UNIVERSITE DE NANTES

Ecole Doctorale 504 - Cognition – Education – Interactions

****

Doctorat Sciences de l'Education

Jean-Luc ALLAIN

LE TRAVAIL DE REGULATION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE CIRCONSCRIPTION

L'incidence d'un système personnel de transaction

Sous la direction d'Yves DUTERCQ

Mars 2010

Jury

Vincent DUPRIEZ Université catholique de Louvain

Yves DUTERCQ Université de Nantes

Michel FABRE Université de Nantes

Patrick RAYOU Université Paris 8

Le singulier est nécessairement pluriel.
B. Lahire

SOMMAIRE

INTRODUCTION **4**

PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION **18**

L'approche contextuelle 19

L'approche conceptuelle : de la prescription à la realisation 76

Hypothèse générale 145

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DU TRAVAIL DE REGULATION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE CIRCONSCRIPTION **148**

Les conseillers pédagogiques de circonscription 148

Conseiller pédagogique : acteur-réseau. 165

CONCLUSION **230**

Retour sur la problematisation 231

Les principaux résultats de la recherche 234

INDEX DES SCHEMAS **252**

INDEX DES AUTEURS CITES **253**

BIBLIOGRAPHIE **255**

ANNEXES ***261***

ANNEXE N°1 : Circulaire ministérielle du 18/04/1996 **262**

ANNEXE N°2 : PREMIERE ENQUÊTE EXPLORATOIRE **264**

Annexe 2a : Guide d'entretien de la première enquête exploratoire 264

Annexe 2b : Première enquête exploratoire - Entretien Pierrick 265

ANNEXE N°3 : DEUXIEME enquÊTE EXPLORATOIRE **276**

Annexe n°3a : Guide d'entretien de la deuxième enquête exploratoire 276

Annexe n°3 b : Entretien Géraldine – Deuxième enquête exploratoire 277

Annexe 3c : Analyse de l'entretien de Géraldine selon une démarche inspirée de la "Grounded Theory" 286

ANNEXE N°4 : ENQUÊTE PRINCIPALE **306**

Annexe n°4 a : Enquête principale - Guide d'entretien 306

Annexe n°4 b : Le cas de Nadine 307

Annexe n°4 c : Autres entretiens de l'enquête principale 341

TABLE DES MATIERES ***375***

INTRODUCTION

La réforme de la formation initiale des enseignants, en cours à l'heure de la rédaction de cette thèse, peut être considérée comme un avatar significatif d'une profonde transformation du système éducatif français. Si tous les niveaux d'enseignement sont concernés par cette mutation, celui de l'école primaire l'est tout particulièrement. De l'entrée à l'école normale au sortir de la classe de troisième, telle que l'ont encore connue les instituteurs qui ont terminé ou terminent leur carrière dans les années 2000, au recrutement post-master qui deviendra effectif à la rentrée 2011, un long processus s'est imposé qui, en élevant étape par étape le niveau d'accès au métier, a transformé la sociographie du corps des enseignants du premier degré en même temps que s'est modifiée l'identité de cette école.

Au sein de cette organisation, les conseillers pédagogiques de circonscription, appartenant eux-mêmes au corps des professeurs des écoles, exercent leur activité professionnelle auprès des équipes d'école, sous l'autorité directe des inspecteurs de l'éducation nationale. Cette position intermédiaire dans le système les place au cœur d'une tension naturelle entre l'institution qui attend d'eux qu'ils soient un relais de sa politique et les acteurs de terrain qu'ils sont chargés d'accompagner. Ce groupe professionnel dont le rôle s'avère précieux, tant pour l'institution que pour les enseignants, se trouve, de fait, dans une position institutionnelle originale qui, face aux évolutions en cours, peut se révéler sensible. La relation entre l'importance du rôle d'intermédiaire de proximité des conseillers pédagogiques, reconnue de part et d'autre, et les tensions auxquelles ils se trouvent directement confrontés, constituent un argument qui vient justifier notre engagement dans cette recherche.

L'école primaire française, née au XIX^{ème} siècle avec la modernité, a longtemps été régie par un programme institutionnel (Dubet, 2002)[1], ancré depuis les lois Ferry sur les valeurs de la République. De la structure des écoles à leur administration, du curriculum aux règles d'inscription des élèves, du recrutement des maîtres à leur formation, les diverses composantes du système s'agrégeaient dans un ensemble cohérent et lisible pour les acteurs comme pour ses usagers (Legrand, 2001)[2]. La laïcité, l'obligation et la gratuité scolaires décrétées par les lois de 1881 et 1882 avaient pour objectifs de renforcer l'unité nationale et d'asseoir la République en donnant à tous les citoyens les savoirs minima leur permettant de participer à la vie civique. Les instituteurs, issus majoritairement des classes modestes de la société, paysans et employés, pouvaient trouver dans le choix de leur métier deux motivations particulières, une promotion sociale pour eux-mêmes et le service d'un idéal de la

[1] Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Le Seuil, 2002.
[2] Legrand L., *La question de l'institution*, in Kerlan A. – Develay M. – Legrand L. – Favey E., Quelle école voulons-nous ?, ESF, 2001, Coll. Pratiques & Enjeux pédagogiques, p. 83 à 93.

modernité voué à l'émancipation du peuple par le savoir. Investis d'une mission sociale et politique clairement identifiée, ils épousaient la fonction par vocation.

Une culture de l'école primaire républicaine (Lelièvre, 2001[3] - Gaillard, 2000[4]) s'est ainsi forgée au sein de la société française. Malgré les évolutions politiques, sociales et économiques, celle-ci a traversé les trois-quarts du XX^{ème} siècle sans grande remise en cause, sinon que l'école primaire, unifiée au terme d'un long processus, est devenue propédeutique aux études secondaires au lieu d'un espace fermé sur lui-même et débouchant sur une entrée précoce dans le monde du travail (Goldstein 1995)[5]. D'une certaine manière victime de l'atteinte des objectifs qui lui avaient été assignés, la corporation des instituteurs a commencé à perdre de son aura sociale au cours du dernier tiers du siècle dernier. Comme le soulignent Lessard et Tardif[6] pour l'ensemble de la fonction enseignante, la vocation basée sur l'engagement personnel a laissé place au métier marqué par la mise en œuvre de savoirs techniques. Patrick Rayou et Agnès Van Zanten notent d'ailleurs à ce propos que ***« lorsqu'ils expliquent la façon dont ils sont venus au métier, les jeunes enseignants interviewés ne parlent pratiquement jamais de vocation »[7].*** Puis, avec le développement d'une conception de la pratique enseignante basé sur le modèle du praticien-réflexif (Schön 1993)[8], accompagnant en France l'apparition des IUFM, la logique de professionnalisation des enseignants est venue s'imposer. Parallèlement, au cours des trente dernières années, les transformations sociétales soumises au paradigme de l'économie, sont venues brouiller les repères de l'école en général et de l'école primaire en particulier.

La construction européenne largement dominée par la dynamique de mondialisation économique, entre aujourd'hui en forte tension avec le modèle d'une politique nationale d'éducation en harmonie avec cette culture de l'école primaire héritée de son histoire. On assiste effectivement à des mouvements de convergence entre les systèmes éducatifs de différents pays, notoirement influencés par le modèle anglo-saxon[9]. Les finalités mêmes de l'école tendant vers la recherche de l'efficacité au service de l'économie, s'en trouvent modifiées. L'introduction de la logique de compétences, la responsabilisation des acteurs locaux ou la mise en place d'outils d'évaluation externe assortis de comparatifs internationaux s'imposent au fonctionnement quotidien de l'école.

