

## INTERPRÉTER LES PRESCRIPTIONS : UNE DIMENSION INVISIBLE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

**Résumé :** A la création de l'école publique, l'État français s'est toujours soucié de produire des documents officiels destinés autant à assurer une certaine équité dans l'offre d'enseignement qu'à contrôler les fonctionnaires. L'approche ergonomique prend en compte le travail invisible d'interprétation de ces documents officiels par les enseignants, pensés comme acteurs plutôt que simples agents d'exécution. A partir de l'explicitation de leurs pratiques réelles en classe par les enseignants, on peut mettre en évidence le processus de pragmatisme qui, via le management institutionnel et le collectif d'enseignants, permet de traduire et d'opérationnaliser les prescriptions pour aboutir au travail ordinaire en classe.

**Mots-clés :** Enseignant – École primaire – Documents officiels – Ergonomie ; traduction – Discussion – Management institutionnel.

### LES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES DU TRAVAIL ENSEIGNANT : REGARD HISTORIQUE SUR UNE RÉALITÉ CONTEMPORAINE

La Révolution française, notamment au travers du *Plan d'instruction publique* proposé par Condorcet le 20 avril 1792, s'intéresse au fait que l'État puisse exercer un strict droit de regard et de contrôle sur l'école publique qu'il souhaite mettre en place. Napoléon organise le monopole d'État du secondaire avec la création des lycées (loi Fourcroy du 1<sup>er</sup> mai 1802) et avec la naissance du corps enseignant du secondaire public (loi du 17 mars 1808). A partir de la naissance de l'école primaire publique mise en place par Guizot (loi du 23 juin 1833), l'État français s'est efforcé de produire des documents dont la fonction est de formaliser de manière précise l'organisation de la vie scolaire (division par classes, disciplines scolaires, calendrier annuel) et de prescrire aux maîtres d'école leur activité en classe à travers les programmes (contenus à enseigner, supports pédagogiques et emploi du temps hebdomadaire). Ce mouvement s'est encore amplifié avec l'avènement des lois scolaires de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : le Ministère de l'Instruction Publique, dans une logique républicaine et jacobine, entend orienter et cadrer le travail ordinaire des instituteurs. Jules Ferry, comme le souligne Lelièvre (1999), veut une République éducatrice et il explique dans son Discours au Sénat du 31 mars 1881 que « *les intérêts intellectuels de l'enfance sont sous le contrôle et sous la surveillance de l'État* ». Malgré le mouvement de l'Éducation nouvelle et son essor relatif au sortir du premier conflit mondial, ce qu'on désigne par « format scolaire traditionnel » va pouvoir se transmettre non seulement à travers un certain esprit de corps propre d'une part au primaire et d'autre part au secondaire, mais aussi à travers les Instructions officielles et divers circulaires et documents qui les relayent et tentent d'en préciser tantôt la lettre, tantôt l'esprit.

Les documents officiels, notamment le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN), ont une valeur prescriptive : d'un point de vue ergonomique, ils caractérisent la tâche de l'enseignant, c'est-à-dire « ce qui est à faire », alors que l'enseignant en tant qu'acteur réalise sa propre activité, théoriquement finalisée et orientée par cette prescription (Leplat 2000).

### **QUESTION DE RECHERCHE : LA DIMENSION HERMÉNEUTIQUE DU TRAVAIL ENSEIGNANT**

La question centrale de notre recherche concerne la manière dont les enseignants interprètent les documents officiels qui concernent leur travail pour les traduire en activité ordinaire dans ce qui reste le cœur de leur métier : le quotidien dans les classes avec les élèves. Cette recherche a été conduite à l'école élémentaire et s'inscrit dans le paradigme des travaux sur la dimension cognitive du travail enseignant. Celle-ci envisage le travail enseignant non seulement à travers les comportements des enseignants, qui constitueraient la partie visible de ce travail et seraient finalement la partie émergée de l'activité enseignante, mais aussi à travers les modalités cognitives de prise d'information mais surtout d'interprétation et de décision qui aboutissent à ces comportements et qui sont en partie induites par les documents officiels. Il s'agit ainsi de problématiser le lien entre les documents officiels et l'activité plurielle des enseignants.

### **L'ERGONOMIE COGNITIVE : UN CADRE THÉORIQUE POUR ANALYSER L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE**

#### *Évolution du travail et transformation de la notion d'ergonomie*

Historiquement, l'ergonomie s'est d'abord intéressée au travail taylorien pour permettre une analyse rationnelle du travail en vue d'améliorer l'efficacité puis l'efficience de la production des biens et services marchands : la standardisation de la production de la *Ford T* au début du siècle dernier en est une illustration bien connue, autant que l'est le film de Chaplin intitulé *Les temps modernes* (1936) et qui se présente comme une critique esthétique et radicale de la perte de sens qu'induit un travail parcellisé pour celui qui l'exerce. Concrètement, l'ergonomie s'est souciée d'optimiser les postes du travail industriel afin à la fois de maintenir des cadences de production ainsi qu'une qualité de fabrication élevées et de garantir l'intégrité physique des ouvriers, pensés comme outils de travail.

