

Payet, J.-P. (2012). La dynamique de l'agir enseignant. Pluralité des cadres institutionnels, diversité des contextes, épaisseur des situations. In Y. Bonny & L. Demailly (Ed.), *L'institution plurielle* (pp. 105-117). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Chapitre 4

La dynamique de l'agir enseignant. Pluralité des cadres institutionnels, diversité des contextes, épaisseur des situations

Jean-Paul Payet

La réflexion proposée dans ce chapitre porte sur l'agir enseignant dans un monde scolaire contemporain que nous caractérisons par une pluralité de cadres de référence. Elle s'attache à interroger la nature du lien entre référentiels et pratiques, à comprendre comment la pluralité des cadres de référence et la diversité des situations s'articulent. Quelle est la force contraignante et habilitante, d'un côté des principes, de l'autre des cours d'action ? Quelle est la part de mise en ordre de l'agir enseignant « par le haut » – par des cadres de référence incarnés dans des lois, des normes, des règles ? Et quelle est la part de définition de l'agir enseignant « par le bas » – par des agencements locaux, individuels ou collectifs ? Est-ce la configuration préalable des situations par les cadres généraux qui oriente les pratiques enseignantes ? Ou bien l'acteur décide-t-il en situation de la pertinence de chaque cadre qu'il met à profit pour traiter les enjeux d'une relation concrète ? Ou encore, est-ce la disponibilité variable de chaque cadre qui configure l'action, dans la mesure où tous les cadres référentiels ne sont pas également prégnants selon les contextes ?

Ces questions supposent qu'on a fait le deuil d'une institution scolaire unifiée, tant au niveau de ses principes que de son organisation. Mais la nostalgie d'un monde simple est tenace et la figure reste largement au principe de l'explication sociologique. L'habitude en sociologie consiste en effet à partir d'un modèle idéal de l'institution, de ses missions, et à débusquer les

écarts à ce modèle dans les pratiques des acteurs. L'école se dit égalitaire, mais en réalité elle ne l'est pas : les enseignants sélectionnent selon des critères sociaux. L'école dit respecter les singularités individuelles, mais en réalité elle est fortement normative : les enseignants passent leur temps à contraindre les élèves. L'école dit être démocratique, associer les parents, mais en réalité elle ne partage son pouvoir qu'avec ceux qui ont les moyens de négocier : les enseignants ne se comportent pas de façon égale avec tous les parents. Tout se passe comme si la lecture du monde scolaire prenait acte de la pluralisation des principes, mais sans modifier la logique interprétative de l'action enseignante. Or, si les missions et les référentiels se sont pluralisés, la question de l'écart des pratiques aux principes ne se pose plus dans les termes d'un défaut de conformité des premières à l'égard des seconds. Une pratique peut tout à fait s'écarter d'un principe parce qu'en réalité elle en suit un autre. L'analyse doit s'efforcer de comprendre comment la pluralité (des principes) configure l'action – c'est-à-dire étudier les mécanismes de hiérarchisation des principes (Laforgue, 2009).

Elle doit également faire l'hypothèse d'un certain désordre. Celui-ci a deux sources. La première, interne, renvoie à la concurrence entre les principes, aux tensions qui les lient et aux contradictions qu'elles génèrent. Ces tensions et ces contradictions peuvent fort bien ne pas être résolues en amont de l'action. Il revient alors à l'acteur de décider en situation ce qu'il convient de faire, « pour le mieux ». Il lui revient de mener le travail d'arbitrage entre les principes, de hiérarchisation entre les valeurs, de choix entre les missions. Il lui revient la responsabilité de donner du sens au monde scolaire, et à son travail dans ce monde. La seconde, externe, est la déstabilisation de l'école par l'environnement. Celui-ci n'est pas une matière docile, une pâte à modeler. Les acteurs extrascolaires résistent, ils sont devenus compétents dans la défense de leur point de vue – ou bien leurs justifications sont devenues plus légitimes. Le monde social a une capacité de désordre et les acteurs de l'école l'éprouvent de plus en plus. Les deux raisons sont d'ailleurs liées dans la perte de l'évidence du monde scolaire, car les missions de l'école se sont pluralisées sous l'effet de l'évolution d'attentes sociales toujours plus fortes et contradictoires.

