégies et d'arguments propres à sa rationalité et à sa fonction.

Question de recherche et éléments méthodologiques

Les membres du collectif que nous avons interrogés pour notre recherche (entretien collectif, entretiens individuels et échanges de courriels) sont des enseignants actifs au Collège depuis 6 à 30 ans et qui accueillent chaque année des stagiaires venus d'Europe, tous étudiants se destinant à l'enseignement dans les classes enfantines et primaires. Bien intégrés dans le pays où ils sont nés pour deux d'entre eux, ils en parlent parfaitement la langue, y ont pour la majorité fondé une famille (mariages mixtes). Leur formation professionnelle initiale, ainsi que leur formation continue actuelle, a cependant été acquise en Europe.

Résultats et discussion

Les questions auxquelles les enseignants ont répondu ont été regroupées sous cinq thématiques. La synthèse des réponses est la suivante :

- Par rapport à leur perception de leur identité professionnelle, les relations avec les collègues : évolution depuis qu'ils sont arrivés au collège

Un sentiment de dégradation des conditions de travail au niveau de la reconnaissance professionnelle domine. Le fait que, dans la section francophone, il n'y ait plus qu'une seule classe par degré (il y en avait deux il y a encore peu), et l'absence (culturel) d'échanges entre les enseignants francophones et germanophones fait que chaque enseignant a fini par travailler en solitaire. Il y a moins de 10 ans encore, il y avait des projets d'établissements (sur l'évaluation formative notamment), ils allaient chez les uns et les autres, passaient des fins de semaine à la campagne ensemble... A présent, cela a disparu, ou presque. Les sorties hors Collège sont celles entre amis, et on n'y parle plus travail sinon pour se raconter les malheurs de la semaine et les craintes du futur.

Ils se sentent enseignants quand ils sont dans leur classe, mais l'identification au Collège, très forte au début de leur engagement dans l'établissement, est en train de disparaître, à leur grand regret d'ailleurs.

- La structure du Collège, des différents groupes de travail constitués : quelle participation ?

La participation à des groupes de travail est devenue contrainte, et tous (!) cherchent des excuses pour ne plus y participer lorsque ce n'est pas obligatoire ou lorsque ce n'est pas dans le débat strictement pédagogique (comme recevoir des stagiaires dans leur classe). Les charges administratives trop lourdes, le temps perdu à entendre certains faire leur propre panagérique sans en venir au faits pour lesquels la réunion a été convoquée, l'évacuation des débats pédagogiques, le manque de reconnaissance de la compétence, la centralisation du

pouvoir de décision et la non prise en compte (ressentie) des avis exprimés dans ces commissions sont les raisons les plus souvent invoquées pour ne plus y participer.

- *Leur définition personnelle de l'efficacité pédagogique, de celle attendue par les parents, par le recteur*

Etre efficace, pour un enseignant, c'est amener un maximum d'élèves (voire tous) aux objectifs et à la réussite de l'année scolaire, dans un bon climat de classe. C'est être heureux de se retrouver et d'apprendre dans une ambiance détendue. Ils pensent que les parents ont les mêmes, mais pour leur enfant : qu'il réussisse l'année et soit heureux. Pour le recteur, c'est aussi ça, avec le minimum de problèmes et de conflits à devoir gérer avec les parents puisque les parents s'adressent à lui dès que des problèmes surviennent, et qu'ils ont tendance à prendre des avocats s'ils estiment être lésés (par exemple lors d'un échec de fin d'année). C'est aussi, pour ce dernier, une image à soigner et à développer (par les relations publiques notamment) : il faut qu'un maximum de familles aient envie de confier leurs enfants au Collège puisque c'est des écolages que le Collège vit en bonne partie.

- *Les prescriptions liées à l'entrée en fonction récente du nouveau recteur et des innovations-changements qu'il a introduit : de quelle nature, quels changements introduits ? (statut, salaires, fonctions dans la gestion de la vie pédagogique du collège / en classe : contenus et programmes, gestion des difficultés des élèves)*