Avec l'évolution de formes de travail et la transition des sociétés industrielles vers les sociétés post-industrielles (Touraine 1969), nous avons assisté à la montée en puissance des travailleurs du savoir (*knowledge workers*), nommés aussi « travailleurs de l'invisible ». Les enseignants, dont le nombre a connu une forte expansion dans l'ensemble des pays industrialisés dans la seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle, font partie de cette catégorie.

L'ergonomie s'est donc adaptée aux nouvelles réalités du monde du travail, qui sont devenues moins faciles à caractériser et à évaluer. Elle est devenue « cognitive » au sens où la dimension cognitive du travail, liée au traitement et à l'interprétation d'informations génériques dans des situations de travail particulières s'est for-

tement développée : le but du travail est devenu plus flou, les situations de travail ne relèvent plus exclusivement d'un standard -même si on peut constater paradoxalement une montée en puissance des normes *Iso*- mais apparaissent plus ouvertes et marquées par l'incertitude et l'urgence (Perrenoud 1996). Aujourd'hui, la notion d'ergologie (Schwartz et Durrive 2003) pose d'emblée la question du sens de l'activité pour celui qui la réalise dans un contexte particulier, à partir de l'idée que le sens de la tâche générique donnée à un ensemble d'acteurs n'est pas systématiquement univoque mais toujours subjectivé, réinterprété, approprié *in situ* par celui qui s'efforce de réaliser la tâche à travers son activité singulière.

*Le travail enseignant : tension entre une rationalisation forte et une rationalisation faible*

L'approche ergonomique peut être fructueuse pour investiguer le rapport entre les documents officiels et le travail réel des enseignants si ce dernier est envisagé comme un travail complexe et multidimensionnel, traversé par une tension entre deux pôles antagonistes et complémentaires : une rationalisation forte et une rationalisation faible (Tardif et Lessard 1999).

La rationalisation forte se situe du côté de la tâche et des prescriptions institutionnelles contenues dans l'ensemble des documents officiels qui tendent à objectiver et homogénéiser le travail enseignant et qui ont pour fonction de le procéduraliser et de le codifier. Pensé comme un processus codifié, le travail enseignant est prévisible et planifiable, voire quantifiable au sens d'une logique analytique et gestionnaire [cf. la Loi d'Orientation des Lois de Finances (2002) qui vise à évaluer la performance induite par toute dépense publique]. Il est donc possible d'anticiper et de rendre compte, d'évaluer, de gérer et de réguler certains éléments du travail enseignant en suivant cette logique rationnelle, classique au sens de Weber : cohortes d'élèves, programmes scolaires, *curricula*, organisation et architectures scolaires, horaires dévolus à chaque discipline, règlement, outils pédagogiques, recrutement et gestion de la carrière des enseignants. Le contrôle bureaucratique, la segmentation et la différenciation progressive des espaces réels et symboliques de l'école sont les traces, en termes d'organisation scolaire, de cette rationalité forte. L'enseignement est bien, de ce point de vue une activité instrumentale, largement formalisée, socialement reconnue et institutionnellement codifiée, où l'identité enseignante est en partie définie par un statut d'exécution, au sens moderne du terme. A se limiter aux caractéristiques embrassées par le processus de rationalisation forte du travail enseignant, il y a alors lieu de tenir celui-ci comme un travail routinier, connu, monotone, prévisible et donc pouvant être totalement anticipé, reproduisant heure après heure, année après année, un scénario sans surprise aux résultats connus d'avance. Mais une connaissance même superficielle des débats qui agitent la sphère scolaire indique que cette approche n'est pas exhaustive.