Le monde scolaire ne s'appréhende donc pas selon un seul axe vertical, qui opposerait classiquement l'agir de l'agent à celui de l'acteur. La pluralité des valeurs, des principes, des missions à l'œuvre dans l'école contemporaine élargit l'horizon des attentes et le champ des expériences. Dès lors, ce qu'il importe de saisir est de l'ordre d'un mouvement de pluralisation qui

complexifie l'agir enseignant, déstabilise les routines et contraint à retisser le sens de la réalité scolaire, autrefois unifié et immanent.

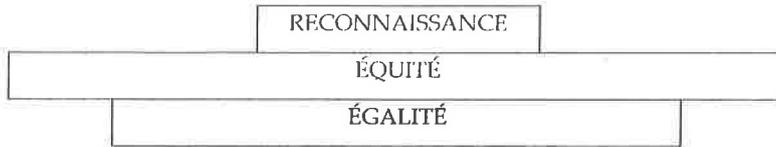
Nous proposons, dans le cadre de ce chapitre, d'identifier quatre étapes d'une réflexion sur la compréhension de l'agir enseignant dans un monde institutionnel pluriel. La première consiste à identifier la pluralité du monde institutionnel, autour de cadres de référence qui orientent l'agir enseignant. La deuxième identifie une dynamique de l'agir enseignant liée à l'instabilité propre à la nature et à la réalisation de chacun des cadres de référence. La troisième renverse la perspective sur le monde scolaire, en proposant de partir du « bas », des épreuves et des pratiques vécues par les enseignants, et de repérer ainsi d'autres raisons de la dynamique de l'agir enseignant. Enfin, une quatrième étape revient sur des dimensions structurelles de mise en ordre de l'agir enseignant, au travers de la segmentation du monde scolaire en contextes d'action.

1. La configuration de l'agir enseignant par les cadres de référence

Nous avons, dans une première phase de la réflexion (Payet *et al.*, 2011), proposé de comprendre la pluralité du monde scolaire à partir « du haut », en identifiant des cadres de référence. Trois cadres – l'égalité, l'équité, la reconnaissance – ont ainsi été constitués à des moments différents de l'histoire (récente) de l'institution scolaire, mais la particularité de la période contemporaine est leur coexistence. Aucun cadre émergent n'a remplacé le précédent, et on assiste à un empilement de valeurs, de principes, de missions qui contribue à produire ce qu'on perçoit comme un déclin de l'institution – mais qui en réalité constitue bien plus une forme de désordre¹. Chaque principe peut être mobilisé pour justifier une action et en disqualifier une autre, mais aucun principe n'est en situation de dominer les autres de façon totale et permanente.

Le schéma suivant pourrait illustrer cet empilement, de la couche la plus ancienne (en bas du schéma) à la plus récente (en haut), les surfaces différentes de chaque couche suggérant l'importance inégale de chacun des schèmes dans le monde scolaire actuel :

1.- Nous utilisons ici le terme de désordre dans un sens faible, celui d'un ordre partiellement indéterminé, contradictoire ou incohérent, et non dans un sens fort de chaos.



Le cadre de l'égalité formelle définit des *élèves* dans une configuration de rupture entre l'école et l'environnement social et familial. Le cadre de l'équité, pour sa part, appréhende des *enfants* dans une configuration de continuité entre l'école et l'environnement social et familial. Quant au cadre de la reconnaissance, il considère des *membres* (de groupes) dont un trait principal de l'identité a été défini (en valeur positive ou négative) par la société.