---

[3] Lelièvre c., *Les politiques scolaires mises en examen, douze questions en débat*, ESF, 2001, Coll. Pédagogies-Essais.
[4] Gaillard J-M, *Un siècle d'école républicaine,* Editions du Seuil, 2000, Coll. Points – Histoire.
[5] Goldstein R., *Ecole et société, des politiques aux pratiques*, Chronique sociale, 1995, Coll. Pédagogie – Formation, Débattre, p. 64.
[6] Lessard et Tardif, *La profession enseignante aujourd'hui*, 2004.
[7] Rayou P. et Van Zanten A., *Enquête sur les nouveaux enseignants,* Editions Bayard, 2004, p. 60
[8] Schön D., *Le praticien réflexif – A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel,* Editions Logique, 1993.
[9] Commission Européenne, *Enseigner et apprendre – vers la société cognitive, Livre blanc sur l'éducation et la formation,* 1995.

Entre une politique nationale d'éducation écartelée entre contraintes internationales et tradition nationale, et les acteurs de terrains d'aujourd'hui, héritiers de l'école de la modernité mais eux-mêmes acteurs de la postmodernité, l'écart ne cesse de se creuser (Kerlan, 2001)[10]. Comme le montre François Dubet[11], le « programme institutionnel » de l'école qui constitue le socle sur lequel se retrouve la nation autour de l'institution, comme il en est pour toutes les grandes institutions, se délite. La difficulté des sociétés à maîtriser les tensions créées par la globalisation des économies se reporte sur l'école dont on attend souvent plus qu'elle ne puisse "donner". A la recherche de l'efficacité immédiate et de la rentabilité économique de l'école s'ajoute la crise de la responsabilité dans nos sociétés (Etchegoyen, 1993)[12] qui voit les acteurs demander à être plus impliqués dans les prises de décisions qui les concernent directement, tout en attendant des institutions qu'elles leur donnent les axes à suivre et les couvrent en cas de problème.

Ces évolutions se traduisent par un développement de nouveaux champs d'action dans et autour d'une école dont les frontières sont de moins en moins franches. De nombreux dispositifs d'action qui font le plus souvent l'objet de partenariats avec des collectivités territoriales ou des associations conduisent ainsi, parfois, à un déplacement des missions de l'institution scolaire. Dans le même temps, le contrôle de ces dispositifs qui mettent en jeu des institutions et des acteurs d'origines et de statuts divers, allié à la question problématique de la responsabilité entraîne la production de dispositions réglementaires qui viennent alourdir les procédures imposées aux acteurs. Face à ce qui peut apparaître comme une complexification du système scolaire, du fait de l'accroissement du nombre de paramètres venant conditionner le fonctionnement quotidien d'une école, la fonction même des enseignants s'en trouve modifiée et elle-même complexifiée, faisant appel à un champ accru de compétences à maîtriser. En cela, la notion de polyvalence des maîtres, à l'aune de cette école du XXI^{ème} siècle, mérite d'être réinterrogée[13].

Nul besoin de se référer à une "école pilote" ou à un établissement se réclamant d'un courant pédagogique sortant des normes pour voir mis en œuvre, au-delà des activités scolaires traditionnelles, des projets d'action multiples et variés, reposant ou non sur des partenariats. C'est aujourd'hui le lot commun de toutes les écoles qui suivent en cela, de leur propre initiative ou en application de directives injonctives, la politique éducative de l'institution scolaire. Or, cette politique éducative qui vient "d'en-haut", explicitée par des textes institutionnels de références censés s'imposer à l'ensemble des

[10] Kerlan A., Les valeurs de l'éducation dans un monde postmoderne, in Kerlan A. – Develay M. – Legrand L. – Favey E., Quelle école voulons-nous ?, ESF, 2001, Coll. Pratiques & Enjeux pédagogiques, p. 73 à 79.
[11] Dubet François, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.
[12] Etchegoyen A., *Le temps des responsables*, Julliard, 1993.
[13] Fouroux R., *Pour l'école – Rapport de la commission présidée par Roger Fouroux*, Calmann-Levy, La Documentation française, p. 226.

établissements du territoire, confrontée aux réalités politiques, sociales et économiques du terrain, se traduit par des applications souvent en écart avec les dispositions originales au risque parfois de les détourner de leur sens. De même, ce qui apparaît parfois aux yeux des acteurs de terrain comme autant de tracasseries bureaucratiques inutiles en termes de réglementations ou de procédures d'agrément, peut être interprété comme des nécessités permettant d'éviter les dérives auxquelles exposent les marges de liberté laissées au local. **Entre les logiques de l'administration centrale et celles des acteurs de terrains, loin d'être uniformes d'ailleurs, s'impose une régulation dévolue à des acteurs intermédiaires plus ou moins proches d'une extrémité ou de l'autre du système**.

Nous évoquerons ainsi quatre situations scolaires qui illustrent, de façon non exhaustive évidemment, des pratiques actuelles en cours dans les écoles et dans lesquelles des acteurs intermédiaires intervenant au plus près des professeurs des écoles, des conseillers pédagogiques, sont amenés à prendre part, au titre précisément de cette régulation. La première de ces situations évoque un dispositif partenarial avec une structure relevant d'une collectivité territoriale, à propos de la mise en œuvre d'activités aquatiques sur une circonscription. La seconde concerne l'implication d'un conseiller pédagogique dans le groupe de pilotage d'un projet éducatif local. La troisième situation fait référence à la contribution demandée aux conseillers pédagogiques pour l'accompagnement des enseignants débutants. La quatrième, enfin, renvoie à l'attention que doivent porter les conseillers pédagogiques de circonscription aux intervenants extérieurs prenant part aux enseignements.

1) Une action partenariale en piscine

Comme chaque année, la piscine intercommunale de N… accueille les élèves des écoles primaires du canton pour des séances de natation scolaire. Cette piscine d'été est ouverte du début du mois de mai à la mi-octobre. La période exploitable par les scolaires est donc très réduite. Aussi, afin de garantir le plus grand nombre de séances possible pour les élèves, l'habitude a été prise, localement, de commencer les activités dés les premiers jours de la rentrée de septembre. Géraldine vient d'être nommée conseillère pédagogique sur la circonscription. C'est son premier poste de CPC sur un secteur qu'elle ne connaît pas. De plus, elle se trouve chargée par son inspecteur de circonscription, du suivi du "dossier EPS". Elle entreprend donc, en ce tout début d'année scolaire, un tour des écoles afin de prendre contact avec les équipes enseignantes.