La rationalisation faible correspond à un processus flou qui se conjugue au processus codifié. Elle caractérise l'activité des enseignants en tant que celle-ci est marquée par l'interprétation subjective de la tâche et la traduction des documents officiels dans les pratiques effectives et toujours contextualisées. Parce qu'il s'agit d'un travail d'interaction humaine, l'enseignement résiste à se laisser enfermer dans des algorithmes, des protocoles applicatifs et déductifs des sciences dures, dont le champ de validité est limité à la production de biens matériels. La rationalisation faible est

marquée du sceau d'une certaine incertitude, d'une certaine imprévisibilité que signalent les contingences de la situation d'enseignement/apprentissage et qui renvoient à l'irréductibilité de l'individu face à des règles générales. Enseigner revient alors à exercer un travail toujours différent, original, prenant en compte les interactions historicisées et singulières qui le constituent. Ce processus, essentiellement qualitatif, renvoie à la rencontre des différents sujets, à différentes échelles temporelles – de l'heure de cours à l'année scolaire –, de personnes porteuses d'objectifs, de valeurs, d'identités, de normes intériorisées, de savoir, de projets, de trajectoires, plus ou moins explicités, plus ou moins conscientisés, plus ou moins formalisés. Ces personnes, l'enseignant d'une part, chaque élève et les élèves en tant que groupe d'autre part, ont des postures asymétriques relativement au projet de transformation scolaire. Enseigner revient à articuler des activités plurielles, à conjuguer des interlocutions de différents niveaux, à mobiliser, à chaque instant et au long cours, des engagements d'acteurs, jamais totalement prévisibles ou contrôlables, ni même toujours convergents, à faire face à des dilemmes. Pour sa part, l'enseignant interprète les situations d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire les dénote, les évalue, les investit en termes de valeurs, de logique, d'affects et décide (ou pas) d'y agir. Les transformations scolaires sont traversées par des tensions irréductibles et non solubles dans le seul processus de rationalisation forte, sauf à ignorer la réalité pourtant bien tangible de ces tensions, entre assujettissement et autonomisation, entre transmission et création, entre reproduction et émancipation. Si l'on suit ce point de vue, l'enseignant n'est pas simplement un opérateur ou même un agent qui poserait un acte professionnel standardisé dans la classe. Parce qu'elles sont en partie imprévisibles, les situations de classe sont potentiellement ouvertes, ce qui ne signifie pas que tout y soit acceptable, ou même que tout y ait la même valeur, ou encore la même pertinence, mais qu'il faille y repérer en temps réel, derrière une apparente uniformité structurelle (une heure de cours avec un enseignant, des élèves et un élément de programme) ce qui s'y déroule sur le plan des interactions qui s'enchaînent, en constituant, à chaque instant, un élément jamais totalement maîtrisé de la situation qui suit. Dans cette logique, l'enseignant est une ressource pour intervenir sous la forme d'une improvisation plus ou moins réglée dans et sur ces situations ouvertes, éloignées d'un modèle strictement anomique et orientées par les documents officiels.

Le travail enseignant se présente comme pluriel, hétérogène, composite, mêlant les contraintes et les ressources provenant d'une dimension codifiée et contrôlable et des aspects plus flous, informels, peu conscientisés et peu préhensibles du point de vue scientifique. Il est, comme nous l'avons déjà souligné, traversé par des dilemmes et tensions parmi lesquels le rapport complexe à la rationalité propre à la seconde modernité.

### *L'enseignant : genre et style*

En considérant comme également pertinentes la question du sens du travail pour chaque enseignant et la question de la procéduralisation de ce travail dans des contextes que l'institution scolaire s'efforce de rendre homogènes, il nous faut préciser le cadre dans lequel une partie du travail enseignant revient à une activité herméneutique concernant les prescriptions que contiennent les documents officiels. Le courant théorique de la clinique de l'activité, issu d'une posture critique de l'ergonomie,

apporte un éclairage fructueux, à partir notamment des notions de genre et de style (Clot 2001).

Pour cet auteur, le genre professionnel correspond à une sorte de mémoire impersonnelle et collective, mobilisée dans l'action ; cette mémoire n'est pas explicitée dans la prescription et elle prend différentes formes, en situation effective de travail : par exemple la manière de se tenir, de s'adresser à une personne en fonction de son rôle, de parler, de conduire son activité... Ces formes de l'expérience collective ont été sélectionnées, sédimentées, articulées en un ensemble pour que des professionnels s'y retrouvent dans des situations de travail : c'est un « *canevan prêt à agir* » qui permet de dérouler avec une certaine économie ainsi qu'avec une certaine sécurité une activité professionnelle. Le genre professionnel participe d'un entre-soi implicite ainsi que d'un allant de soi, d'autant plus important dans une activité professionnelle comme l'enseignement, que celui-ci est offert aux yeux d'un public et est basé sur l'interaction entre le professionnel et ce public, qu'il s'agit, finalement de transformer. Le genre professionnel s'écarte donc possiblement des règles et normes imposées par la tâche et se déploie dans la transmission d'une expérience collective, identique à ce qu'elle a été et en même temps toujours trahie, toujours réinventée autour d'un maillage unique et non confondable avec celui d'un autre métier : Il ne s'agit donc pas, « (...) *de penser la transmission de l'expérience comme le dégagement d'un ballon qui rebondirait de génération en génération* » (Clot 2000). L'expérience collective est ici présente en tant que substance d'un *ethos* professionnel dont les pratiques, les espaces, les verbalisations, les temporalités professionnelles sont imprégnées.