Selon le premier cadre de référence, l'« élève » est le matériau d'une école méritocratique, fondée sur le principe de l'égalité formelle. Quel que soit le capital génétique et social des élèves, l'école les transforme dans un moule commun en citoyens et, dans le même temps, leur garantit une place différenciée selon leurs efforts individuels. Selon le deuxième cadre de référence, l'« enfant » est accueilli dans une école ouverte aux singularités et à même de fournir à chacun ce dont il a besoin et ce qu'il recherche pour se réaliser en tant qu'être propre. Dans l'espace philosophique, cette conception de la relation à autrui relève d'un principe d'équité. Dans le cadre scolaire, c'est plutôt une vulgate postmoderne de la réalisation de soi qui constitue l'arrière-plan de toutes les injonctions à « prendre en compte » les besoins spécifiques et le développement différencié de chaque enfant. Quant au troisième cadre de référence, dans lequel l'élève est un autrui défini à partir de ses traits discriminants qui lui confèrent une place différenciée dans une société hiérarchisée, on peut le rattacher à la philosophie politique de la reconnaissance. Dans l'école, sa traduction concrète se trouve dans les politiques et les dispositifs de discrimination positive ainsi que de sensibilisation à la diversité et à l'égalité.

Nous avons également identifié des postures découlant de chacun de ces cadres de référence. L'égalité se traduit dans une posture d'indifférence aux différences, l'équité dans une posture d'individualisation, la reconnaissance dans une posture d'action positive. Le schéma ci-dessous résume les principales caractéristiques des trois cadres de référence à l'œuvre dans le monde scolaire actuel :

Cadre de référence	Égalité formelle	Équité	Reconnaissance
Posture professionnelle	Indifférence aux différences	Individualisation	Action positive
Définition d'autrui (1)	Élève	Enfant	Membre
Définition d'autrui (2)	Parent d'élève	Parent	Membre

2. L'application des cadres, par excès et par défaut

Dans une deuxième étape de la réflexion, il s'agit d'enrichir le modèle proposé par une perspective dynamique². Nous souhaitons ici mettre en évidence le fait que chaque cadre de référence est mis à l'épreuve dans sa traduction en postures, d'une part par une tension entre la réalisation idéale du cadre (face claire) et sa réalisation négative (face sombre), d'autre part par une tension entre la pureté d'un cadre de référence et le mélange entre plusieurs cadres. Le tableau ci-dessous résume ces deux ordres de tensions :

Cadre de référence	Égalité formelle	Équité	Reconnaissance
Posture professionnelle	Indifférence aux différences	Individualisation	Action positive
Tensions internes (face claire vs face sombre)	Bienveillance vs Mépris	Souci d'autrui vs Naturalisation	Valorisation vs Compassion
Tensions externes	Concurrence entre cadres		

Ainsi, chaque cadre définit un univers normatif, dans lequel un individu idéal est dessiné, en même temps que sont identifiés des obstacles à son devenir. Chaque cadre est menacé à la fois par sa faiblesse (concurrence d'autres cadres) et par sa pureté (hégémonie du cadre). Autrement dit, il est confronté tant au défaut qu'à l'excès de sa mise en œuvre³.

2.- Notre propos est ici de l'ordre de la modélisation. En arrière-plan, il mobilise une connaissance du monde scolaire constituée au travers de nos enquêtes dans des contextes variés. Les exemples concrets présents dans ce chapitre ont pour fonction d'illustrer le propos et non de le démontrer systématiquement par des données situées. Cette note invite le lecteur à accepter le principe de la modélisation, dans l'attente de sa mise à l'épreuve empirique du modèle.

3.- « [...] nous avons vu que la norme [...] n'était qu'un point spécifique dans l'éventail des comportements possibles et effectifs, et nous avons au moins indiqué quelques relations fonctionnelles possibles entre l'institué et la déviation, à la fois dans la direction de l'imperfection bâtarde et dans celle de la perfection angélique. » (Hughes, 1996, p. 163)

