

« Faire mon métier... ? »

Ce que leur rapport à leur travail change aux pratiques des professionnels de l'école

Séminaire de recherche 2014-2016 du laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)
Le premier mardi de chaque mois, de 17h30 à 19h30, Uni Mail, salle 4354
Information, contact, inscription : <http://www.unige.ch/fapse/life/> & life@unige.ch

Mémo 1 : Que chercherons-nous ?

Le texte qui présente le séminaire de recherche et ses intentions dit en particulier :

Le séminaire qui s'ouvre cette année se demandera si et comment leur rapport à leur travail change les pratiques des professionnels de l'enseignement, (...) comment ces pratiques trouvent leur sens dans un contexte d'incertitude et d'attentes sociales grandissantes. Il associera chercheurs et praticiens pour mieux comprendre les contraintes et les ressorts du travail scolaire ordinaire, à l'ère apparemment désenchantée – mais pas désespérée ! – du « déclin des institutions », de la « fin de l'autorité », du « malaise enseignant » ou de la « crise de la transmission ».

Si l'équipe LIFE souhaite associer chercheurs et praticiens dans une démarche collective de recherche, c'est parce qu'elle pense que **les pratiques éducatives sont d'abord produites par les professionnels**, mais que cette production peut gagner en lucidité, en sens et en efficacité – individuelle et/ou collective – si elle prend **appui sur les sciences humaines**, leurs cadres théoriques, leurs méthodes d'enquête, d'observation et d'analyse. La thèse du désenchantement est en fait une hypothèse de travail, son ampleur réelle reste à mesurer, mais penser ce phénomène peut contribuer à moins s'en plaindre, pour mieux le combattre, si d'aventure il s'étendait.

Étudier l'action éducative, ses ressorts et ses effets, est certes un luxe que l'action elle-même ne peut pas toujours se payer, mais c'est un luxe nécessaire – « un bien de haute nécessité » (Breleur, Chamoiseau *et al.*, 2009) - pour les acteurs qui pensent que leur expérience et leur travail ordinaires, loin de l'exclure, requièrent la réflexivité (Perrenoud, 2001). Ce sont des acteurs-chercheurs et des chercheurs-acteurs de ce genre que le séminaire souhaite réunir, parce que nous croyons qu'un surcroît de savoir et de pouvoir peut naître de la collaboration entre la recherche et le terrain autour d'intérêts de connaissance partagés.

Ceci étant, les initiateurs du projet ont une responsabilité dont ils ne peuvent pas se défaire : celle d'exprimer, si possible simplement et clairement, la question qu'ils proposent d'aborder, et la manière dont le travail pourrait *grosso modo* se dérouler. Tout le reste appartiendra aux personnes finalement impliquées dans la recherche, mais ces personnes sauront si et comment s'engager à condition de connaître la destination fixée et le type de voyage envisagé. Ce mémo poursuit donc deux buts :

1. Expliciter la *question de recherche*, au moins sa version provisoire, quitte à ce que notre accord de départ nous aide ensuite à évoluer.
2. Esquisser des pistes de *méthode*, moins un programme à suivre qu'une illustration des formes de travail concevables.

1. La question : ce que leur rapport à leur métier change aux pratiques des gens d'école

Mille choses conditionnent une pratique : les habitudes et les normes en vigueur ; le travail prescrit dans des lois, des règles, des cahiers des charges, des programmes, des directives explicites ; les contraintes d'espace, de temps, de ressources matérielles ou symboliques ; les attentes sociales, les sollicitations et les jugements en provenance de l'environnement, des points de vue parfois exprimés, parfois non ; bien entendu l'histoire du praticien, sa formation, ses expériences, ses intentions, sa manière singulière (mais jamais solitaire) de produire sa pratique, dans le cadre ou en marge de toutes ces apparentes déterminations.