Le genre professionnel se présente ainsi comme une instance collective invisible qui s'articule au style individuel de la personne de l'enseignant. Le style correspond à une déclinaison personnelle qui procède du genre professionnel. Les différences interindividuelles entre les enseignants trouveraient ainsi leur origine dans l'hétérogénéité des valeurs et convictions et les disparités des trajectoires sociales et individuelles ou encore des expériences personnelles.

### **CADRE MÉTHODOLOGIQUE : DES DISCOURS D'EXPLICITATION POUR INFÉRER LA PLACE DE L'INTERPRÉTATION DES PRESCRIPTIONS DANS L'ACTIVITÉ EN CLASSE**

Notre question de recherche vise à comprendre les modalités d'interprétation des documents officiels qui orientent l'activité professionnelle des enseignants de l'école élémentaire publique. Nous avons opté pour une posture méthodologique en cohérence avec les travaux en psychologie ergonomique : nous inférons l'activité herméneutique des enseignants, en tant qu'elle est partie intégrante de leur activité professionnelle, de discours d'explicitation de leurs pratiques. L'entretien d'explicitation (Vermersch 1999) permet d'accéder non seulement à l'activité réalisée, telle qu'elle peut être observée ou encore verbalisée en tant que reflet de l'activité réelle, mais aussi au réel de l'activité à travers le descriptible de l'activité qui permet de rendre compte de l'activité invisible : les interprétations des documents officiels dans les tentatives non abouties, les hypothèses, les impasses... En prenant appui sur l'action verbalisée, l'explicitation permet de repérer non pas seulement les buts que déclare poursuivre l'enseignant et issus d'un discours rationalisé sur l'interprétation qu'il fait des docu-

ments officiels, mais aussi les buts qu'il poursuit réellement et qui ne sont pas forcément les mêmes que les précédents. Analyser l'activité enseignante à partir de l'explicitation de cette activité relève d'une démarche inductive qui part de l'activité dans sa complexité et son effectivité pour tenter d'en caractériser certains composants. Cette démarche *bottom up* permet d'éviter les discours convenus qui ne correspondent pas toujours aux pratiques observées dans les classes.

Notre terrain d'enquête est multi-sites : il comprend trois écoles et concerne treize enseignants. Chaque enseignant a été filmé à deux reprises dans sa classe, en mathématique et en français. Chaque film vidéo numérique a donné lieu à un entretien d'explicitation par auto-confrontation et à un entretien de recherche plus classique, destiné à recueillir des données sociologiques : trajectoires personnelle, scolaire et professionnelle, implication, description et perception du contexte de l'établissement et de la classe, travail hors de la classe et sans l'établissement.

Le tableau ci-dessous regroupe les différents matériaux :

	Enseignants : classe / ancienneté professionnelle	Entretien sociologique	Auto-confrontation Classe mathématique	Entretien d'explicitation	Auto-confrontation classe français	Entretien d'explicitation
École 1 École urbaine de ZEP 12 classes	1 CP / 31 ans	oui	oui	oui	oui	oui
	1 CE1 / 2 ans	oui	oui	oui	oui	oui
	1 CE2 / 24 ans	oui	non	non	oui	oui
	1 CM1 / 5ans	oui	oui	oui	oui	oui
École 2 École urbaine 6 classes	1CP / 7 ans	oui	oui	oui	non	non
	1CE1 / 10 ans	oui	oui	oui	oui	oui
	1CE2 / 13 ans	oui	oui	oui	oui	oui
	1CM1 / 27 ans	oui	oui	oui	oui	oui
	1CM2 / 34 ans	oui	oui	oui	oui	oui
École 3 École urbaine 7 classes	1CE1 / 26 ans	oui	oui	oui	oui	oui
	1CE2/ 4 ans	oui	oui	oui	non	non
	1CM1 / 6 ans	oui	oui	oui	oui	oui
	1CM2 / 36 ans	oui	oui	oui	oui	oui
Total		13	12	12	11	11

## PRINCIPAUX RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous organisons les résultats en deux sections : dans un premier temps, nous analysons trois variables qui ont une influence sur la proximité plus ou moins importante des enseignants avec les documents officiels, en donnant à chaque fois un exemple ; dans un second temps, nous tentons de préciser les éléments qui permettent de caractériser la dynamique d'interprétation de ces documents.