Dans le cadre de l'égalité formelle, l'obstacle « par défaut » à la réalisation de l'égalité réside non dans l'existence d'inégalités – sinon, il n'y aurait pas de raison d'être du cadre – mais dans tout ce qui concourt à donner de la valeur à d'autres réalisations que celle de l'égalité formelle. Autrement dit, les acteurs accordent une importance à d'autres conceptions du monde que celle d'un monde scolaire objectif, à d'autres réalisations de soi et à d'autres relations avec autrui que celle de l'individu rationnel (Lynch et Payet, 2011). D'autres mondes rassemblent les individus entre eux selon d'autres liens que celui de la citoyenneté et d'autres critères de reconnaissance que le mérite. Ces mondes sont des mondes hérités de la tradition – famille, cultures, religion – mais aussi des mondes constitutifs de la modernité avancée – monde juvénile, culture globale. Le cadre est ainsi menacé par défaut d'adhésion à l'idéologie de la citoyenneté républicaine et à la méritocratie. Il est également menacé par excès, lorsque l'indifférence aux différences tend à l'aveuglement à l'égard des inégalités réelles qui empêchent la réalisation du principe d'égalité. La face sombre de l'égalité formelle réside dans le mépris qu'elle oppose aux réalités ordinaires, à la fois aux difficultés particulières qui empêchent l'accès à une citoyenneté abstraite et aux ressources singulières qui participent à la construction identitaire des individus.

La fameuse étude de Howard Becker (1952) sur les institutrices de Chicago servira à illustrer cette déstabilisation du cadre de l'égalité et de la posture de l'indifférence aux différences qui en constitue la traduction pratique dans l'agir enseignant. Partant des déclarations des acteurs eux-mêmes, Becker propose une typification en trois catégories des difficultés du métier. À côté des problèmes liés à l'enseignement (transmettre des savoirs) et à la discipline (faire obéir les élèves), une troisième catégorie de problèmes est rangée sous le thème de l'acceptabilité morale. Cette classe de problèmes inclut les comportements d'élèves qui heurtent la conception morale dominante des enseignants. De la manière la plus récurrente, ces comportements sont ceux des enfants de milieux défavorisés qui ne manifestent pas, à l'égard de l'école, des adultes en général et d'eux-mêmes, l'expression d'un respect des valeurs et des normes propres aux enseignants, issus majoritairement des classes moyennes. Le langage, la tenue corporelle, l'habillement, les activités extrascolaires fournissent ainsi l'occasion de jugements enseignants en termes d'acceptabilité morale. Ils produisent une information que les enseignants sont tentés de convertir dans une grammaire morale de l'effort, de la convenance, du respect de l'autorité et de la propriété et de traduire en une hiérarchie morale du mérite. Becker a bien établi que l'acceptabilité morale concerne des élèves et des parents situés aux deux pôles opposés de l'échelle sociale. Les élèves de milieu défavorisé sont certes les

pourvoyeurs les plus évidents de réactions d'indignation morale, mais les élèves de milieu très favorisé se comportent aussi, d'autres façons, de manière inacceptable aux yeux des enseignants. Si leur vocabulaire et leur apparence physique et vestimentaire ne posent pas de problème, en revanche leurs attitudes supérieures à l'égard des enseignants ou de l'école peuvent être considérées comme offensantes.

Le cadre de l'équité offre une alternative à l'impasse du cadre de l'égalité, en arguant que la réalisation de l'égalité nécessite la prise en compte des inégalités réelles. Il est cependant lui aussi menacé par une application défaillante et par une application excessive. Le défaut de mise en œuvre provient ici d'une non-adhésion au cadre de la part des bénéficiaires supposés. Dans sa version en excès, le cadre tend à substituer à l'objectivité de l'espace public scolaire la subjectivité et l'affectivité d'un espace privatisé.

Le thème de la relation entre les enseignants et les parents peut servir ici d'illustration. La plainte récurrente dans les établissements scolaires accueillant une population défavorisée est la faiblesse, voire l'absence d'implication parentale. Les enseignants stigmatisent les parents qui ne se rendent pas aux convocations de l'école pour participer à des entretiens – lesquels sont de plus en plus prévus par la loi au titre d'un partenariat avec les parents. L'évitement mis en œuvre par les parents constitue ici une résistance au cadre de l'équité et à la posture individualisante des enseignants. À l'opposé, des parents sont accusés de ne pas respecter les limites de cette individualisation en cherchant à privatiser la relation avec l'enseignant. Nombre de situations (confidences, familiarités) sont ainsi décrites par les enseignants dans le registre de la déstabilisation de leur identité professionnelle. Si elles ne sont pas décrites dans le même lexique, elles impliquent des parents de tous les milieux sociaux.

