

Françoise LANTHEAUME  
Françoise BESSETTE-HOLLAND  
Sabine COSTE

## LES INATTENDUS DES RÉFORMES : HYBRIDATION ET CONSTRUCTION DE NORMES LOCALES

### EXEMPLE DES LYCÉES PROFESSIONNELS

**Résumé :** Depuis une dizaine d'années, des réformes imposant de nouveaux dispositifs pédagogiques et d'évaluation en lycée professionnel ont entraîné des modifications du travail des enseignants. L'étude de la mise en œuvre des Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) montre que, de la prescription à l'activité, un long travail d'interprétation et de traduction s'effectue par divers groupes d'acteurs tentant de se mettre d'accord sur des façons de faire. L'enquête ethnographique, support de l'article, montre que ce processus interagit avec les organisations locales du travail, les modes de management et les collectifs de travail. Il aboutit à la construction de normes locales. Un modèle de changement des pratiques professionnelles par micro ajustements et hybridation est mis au jour.

**Mots-clés :** Réforme – PPCP – Travail enseignant – Lycée professionnel – Management – Sociologie de la traduction.

L'enseignement professionnel joue en France une double fonction, sociale et économique (Tanguy 2000, Jellab 2005, Raulin 2006). La première a pour but une socialisation scolaire réparatrice d'élèves qui ne sont pas orientés vers une formation généraliste ; la seconde, vise à développer les qualifications les plus ajustées à l'évolution du marché du travail. Dans les années 1960 le rôle émancipateur et qualifiant de l'enseignement professionnel primait, mais, sous l'effet de la crise économique des années soixante-dix, cette tendance s'est inversée. Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, la réforme mettant en place un « lycée des métiers »<sup>1</sup>, tente d'articuler et d'équilibrer fonction sociale et économique. Il revient aux établissements d'accueillir des élèves en difficulté tout en développant des formations qualifiantes et à des compétences concurrentielles sur le marché du travail. Des programmes reformulés et une refonte des référentiels ont accompagné ces transformations qui ont été, pour les enseignants, sources de difficultés et d'innovations : des pratiques pédagogiques différentes sont

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel n° 47 du 20 décembre 2001.

devenues la marque des lycées professionnels. Ils ont acquis une expérience dans la prise en charge du relatif échec scolaire d'élèves souvent démotivés.

Plusieurs dispositifs prescrits ont eu pour but de favoriser et amplifier cette orientation : « périodes de formation en entreprise » (PFE), extension du « contrôle en cours de formation » (CCF), « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP), etc. Ils nécessitent tous de nouvelles concertations et coordinations de l'action entre enseignants et entre enseignants et partenaires extérieurs. Ils ont pour objectifs une relation plus étroite entre milieu professionnel et enseignement, une plus grande motivation et une autonomie renforcée des lycéens, et s'inscrivent dans la perspective d'une formation tout au long de la vie. Une hausse des qualifications en est attendue ainsi qu'une attractivité plus forte des lycées professionnels qui doivent désormais absorber les effets de la massification de l'enseignement, de la prolongation, réelle sinon obligatoire, de la scolarité au moment où les métiers traditionnels de la classe ouvrière déclinent ; tout en diminuant la diversité onéreuse des filières et des examens afin de réduire les coûts pour le budget de la Nation. Le public et les visées des lycées professionnels se modifiant, les contenus d'enseignement font une part plus importante à la culture générale et scolarisent les formations. La transformation des pratiques professionnelles enseignantes est un objectif implicite des réformes pour qu'elles soient plus adaptées aux élèves de lycée professionnel et répondent mieux aux besoins des employeurs.

Une enquête qualitative, pendant un an, dans deux académies, auprès des enseignants de deux lycées professionnels tertiaires, des personnels d'encadrement (chef des travaux, inspecteurs, chefs d'établissement), et de formateurs, a montré que les PPCP étaient les dispositifs qui posaient le plus de problèmes. Quatre ans après le texte officiel les instituant<sup>2</sup>, leur conception et leur mise en œuvre sont loin d'être unifiées et stabilisées. Les PPCP réunissent les caractéristiques de différentes réformes précédemment évoquées : logique de projet, nouveaux dispositifs d'apprentissage, nouvelle organisation du travail des enseignants (pluridisciplinarité, co-intervention, partenariat), proximité avec le milieu professionnel, remise en cause des formes d'évaluation habituelles.