*Le rapport des enseignants aux documents officiels*

Trois variables ont une influence sur le rapport des enseignants aux documents officiels, c'est-à-dire à tout document émanant de la hiérarchie proche ou lointaine du fonctionnaire de l'Éducation nationale qu'est l'enseignant et qui est censé s'imposer à lui : (1) l'ancienneté dans le métier, (2) le management institutionnel et (3) le collectif de travail. Nous entendons par rapport des enseignants aux documents officiels la proximité plus ou moins grande avec les documents officiels dont ont fait état les enseignants dans l'explicitation de leur travail lors des entretiens par auto-confrontation au film de leur activité en classe. Nous n'analysons ici ni le poids de la discipline concernée, nos matériaux ne nous permettant pas d'apporter d'élément nouveau, ni l'ensemble des artefacts que sont les manuels scolaires, les fichiers de travail des élèves, les « livres du maître » (dont certains sont de véritables guides de didactique appliquée), voire les livrets des évaluations nationales. Ils mériteraient à eux seuls de longs développements. Cependant, nous les évoquons à travers les instances médiatrices vivantes entre que sont les acteurs du management institutionnel, les collectifs d'enseignants et chaque enseignant lui-même, instances médiatrices qui tentent de relier d'une part les prescriptions institutionnelles et d'autre part les pratiques enseignantes en classe.

*L'ancienneté dans le métier*

Les enseignants les plus anciens (au moins 21 années de service) représentent 6 sujets sur 13 de notre échantillon. Les enseignants de ce groupe, dont l'ancienneté moyenne est de près de 30 ans, s'appuient essentiellement sur leur expérience professionnelle pour conduire leur travail et ne font spontanément presque jamais référence aux documents officiels, à une exception près : une enseignante déchargée à mi-temps et qui assure la direction de l'école. Cette attitude n'est pas due à une méconnaissance concernant l'existence de ces textes, mais à une certaine défiance envers les documents officiels (notamment les programmes et le BOEN) qu'ils jugent peu lisibles, jamais discutés en amont de leur élaboration, même s'ils s'en donnent l'apparence. De plus, le recul que donne près de trois décennies d'expérience face aux élèves les amène à avoir des certitudes solidement établies relativement à ce qu'il est possible de faire dans le contexte de classe où ils se trouvent. Parmi ces enseignants chevronnés, seuls deux sur 6 ont moins de 10 ans d'ancienneté dans l'école où ils exercent actuellement. Ce n'est donc pas *a priori* une attitude volontariste ou même militante qui les anime, sauf pour un représentant syndical au niveau d'une circonscription, mais une posture d'inertie critique qui dénonce l'accumulation et la sédimentation de documents officiels au cours des années, sans réelle évaluation des mesures mises en place. Les fonctionnaires plutôt zélés qu'ils annoncent presque tous avoir été au sortir de l'École Normale et investis d'une mission de service publique assez claire et reconnue ont fait place à des enseignants plutôt désabusés devant la versatilité de leur employeur, l'émiettement et le manque de suivi des mesures et politiques mises en place. Cette attitude pour le moins prudente à l'égard des documents officiels, dont le bien fondé et la légitimité ne sont pourtant pas remis en cause, revoie à ce que Charlot (1994) analyse comme l'évolution du rôle historique de l'État : d'éducateur et producteur de programmes institutionnels, au sens de Dubet (2004), l'État est devenu gestionnaire puis simplement régulateur de l'institution scolaire. Ces enseignants chevronnés orientent leur travail à partir des *habitus* professionnels construits à l'épreuve