C'est ainsi que, lors de son passage dans l'école de N…, elle découvre que les activités aquatiques ont commencé, à l'initiative du directeur de la piscine qui en coordonne l'organisation en liaison avec les enseignants du secteur. Or, selon la législation scolaire, pour une activité de ce type,

faisant appel à des partenaires extérieurs et classée dans les activités à risques, un ensemble de procédures réglementaires s'impose, allant de la vérification des qualifications professionnelles des personnels extérieurs mis à la disposition des scolaires (Educateurs sportifs territoriaux) à la définition d'un projet pédagogique pour chaque classe, en passant par la tenue d'une réunion d'information destinée à rappeler les règles de sécurité de l'enseignement de la natation et de l'organisation des sorties scolaires. La règle institutionnelle veut donc que les activités ne puissent débuter qu'avec l'autorisation donnée par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN), responsable de la circonscription, après vérification de la conformité administrative et pédagogique des dispositifs mis en place. En tant que conseillère pédagogique chargée du dossier EPS, il revient à Géraldine de s'assurer du respect de ces règles et de gérer le lien entre l'autorité académique, représentée par l'inspecteur de la circonscription, l'entité gestionnaire de la piscine (la Communauté de communes et son personnel) et les usagers que sont les enseignants et leurs élèves.

Géraldine, qui constate que les procédures réglementaires n'ont pas été respectées, rencontre ainsi son premier obstacle professionnel, en qualité de CPC. Elle se trouve en effet face à la confrontation d'une logique institutionnelle soucieuse du respect des règles, et notamment des règles de sécurité, et des prérogatives des différents partenaires de l'action, d'une part, et d'une logique de terrain basée sur le « bon sens » d'autre part, visant à optimiser le temps disponible au bénéfice des apprentissages des élèves, quitte à contourner les règles administratives.

2) Un projet éducatif local

La commune de V… est engagée dans une démarche de projet éducatif local dont l'objet est de réunir autour d'un projet commun l'ensemble des structures co-éducatrices (associations sportives, culturelles, centres de loisirs, bibliothèque municipale, parents, établissements scolaires…) pour la définition et la mise en œuvre d'une politique éducative globale à l'échelle du territoire communal. Ce P.E.L. prend appui sur un certain nombre de dispositifs institutionnels, dont le Contrat Educatif Local qui donne lieu à la mise en place d'actions éducatives sur les temps périscolaires et extrascolaires, en articulation avec les projets d'écoles. Ce dispositif partenarial, impulsé par l'Etat mais à l'initiative du pouvoir local, est régulé par un groupe de pilotage constitué de représentants des acteurs locaux, élus et porteurs d'actions, et de représentants des services de l'Etat qui y sont engagés. Les directeurs d'écoles de la commune y prennent place en tant qu'acteurs locaux. Le Ministère de l'Education nationale, en tant que service de l'Etat, y est représenté par l'inspecteur d'Académie qui, localement, délègue ses pouvoirs à l'inspecteur chargé de la circonscription. Bernard est conseiller pédagogique

dans la circonscription dont fait partie la commune de V… Dans une logique de répartition des charges de travail, l'inspecteur de la circonscription a demandé à Bernard de le représenter au sein de cette instance de concertation.

Son rôle de conseiller pédagogique de la circonscription le conduit à accompagner les équipes pédagogiques locales dans la conception et la mise en œuvre d'activités pour les élèves, sur le temps scolaire et sur les temps périscolaires (temps du midi, fin de journée), dans le cadre du contrat éducatif local. Mais au niveau du groupe de pilotage, c'est en tant que représentant des services de l'Etat qu'il est appelé à s'exprimer, interpellé par les responsables locaux sur la conformité des actions mises en place, sur la cohérence du projet ou sur les politiques de financement de l'Etat. Il peut même lui arriver d'être interpellé, à ce titre, sur des questions qui relèvent des compétences des autres ministères partenaires du dispositif (Jeunesse et Sports, Culture, Politique de la Ville…). De fait, en qualité de représentant de l'inspecteur, Bernard se trouve en situation de porter la parole institutionnelle. Il doit ,en outre, garantir la cohérence entre la logique institutionnelle contenue dans la politique éducative impulsée par les services de l'Etat, la logique développée par les acteurs politiques locaux et la traduction en actions portées par les acteurs professionnels et associatifs sur la commune.

3) L'accompagnement de débutants

Le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (2006) prévoit, dans le cadre des procédures de certification des professeurs des écoles, une double évaluation des stagiaires PE2, par l'institut de formation d'une part, par l'employeur représenté par l'inspecteur de la circonscription où se déroule le stage en responsabilité filé (un jour par semaine, tout au long de l'année de formation) d'autre part. Au cours de la première année d'affectation, les néo-titulaires bénéficient d'un suivi par l'équipe de circonscription pour accompagner leur entrée dans le métier. Parmi leurs missions prioritaires, les conseillers pédagogiques de circonscription sont chargés d'assurer ce suivi des enseignants débutants. A ce titre, Nadine est chargée d'accompagner plusieurs titulaires première année (T1) et deuxième année (T2). Elle va les "visiter" en classe, observe leurs pratiques pédagogiques et analyse avec eux, lors d'entretiens post-observation, leurs prestations auprès des élèves ou les aide à construire des progressions ou élaborer des projets d'actions. Mais, contrairement à certains de ses collègues, elle refuse de remplacer l'inspecteur pour les visites évaluatives des stagiaires PE2 au titre de l'employeur.

4) L'accueil d'intervenants extérieurs

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, les activités d'EPS et les activités artistiques sont des domaines d'activités pour lesquelles il est fait souvent appel à des intervenants extérieurs, spécialisés, qui apportent leur contribution aux enseignements obligatoires, au côté des enseignants des écoles. Patrick, conseiller pédagogique dans une circonscription où ces interventions sont nombreuses, consacre une partie importante de son temps à la gestion de ces relations partenariales avec ces intervenants et les structures qui les emploient (collectivités, associations). Outre la mise en relation des acteurs, enseignants et intervenants, il convient en effet de garantir la conformité réglementaire des dispositifs mis en place, tout en veillant à la qualité pédagogique des actions et au respect des missions de l'école et des ses agents. Il s'ensuit un travail important d'organisation et de régulation pour le conseiller au niveau de la circonscription.

Chacune des situations évoquées ci-dessus induit une relation entre des dispositions institutionnelles et des pratiques de terrain. Les premières découlent de la définition d'une politique éducative arrêtée par l'administration centrale de l'Education nationale. Les secondes traduisent certains aspects de la réalité quotidienne du fonctionnement des écoles primaires et des pratiques des professeurs des écoles. L'exemple de la mise en œuvre des activités aquatiques à laquelle se trouve confrontée Géraldine, montre qu'entre les règles écrites, par voies de décrets, circulaires ou notes de service, et leur application sur le terrain, apparaissent des écarts qu'il convient de contenir. Ces écarts entre le prescrit et le réalisé est une donnée inhérente à toute action sociale. L'ouverture de l'école sur son environnement et le développement d'actions pédagogiques menées en partenariat, en multipliant les acteurs et en diversifiant d'autant les logiques et les intérêts des forces en présence, augmentent le risque potentiel de la distorsion entre logique institutionnelle et logique de terrain, entre les intentions du lieu d'écriture des politiques et des règles et le lieu de leur application. Par ailleurs, qu'il s'agisse de l'entrée dans le métier d'enseignants débutants, du travail en classe incluant la participation d'intervenants extérieurs ou de la conduite d'un projet en liaison avec des partenaires extérieurs à l'école, toutes ces actions se construisent sur la base de relations humaines qui induisent des rapports de pouvoir, interpellent les personnalités, enclenchent des dynamiques ou créent des tensions.