Comprendre ce que font les enseignants d'une prescription a exigé d'élargir l'investigation à d'autres acteurs participant à la traduction de l'idée et de la lettre du texte officiel. Le processus de traduction suppose un travail d'intéressement de diverses entités (hommes, dispositifs, objets) en vue de les enrôler dans un projet (Latour 1997). Pour le saisir, une démarche d'analyse rétrospective (reconstituer les étapes, modalités et résultats de la traduction) à partir de l'étude d'un corpus de textes institutionnels et de documents pédagogiques, par des entretiens, et l'observation du travail des enseignants lors d'une enquête ethnographique d'une année scolaire, ont permis d'en décrire et d'en analyser le processus et les résultats dans deux lycées professionnels tertiaires aux structures comparables, mais à l'histoire et au management très différent (Lantheaume *et al.* 2008).

---

<sup>2</sup> Bulletin officiel n° 25 du 29 juin 2000.

**UN PROCESSUS DE TRADUCTION DES RÉFORMES  
ESSENTIELLEMENT ORAL  
LIÉ AUX LOGIQUES D'ACTION LOCALES**

Les nouvelles prescriptions, dès leur élaboration, jusqu'à leur appropriation, ou non, par les enseignants sont, à chaque étape, réinterprétées, reformulées en fonction des conjonctures. Y compris alors qu'un texte officiel assure la légitimité de la prescription et sert de référence, le travail de traduction d'un point à un autre du réseau éducatif, s'avère principalement oral.

Le recueil de données ethnographiques a été réalisé par deux équipes d'enquêteurs. Des entretiens enregistrés (entretiens individuels et entretiens de confrontation, cf. Clot et Faïta 1999), ou informels et des observations de séquences de PPCP centrées sur un aspect (la passation de consignes, par exemple), ont été réalisés. Les regroupements des deux équipes ont été l'occasion de confronter les analyses afin, non pas de réaliser deux monographies, mais d'identifier des fils conducteurs communs en vue de l'analyse finale et d'une montée progressive en généralité, y compris en comparant les données recueillies à d'autres résultats d'enquêtes sur la mise en œuvre des PPCP (Crindal *et al.* 2004). L'analyse thématique de contenu a porté sur l'ensemble des données (comptes-rendus d'observations, transcriptions d'entretiens, journal de terrain, corpus de documents institutionnels et professionnels) ; elle a identifié ce qui relevait de la traduction de la prescription (notamment, les catégories forgées et leurs attributs), les modalités et effets de cette traduction, et les arguments des acteurs pour justifier leurs choix.

Quatre groupes d'acteurs ont été particulièrement impliqués dans les PPCP : enseignants, directions d'établissements, inspecteurs et formateurs, ce qui n'exclut pas que d'autres groupes (syndicats, associations d'enseignants...) puissent intervenir dans la chaîne de traduction. L'analyse des argumentaires développés par les uns et les autres montre que le texte officiel est interprété en référence à des conceptions divergentes de ce que devrait être une école juste. Les dispositifs académiques, fluctuants et peu robustes, ne suffisent pas à arbitrer entre plusieurs interprétations. Par exemple, pour les PPCP qui imposent une réorganisation de l'emploi du temps, les deux académies et les établissements adoptent des règles différentes de calcul pour adapter des horaires.