directe de la classe, des certitudes et convictions qui sont au fondement de leur identité professionnelle, même s'ils ont pris l'habitude de prendre note des documents officiels et au mieux d'examiner la part de nouvelles contraintes qu'ils comportent pour ne pas être à l'écart de la prescription de manière ostensible. Ils ne recherchent pas le conflit avec leur hiérarchie. Notre échantillon ne comprend que deux enseignants novices qui ont au plus cinq années d'ancienneté. A l'opposé des premiers, les documents officiels constituent une ressource importante pour orienter et réguler leur travail. Contrairement à leurs aînés, ils déclarent connaître les derniers programmes et prendre connaissance des documents officiels, notamment le BOEN et les circulaires et « notes de service » de leur supérieur hiérarchique directe, l'Inspecteur de l'éducation nationale (IEN) de leur circonscription. Cette attitude ne s'appuie pas sur ce qui serait un sens de la hiérarchie exacerbé, mais sur une rationalité assumée : ces documents fournissent des cadres plutôt souples à leur travail, alors même qu'ils ne disposent pas eux-mêmes d'une expérience professionnelle conséquente. Notons que les manuels scolaires et les livrets d'exercice des élèves constituent, en mathématiques, des artefacts pédagogiques issus des programmes et utilisés largement par ces enseignants. Quatre enseignants de notre échantillon sont expérimentés en ayant entre 6 et 20 ans de service. Ils constituent une population prise entre les deux pôles précédents : on peut inférer de leur discours un dilemme entre la nécessité d'une certaine loyauté envers leur employeur et un discours de distance vis-à-vis de documents qui, pensent-ils, n'apportent pas de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent au quotidien dans les classes, documents qu'ils déclarent peu ou prou connaître mais qui leur apparaissent peu opératoires pour les pratiques ordinaires ou qui ajoutent des contraintes jugées peu efficaces et ignorantes des réalités du terrain, notamment en Zone d'éducation prioritaire. En France, les injonctions ministérielles, largement relayées par le management de proximité que sont les IEN, à propos des méthodes de lecture, illustrent le poids de la variable « ancienneté dans le métier » (sans qu'il soit ici question de trancher sur le fond du débat, entre méthode syllabique et méthode « naturelle »). Les enseignants les plus expérimentés dénie le droit à la hiérarchie institutionnelle de s'intéresser à la question des méthodes de lecture. Leur traduction des prescriptions est assez rigide et rend compte d'une conviction solidement ancrée : au nom de la liberté pédagogique, seuls les enseignants, qui sont au contact quotidien des élèves durant des années peuvent choisir la méthode la plus adaptée, sachant que l'efficacité de la méthode vaut largement par l'engagement ainsi que la connaissance ouvragée (au sens de Tardif et Lessard 1999) qu'en ont ceux qui l'appliquent. L'employeur qu'est l'État doit se borner à fixer des programmes et organiser le système sans interférer sur la mise en œuvre concrète dans les classes. Les enseignants novices acceptent l'idée que l'employeur ait son mot à dire sur les options pédagogiques, c'est-à-dire sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. Les indications de la hiérarchie sont perçues d'abord comme une aide devant une prise de décision pour laquelle ils reconnaissent n'avoir pas les compétences suffisantes ou les éléments pour délibérer de manière rationnelle et fondée.

#### Le management institutionnel

Les discours d'explicitation des pratiques ont mis en évidence le rôle *quasi* systématique de deux entités médiatrices entre les documents officiels et les enseignants dans leurs pratiques de classe : le management institutionnel et les collectifs de

travail. Le management institutionnel est assuré par l'IEN, les conseillers pédagogiques et d'un point de vue moins fondé administrativement mais cependant fonctionnel, les directeurs d'école déchargés à plein temps et qui n'exercent plus d'activité d'enseignement proprement dite. Leur rôle est d'être une instance médiatrice qui vise à rendre opératoires les documents officiels. Pour les enseignants concernés, cette instance médiatrice a une fonction d'explication mais aussi de contrôle pour permettre aux agents d'exécution de l'organisation scolaire que sont les enseignants de connaître, de décoder et d'appliquer de manière cohérente les informations et parfois les injonctions contenues dans les documents officiels. L'interconnaissance entre enseignants et acteurs de l'instance médiatrice, leur attitude passée pour résoudre des difficultés, leur professionnalisme tel que perçu par les enseignants, leur connaissance éprouvée des contextes propres à chaque école et même l'empathie qu'ils ont envers le monde enseignant constituent des indicateurs certes peu formalisés mais concrets qui leur permettent d'engager un dialogue avec les enseignants, surtout lorsque les prescriptions ont un impact pédagogique sur les pratiques réelles des enseignants. Cette perception des enseignants, surtout des plus anciens, permet d'instaurer un dialogue plus ou moins fructueux et finalement de discuter les conditions d'application effective des textes et circulaires ; elle aboutit à une hiérarchisation des documents officiels et le cas échéant à une négociation, par exemple concernant un calendrier ou des modalités de mise en place. Dans deux écoles sur trois, les enseignants de cycle 2 et 3 ont un temps de travail institutionnel commun pour analyser les résultats de leurs élèves aux évaluations nationales CE2 et 6<sup>e</sup>, toujours à la demande expresse de l'IEN qui relaie une prescription académique : dans une école, ce travail est impulsé par le directeur déchargé à plein temps et dans l'autre, il est coordonné par un conseiller pédagogique. Dans les deux cas, les informations sont comparées à celles de la circonscription et du département sur plusieurs années, mises en lien avec les priorités du projet d'école et analysées de manière fine par groupes d'items en mathématiques et français, par classe, par élève dans certaines situations. Elles donnent lieu à un retour réflexif sur les pratiques professionnelles et à un travail collectif d'élaboration des solutions à mettre en œuvre, le cas échéant, pour améliorer les performances en prenant en compte du contexte local. D'une année sur l'autre, déclarent les enseignants, les dispositifs ou solutions mis en place (groupe de niveaux en décrochage, soutien ciblé sur les élèves repérés comme fragiles avec l'aide des assistants d'éducation...) sont mis en examen avant d'être reconduits, transformés ou annulés : c'est donc un travail sur l'efficacité de l'offre d'enseignement au niveau local qui est réalisé, à partir d'une injonction hiérarchique forte relayée au niveau de l'équipe par le management institutionnel de proximité. Dans la dernière école, il y a un refus de l'équipe de s'engager dans une telle voie, avec un véritable bras de fer entre l'équipe enseignante et l'IEN, même si des discussions informelles existent à partir des résultats aux évaluations nationales.