Le cadre de la reconnaissance a en commun avec le cadre précédent l'ancrage d'une conception de l'égalité dans un environnement réel – *vs* un contexte abstrait pour le cadre de l'égalité formelle. Mais il s'en différencie, constituant en cela une alternative, en ce qu'il appréhende les individus (élèves, parents) dans leurs caractéristiques collectives, sources d'inégalités (handicap, genre, origine nationale, appartenance culturelle, religieuse, orientation sexuelle, etc.). Les limites par défaut du cadre sont la faiblesse ou l'absence d'adhésion des bénéficiaires à leur catégorisation, à laquelle ils opposent une revendication d'anonymat et de traitement ordinaire. Quant aux limites par excès, elles sont représentées dans la revendication d'une privatisation de l'école au profit de la catégorie discriminée. En excès, la revendication de reconnaissance se dissout dans le séparatisme.

Le tableau ci-après résume les réalisations défailiantes et excessives de chacun des trois cadres de référence de l'agir enseignant :

<i>Cadre de référence</i>	Égalité formelle	Équité	Reconnaissance
<i>Posture professionnelle</i>	Indifférence aux différences	Individualisation	Action positive
<i>Défaut d'adhésion au cadre</i>	Intrusion dans le privé (par les enseignants)	Refus de participation	Revendication d'indifférence
<i>Excès d'adhésion au cadre</i>	Colonisation de l'école (par un groupe social)	Privatisation de la relation à l'enseignant	Revendication de séparatisme (par un groupe social)

À partir d'une telle description des modes de réalisation des cadres de référence, nous disposons d'une première grille sommaire permettant de rendre compte, « par le haut », de la dynamique de l'agir enseignant. On peut en effet décrire des scénarios dans lesquels l'agir enseignant se déplace d'un cadre à un autre, sous l'effet de leur réalisation défailiante ou excessive. Par exemple, la défailiance du cadre de l'égalité formelle conduit à adopter le cadre de l'équité ou bien le cadre de la reconnaissance. Ou encore, la réalisation excessive du cadre de l'équité ou du cadre de la reconnaissance conduit au retour au cadre de l'égalité formelle. Mais nous suspendons ici la réflexion sur les cadres de reconnaissance, c'est-à-dire sur une mise en ordre de l'agir enseignant « par le haut » – une prochaine étape consisterait à s'intéresser non pas seulement aux mouvements de substitution d'un cadre à un autre, mais aussi aux processus d'hybridation entre les différents cadres – pour tenter de dessiner la perspective d'une compréhension de l'agir enseignant « par le bas ». Nous ne ferons ici qu'esquisser les lignes de ce qui constitue encore un chantier à défricher.

3. L'expérience des « occurrences dérangeantes »

Pour comprendre ce qui met en mouvement l'agir enseignant, ce qui le déstabilise et le re-stabilise, il ne suffit pas de faire l'état d'un monde institutionnel pluriel, organisé par différents cadres de références. Dans ce qui constitue la troisième étape de cette réflexion sur l'agir enseignant, nous proposons de nous rapprocher des mécanismes concrets qui organisent les situations, de prendre la mesure des dynamiques qui travaillent les individus. Il s'agit de poursuivre la réflexion sur l'agir enseignant dans un

monde scolaire pluriel (et en tensions) en inversant le point de départ, en partant « du bas », des pratiques, pour tenter de remonter jusqu'en « haut », vers les cadres de référence. Ce que nous escomptons d'une telle démarche est d'identifier tant des processus de configuration (des situations par les cadres de référence) que des processus de traduction (des situations en cadres de référence). Cadres référentiels et situations vécues entretiennent une dynamique complexe de liens. Les cadres référentiels tout à la fois configurent les situations et constituent des ressources pour agir en leur sein. Les situations vécues sont à la fois des dérivés des cadres formels et des adaptations qui les informent en retour. Le regard sur le monde scolaire doit intégrer ce que l'interactionnisme symbolique a révélé sur les mondes sociaux (Strauss, 1992). Ils ne sont pas stables, ce qui ne signifie pas qu'ils sont désorganisés. Ils sont partiellement indéterminés et ouverts à l'émergence. Certes, le propre d'une institution est de limiter les changements, mais assurer sa reproduction nécessite aussi d'intégrer, souvent sous la pression, la part inévitable de désordre, pour mieux en contrôler la force novatrice.