Admettons qu'aucun éducateur n'est totalement libre. Mais aussi qu'aucun d'eux n'est programmé pour agir, et qu'il reste toujours et partout des manières personnelles de se conduire et de penser. En sus du contexte, au bout de l'histoire de chaque sujet, quelles sont les variables qui conditionnent sa pratique, qui la font pencher de tel ou tel côté, qui l'incitent ou non à s'offrir en modèle, à militer pour telle ou telle manière de faire l'école, *in fine* ? La recherche s'est déjà posé cette question. Elle y a répondu en étudiant par exemple les *représentations* et la *pensée* des enseignants au travail (Tochon, 1989). Leur *culture*, et son impact sur leurs initiatives dans les établissements (Gay, Berthier & Petit, 1996) Leurs *croyances*, et les façons de les faire évoluer en formation (Boraita & Crahay, 2014). Leurs *valeurs*, et ce qu'elles nous apprennent de leur engagement dans la profession (Deslandes, Paré & Parent, 2006). Leurs visions de cette profession, et l'impact de ces visions sur l'avenir de l'enseignement (Rayou & Van Zanten, 2004). Dans l'équipe LIFE, des thèses passées ou en cours ont porté sur le rapport des enseignants aux prescriptions (Capitanescu Benetti, 2010), leur rapport au savoir à enseigner (Vincent, 2015 ?) ou le rapport des directeurs d'établissement à leur travail et à leur fonction de leadership (Progin, 2014). Tous ces ingrédients sont supposés peser sur les pratiques, les orienter sinon les déterminer : nous choisissons de les réunir sous le terme englobant de *rapport au métier*.

Lessard *et al.* (2013, pp. 160-161) définissent ce rapport en concentrant leur regard sur le métier d'enseignant. « La notion de rapport au métier renvoie à l'expérience subjective, au sens que son exercice revêt pour l'enseignant, au désir et aux rêves qui le portent, aux attentes et aux aspirations professionnelles, ainsi qu'à l'évaluation de leur réalisation, aux émotions engendrées par le travail (plaisir, frustration, etc.) et au bilan que l'enseignant fait de son investissement dans cette activité. » On voit que les représentations, les croyances, les valeurs ou les visions sont incluses dans cette définition, mais que cet amas d'idées forme en somme la face *cognitive* (et plus ou moins consciente) d'une médaille dont le revers est aussi *affectif*, composé d'attentes et de désirs, d'espoirs et de besoins, bref, de variables qui pèsent d'autant plus sur le moral des praticiens qu'elles peuvent échapper à leur conscience, à leur contrôle, aux appels à une froide rationalité supposée se substituer aux sens pratique et aux ressorts intimes de l'action (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1998). De notre côté, nous ne souhaitons rien évacuer. La part impensée de ce qu'éprouvent les gens d'école sera notre point de départ plutôt que l'angle mort de notre enquête.

Essayons de clarifier encore cette pierre de touche en posant cinq principes pour nous résumer :

1. Comme tous les métiers, celui d'enseignant, de formateur d'enseignant ou de directeur d'école est une *occupation définie et jugée utile par la société*, un service qu'une personne lui rend en échange d'une rémunération (Descolonnes, 1996).
2. Tout métier est à considérer comme *un genre d'activité* : un art de faire réglé, normé, collectivement configuré, que chaque professionnel n'invente pas de son côté (Clot, 1999).
3. Mais un métier générique se décline en *styles différents* : des manières personnelles de le pratiquer, qui peuvent varier à l'intérieur ou autour du genre, et qui contribuent à faire évoluer ce genre. Les enseignants diffèrent par exemple par leurs *styles pédagogiques* (Altet, 1993) ; les cadres scolaires par leurs *styles de direction* (Ballion, 1994).
4. Notre hypothèse de travail, c'est que le fait nouveau n'est pas la tension entre les styles et le genre : cette tension a toujours existé. C'est plutôt le sentiment grandissant d'une *crise du genre* dans l'école, une impression de déclin, de désenchantement et/ou de défiance plus ou moins généralisée, exprimée à tort ou à raison par les professionnels, en particulier les enseignants (Dubet, 2002 ; Gavillet-Mentha, 2011). Dans certains contextes, le métier reste attirant ; dans d'autres, on serait passé de la crainte du décrochage des élèves à celle du décrochage des enseignants (Maulini, 2014).

5. Le sentiment de désillusion peut-être objectivement fondé ou non. Il peut avoir ses explications. Mais notre enquête portera moins sur la pertinence et/ou sur les causes d'éventuelles frustrations que sur ce qu'elles nous apprennent (1) du **rapport des gens d'école à leur métier** (ce qu'ils en espèrent, en attendent, en pensent, en revendiquent ou non), (2) de la relation entre ce rapport et les **pratiques ordinaires** des professionnels (ce qu'ils font, ce qu'ils enseignent, ce qu'ils apprennent aux élèves, ce qu'ils retiennent ou pas des prescriptions). Le métier et le travail des gens d'école sont peut-être sous pression, mais voir en quels termes ils résistent ou non, comment ils « pratiquent l'école » dans ces conditions, peut nous aider à mieux saisir les enjeux didactiques, pédagogiques, sociaux et politiques des rapports entre les professionnels et la collectivité qui les mandate, une collectivité dont ils sont certes une partie, mais la partie paradoxalement chargée de préparer les élèves à la vie en les protégeant d'abord de cette vie durant 10, 15 ou 20 ans (Maulini, Meyer & Mugnier, 2014).