Ainsi apparaît, dans le système scolaire comme dans toute autre organisation collective, la nécessité d'une régulation permettant de maintenir en équilibre les systèmes d'action mis en jeu. Les acteurs intermédiaires y jouent un jeu extrêmement précieux puisqu'il leur revient d'accompagner les actions, les innovations, les directives, et de faire en sorte que se rencontrent les logiques

institutionnelles et les logiques de terrain, que les pratiques effectives soient respectueuses des politiques définies par l'institution et des personnes chargées de les mettre en œuvre. Cette fonction est d'autant plus importante et nécessaire que les enseignants des écoles sont souvent à la recherche d'une stabilité et d'une identité bouleversées par les mouvements actuels évoqués précédemment.

Dans le système scolaire primaire français, les conseillers pédagogiques de circonscription, professeurs des écoles maîtres-formateurs, constituent donc parmi les acteurs intermédiaires, le groupe professionnel exerçant au plus près des enseignants des écoles. **C'est sur ce groupe professionnel que nous choisissons de faire porter notre étude pour tenter de comprendre comment se conçoit le travail des acteurs intermédiaires au sein de l'institution "Education nationale" et en quoi, par leur activité, ils contribuent à réduire ou contenir l'écart entre la prescription institutionnelle et la réalisation sur le terrain.**

Les missions et fonctions des conseillers pédagogiques de circonscriptions sont définies par une circulaire ministérielle (1996) qui présentent celles-ci de manière assez précise. Cependant, cette fonction d'acteur intermédiaire de proximité est assumée par des individus qui la traduisent par une activité, par des gestes professionnels, mais aussi par des postures, par un engagement, face à des obstacles qu'ils parviennent plus ou moins à surmonter. De plus, leur action professionnelle ne trouve de sens que dans le rapport qu'ils établissent avec leurs partenaires institutionnels dont, surtout, les enseignants des écoles avec lesquels, et pour lesquels, ils travaillent, n'oubliant pas que l'objet de cette relation demeure la scolarité des élèves.

L'intérêt de notre recherche se situe par conséquent dans l'élucidation de la façon dont les conseillers pédagogiques investissent leur fonction. Si nous entendons rejeter, *a priori*, une vision purement fonctionnaliste de la tâche qu'une lecture attentive de cette circulaire ministérielle de référence suffirait à appréhender, il nous faut, par conséquent, établir la relation qui s'élabore entre "l'individu – conseiller pédagogique", la définition institutionnelle de son rôle et de la tâche qui lui est prescrite par le texte, et le milieu dans lequel il est conduit à agir. L'évocation de ces trois pôles suffit à laisser deviner une multitude de paramètres dont les interactions à l'interne de chacun des pôles et entre ces pôles eux-mêmes constituent un ensemble complexe qu'il faut problématiser.

5) Problématiser l'objet de la recherche

Notre démarche de recherche s'inscrira donc dans une logique de problématisation que Michel Fabre[14], prenant appui notamment sur la pensée de John Dewey, présente en trois phases, la phase de position du problème, la phase de construction puis celle de résolution. Si une telle recherche doit aboutir à quelques préconisations visant à optimiser le travail de régulation des conseillers pédagogiques auprès des maîtres de l'école primaire, celles-ci pourraient être vues, en effet, comme des réponses correspondant à la résolution d'un problème. Encore faut-il avoir identifié et pris la mesure du problème posé. Encore faut-il avoir "posé" en préalable que ce travail de régulation "pose" problème.

Cela revient donc à considérer que l'exercice de cette fonction n'irait pas de soi et que la circulaire ministérielle de référence, comme nous le suggérera J-D Reynaud (1997)[15] ne serait qu'écriture d'une règle du jeu servant de repère pour les acteurs eux-mêmes ou fournissant à l'observateur des clés permettant de lire leur action. Cette première phase de position du problème invite donc à "travailler" le rapport entre la prescription institutionnelle, cette écriture de la règle à l'endroit du conseiller pédagogique et ce qu'en fait l'acteur lui-même ou l'interprétation qu'il en donne. Or, la fonction des conseillers pédagogiques de circonscription consiste à accompagner les enseignants des écoles dans l'exercice de leurs propres fonctions. Le rapport qu'établissent les maîtres à l'égard de la prescription qui leur est assignée doit donc également être pris en compte.

Il s'agit par conséquent, dans un second temps, de construire le problème, c'est-à-dire d'identifier ces éléments qui interagissent entre eux, puis pénétrer ces interactions pour rendre problématique ce fait social qui nous intéresse. Cette seconde phase de la problématisation est donc bien la phase essentielle qui doit ouvrir les perspectives de résolution du problème. En adoptant une telle démarche qui impose ses exigences, nous pensons pouvoir éviter le risque de « la pensée plate » que dénonce Michel Fabre, qui conduirait à observer les pratiques des conseillers pédagogiques, prendre acte de leur application plus ou moins conforme de la prescription qui leur est adressée et relever quelques éventuelles convergences et divergences entre eux, sans interroger ce qui produit ces façons de faire. Aurions-nous pour autant fait surgir un savoir nouveau sur ce groupe professionnel ? Non sans doute puisque diverses études sur la construction identitaire des conseillers pédagogiques[16],

[14] Fabre M., *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, PUF, 1999.
[15] Reynaud J-D, *Les règles du jeu- l'action collective et la régulation sociale,* Armand Colin, paris, 1997.
[16] Leblan Claude, *Le conseiller pédagogique du premier degré, un formateur en quête de positionnement, étude locale d'une professionnalité paradoxale*, Thèse de doctorat, Université de Nancy II, 1995.

ou sur les gestes professionnels des formateurs et conseillers pédagogiques[17], entre autres, viennent déjà nourrir avec pertinence la littérature à ce sujet. Or, modestement, notre intention est d'aller au-delà.

La référence à la méthodologie de l'enquête chez J. Dewey, faisant alterner les "*références"* aux données du réel et les *"inférences"* d'hypothèses doit donc permettre de cheminer dans la réflexion à travers les déterminants et conduire ainsi à formuler de manière précise et argumentée la question de recherche à partir de laquelle nous pourrons exploiter les données recueillies sur le terrain.

Sur le plan méthodologique, nous avons été conduit à articuler trois moments donnant lieu chacun à un recueil de données. Faisant l'objet d'entretiens avec des acteurs de terrain ou d'analyse de textes institutionnels, ces trois moments sont présentés et traités, séparément, au fil de notre développement. Le premier porte sur le concept de polyvalence qui se présente comme un concept central à l'école primaire, donc déterminant pour notre étude, mais dont le flou qui l'entoure nécessite une clarification et une prise de position de notre part sur le sens qu'il convient de lui donner. Le second recueil de données concerne l'observation de pratiques de régulation d'acteurs intermédiaires (IEN et CPC), face à des situations-problèmes rencontrées en circonscription. Le troisième découle de notre hypothèse générale et constitue le temps fort de notre recherche.