L'enquête a fait ressortir l'importance des réunions et discussions informelles, des informations parallèles aux informations officielles pour que les acteurs se forment une idée et traduisent l'injonction institutionnelle en actes. Lors des réunions, rencontres, formations, la traduction de la prescription s'affine et s'hybride, d'une manière non linéaire. Ainsi, les inspecteurs s'en sont tenus, lors des premiers contacts (tardifs), à donner des indications très générales aux enseignants, avouant parfois leurs propres incertitudes ou doutes, tout en s'intéressant à la mise en œuvre locale concrète qui avait précédé leur venue dans les établissements (quels projets, quelle place aux disciplines, quel partenariat, quelle organisation du temps et de la co-intervention ?, etc.). L'interaction entre les uns et les autres conduit chacun, à revoir son interprétation, à ajuster son action. Les inspecteurs prennent en compte les contraintes du fonctionnement réel comme, par exemple, le calendrier de demande de subventions pour l'aide au projet qui ne coïncide pas avec la définition d'un projet par les élèves en début d'année scolaire, ce qui contraint les professeurs à déposer des projets de PPCP en dehors des élèves, dès la fin d'année scolaire précédente. De leur

côté, les enseignants, tout en regrettant le peu d'indications données par les inspecteurs pour « faire des PPCP », sont amenés, suite à cette rencontre ou à une formation, à, par exemple, s'interroger sur la dimension disciplinaire des PPCP, sur la démarche à suivre, sur la place de la production finale. Ces interactions incitent aussi à trouver un compromis entre l'absence d'évaluation sommative prescrite et l'organisation locale d'une évaluation sous diverses formes pour renouer avec une forme scolaire (Vincent 1994) qui cadrerait un dispositif flou en espérant accroître une « motivation par la note ».

La logique de projet qui sert de référence aux PPCP, impliquant une grande autonomie des acteurs et une temporalité différente du temps scolaire, rencontre d'autres logiques d'action (Boltanski et Thevenot 1991, Derouet 1992) : celle de l'efficacité (des séquences de PPCP sont alors parfois remplacées par des cours visant une meilleure réussite aux examens), celle de l'opinion (les PPCP comme moyen de renforcer la bonne réputation du lycée), celles plus « domestique » (les PPCP pour rendre plus conviviales les relations professeurs-élèves et socialiser les élèves) ou plus « civique » (les PPCP au service de la réussite de tous, de façon égalitaire).

L'objectif des inspecteurs et des formateurs travaillant avec eux est d'enrôler les enseignants dans la logique de la réforme. Pour cela, afin de prendre en compte les intérêts de chacun, ils aménagent leurs présentations, leurs propositions en traduisant les injonctions de façon à les rendre intelligibles et « intéressantes » pour les enseignants (les PPCP vont « motiver les élèves », « empêcheront l'indiscipline », etc.). Les traductions successives des injonctions construisent un réseau constitué d'argumentaires, d'objets (dans une des académies, un livret officiel, dans les établissements des fiches de consignes, etc.<sup>3</sup>) et d'acteurs entre lesquels des tensions se manifestent et des alliances se scellent. De façon indirecte, chaque acteur interfère avec l'ensemble d'un maillage constitué de ces acteurs, dispositifs et objets (textes officiels, réunions d'information, formations, visites d'inspection, emplois du temps, documents produits par les enseignants). En traduisant la réforme, les différents acteurs déplacent, formulent dans leur propre langage ce que les autres disent et veulent (Callon 1986). Chacun se forge ainsi des repères pour l'action et pour comprendre le sens de la réforme. Des interprétations hétérogènes des PPCP et des montages composites en ressortent.

Dans les deux établissements étudiés, c'est d'abord l'administration de l'établissement qui se mobilise pour les PPCP. L'objectif pour les équipes de direction est avant tout technique, le but est d'arriver à fonctionner tout en respectant les contraintes imposées par les textes : répartition des services, emploi du temps, attribution des salles. La prescription est traduite de façon à ce que « ça fonctionne » dans l'environnement particulier de l'établissement. À cette étape la direction joue aussi un rôle de passeur entre le monde lointain et hermétique de l'administration centrale et la cité locale constituée par l'établissement. Cette traduction se concrétise dans des dispositifs et des objets : constitution de doublettes de travail, grilles de répartition de services, emplois du temps, planning d'occupation des salles, etc. L'impératif de fonctionnement l'emporte sur la question du sens de la réforme, et l'idée propre à chaque établissement de sa « grandeur » préside à la traduction locale de la prescription. Ainsi,