Les nouvelles prescriptions relèvent de l'administratif, des programmes à ré-écrire et leurs objectifs à détailler, des procédures à formaliser. Les enseignants se plaignent de la centralisation très poussée dont ils se sentent exclus, de tous les processus administratifs et pédagogiques : tout passe à travers la supervision d'agents autorisés par le recteur. Les nouvelles personnes qui détiennent un pouvoir décisionnel ne sont cependant pas des pédagogues et les choix effectués leur paraissent parfois aller à l'encontre de leur bon sens d'enseignant (le recteur est lui-même pédagogue, mais dans l'éducation spécialisée et non dans l'enseignement ; ses plus proches conseillers sont une psychologue et un psychologue avec licence de philosophie). Il arrive que des décisions (début de thérapie, réunion avec les parents...) à propos d'élèves en difficultés soient prises sans que le titulaire en soit avisé. Le nouveau recteur souhaite une équipe jeune, dynamique, engagée à 150% style « nouveau management à l'américaine », dont les éléments changent régulièrement et qui peuvent supporter de suivre un rythme très rapide : les enseignants le ressentent comme un déni de leur histoire, de ce qu'ils ont accompli jusque là, de leur compétence professionnelle que pourtant les parents, disent-ils, leur reconnaissent.

- *Les stratégies mises en place pour obéir aux nouvelles règles et y trouver son compte*

Au début, vu les problèmes posés lors de la fin du « règne » du recteur précédent, les enseignants ont été curieux de ce nouveau recteur et l'ont accueilli favorablement. Les projets lui ont été expliqués et son soutien demandé, en vain à leurs yeux. Ils ont assez vite déchanté et se méfient de leur nouveau supérieur qui ne semble pas leur reconnaître de compétences et a l'air de tout vouloir reprendre à son compte : ils veulent avoir à faire le moins possible avec lui, et font, en face de lui, profil bas : ceux qui lui résistent ouvertement, et disent leur désaccord sur la marche de l'école, ont des ennuis (perte d'heures, de statut de titulaire, etc.). Pour les élèves et leurs parents (dont certains sont des amis), les enseignants ne comptent ni leur énergie, ni leurs heures. Certains travaillent ensemble sur des projets communs, projets à l'envergure de leur classe, sans plus. Plus personne ne prend l'initiative d'un projet plus ambitieux ; comme plus personne ne prend la peine de mettre en garde face à des difficultés prévisibles : on attend désormais que les problèmes arrivent, et on regarde (avec ironie) comme ceux qui se disent responsables s'y prennent pour les résoudre, même si la solution était à portée de main. Pour l'établissement et le collectif, les enseignants n'investissent plus guère, attendant que l'orage passe et qu'un nouveau recteur prenne la relève, en espérant que....

Conclusion

Nous avons posé, dans cette contribution, la question de l'évolution des institutions scolaires en tant qu'organisations obéissant à des logiques identifiées, de l'évolution des paradigmes sur lesquels se fonde la mesure de l'efficacité de l'école. Nous avons aussi interrogé les caractéristiques de la construction et de l'évolution de l'identité professionnelle et des effets qu'y impriment les crises contemporaines. Pour analyser les impacts de ces évolutions sur les collectifs d'enseignants, nous nous sommes référée à un collectif dans une école privée dans laquelle des changements structurels importants surviennent à un rythme assez rapide.

Au final, c'est un collectif d'enseignant au moral bien bas que nous avons approché. Si l'on en croit leurs propos, la mutation décrite par Dubar (2000) est en route ; la relation au client (et non plus à l'élève et à sa réussite dans les apprentissages) – client étant entendu dans son sens large, allant des parents aux représentants politiques du pays où se situe l'école – semble au cœur de toute décision, nonobstant l'expérience des enseignants. Ceux-ci doivent prouver leur compétence au-delà de leur travail en classe et gagner leur raison d'être là, notamment par leur loyauté à l'institution en tant que système supérieur et anonyme. Le processus *d'individuation* décrit par Martucelli (2006) semble bel et bien à l'œuvre dans cette petite communauté qui fut professionnellement soudée, mais qui ne semble plus l'être vraiment actuellement : chacun, prudemment, cherche des alliances en fonction des affinités, des expériences antérieures, des difficultés rencontrées, des problèmes à résoudre pour soi, pour sa classe, et non plus pour le collectif ou pour le bien commun. Dans cette école, à laquelle les enseignants s'identifiaient fortement et qui était le centre de leur vie d'expatriés, ils se sentent de trop, non reconnus, parfois même exclus. Ils n'abandonnent pas leurs élèves, mais n'investissent pas au-delà de ce qu'exige *stricto sensu* de leur métier, dans leur classe, avec leurs collègues proches. Le collectif, lorsqu'il n'est pas soutenu par un souffle de

partenariat ou un *leadership* partagé, n'a plus de sens dans une institution, sinon conjoncturellement, au gré des opportunités qui se raréfient d'ailleurs faute de dynamiques collectives. Les réseaux prennent un accent de type *sociétaire*, volontaire, opportuniste et incertain.