Au cours d'une première partie, nous procèderons à cette construction progressive de la problématique évoquée précédemment en faisant surgir, au fil de la réflexion, les éléments d'hypothèses. Dans le premier chapitre sera étudié le cadre dans lequel les conseillers pédagogiques exercent leur activité professionnelle. Aborder la construction de notre problématique par ce regard sur le cadre paraît d'autant plus important à une époque où les repères qui ont fondé les valeurs de l'éducation sont aujourd'hui fortement remis en question par le monde dit "postmoderne" (Kerlan, 2001). Nous situerons donc d'abord notre objet d'étude du point de vue de la postmodernité (Lyotard, 1979)[18], pour montrer en quoi cette évolution sociétale agit sur les comportements sociaux des individus, sur leurs rapports aux institutions et sur leurs engagements. Nous verrons en quoi ce phénomène influe sur les pratiques professionnelles des enseignants.

Nous observerons ensuite les transformations en cours dans le système éducatif français en considérant les points saillants de l'évolution des politiques éducatives nationales ponctuées par les réformes qui se sont succédé depuis une trentaine d'années, et l'influence des interdépendances internationales sur ces transformations. Notre travail de problématisation se poursuivra par un regard porté sur l'école primaire à partir de quelques données chiffrées rendant compte d 'une certaine réalité

[17] Alin Christian, *Gestes professionnels et transmission de l'expérience*, http://www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/Alin.pdf
[18] Lyotard, J-F, *La condition postmoderne*, Editions de Minuit, 1979.

quantitative de ses structures, de ses élèves et de ses enseignants. Nous décrirons également l'école primaire en tant que sous-système du système éducatif français qui, de l'administration centrale à l'école, met en interaction plusieurs espaces (national, départemental, local).

A la fin de ce chapitre consacré au cadre d'exercice des conseillers pédagogiques sera abordée la question de la polyvalence qui constitue une caractéristique essentielle de l'école primaire. Nous tenterons de montrer en quoi cette question traduit à elle seule, en grande partie, la complexité de la situation actuelle de l'école primaire et des tensions qu'elle génère. Cette analyse prendra appui, notamment, sur une enquête menée par entretiens auprès d'acteurs de terrain, enseignants, conseillers pédagogiques et inspecteurs, pour mettre en évidence le flou des représentations du concept de polyvalence que nous tenterons, pour notre part, de définir.

Au terme de l'approche contextuelle développée dans ce premier chapitre, nous formulerons une première grande hypothèse posant le principe selon lequel une explication de l'écart observable entre prescription et réalisation serait imputable aux interactions entre les évolutions des politiques éducatives, celles du travail des enseignants et celle, enfin, de l'identité et de l'engagement des maîtres de l'école primaire.

L'objet de cette étude, portant sur le travail de régulation des conseillers pédagogiques, sera abordé dans le second chapitre de cette première partie. Nous exposerons dans un premier temps notre cadre théorique articulé autour de trois concepts centraux, la régulation, la traduction et les logiques d'action.

Prenant appui, particulièrement, sur les travaux de Jean-Daniel Reynaud[19] qui aborde la régulation dans le champ de l'action sociale et selon qui tout fait social repose sur une règle du jeu, nous étudierons le processus qui conduit de l'écriture de la règle à son application. Nous nous inspirerons également du prolongement de cette approche dans le champ de l'éducation, développé notamment par Christian Maroy[20]. Après avoir évoqué les évolutions en cours dans les modes de gouvernance des institutions et le rôle joué par les Etats dans les sociétés post-bureaucratiques, nous distinguerons deux types de régulation, l'une technocratique visant à répartir et ajuster les moyens d'enseignement (structures, personnels, crédits…), l'autre pédagogique dont le but est d'orienter les pratiques enseignantes et, par ce moyen, d'agir sur les apprentissages des élèves. Notre étude se centrera sur la seconde à laquelle se réfère le champ de compétences des conseillers pédagogiques.

[19] Reynaud J-D., *Les règles du jeu – L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, 1997.
[20] Maroy C., *Ecole, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, PUF, 2006.

Afin d'analyser le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription, nous devons interroger ce qui produit cet écart observable entre la prescription et la réalisation. Pour cela, nous emprunterons à la sociologie de la traduction et de l'acteur-réseau, et spécialement aux travaux de Michel Callon (1999) et Bruno Latour (2006). Après avoir présenté le concept de traduction à partir des écrits de ces auteurs, nous distinguerons quatre types de traductions repérables dans les opérations mises en œuvre par les acteurs intermédiaires pour conduire de la phase de décision d'une directive à son application.

Nous terminerons ce second chapitre en nous intéressant plus particulièrement aux acteurs intermédiaires, agents de régulation proches des enseignants des écoles. A partir d'une seconde série d'entretiens menés auprès de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, analysés selon une démarche inspirée de la *Grounded Theory*, nous rendrons compte de nos observations sur la façon dont ces acteurs gèrent la résolution d'une situation-problème en circonscription. Un modèle d'analyse permettant de caractériser les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs se dégagera de ces études de cas. Celui-ci s'avèrera utile au moment de l'élaboration des grilles d'analyse de notre corpus pour l'étude de l'objet central de notre recherche. Enfin, les notions de rapports d'évaluation et de rapports d'intéressement, en tant que modes de coordination utilisés par les agents de régulation (Eymard-Duvernay – Marchal, 1994), éclaireront notre approche des logiques d'action.

Nous cloturerons cette première grande partie en produisant une deuxième hypothèse portant sur le processus de transformation des règles que nous formulerons à partir des apports de l'étude conceptuelle. Le rapprochement de la première grande hypothèse issue de l'analyse contextuelle et de celle émanant de l'étude conceptuelle, permettra alors à notre système hypothétique de prendre forme. Celui-ci aboutira à une hypothèse générale de laquelle nous déduirons notre question problématique et conduira à proposer le concept de "**Système Personnel de Transaction"**. Nous définirons ce concept comme une instance de gestion des tensions émanant des différentes logiques auxquelles se confronte l'acteur et de la rationalité, toute personnelle, qu'il parvient à en tirer.

La deuxième partie de notre étude sera consacrée à l'analyse du travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription. En préalable, dans un premier chapitre, nous examinerons leur position institutionnelle à partir de la circonscription, instance à laquelle les CPC sont administrativement rattachés. Puis nous considérerons ce groupe professionnel d'un point de vue historique, montrant ainsi, au fil du temps, une évolution de ses missions et une prise en compte, variable selon les périodes et selon les politiques départementales, des spécialités détenues par les conseillers. Quelques témoignages d'acteurs de terrain, conseillers pédagogiques, inspecteurs et enseignants, permettront d'évoquer ce qui est attendu des conseillers pédagogiques de la part de leurs

partenaires professionnels proches. Enfin, nous procéderons à l'analyse d'une circulaire ministérielle (1996) définissant les missions et fonctions des conseillers pédagogiques de circonscription. La mise en relation de l'analyse de cette circulaire et des logiques d'action observées chez des acteurs dans l'exercice de leur travail de régulation terminera ce chapitre.

Le deuxième chapitre présentera la méthodologie à partir de laquelle sera conduite l'analyse de du corpus constitué de quatre conseillers pédagogiques, retenus pour la particularité de leurs profils et les distinctions qu'ils permettent d'établir entre eux. Après avoir exposé la façon dont nous avons conçu nos grilles d'analyse et nos outils de synthèse, nous présenterons pour chaque sujet une vignette synthétisant l'analyse réalisée à leur endroit. Malgré la singularité de ces profils révélée par ces descriptions, une étude transversale s'ajoutera à ces analyses "verticales", afin de mettre en évidence les fluctuations observables entre les sujets. Nous montrerons alors que les points de convergences et de divergences repérables à la lecture de ces études verticales s'entrecroisent entre les sujets, renforçant l'idée de singularité des acteurs découlant du rapport entre leur système personnel de transaction et leur manière d'appréhender leur fonction.