---

<sup>3</sup> Les documents ministériels ne sont presque jamais cités.

au LP des Chardons<sup>4</sup>, lycée soucieux de son image, agissant pour construire une opinion favorable, les PPCP sont saisis comme une opportunité pour renforcer son aura d'établissement innovant. Dans ce but, l'enrôlement de l'ensemble de la communauté éducative du lycée est recherché : les enseignants, mais aussi les parents, les élèves, les partenaires (entreprises, Région...). Faire des PPCP un outil de visibilité positive de l'établissement oriente l'action. Très vite, la direction du lycée provoque une réunion plénière avec les professeurs, laissant une grande place aux échanges et propositions. La proviseure adopte une attitude engagée, « à l'écoute », propose de l'aide, des contacts, des projets, donne des conseils pédagogiques, se montre souple sur l'organisation en acceptant que d'une année sur l'autre le dispositif soit revu. Ce faisant, elle enrôle la plupart des enseignants qui entrent dans la logique de l'opinion, afin d'être reconnus par l'inspection, les collègues, les autres établissements de l'académie face aux établissements prestigieux de la ville. De nombreux professeurs sont engagés dans les PPCP et en parlent positivement tout en indiquant les obstacles rencontrés. Lors de réunions bilans, ils expriment leurs difficultés, leurs expériences, leurs projets. Des ajustements sont décidés pour l'année suivante, diverses formes d'organisation sont testées, mais la logique de l'opinion guide les choix : les PPCP doivent donner lieu à des productions publiques, valorisantes pour l'établissement et ses personnels.

Au lycée Poincaré, les PPCP, dans un premier temps, se coulent dans une logique domestique dans laquelle les arrangements interpersonnels et une délégation du pilotage aux enseignants prévalent : une sorte d'autogestion organisée autour de la filière vente l'emporte sous le regard bienveillant d'une direction peu intervenante et fermant les yeux sur des interprétations pas toujours rigoureuses de la prescription : les résultats aux examens sont bons, l'établissement fonctionne à la satisfaction de la majorité. La nomination d'un nouveau proviseur adjoint l'année de l'enquête marque un changement radical de logique. Il impose, dans une logique civique, la même règle à tous les enseignants qui doivent désormais tous « faire des PPCP » et réorganise leur fonctionnement selon un double principe : centralisé pour le contrôle et le cadre général, partiellement décentralisé pour l'organisation (des rotations des enseignants entre plusieurs PPCP se déroulant en parallèle, par exemple). Ces changements, imposés au nom de l'égalité des devoirs des enseignants et du respect littéral du texte officiel, produisent de vives tensions. Les PPCP sont l'objet de nombreuses critiques, un désengagement des enseignants les plus actifs se manifeste. Les professeurs sont pris entre un contrôle tatillon et une relative autonomie organisationnelle localement prescrite sans pour autant de réelles possibilités d'agir, ce qui provoque une souffrance au travail se traduisant notamment par un nombre élevé de congés maladie (Lantheaume 2007, Lantheaume et Hérou 2008).

Outre le management, les objets tiennent également une place dans ce travail de traduction : ainsi la création d'une grille (de suivi de l'avancement du travail, de sortie des élèves...) est source de discussions intenses entre collègues. L'objet résulte d'un compromis entre les différentes logiques d'action et participe à une formalisation qui délimite et définit ce que doit être un PPCP, stabilisant ainsi sa traduction locale. Ce travail de catégorisation (cf. *infra*) a été d'autant plus important que l'inspec-

---

<sup>4</sup> Tous les noms propres sont ici anonymés.

tion est intervenue plus tardivement, laissant aux enseignants une grande marge de manoeuvre.