#### Le collectif de travail

Celui-ci est constitué par les pairs au niveau de l'école et de ce point de vue, le directeur, surtout s'il a moins d'une demi décharge, en fait partie, étant alors *primus inter pares*. Le collectif de travail a notamment une fonction de réélaboration fonctionnelle des documents officiels. En aval du management institutionnel qui intervient sur des moments formalisés (réunions au niveau de l'école, temps de formation conti-

nue au long de l'année scolaire), le collectif de travail a un impact important sur des moments informels : c'est, annoncent presque unanimes les enseignants de notre enquête, dans la « salle des maîtres » avant ou après la classe, pendant la pause méridienne lors d'un déjeuner partagé, ou dans des échanges durant les récréations, que sont discutés les documents officiels. Le genre enseignant propre à l'établissement joue alors un rôle important : les documents officiels sont discutés quant à leur réalisme, la valeur ajoutée et/ou les contraintes qu'ils apportent, leur opérationnalisation dans l'école, la logique « politique » dans laquelle ils s'inscrivent. Par exemple, dans une école, les enseignants indiquent que c'est au niveau collectif qu'a été discuté et validé le choix d'un manuel scolaire en mathématiques pour renouveler une collection d'ouvrages qui ne prenaient plus en compte les nouveaux programmes. La prise de décision a donné lieu à des échanges vifs sur le plan pédagogique et didactique lors d'une réunion informelle où ont été analysés les exemplaires offerts à l'école par les éditeurs : dans quelle mesure les trois manuels en lice prennent-ils en compte les nouveaux programmes ? Étaient-ils clairs ?, accompagnés d'un livre du maître « jargonant » ou fonctionnel ? Dans quelle mesure favorisent-ils l'autonomie des élèves ? Cette médiation des pairs tient une place déterminante, qui, sans être explicitement coordonnée à celle du management institutionnel, lui est complémentaire : elle permet de dépasser l'information de base et la solitude de chaque enseignant pour engager sur la voie d'un processus d'interprétation des prescriptions afin que le choix collectif ait un impact dans l'activité professionnelle au niveau de l'école ou dans la classe.

#### *Dynamique de traduction des documents officiels en activité d'enseignement*

Nous nommons processus de pragmatisation le processus complexe qui permet aux enseignants de prendre en compte, au niveau de l'école et de la classe, les documents officiels, qu'ils soient d'ordre organisationnel ou d'ordre pédagogique. Ce processus, reconstruit à partir des discours des enseignants sur leur activité en termes de comportement mais aussi d'activité invisible, comprend trois phases distinctes mais qui constituent un *continuum* : l'information, l'interprétation, l'opérationnalisation, comme l'indiquent les exemples proposés ci-dessus.

La phase d'information correspond à la prise d'informations nouvelles susceptibles d'orienter l'action en classe, donc d'influer sur la planification pédagogique et *in fine* sur la mise en œuvre pédagogique. Du point de vue d'Habermas (1987), il s'agit de prendre en compte la dimension de l'agir stratégique voulu par l'instance de production des documents officiels : il est attendu une transformation du monde objectif et dans l'absolu, l'information brute devrait suffire à diriger l'action. Informer et relayer l'information correspond, au sens strict, au rôle du management institutionnel, qui cependant fournit le plus souvent une traduction assez générique de la mise en œuvre de ces documents : niveau d'importance, urgence, suivi et contrôle, modalités plus ou moins contraignantes.