La conclusion de notre thèse nous conduira à synthétiser les enseignements forts de notre recherche puis, en guise d'ouverture, à dégager des perspectives qu'il conviendrait de développer en matière de pilotage des écoles, d'une part, de recrutement et de formation des conseillers pédagogiques de circonscription d'autre part.

6) Note sur la méthodologie

Au cours de notre étude, nous prendrons appui sur trois enquêtes de terrain menées à trois moments différents et répondant à des fonctions également différentes dans le processus de recherche. Les deux premières répondaient à une fonction exploratoire. Elles ont été utiles dans la construction de notre problématique. La troisième, quant à elle, seraP qualifiée d'enquête principale dans la mesure où elle cherche à apporter une réponse à notre question de recherche issue de la phase de problématisation. Si les trois enquêtes de terrain ont fait l'objet d'entretiens semi directifs, les corpus n'ont pas été les mêmes, pas plus que les outils d'analyse qui ont permis d'exploiter les données. Aussi, il nous a paru souhaitable de présenter la méthodologie de chaque enquête au moment où, dans notre développement, nous y avons fait référence, plutôt que de consacrer un chapitre particulier à cette question.

Nous trouverons ainsi la trace de la première enquête dans le sous-chapitre de la première partie consacré à la question de la polyvalence à l'école primaire et aux représentations qu'en ont les acteurs (interviews d'enseignants, de CPC, d'IEN). La deuxième enquête fait l'objet de trois études de cas (1 IEN et 2 CPC). Nous y faisons référence dans le chapitre consacré à la construction du cadre théorique, en fin de première partie. La troisième enquête de terrain donne lieu à un traitement plus approfondi au cours de la deuxième partie de notre travail. Elle porte sur quatre entretiens recueillis auprès de conseillers pédagogiques.

PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION

Nous avons indiqué en introduction que nous prenions le parti d'une construction progressive de notre problématique. L'intuition selon laquelle notre objet d'étude s'inscrit dans la complexité commande en effet d'explorer les éléments qui paraissent susceptibles de jouer un rôle déterminant pour l'action des différents acteurs institutionnels sur lesquels porte cette étude.

Nous prenons en considération le fait que le travail de régulation des conseillers pédagogiques est un fait social qui se construit et se développe dans un environnement sociétal, institutionnel et social. Pour comprendre la façon dont ces acteurs professionnels investissent leur fonction, il faut la resituer dans ce cadre. Or, pour en prendre la mesure, celui-ci doit être lui-même replacé dans son historicité. En effet, les conseillers pédagogiques sur lesquels porte notre étude sont des enseignants qui abordent cette fonction en cours de carrière. Ce sont donc, tous, des individus ayant un passé et un rapport particulier, individuel et collectif, au système éducatif et particulièrement à l'école primaire. Ce rapport s'est construit à travers leur propre scolarité et les souvenirs qu'ils en gardent. Plus récemment, et sur le registre professionnel, il se constitue au fil de leur expérience et en lien avec les évolutions du système auxquelles ils ont été confrontés.

De ce fait, il convient de poser comme préalable que la façon dont un sujet appréhende la réalité d'une situation, ou réagit face à des orientations nouvelles qui lui sont exposées, passe par le filtre de cette relation construite. Par ailleurs, le métier de conseiller pédagogique, comme celui d'enseignant d'ailleurs, est un « travail sur autrui », selon la formule de François Dubet[21]. Pour comprendre comment ces acteurs construisent et orientent leurs relations avec leurs partenaires professionnels tout en tenant compte des attitudes de ces derniers, il semble donc utile de les caractériser dans le contexte sociétal dans lequel évoluent les uns et les autres.

La culture de l'école primaire française est née avec la modernité. Les instituteurs y ont forgé une identité dont les enseignants actuels sont les héritiers. Le contexte postmoderne qui modifie de manière importante le rapport des individus au monde bouleverse en effet ces repères culturels. Cet élément est intéressant à double titre. D'une part, les conseillers pédagogiques de circonscription sont eux-mêmes des enseignants appartenant à la corporation des professeurs des écoles, ayant effectué une partie de leur carrière en classe, et susceptibles d'y retourner. D'autre part, les enseignants des

[21] Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2000.

écoles sont les partenaires auprès desquels ils travaillent quotidiennement et qu'ils sont chargés, institutionnellement, d'accompagner.

Au cours de ce premier chapitre, nous allons traiter la question des circonstances dans lesquelles interviennent les conseillers pédagogiques. Après avoir montré en quoi les contradictions entre modernité et postmodernité génèrent des tensions au niveau de l'identité professionnelle des enseignants du premier degré, nous aborderons la situation du système éducatif français, particulièrement du point de vue de l'école primaire, en mettant en évidence quelques éléments qui semblent caractériser, à travers les principales réformes des trente dernières années, les grandes évolutions marquantes, génératrices de tensions qui pèsent sur le contexte actuel. Nous montrerons à cette occasion en quoi, par certains aspects, les évolutions du système français convergent avec celles de systèmes étrangers, notamment européens, malgré l'indépendance législative de ce domaine politique.

Dans un second temps, seront évoquées les modalités d'organisation de l'école primaire, et les interactions entre les espaces national, départemental et local.

Nous poserons enfin notre regard sur le métier d'enseigner à l'école primaire à travers la question de la polyvalence dont nous tenterons de cerner les contours.

L'approche contextuelle

A Les enseignants du primaire dans le contexte de la postmodernité.

I. La condition postmoderne.

« L'école de Jules Ferry est morte il y a à peine quinze ans : celle qui lui succèdera semble encore en gestation »[22] . Après avoir extrait cette citation d'une étude publiée par A. Prost en 1981, Yves Bottin[23] constate, dans un rapport au Ministre sur le métier d'enseignant (2002) qu'à l'aube du XXIème siècle, cette mutation n'est pas achevée. Alors que ***« La dernière guerre mondiale et les puissantes mutations de l'économie et de la société qui ont caractérisé la seconde moitié du XXème siècle »*** ont bouleversé repères et valeurs sociétales, il observe que ***« l'école primaire de Jules Ferry, laïque, obligatoire et gratuite, reste une référence plus d'un siècle après sa mise en***

[22] Prost A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV, Nouvelle librairie de France, 1981.
[23] Bottin Y., Enseigner en école, *un métier pour demain. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant*. Rapport au Ministre de l'Education nationale. Février 2002.

place… paradoxalement, son image s'affirme d'autant plus que ses réalités s'éloignent des nôtres ».

Une fois encore s'exprime ici en quoi, malgré l'avènement d'une société nouvelle, la référence à l'idéal républicain et à sa représentation symbolique par l'école de Jules Ferry, demeure actuelle. Mais pour autant qu'elle soit encore recherchée, cette référence, précisément, est problématique.