Les inspecteurs sont en effet confrontés aux mêmes difficultés (intégrer la démarche de projet, travailler en équipes pluridisciplinaires) et aux mêmes controverses que les enseignants (réduction des heures de certaines disciplines, évaluation des PPCP). Quelques inspecteurs convaincus organisent des dispositifs d'information puis de formation. Au contact des enseignants, ils nourrissent leur propre interprétation de la prescription pendant plusieurs années avant d'en stabiliser leur lecture et de pouvoir la faire partager. Le travail de traduction ne se fait donc pas dans un sens uniquement descendant. Cependant, l'inspection prend assez peu en compte la dimension locale de la traduction dans son évaluation, plus préoccupée qu'elle est par la diffusion et la généralisation de ce qui lui apparaît être de « bonnes pratiques ».

Dans ce but, la formation continue est mobilisée par l'inspection et les établissements. Elle est l'occasion de confronter la traduction locale de la prescription au discours de formateurs eux-mêmes praticiens en contact avec l'inspection. Dans le cas des Chardons, l'importance accordée à la finalisation du projet mené par les élèves donne lieu à de nombreuses controverses pour savoir si c'est conforme ou pas à la démarche idéale et à la conception du métier des uns et des autres, de même que la place de la notation ou des outils utilisés en PPCP. La formation contribue au travail de traduction, elle est l'occasion de produire de nouvelles ressources (argumentaires, outils).

Pour sa part, face à la prescription, chaque enseignant effectue un travail de catégorisation consistant à qualifier le PPCP : le nommer, identifier ses particularités par analogie ou différence avec des pratiques antérieures puis effectuer un travail d'épuration délimitant la prescription et précisant ses attributs. De cette façon, une conception et une pratique du PPCP se dessinent, rendant faisable ce qui est prescrit. Cela produit des déplacements de la conception et de la réalisation des PPCP : la dimension professionnelle du projet est plus ou moins affirmée et la pluridisciplinarité va de la simple coexistence à une co-conception de séquences, la place des disciplines professionnelles et générales diffère entraînant des engagements d'intensité variable de la part des professeurs. Ainsi, lors de l'activité cognitive et sociale de catégorisation, les PPCP sont considérés selon les cas comme une ancienne catégorie rebaptisée (PPCP = projets), une combinaison d'anciennes catégories (PPCP = voyage + « module »), une ancienne catégorie modifiée (projet mais plus professionnel), une nouvelle catégorie associée à d'autres prescriptions (PPCP-TPE-IDD<sup>5</sup>) ou une nouvelle catégorie à part entière. C'est dans ce dernier cas que la difficulté d'entrer dans la réforme est la plus importante. La catégorisation se fait au fil du temps et des controverses et aboutit à des définitions de la prescription différentes d'un enseignant à l'autre.

Le travail de traduction, incluant celui de catégorisation, permet d'adapter la règle « universelle » à la réalité locale et individuelle. Controverses et négociations, microdécisions multiples produisent une hybridation de la prescription prenant une forme nouvelle, composée d'éléments disparates dont l'origine devient parfois difficilement identifiable. La mise en œuvre de la nouvelle prescription dans l'activité concrète des enseignants porte l'empreinte du processus de traduction et de la logique propre à l'établissement, jusqu'à aboutir à une configuration locale des PPCP fruit du

---

<sup>5</sup> Travaux personnels encadrés, Itinéraires de découverte.

respect de normes locales qui sont autant de façons de faire jugées « bonnes » et conformes.

### LA PRODUCTION DE NORMES LOCALES

L'enquête a montré l'existence d'une conception locale du « bon PPCP », portée par la majorité des acteurs de chaque établissement. C'est elle qui oriente le travail au quotidien des enseignants. Un mode opératoire local, au sens d'une méthode empirique, concourt à définir un fonctionnement « normal » des PPCP de l'établissement. Dans les deux lycées l'histoire de l'établissement, le management, les ressources mobilisées par les acteurs locaux interagissent dans l'élaboration des règles du « bon travail » en PPCP produisant une configuration locale propre. Par agrégation et essais-erreurs, les choix pragmatiques locaux, référés à quelques principes généraux, la constituent progressivement. Le mode de management favorise, ou non, une dynamique propice à la définition de ces règles par les enseignants.