Les phases subjective et intersubjective, qui concernent l'agir communicationnel (Habermas 1987), sont intriquées et cependant distinctes. La dimension intersubjective nous apparaît particulièrement importante et concerne principalement le collectif de travail. Les discussions formelles et informelles permettent la traduction des documents officiels dans le registre de l'activité concrète. Entre une indifférence vis-à-vis des documents officiels et un relativisme où tout se vaut (telle prescription vaudrait celle qui la précédait et ne mérite pas intrinsèquement d'être analysée : elle serait

acceptée telle qu'elle avec une résignation un peu désabusée), la discussion permet de donner du sens (Bakhtine 1984) aux documents officiels, de les contextualiser de manière fine, d'anticiper les implications en terme d'organisation scolaire et de pratique effective dans la classe, voire d'y résister de manière argumentée. Les discussions professionnelles au niveau du genre enseignant propre à l'établissement sont alors le vecteur principal d'interprétation et de traduction des documents officiels, dans une dimension réflexive. La traduction est ici, si l'on suit P. Ricœur (1977) une médiation vivante entre le général et le singulier de toute situation scolaire : du côté des documents officiels se trouve l'unité de ce qu'il y a de régulier, de disponible sous une forme discursive ; du côté de chaque enseignant en particulier, on est confronté aux risques de l'anomie, de l'émiettement, de la confusion et de la dispersion. Aucune traduction n'est identique à ce qui est traduit, mais malgré tout, l'inachèvement nécessaire qu'elle comporte, ouvre à des possibles sur le plan de l'action pédagogique. La traduction, si elle comprend une dimension technique – donc à nos yeux susceptible d'être formalisée, transmise et apprise comme telle par les enseignants – ne se réduit pas à des procédures fermées : elle constitue plutôt un paradigme des échanges symboliques et culturels, producteur de valeurs et d'identité professionnelle, en tension entre la demande de l'employeur, et les arguments proposés par les pairs, toujours plus ou moins fondés et critiquables. La dimension subjective renvoie au sens que construit « pour lui » l'enseignant. Cette construction de sens va orienter son action de manière pragmatique : le document officiel, objet dans un premier temps d'une prise de connaissance aussi complète et exhaustive que possible en fonction de la volonté réelle des enseignants et dans un second temps d'une possible discussion entre pairs, est opérationnalisé au niveau individuel : au sens de l'image opératoire de Ochanine (1978), chaque enseignant sélectionne les informations qu'il retient comme pertinentes pour agir au niveau de son activité : il se focalise sur les informations qui ont à ses yeux une valeur fonctionnelle ; il détermine les modifications à apporter à son activité ordinaire et évalue leur coût en terme de temps, d'organisation, d'investissement psychique. Enfin, et c'est à ce niveau que nous avons initié notre enquête pour inférer ce processus de pragmatisme à partir des discours sur l'activité cachée, chaque enseignant met en œuvre les documents officiels dans sa pratique, avec une distance critique plus ou moins revendiquée.

## CONCLUSION

Le processus de pragmatisme part donc du monde objectif de l'action stratégique et générique (le document officiel, plus ou moins objet de médiation de la part du management institutionnel), comprend une phase intersubjective (médiation du collectif de pairs) et une phase subjective qui permettent à l'enseignant d'interpréter la prescription en construisant du sens aux niveaux collectif et individuel dans son contexte professionnel, et se conclut par une phase d'opérationnalisation fonctionnelle : l'enseignant traduit le document officiel en actes pédagogiques effectifs, avec une certaine distance.

Les documents officiels exercent donc bien une fonction structurante d'orientation de l'activité des enseignants, mais ces documents doivent composer et s'articuler à d'autres composantes de l'activité professionnelle qui ont également un caractère structurant : les contextes socio-scolaires et les situations d'enseignement-apprentissage.

ges telles qu'éprouvées au quotidien par les enseignants, ainsi que leurs connaissances et leurs convictions personnelles. Le manque de lisibilité dû à l'inflation perçue de ces documents vient compliquer ce processus de pragmatisme critique.

**Thierry PIOT**  
CERSE  
Université de Caen

### Bibliographie

- Bakhtine M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Charlot B. (2004) « Entretien avec T. Piot sur l'évolution et les problématiques actuelles de l'école » – *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle* 37, 1 (15-27).
- Clot Y. (2000) *La Fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot Y. (2001) « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Éditorial » – *Éducation Permanente* 146, 1 (7-16).
- Dubet F. (2002) *Le Déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Habermas J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Tome I. Paris : Fayard.
- Lelièvre C. (1999) *Jules Ferry. La République éducatrice*. Paris : Hachette.
- Lelièvre C. (2002) *Histoire des institutions scolaires depuis 1789*. Paris : Nathan.
- Leplat J. (2000) *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octares.
- Ochanine D., Quaas W. & Zaltzman A. (1972) « Déformation fonctionnelle des images opératives » – *Questions de psychologie* 3.
- Perrenoud P. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Piot T. (2006) *Les compétences pour enseigner*. HDR, Université de Nantes.
- Ricœur P. (éd.) (1977) *La Sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Schwartz Y. & Durrive L. (2003) *Travail et ergologie*. Toulouse : Octares.
- Tardif M. & Lessard C. (1999) *Le Travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Touraine A. (1969) *La société postindustrielle*. Paris : Denoël.
- Vermersch P. (2000) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.