Nous avons vu que l'école de la République est née dans le contexte de la modernité caractérisée par une foi totale dans le progrès de l'humanité grâce à la rationalité de la science, à la généralisation méthodique de l'instruction et de la formation des citoyens ainsi qu'une conception du temps accordant une primauté à l'avenir. Les ***« grands récits »*** (Condorcet, Kant, Comte)[24] servaient de guides et nourrissaient les idéaux. La voie était tracée vers un but à atteindre, ***« une piste… un chemin à parcourir, au terme duquel devait se présenter une situation de bonheur social et rationnel quasi définitive et universelle »***[25]. Les évènements survenus au cours du XX^{ème} siècle (les totalitarismes, l'usage de la force nucléaire…) ou l'impossible réconciliation des classes sociales ont produit un déclin de la foi en un avenir meilleur, incertain mais assuré. En même temps, les progrès de la science et de la technique, tout en apportant une amélioration de la condition matérielle des hommes, ont transformé les rapports au temps et à l'espace. Les années 90 et les premières années du XXI^{ème} siècle n'ont fait qu'accroître la transformation du rapport au monde des individus. L'incertitude du marché de l'emploi, la menace des terrorismes de toutes natures, la perte de la maîtrise de l'environnement, les risques de guerres et les épidémies éloignent de nous l'atteinte du bonheur universel. La circulation de l'information par la voie électronique rend tout disponible, tout de suite, à ceux qui ont les moyens de se le procurer, pour le meilleur ou le pire. Sur le plan du savoir, une démocratisation certaine de l'accès à l'instruction et à la formation s'oppose à l'hyper spécialisation des techniques et des connaissances qui rendent impossible leur compréhension aux non experts. Mais ces experts n'ont plus le temps de relier leurs connaissances à l'universel, dans la course à la nouveauté, à l'innovation technologique. S'enfermant dans leur expertise, ils ne maîtrisent plus les effets secondaires de leurs découvertes. Edgar Morin souligne les limites de ces connaissances hyper spécialisées : ***« Les connaissances morcelées ne servent qu'à des utilisations techniques. Elles n'arrivent pas à se conjuguer pour nourrir une pensée qui puisse considérer la situation humaine, au sein de la vie, sur terre, dans le monde, et qui puisse affronter les grands défis de notre temps. »***[26]

Sur un autre plan, on peut observer que, tout au long du XX^{ème} siècle, et particulièrement depuis la fin de la seconde guerre mondiale, le niveau de vie s'est considérablement accru, offrant à la

[24] Fabre M., *L'école peut-elle encore former l'esprit, in* Revue Française de Pédagogie, n°143, avril-juin 2003.
[25] Ruby C., *Le champ de bataille : post-modernes – néo-modernes*, L'Harmattan, 1990, p. 12.
[26] Morin E., *La tête bien faite. Repenser la réforme – Réformer la pensée*, Seuil, 1999, p.17.

plupart d'entre nous un confort matériel et l'accès à des biens de consommation qui ont changé la vie. La réduction du temps de travail, le développement des pratiques culturelles et de loisirs, les facilités de déplacement et l'accès à l'information ont modifié de façon radicale notre rapport au monde. Parallèlement, l'écart entre pays riches et pays pauvres s'est accru et, à l'intérieur des pays les plus développés, l'incapacité d'une frange de la population de s'adapter aux nouvelles exigences de la société a rejeté cette dernière dans l'exclusion.

L'hétérogénéité accrue entre les peuples, et au sein même des peuples, a de fait, rejeté à l'infini le rêve de l'universalité et révélé aux individus les limites d'un engagement pour les grandes causes. Christian Ruby note à ce propos ***: « Ce constat de la fin des dogmes, du déclin de l'attachement contemporain à des pensées systématiques et aux organisations, ou institutions, qui les inspirent, s'étaye sur les chiffres, incontestablement observés, de la participation de moins en moins active, de moins en moins prisée, aux associations de toute nature »***[27].

Ces différents phénomènes conjugués se traduisent par des changements profonds d'attitudes chez les individus de la société postmoderne, dans la conduite de leur propre vie. Ces changements peuvent être évoqués à travers le rapport au temps, le rapport à soi et aux autres et à travers la notion d'engagement. L'une des premières caractéristiques de l'époque actuelle est le repli de la personne sur sa sphère privée. Cette nouvelle centration sur soi entraîne une conception modifiée du temps. L'individualisme qui avait pris essor au cours de la période moderne a changé de forme. Il semble qu'à un « individualisme universaliste », tendu vers une conception de l'Homme idéal et de ses droits fondamentaux d'où découlent une certaine responsabilité de l'individu dans le rapport aux autres, succède un « individualisme privé » centré sur « l'homme de chair et d'os » préoccupé, avant tout de ses propres intérêts et de ceux de ses proches. J-F Venne met en relation ce phénomène avec une modification du rapport au temps lorsqu'il note : ***« S'érigeant dans un lent processus d'individuation qui se fait forcément au détriment de l'importance accordée à la société, en élément primordial de la vie, l'individu a de plus en plus tendance à ne considérer que le seul temps qui est compris entre le moment de sa naissance et celui de sa mort »***[28].

Dés lors, il s'agit de vivre pleinement sa vie et, devant l'incertitude de l'avenir, d'investir le présent et les opportunités qu'il propose. ***« La pensée, le mode de vie, l'appréhension du monde, le regard et la parole entrent dans une époque nouvelle, dans l'ère du "zapping", dans l'âge***

[27] Ruby C., 1990, p. 39.
[28] Venne J-F, *Le lien social dans le modèle de l'individualisme privé – de chair et* d'os, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 13.

kaléidoscopique »[29]. Ce qui est important aujourd'hui, ici, sera submergé par ce qui sera important, là, demain. L'éphémère, la fugacité sont des caractéristiques fortes de la pensée postmoderne[30].

Le rapport de l'individu aux autres s'en trouve également modifié. La centration de l'être sur sa personne et sur ses intérêts propres le pousse à une certaine indifférence à l'égard de l'autre[31], ce que J-F Venne commente en écrivant : ***« L'ère du vide, c'est l'ère du "vivre et laisser vivre" sacralisé, où ce qui importe plus que tout c'est la liberté de l'un d'être ce qu'il lui plaît d'être »***[32]. Mais en même temps, il note que ***« Pour Maffesoli, et Jeffrey, la postmodernité représente d'abord et avant tout, la fin de l'individualisme moderne qui cède le pas au retour des communautés identitaires, c'est-à-dire à des groupes qui se rassemblent spontanément pour une période plus ou moins longue autour d'un point rassembleur, à la faveur d'une relation fusionnelle.***[33] ». La notion d'engagement s'en trouve à son tour modifiée. L'engagement ponctuel sur des causes locales, concernant l'intérêt propre de l'individu se substitue à l'engagement de longue durée pour une cause idéale, d'où les tendances à la désyndicalisation et au retrait des organisations politiques classiques au profit du foisonnement d'associations ou de coordinations pour la défense d'intérêts spécifiques.

Ainsi, en résumé, nous retiendrons que la société postmoderne présente quelques caractéristiques qui ont transformé les repères et influencent les attitudes et les modes de vie des acteurs. Les idéaux de la modernité ayant échoué, l'incertitude sur l'avenir s'est accrue du fait, précisément, du brouillage des repères sur les fins. Elle a conduit les individus à privilégier le temps présent, à cultiver un individualisme privé, centré sur la défense de leurs intérêts du moment. Ils s'identifient à des communautés d'appartenance de circonstance, s'engagent pour des causes locales en reniant les institutions classiques et se réalisent à travers des composantes diversifiées de leur cadre de vie. La technicité des moyens d'information et de communication ouvre sur le monde mais en même temps, en renvoie une image éclatée et dont la cohérence est difficile à reconstituer. La hiérarchie des valeurs ne va plus de soi.