Aux Chardons, dès la parution de la nouvelle prescription, l'équipe de direction met à la disposition des enseignants des ressources diverses : dialogue constant, soutien du conseil d'administration ou des associations éducatives, réseau de relations, etc., ce qui stimule leur engagement. L'organisation du travail (emplois du temps avec des plages de concertation, interprétation souple des règles administratives) facilite la mobilisation des enseignants. Par exemple, le passage d'équipes de quatre ou cinq professeurs par PPCP à la constitution d'une doublette d'enseignants suivant chaque PPCP, l'un du domaine professionnel et l'autre de l'enseignement général, est une règle qui s'est construite progressivement et qui est stabilisée au moment de l'enquête. La structuration de cette règle résulte d'une expérimentation adaptée d'une année sur l'autre, intégrée par la direction et qui appartient désormais au cadre « normal » de fonctionnement des PPCP aux Chardons. La règle de la doublette attribue une co-responsabilité dans le suivi et l'aboutissement du PPCP. Dans le meilleur des cas, une harmonisation « en douceur » des pratiques des enseignants s'effectue quand chacun emprunte à son collègue des façons de faire (pour cadrer et conduire une séance, suivre un projet) qu'il transfère éventuellement dans d'autres situations tout en mobilisant des gestes de son registre professionnel habituel. Ainsi, des règles se stabilisent donnant une tournure locale aux PPCP alors que d'autres sont encore en cours d'élaboration concernant, par exemple, la durée des séquences des PPCP, leur évaluation.

À Poincaré, les équipes d'enseignants, disciplinaires ou interdisciplinaires, constituées sur la base du volontariat et fonctionnant de façon très autonome, avaient intégré des activités de recherche de stage, des projets de voyages ou d'actions humanitaires dans le cadre des PPCP et les référaient aux programmes disciplinaires. Les enseignants justifiaient leurs choix par leur efficacité pour les résultats aux examens, en s'appuyant sur les règles de travail habituelles d'une des filières professionnelles. Avec la nouvelle direction, l'organisation du travail prévoit un emploi du temps imposant à chaque heure, une rotation des enseignants auprès des élèves et l'intervention de chaque enseignant dans plusieurs PPCP au cours d'une même demi-journée. En revanche, le contenu du PPCP ne fait l'objet d'aucun contrôle ni de coordination instituée : certaines séances sont utilisées pour préparer les épreuves d'examen. Le nouveau cadre de fonctionnement définit le professeur principal de la classe, professeur

d'enseignement professionnel, comme responsable (« pilote ») du PPCP. Véritable manager d'une équipe d'enseignants, il devient l'organisateur du travail de ses collègues, rompant la relation de parité et rendant plus difficile la coopération. Les enseignants jugent cette organisation peu adéquate au travail en commun et par projet. La tentative de la direction de créer une « collégialité contrainte » (Hargreaves 1994) débouche sur une organisation du travail « clandestine » invisible par la direction. Les micro collégialités affinitaires par filières ne suffisent pas à effacer le sentiment de « mal faire » son travail. Dans un contexte peu approprié à l'élaboration de compromis entre de nouvelles règles de fonctionnement et les règles de métier mobilisées de façon défensives, la prescription est à l'origine de « stratégies de survie » (Woods 1997), peu favorables à l'évolution de l'activité enseignante.

Or, les interactions locales induites par une novation comme les PPCP jouent un rôle prépondérant dans l'invention de façons de travailler adéquates. Les enseignants envisagent ensemble des projets possibles, enrôlent un collègue et les élèves dans leur projet, convainquent leur chef d'établissement, des partenaires, et une fois les grandes lignes du projet adoptées, ils s'accordent sur la place prise par chaque matière. Ces négociations débouchent sur des compromis. Par exemple, à Poincaré, l'enseignant « pilote » valorise l'intérêt de la matière générale pour l'aboutissement du projet afin d'inciter son collègue à s'engager dans le dispositif et de valoriser ses compétences (en informatique, théâtre, etc.) complémentaires aux siennes.