« *Faire mon métier... ?* » est une question que chaque travailleur peut un jour se poser, ou qu'il peut se poser plusieurs fois par jour s'il est particulièrement préoccupé. Cette question a bien sûr ses variantes : « *Faire cela, est-ce faire mon métier... ? Faire ce qu'on me dit, est-ce faire le métier que j'ai choisi... ? Faire ce que je pense, est-ce plus indiqué et plus crédible, ou est-ce interdit... ? Que me commande ma conscience, que m'invite-t-elle à faire, que m'incite-t-elle à céder ou à ne pas céder lorsqu'elle est mise à l'épreuve... ?* » Autant de façons d'interroger l'écart entre le métier vécu et l'idéal du métier, entre la pratique qu'on produit et celle qu'on aimerait produire, en fonction de ce qu'on ressent ou de ce qu'on juge approprié.

Nous prévoyons de partir de cet écart entre le travail que le professionnel réalise et celui qu'il aspire à réaliser. C'est là que se situe l'espace de la contrariété ou de la frustration personnelle : plus collectivement, celui du **travail empêché**. Entre le travail qu'un praticien aimerait faire et celui qu'il a l'impression de faire s'étend la zone de tension entre les contraintes qu'il subit et les idéaux qu'il poursuit, consciemment ou non, avec constance voire obstination ou, au contraire, dans une forme ou une autre de repli. Cette zone ne dit rien de la manière de pratiquer d'une personne, de son style d'enseignement, de direction ou de formation des enseignants, mais elle désigne l'endroit où ses espoirs sont lésés, donc peut-être celui où nous devrions commencer de chercher : qu'est-ce qui fait obstacle, dans l'esprit d'un praticien déçu (voire déchu) de la place qu'il pensait occuper ; dans quelles directions se sent-il empêché d'aller ? On voit que, sous cet angle, la part affective de l'expérience est bien une ressource pour la comprendre ; le contraire d'une faiblesse ou d'un épiphénomène à mépriser.

2. La méthode : quatre zones à explorer ?

Concrètement, comment aborder le territoire ainsi délimité ?

On peut se dire d'abord que chaque professionnel a son histoire et son vécu personnel : d'abord son histoire, parce que tout être humain évolue avec le temps, que nul n'éprouve les mêmes émotions après un, dix ou trente ans de carrière ; ensuite son vécu, parce que nous sommes traversés de questions, d'hésitations et de dilemmes qui peuvent en permanence orienter notre pratique dans différentes directions. Appelons *variations* les changements observables au fil du temps, qu'ils soient sereins, pénibles ou même inconscients. Appelons *tensions* les sentiments intérieurs du moment, eux-mêmes réfléchis ou non, qui peuvent nous faire balancer entre deux ou plusieurs options. Nous pouvons dire que deux premières sources d'information sont ici à notre disposition : celle des variations et celle des tensions *intra-individuelles*, identifiables personne par personne, chaque destin se vivant dans l'immédiat et rétrospectivement.

Cette double approche peut se répliquer à un second niveau : celui des variations et des tensions *inter-individuelles*, observables cette fois dans les groupes, et rendant différemment visibles les mêmes enjeux. Il est d'abord évident que tous les professionnels ne pensent pas vivre les mêmes empêchements, qu'ils se distinguent les uns des autres par leurs pratiques, mais aussi par leur rapport au métier et leur façon de l'éprouver : là aussi, des variations plus ou moins nettes et conscientes peuvent émerger. Mais les différences humaines ne faisant pas que cohabiter, elles s'expriment parfois dans des espaces communs (réunions, débats, entretiens, sessions de formation) où s'expriment et se donnent à voir, en direct et sur le champ, des oppositions : d'où un second gisement de tensions, pas tant dans le for intérieur de chaque participant qu'au

sein de l'arène de jugement qu'ils forment en commun. Des non-dits et des impensés peuvent certes là aussi dominer, mais la fonction de la recherche serait justement de les faire apparaître s'ils sont dissimulés.

Résumons ces *deux fois deux* sources d'information potentielle au moyen d'un tableau à double entrée. En abscisse, les deux registres *intra-* et *inter-*individuel. En ordonnée, les deux plans des *variations* (différences vivantes et observables du dehors) et des *tensions* (différends vécus et perceptibles du dedans). Chaque case du tableau ainsi dessiné peut se dégager tour à tour, par contraste avec les trois autres.