Comme d'autres institutions contemporaines, l'institution scolaire est travaillée par une série de tensions, produites et entretenues par les contradictions entre des principes, des missions, des attentes. On peut en faire l'inventaire : instruire *vs* éduquer, égaliser *vs* individualiser, normer *vs* développer un sens critique, transmettre des valeurs communes *vs* respecter les différences, faire réussir tous les élèves *vs* sélectionner les meilleurs, aider à l'épanouissement *vs* évaluer, transmettre la culture savante *vs* répondre aux besoins de l'économie, représenter l'autorité *vs* négocier, prendre en compte des singularités *vs* ne pas exclure, etc. Avec la perspective d'un monde scolaire en tensions, la vision de l'école se rapproche de l'expérience qu'en vivent les enseignants (et aussi les élèves et les autres acteurs impliqués dans la scolarisation). Aux tensions, il convient désormais de faire correspondre les difficultés, les épreuves, les dilemmes, c'est-à-dire l'épaisseur de l'exercice ordinaire du métier enseignant.

Par épaisseur, nous entendons une description pratique, et néanmoins typifiée, des épreuves de l'agir enseignant. De quelle nature (idéologique, morale, technique...) sont-elles ? Dans quelles circonstances émergent-elles ? Peut-on repérer des contextes sociaux, professionnels, activateurs de déviance (Woods, 1990), des configurations affaiblissantes (Payet, Giuliani et Laforgue, 2008) ? Avec quels autres l'agir est-il le plus malaisé : certaines catégories de publics (élèves, parents), de pairs, de supérieurs hiérarchiques, de personnels d'autres segments de l'institution et d'institutions hors du monde scolaire ? Quelles expressions – émotionnelles, affectives, informelles

ou formelles, individuelles ou collectives – manifestent les difficultés de l’agir ? Quelles ressources, idéologiques et pratiques, discursives et comportementales, institutionnelles et personnelles, les enseignants mobilisent-ils ?

Rendre compte de cette épaisseur suppose de se situer au niveau des situations vécues par les enseignants. Cette entrée par le « bas », par le « petit », par les gestes et les pratiques du quotidien, par les relations interpersonnelles, ne procède pas d’une fascination pour le détail – au motif de son caractère « vivant » – qui abandonnerait tout souci de généralité. Elle n’est pas non plus une simple réhabilitation de l’ordinaire, qui conduirait soit à une stigmatisation des pratiques enseignantes « vues de près », soit à la glorification de leur ingéniosité. Elle se justifie par la nécessité de saisir le travail de l’agir enseignant à l’œuvre, en contexte, en situation, comme un travail d’interprétation des occurrences significatives, de routinisation des difficultés, d’articulation des niveaux d’activité et de discours, de construction et de production d’une cohérence de l’agir par l’acteur lui-même.

Sur le plan heuristique, l’enjeu consiste à comprendre le mouvement de co-construction des cadres institutionnels de référence de l’agir enseignant et des formes ordinaires de cet agir. Certes, les premiers sont bien le produit d’une mise en forme politique des problèmes et des solutions dans un contexte sociohistorique donné. Mais l’appropriation des cadres de référence par les acteurs contribue aussi à leur évolution – à les altérer, à les hybrider, à les démoder, à en faire émerger de nouveaux ou à en réactualiser d’anciens. Si l’interaction entre cadres et pratiques rend compte d’influences réciproques, elle dévoile également des mouvements non convergents, des logiques propres, des polarités autres. C’est là le postulat d’une perspective sur l’agir enseignant « vu d’en bas ». À l’examen des situations ordinaires dans lesquelles il se déploie, il apparaît des strates, des dimensions, qui ne se déduisent pas de la définition du métier par les missions de l’école et les mandats de l’enseignant. Des occurrences se manifestent dans le cours de l’action, qui n’ont été prévues ni par les cadres généraux ni par les pratiques locales, et elles nécessitent une réaction en propre, en termes d’ajustements ou d’inventions. Elles correspondent aussi à des enjeux de l’activité et de l’expérience enseignante, qui sont jusqu’alors articulés et traités fonctionnellement dans les cadres institutionnels de référence, mais s’avèrent, suite à des épreuves morales, prendre désormais un statut sensible. Les acteurs se retrouvent démunis de ressources idéologiques, rhétoriques, pratiques pour saisir de manière pertinente ces enjeux.