Quand la concertation est prévue dans l'organisation du travail comme aux Chardons, elle sert à planifier l'action (plan de cours, utilisation de matériel,...) et à s'entendre entre collègues pour présenter un « front » uni aux élèves. Cette concertation prend des formes variées et s'accomplit à tout moment et en tout lieu. Chaque fenêtre temporelle, « l'entre-deux cours » ou le temps du repas, est investie pour coordonner l'action lors de la séquence de PPCP à venir. À Poincaré, où il n'y a aucune plage horaire commune entre les enseignants, la concertation informelle « à la sauvette » est déterminante. Le suivi des élèves et la transmission des consignes d'un enseignant à l'autre prennent une forme succincte. Son expression très brève, au moment du passage de relais entre deux séquences de PPCP, révèle un langage de métier dans lequel un maximum d'informations est échangé dans un minimum de temps et de mots.

La coopération entre enseignants est l'occasion de créer ou d'aménager des outils communs (grilles méthodologiques, d'évaluation...) diffusés ensuite, parfois, à d'autres collègues et devenant ainsi des outils spécifiques à l'établissement. Les règles de travail locales, les outils, les accords construits ou en cours d'élaboration, les logiques d'action dominantes dans chaque établissement et/ou filière donnent, selon les établissements, une configuration particulière aux PPCP. Elle est érigée en norme locale et constitue un point de repère pour l'action et son évaluation. Résultant de compromis entre une prescription, un mode de management et une logique de métier (son histoire, ses règles, ses ressources), elle est revendiquée par les enseignants.



## UN CHANGEMENT PAR MICRO-AJUSTEMENTS ET HYBRIDATION

Une forte protestation contre les PPCP, relayée par les syndicats au plan national, a mobilisé les enseignants lors de leur introduction, mais notre enquête montre que, dans le même temps, les enseignants ont participé à leur mise en œuvre : la loyauté du fonctionnaire et l'engagement du professionnel soucieux des élèves font finalement bon ménage avec la revendication ou la perplexité face à une prescription perçue comme floue voire menaçante. Cela relativise l'image d'un groupe professionnel arc bouté sur ses façons de faire habituelles, entré en résistance contre tout changement.

La traduction de la prescription s'inscrit dans la durée, dans un va-et-vient entre les différents acteurs. Quatre ans après la mise en place des PPCP, notre enquête montre que la traduction de la prescription n'est pas encore stabilisée, que le bilan est plutôt négatif dans un des établissements et mitigé dans l'autre au regard des intentions de la réforme et des attentes des enseignants. Les critiques à l'encontre des PPCP se sont un peu déplacées : c'est moins le déficit d'heures de cours « classiques » qui leur est reproché que le fait de ne pas pouvoir les mettre en œuvre dans des conditions satisfaisantes. L'esprit de la réforme est perçu comme positif, mais le sentiment de « travail empêché » (Clot 1995) est important, essentiellement du fait d'organisations du travail peu adaptées aux besoins de régulation de l'activité.

Le facteur temps est décisif dans la réforme comme l'ont montré des travaux anglo-saxons (Osborn *et al.* 2000), mais celui de l'organisation locale du travail l'est tout autant. Un lent processus d'accommodement a été observé et l'enquête a mis au jour un modèle de changement « permanent », par des micro ajustements et un travail coopératif créateurs de normes (Lessard 2005). C'est un changement sur lequel les enseignants estiment avoir prise *a contrario* de celui qui leur est imposé de l'extérieur, qui procède d'une conception parfois éloignée de la réalité de leur travail.

Quand les conditions de travail le permettent, les enseignants créent de nouvelles façons de faire mêlant des règles de métier, des normes locales, avec les attendus institutionnels réinterprétés. Ils donnent ainsi une dimension concrète, contextualisée, aux orientations nationales, en articulant les objectifs de la prescription et leur environnement de travail. L'hybridation qui en résulte exige du temps, des confrontations, des modalités de stabilisation et de mutualisation pour que le nouveau, inventé au plan local, nourrisse le métier qui, en retour, puisse conforter le sentiment de qualification des enseignants et favoriser leur développement professionnel.