Tableau : quatre sources d'information

	Registre intra-individuel	Registre inter-individuel
Variations	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques changent avec l'expérience et l'ancienneté (Ex : « ... <i>au début, je..., maintenant, je...</i> »)	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques changent d'une personne à l'autre, y compris dans des contextes identiques (Ex : <i>être syndiqué, enfant d'enseignant ou reconverti dans la profession change-t-il les conduites... ?</i>)
Tensions	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques provoquent des questions, des doutes, des hésitations (Ex : « ... <i>j'aimerais, mais..., je ne sais pas si...</i> »)	Le rapport au métier et son impact sur les pratiques provoquent des discussions, des conflits ou des clivages entre collègues (Ex : <i>quelles sont les croyances, les valeurs ou les émotions en jeu lorsqu'un blocage est constaté... ?</i>)

Par quel bout commencer ? Faut-il ouvrir les quatre portes en même temps ? En choisir une et s'y tenir un moment ? Diviser le travail et croiser les constats ? Tout est possible, y compris interroger ce tableau pour lui ajouter d'autres pistes, que nous jugerions mieux en phase avec la question de recherche, les intérêts et les compétences des participants. C'est non seulement possible, mais c'est le but même de ce mémo : esquisser la topographie de ce que nous pourrions faire, pour (1) que chacun y situe sa place, (2) que nous cherchions collectivement où nous voulons installer notre camp de base.

Ce qui demande et permet une dernière précision. Le séminaire qui s'ouvre ne doit être ni un *pensum*, ni une aimable conversation, ni une unité de formation. Nous le concevons comme **un espace collectif de travail**, sans hiérarchie des positions, sans devoir astreignant à domicile, mais pas sans désir de contribuer – chacun d'où il est et dans le souci commun de soutenir l'expression de tous – à la construction espérée de sens, de connaissance, voire de savoirs formels, diffusables à terme en dehors du séminaire. De temps en temps, une lecture sera peut-être suggérée. Un débat à son propos planifié. Mais aucun écrit ni aucune prise de parole ne seront exigés.

Afin d'assurer le fil rouge et la mémoire du séminaire, les membres de LIFE se relaieront pour rédiger des mémos mensuels. Ces textes seront déposés sur le site pour servir, moins de trace de nos échanges que de catalyseur pour les faire avancer. Il ne sera pas interdit, mais pas non plus requis, de seconder ou de relayer l'écriture des membres du laboratoire, au gré des envies et des inspirations qui pourraient survenir et faire boule de neige. Le précédent séminaire de ce genre portait sur l'organisation du travail scolaire ; il a débouché sur des communications scientifiques, des articles de vulgarisation et, finalement, sur un livre collectif (Gather Thurler & Maulini, 2007) dans lequel certains praticiens ont voulu et pu (co-)signer certains textes. Une formule identique peut s'imaginer ; ou une autre en fonction de ce que nous choisirons de faire et dont nous ne voulons pas du tout préjuger. L'avenir n'est pas connu : c'est la joie de la recherche, surtout pour les enquêteurs qui ont le sentiment de « faire leur métier » en se laissant surprendre par ce qu'ils vont trouver.

Références

- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris : ESF.
- Ballion, R. (1994). Styles de direction et fonctionnement des lycées. *Revue internationale d'éducation*, 4, 125-138.
- Boraita, F. & Crahay, M. (2014). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183. Consulté le 06 janvier 2014 dans <http://rfp.revues.org/4186>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Breleur, E., Chamoiseau, P., Domi, S., Delver, G., Glissant, E., Pigeard de Gurbert, G., Portecop, O., Pulvar, O. & William, J.-C. (2009). *Manifeste pour les "produits" de haute nécessité*. Paris : Éditions Galaade, Institut du Tout-Monde. URL : <http://bastamag.net/IMG/pdf/manifeste.pdf>
- Capitanescu, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Descolanges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris : PUF.
- Deslandes, R., Paré, Ch. & Parent, G. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la génération Y, et celles de leurs parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 593-621.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec . Presses de l'Université du Québec.
- Gavillet-Mentha, F. (2011). *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires 1970-2010*. Lausanne : Antipodes.
- Gay, F., Berthier, N. & Petit, F. (1996). Culture et initiative des enseignants de collège. *Revue française de pédagogie*, 115, 19-32.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lessard, C. et al. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Education et sociétés*, 2(32), 155-171.
- Maulini, O. (2014). Enseigner à l'ère de la défiance : spirale du soupçon ou preuve par l'interaction ? *Diversité*, 177, 25-31.
- Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Progin, L. (2014). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Tochon, F. V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.
- Vincent, V. (2015 ?). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire dans l'école primaire genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, en préparation à l'Université de Genève.