Ce désarroi des acteurs renvoie à « l’expérience du caractère désordonné du social, *i.e.* à son irréductibilité partielle aux finalités institutionnelles »

(Laforgue, 2009). Il s’agit de saisir cette expérience du point de vue de l’acteur, d’être attentif à la dynamique vitale du soi, dans laquelle le métier constitue une composante essentielle (Hughes, 1996). Le professionnel « en relation » avec des autres, dont certains sont significatifs, est déstabilisé par des occurrences qui le désorientent, bousculent ses routines, mettent à mal la sécurité de son agir. Certaines relations sont « dérangeantes », elles résistent à la saisie conventionnelle par les cadres normatifs de l’acteur. Elles l’obligent à reconnaître la part d’incertitude dans l’action, à éprouver des dilemmes – même si une manière de résoudre un dilemme peut être de nier rapidement le caractère dérangeant de l’occurrence. Pour dépasser les épreuves morales, les contextes et les configurations institutionnelles se révèlent de qualités diverses, contribuant à l’affaiblissement de l’acteur ou bien à son soutien, à la disqualification de son agir et de son soi ou à son renforcement⁴.

Une poursuite de cette réflexion sur les occurrences dérangeantes consisterait à faire l’histoire de leur émergence. Comment sont-elles sorties de l’indifférenciation pour accéder à un ordre de réalité dépassant l’entre-soi professionnel ? Sont-elles devenues explicites parce qu’elles se sont multipliées du fait de la pluralisation de l’institution scolaire ou parce que la tolérance sociale à leur égard s’est affaiblie ? On serait ainsi en mesure de comprendre sous l’effet de quels mécanismes, internes ou externes, des occurrences ont rendu le travail enseignant difficile, ont déstabilisé l’activité professionnelle et fragilisé l’estime de soi des enseignants. Force est de constater qu’aujourd’hui les enseignants sont affectés par ce désordre, par ce bruit. Mais, à défaut d’une vision historique, le risque est toujours de donner foi au mythe d’une institution scolaire toute-puissante.

4. L’ordre segmenté des contextes

En faisant état d’une réalité ordinaire prosaïque, faite d’occurrences dérangeantes, de dilemmes et de « petites épreuves morales », nous avons ouvert la question de l’articulation entre une réalité bruyante et désordonnée et les cadres idéologiques proposés aux enseignants par l’institution scolaire. Une quatrième étape de la réflexion sur l’agir enseignant consiste alors à

4.– Ces occurrences dérangeantes renvoient à l’irruption dans le monde scolaire de ce qui relève d’une étrangeté sensible, que l’interprétation convertit en une inacceptabilité morale. L’étrangeté est celle des corps, des langages, des relations, des jugements, des modes de vie auxquels il est particulièrement difficile pour l’enseignant de s’identifier et qu’il ne peut reconnaître comme appartenant à un monde commun. L’origine étrangère, le handicap, l’adolescence, mais aussi la pauvreté, la déviance, la sexualité, la maladie, la mort... sont autant de registres symboliques dans lesquels se construisent des occurrences vécues comme dérangeantes à l’égard du monde scolaire conventionnel.

comprendre comment les cadres institutionnels de référence, une fois déclinés en postures professionnelles, parviennent ou non à saisir les occurrences dérangementantes et à y faire face.