Le changement « par l'extérieur » (Goodson 2003) ne peut aboutir à une réelle transformation des pratiques si les conditions du changement par les professionnels eux-mêmes ne sont pas réunies. De fait, les enseignants ne cessent de modifier, de façon pragmatique, leurs manières de faire y compris sous l'effet des injonctions institutionnelles. Le constat d'un travail ossifié et d'une « résistance au changement » inébranlable paraît donc un diagnostic faussé par une conception du travail erronée selon laquelle il n'y aurait pas d'écart entre le prescrit et le réel. Faire l'économie du long travail de traduction permettant de réduire cet écart voue à l'échec les meilleures intentions réformatrices.

Les nouvelles prescriptions ont des effets transformateurs sur le travail enseignant du fait du processus de traduction contribuant à trouver des accords à propos de ce qu'il convient de faire, et non pas à cause de l'« application » de réformes élaborées.

rées en dehors des contextes de travail. Quand les novations institutionnelles n'accordent pas le temps et les moyens nécessaires à ce travail de traduction, les enseignants éprouvent un sentiment de dépossession peu favorable à l'évolution de leur travail.

**Françoise LANTHEAUME**

Université de Lyon

UMR Éducation & Politiques (Lyon 2-INRP)

**Françoise BESSETTE-HOLLAND**

**Sabine COSTE**

INRP et UMR Éducation & Politiques

**Abstract :** For the past ten years, some reforms in French technical schools (LP), imposing new educational plans and evaluation methods, have led the teachers to modify their way of teaching. The article focuses on one of these reforms called PPCP (Pluridisciplinary professional Projects, Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel). This study shows that between the decision being made and the activity itself, a long period of interpretation and putting into effect is carried out by various groups of actors in an attempt to come to agreement over best practice. The ethnographic survey shows how this process interacts with local working organisations, management methods and with the local forms of community work. This process leads to the elaboration of local standards and brings to light a model of adaptation in the changing professional practices, based on micro adjustments and hybridisation.

**Keywords :** Reforms – PPCP – Teaching – Professional practices – Technical schools – Management methods – Sociology of translation.

### Bibliographie

- Boltanski L. & Thevenot L. (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Callon M. (1986) « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St Brieuc » — *L'Année Sociologique* 36 (169-208).
- Clot Y. (1995) *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie de milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot Y. & Faïta D. (1999) « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes » — *Travailler* 4 (7-42).
- Crindal A. et al. (2004). « Quel processus de structuration des connaissances au cours du Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel en Lycée Professionnel ? » — *Aster* 39 (123-151).
- Derouet J. L. (1992) *École et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Goodson I. (2003) « Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale » — *Éducation et Sociétés* 11/1 (105-118).
- Hargreaves A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times : Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London : Cassel.

- Jellab A. (2005) « Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes » — *Sociologie du Travail* 47 (502-517).
- Lantheaume F. & Hérou C. (2008) *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lantheaume F. (dir.), Bessette-Holland F. & Coste S. (coll.) (2008) *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.
- Lantheaume F. (2007) « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance » — *Éducation et sociétés* 19 (67-81).
- Latour B. (1997) *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : Gallimard.
- Lessard C. (2005) « La collaboration au travail : entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique, des finalités à débattre » — in : D. Biron, M. Cividini et J. F. Desbiens *Les enseignants au temps des réformes*. Sherbrooke : Éd. du CRP.
- Osborn M., Mc Ness E. & Broadfoot P. (2000) *What Teachers do : Changing Policy and Practice in Primary Education*. Londres : Continuum.
- Raulin D. (2006) *L'enseignement professionnel aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Tanguy L. (2000) « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective » — *Revue Française de Pédagogie* 131 (97-127).
- Vincent G. (dir.) (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Woods P. (1997) « Les stratégies de survie des enseignants » — in : J. C. Forquin *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris Bruxelles : INRP-De Boeck.