Dans son article expliquant, à l'aide de la sociologie des organisations, les processus en œuvre à l'école et à propos de l'analyse néo-institutionnaliste de Scott *et al.* et de l'équilibre observé entre *bureaucratisation* et *confiance professionnelle*, Maroy (2007, p. 18) avait conclu par cette mise en garde: « Une augmentation du contrôle aboutirait à miner ces processus et diminuerait sensiblement l'implication des enseignants et autres acteurs du système éducatif ». L'enseignant « manager » (Maroy, 2008) appartiendrait à cette catégorie: s'éloignant peu à peu d'un enseignement « démocratique », où le professionnel est soucieux des savoirs, de la classe et des apprentissages de chaque élève selon une gestion globale et assumée en fonction d'objectifs qu'il s'est lui-même donnés dans le cadre institutionnel prescrit, un type d'enseignement « managérial » se dessine. Dans ce cadre, les enseignants gèrent toujours leur classe, les élèves et les apprentissages. Mais leur motivation est essentiellement extrinsèque, et leur responsabilité relève d'un *rendre compte* comptable: l'établissement et la classe sont désormais assimilés à une entreprise, les élèves et leurs parents à des clients qu'il s'agit de satisfaire, et les résultats pédagogiques à l'atteinte d'objectifs posés pour toute une région par les instances au pouvoir décisionnel dans une optique de mise en compétition des établissements. Les évaluations externes, comme les évaluations internationales PISA, sont là pour vérifier l'atteinte des critères d'efficacité pédagogique préalablement définis à l'aune des *standards* qu'il est désormais possible de traiter statistiquement (pour le projet HarmoS en Suisse, voir Baeriswyl & Périsset, 2008); les programmes sont ajustés aux contenus exigés par les standards et l'effort professionnel est désormais mis par les enseignants à préparer les élèves avant tout à ces tests qui évaluent dans la foulée leur pratique professionnelle en l'inférant simplement des résultats obtenus.

L'efficacité, dès lors, s'évalue à différents niveaux. Par rapport à l'institution, elle se mesure à l'aune de l'atteinte formelle des objectifs prescrits par rapport aux résultats des élèves aux tests comparatifs, à l'image de l'établissement dans son environnement social, du nombre d'inscriptions etc. Mais les enseignants développent alors des stratégies d'individuation et de distanciation par rapport à leur implication personnelle, leur créativité et autres prises d'initiatives hors du prescrit. La satisfaction des responsables politiques et des parents par rapport au travail accompli garantit de pouvoir continuer à travailler pour soi, de manière relativement bien protégée et discrète, dans un cadre plus ou moins bien maîtrisable et maîtrisé. Au niveau personnel, l'idée de l'efficacité du travail accompli n'a pas véritablement changé d'avec l'acception traditionnelle de l'efficacité du travail enseignant, malgré l'expérience et les promesses des années où le travail collectif était valorisé, recherché, soutenu. L'efficacité individuelle de soi dans sa classe avec ses élèves revient en force: la non-reconnaissance institutionnelle de la valeur du collectif le laisse s'étioler, l'investissement se dilue, on laisse les décideurs endosser la responsabilité de l'efficacité collective à partir de l'atteinte, ou non, des objectifs officiellement définis. Chacun conforte son identité professionnelle auprès de ce sur quoi il a vraiment prise, et pour lequel le collectif n'est pas

un élément déterminant, à savoir les élèves de la classe et les relations individuelles directes avec les parents.

L'équipe d'enseignants que nous avons interrogée semble être sur le chemin de cet enseignant qui devient *manager* : le contrat implicite de confiance est rompu, l'explicitation des règles, des procédures et un contrôle étroit du travail, voire son détournement lorsque les enseignants sont exclus des décisions concernant leurs élèves, ont gagné le champ jusqu'alors protégé de la pédagogie. Les stratégies des enseignants s'adaptent alors à cette donnée inconfortable et inédite, et le lien collectif se délite au profit d'une individualité vue comme espace de professionnalité (hors du contrôle pointilleux de la bureaucratie) et de survie (et maintien de l'estime de soi et de la conception de l'image du métier).