La première hypothèse est que les enseignants mobilisent les différents cadres de référence en fonction des enjeux locaux à l'œuvre dans les épreuves morales qu'ils sont amenés à vivre et à dépasser. En d'autres termes, la pluralité des cadres de référence qui saisissent autrui (l'élève, le parent) sous la description d'un citoyen, d'une personne ou d'un membre d'un groupe, fournit aux enseignants un répertoire diversifié de ressources, dans lequel ils puisent à leur convenance. La conséquence est que les tensions à l'œuvre entre les cadres, génératrices de contradictions, se déplacent dans l'ordre des interactions. On peut alors adopter un point de vue optimiste, selon lequel la pluralité des descriptions d'autrui est une ressource précieuse pour soutenir le « faire face ». On peut aussi prendre un point de vue pessimiste, qui souligne les incohérences principielles et les risques éthiques d'une pluralité désordonnée. Car l'usage des différents cadres n'est pas symétrique, et demeure au fond une question de pouvoir (qui décide du cadre pertinent pour traiter des enjeux présents dans une relation ? De quels enjeux traite-on avec quels cadres ? ceux de l'enseignant, de l'élève, du parent ?).

La seconde hypothèse est que l'activation d'un cadre de référence dépend fortement des contextes d'exercice du métier. Ceux-ci diffèrent, d'une part, par la nature et l'intensité du désordre social émergeant dans l'école, d'autre part, par la teneur des enjeux et des attentes institutionnels. En clair, les trois cadres de référence ont une légitimité et une réalité opérationnelle qui varient en fonction de contextes scolaires socialement différenciés. Pour exemple, le cadre de la reconnaissance est activé, dans l'école dite républicaine, principalement dans des contextes scolarisant massivement des élèves en déficit de reconnaissance. À l'inverse, dans un modèle pluraliste, le cadre de reconnaissance est plus central et concerne l'ensemble des contextes et des populations scolaires. Le cadre de l'équité et sa posture d'individualisation sont typiques des régions spécialisées (classes pour enfants déficients, classes d'accueil, classes d'insertion) du monde scolaire, alors que les régions ordinaires hybrident égalité formelle et équité, indifférence aux différences et individualisation.

En définitive, ces deux hypothèses – mobilisation individuelle et distribution différenciée des cadres selon les contextes – conduisent à interroger la division du travail enseignant dans le monde scolaire. Il se pourrait que, sous les apparences, l'unité historiquement constituée du métier enseignant se soit dé faite. L'institution scolaire, ne parvenant pas à construire un cadre

général hybridant plusieurs principes, laisserait en apparence et sous couvert du nouveau langage de l'autonomie les individus se débrouiller en puisant dans l'un ou l'autre cadre pour faire face aux occurrences dérangementantes du métier. Mais la pluralité serait en réalité ordonnée par une pertinence inégale des cadres de référence en fonction des contextes. La pluralité des cadres ne produirait donc pas un agir enseignant complexe, mais des agirs clivés et spécialisés. Une telle logique a des conséquences réelles en termes d'inégalités sociales. Ainsi, un établissement scolaire dont les enseignants développeraient à l'égard des élèves une posture de *care* – i.e. une attention au bien-être à l'école des élèves en tant qu'individus singuliers – pourrait représenter *in fine* un segment du monde scolaire dans lequel, le bien-être des élèves prenant le dessus sur l'exigence de travail, la compétition scolaire serait assourdie, mais les chances des élèves amoindries (Lingard, 2011).

Si l'on ajoute aux deux hypothèses énoncées celle de la mobilité « horizontale » des enseignants (la majorité d'entre eux se déplacent au cours de leur carrière des établissements les moins favorisés vers les établissements plus favorisés, tandis qu'une minorité préfère rester dans le premier type d'établissements), on commence à avoir une idée plus complète de la division du travail enseignant dans le monde scolaire actuel. En réalité, sa pluralité contradictoire est organisée sur le mode de la division. Le principe de la ségrégation des publics, des professionnels, des contextes, des cadres de référence constituerait ainsi l'opérateur du « refroidissement des attentes » (Goffman, 1989) d'une société démocratique. Il suspendrait – provisoirement – le désordre provoqué par le hiatus entre les petites épreuves morales et les grands enjeux institutionnels du monde scolaire.