Il est possible que les nouvelles générations d'enseignants, encore en formation ou qui le seront demain, se sentent à l'aise avec ce type de cadre de travail et y développent une conception de l'efficacité où le collectif sera nécessaire – comme l'est le collectif dans les professions, du secteur tertiaire ou de la production industrielle, où la spécialisation extrême induit une nécessaire et incontournable collaboration entre unités distinctes qui ne peuvent fonctionner isolément. Mais pour les enseignants qui sont actuellement en activité, qui ont été éduqués puis formés dans l'idée d'un enseignement démocratique et de service public, le changement est brutal et n'est pas sans conséquence. Et la forme que prennent dès lors les collectifs d'enseignants dont les politiques attendent, à en croire les discours, beaucoup, ne peut qu'en être influencée : peut-être sommes-nous seulement au début de leur définition à l'intérieur de ce cadre (mal identifié) encore en construction (par ailleurs mal assurée) et du quotidien des nouvelles politiques scolaires. La définition classique des collectifs, de leurs processus, de leur efficacité et de tout ce qui fait leur succès (Corriveau *et al.*, sous presse; Marcel *et al.*, 2007 ; Rouiller & Lehraus, 2007), sur quoi se fondent nos conceptions sur cet objet, est dès lors peut-être à revoir...

Bibliographie

Baeriswyl, F. & Périsset Bagnoud, D. (Ed.). (2008). *Bildungsstandards kontrovers. Les standards de formation : controverses* (Revue Suisse des sciences de l'éducation, 1/2008). Fribourg (Suisse) : Academic press.

Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie, L. (Ed). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus , conditions et paradoxes*. Manuscrit soumis.

Crotti, C. & Osterwalder, F. (Ed.). (2007). *Mesure des performances et évaluation des systèmes éducatifs – présupposés et contextes* (Revue Suisse des Sciences de l'éducation, 1/2007). Fribourg (Suisse) : Academic press.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, Collection Le lien social.

- Freney, M. & Dumay, X. (Ed.). (2007). *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain : Presses Universitaires et Girsef.
- Klieme, E. (Ed.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin : Deutsche Kultursministerkonferenz.
- Le Boterf, G. (2006). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Organisation.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud D. & Tardif, M. (Ed.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck Universités.
- Maroy, Ch. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? Louvain (Belgique), Université, GIRSEF, Cahiers de la recherche en éducation et formation, n° 49.
- Maroy, C. (2007). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations* (Cahiers de la recherche en éducation et formation du Girsef n° 56) Louvain-La-Neuve: Université catholique de Louvain. [Page web]. Accès: <http://www.girsef.uclouvain.be> [10.6.2008]. (Réédition de Maroy, C. (1992). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations. Education Formation*, 228, 27-50).
- Maroy, C. (2008). *Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant*. Conférence au 20^e colloque de l'ADMEE- Europe, Genève, Université, 9-11 janvier 2008.
- Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martucelli, D. (2008). *Epreuve, biographie, société*. Conférence, 3 avril 2008. Genève : Université, Ecole doctorale, FPSE.
- Mons, N. & Pons, X. (2006). Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative. Neuchâtel : IRDP.
- Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T. (2005). *Les nouvelles formations d'enseignants, entre autorité bureaucratique et autorité professionnelle. Le cas de la HEP-VS*. Communication faite au Congrès de la Société Suisse de Recherche en éducation (SSRE), Lugano, 21-23 septembre 2005.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). « Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation? Les enjeux des Hautes écoles pédagogiques en Suisse ». Communication présentée dans le cadre du 6^{ème} Colloque des IUFM « *Qu'est-ce-qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques* ». Arras (France), 2-4 mai 2007.

- Périsset Bagnoud, D. (2008). L'évaluation institutionnelle: discours d'intention ou étape du processus de professionnalisation? In C. Leclerc, *La méta-évaluation: entre rationalité instrumentale et complexité*. Genève: Université, actes [en ligne] du 20^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe, 9-11 janvier 2008.
- Rouiller, Y. & Lehraus, K. (Ed.). (2008). *Vers des apprentissages coopératifs: rencontres et perspectives*. Berne: Peter Lang, Exploration. Education: Histoire et pensée.
- Van Zanten A. (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne. In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, Enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van Zanten A. & Delvaux, B. (Ed.). (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue française de pédagogie*, 156.