II. La situation des professeurs des écoles

Il a été écrit plus haut que les professeurs des écoles d'aujourd'hui sont les héritiers de la culture de l'école primaire fondée dans le contexte de la modernité et incarnée durant la première moitié

[29] Ruby C., 1990, p. 39.
[30] Lipovetski G., *L'empire de l'éphémère*, NRF, 1988.
[31] Lipovetski G., *L'ère du vide*, NRF, 1985.
[32] Venne J-F. 2002, p. 31.
[33] Venne J-F. 2002, p. 30.

du XX^{ème} siècle par les instituteurs de la Troisième République. Formés dans les écoles normales, véritables séminaires laïques, les instituteurs, issus d'un même milieu social (employés, paysans), avaient eux-mêmes effectué leur cursus scolaire dans l'ordre du primaire. Ils partageaient ainsi une culture et des valeurs communes, relativement proches de celles des familles qui leur confiaient leurs enfants (Gaillard, 2000)[34]. De plus, si un déroulement de carrière réussi pouvait conduire un instituteur à évoluer d'une petite école de campagne, à classe unique, à la direction d'une grande école de ville, le métier restait le même et les fonctions professionnelles étaient peu variées d'un instituteur à l'autre. Il en résultait un sentiment très fort d'appartenance à une communauté qui s'avérait très homogène.

Le professeur des écoles des années 2000 exerce dans des conditions bien différentes. D'une part, comme tout un chacun, il est influencé, dans ses attitudes, par les valeurs de la postmodernité. Contrairement à l'instituteur de la modernité, son identité n'est pas centrée sur sa fonction et son rôle social. Elle est composite. Partagé entre des préoccupations professionnelles, familiales, associatives et occupationnelles, l'enseignant mesure son investissement professionnel en référence à l'état de son propre système d'action. Entre attitude de retrait et surinvestissement, sur chacune des sphères professionnelle – familiale – occupationnelle[35], l'enseignant, comme tout individu, cherche à préserver un équilibre d'autant plus précaire que les incertitudes sont importantes. L'évolution sociologique du corps des enseignants du premier degré, notamment depuis les années soixante, marquée par un certain embourgeoisement (origine familiale – profession des conjoints…)[36] et une forte féminisation, conjuguée au développement de l'individualisme privé, ont eu pour effet de diversifier les centres d'intérêts des personnes. L'activité professionnelle, particulièrement pour ce groupe professionnel n'est aujourd'hui que l'un des domaines de réalisation des individus. Il en résulte une implication professionnelle très variable d'un enseignant à l'autre.

D'autre part, la profession de professeur des écoles est aujourd'hui, elle-même, partagée entre un grand nombre de fonctions : enseignant chargé d'une classe, maître-formateur, conseiller pédagogique, enseignant spécialisé des RASED, coordonnateur de ZEP, titulaire-remplaçant, animateur TICE, animateur sciences, animateur langues vivantes…. Tout en appartenant au même corps, ces professeurs des écoles assument des fonctions très variées et occupent des positions institutionnelles très différentes. Un conseiller pédagogique de circonscription est-il plus proche d'un enseignant ou d'un inspecteur de l'Education nationale ? Un enseignant spécialisé mis à disposition d'un IME ou exerçant en SEGPA se reconnaît-il dans les préoccupations d'un maître d'école rurale ?

---

[34] Gaillard J-M, 2000, p.114.

[35] Fonteneau R., *L'éducation nationale et le partenariat,* Revue Administration et Formation, n°4, 1990, numéro spécial Colloque Education et Formation.

[36] Berger I., *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, PUF, 1979, coll. L'éducateur, p.21-30.

L'homogénéité du corps des enseignants du premier degré n'existe plus. Les solidarités, les liens d'appartenance ne peuvent plus être les mêmes qu'autrefois. Dans certaines écoles, le personnel éducatif est composé d'enseignants et, à leurs côtés, de personnels territoriaux tels que les ATSEM, des éducateurs sportifs, des intervenants en éducation artistique, des assistants d'éducation, auxquels peuvent être ajoutés, dans certains cas, les membres d'équipes éducatives et les auxiliaires de vie scolaire et d'intégration (AVSI), intervenant autour d'enfants handicapés intégrés. De ce fait, il semble bien que les réseaux de relations se soient déplacés et se concentrent davantage aujourd'hui sur le local. Il y a parfois plus de proximité professionnelle entre un enseignant et un intervenant extérieur régulier de l'école qu'entre ce même enseignant et un collègue d'une autre école ou d'une autre commune.

Du point de vue des enseignements, l'institution réaffirme régulièrement la nécessité de la polyvalence du maître à l'école primaire. La rédaction des programmes de 2002 allait incontestablement dans ce sens en incitant fermement à concevoir la pluralité des enseignements dans un tout rendu cohérent par les liens organisés entre les disciplines. Les nouveaux programmes de 2008, en centrant l'attention sur la transmission des connaissances dans chaque domaine disciplinaire, manifestent toutefois une insistance moins marquée à cette logique. L'obstacle auquel se heurtent les enseignants quant à la mise en œuvre effective de ces orientations, réside précisément dans la difficulté à percevoir l'unité à enseigner dans la dissémination, l'éclatement des savoirs, des domaines d'intervention, des matières, des dispositifs pédagogiques, des projets pédagogiques à faire agréer…

III. Elément d'hypothèse 1.

Les conseillers pédagogiques de circonscription appartiennent au corps des professeurs des écoles. Comme l'ensemble de cette corporation, ils évoluent dans un contexte qui met en tension la culture professionnelle qui fonde leur identité, d'une part, les aspirations des individus et les incertitudes de la société postmoderne, d'autre part.

« Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire[37]». En introduction du préambule des nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire (2008), la mission des enseignants est ainsi tracée en quelques mots et présente d'emblée le difficile défi à relever. La première partie de la proposition ("Donner à chaque enfant les clés du savoir») peut se

[37] Préambule des programmes 2008, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008

référer à l'idéal de l'école républicaine porteuse des valeurs de la modernité et visant en cela l'émancipation des individus par l'accès au savoir. En revanche, la seconde partie ("[donner] les repères de la société dans laquelle il grandit") s'avère plus problématique puisque, comme il vient d'être démontré, l'une des caractéristiques de la postmodernité réside dans les grandes incertitudes qui marque notre temps, aboutit à la perte des repères et postule une certaine imprévisibilité de l'avenir. Cette partie de la mission assignée aux enseignants de l'école primaire s'avère ainsi plus théorique que pragmatique et plus complexe que celle qui était dévolue à leurs prédécesseurs du début de siècle dernier.

Par ailleurs, les instituteurs de la Troisième République, portés par cet idéal de l'école de la République, cultivé dans les écoles normales, vouaient à leur métier un engagement quasi exclusif qui a contribué à forger leur culture professionnelle et leur image sociale. En tant qu'acteurs de la postmodernité, les enseignants d'aujourd'hui, y compris les conseillers pédagogiques, investissent leur fonction professionnelle de manière moins exclusive en transigeant avec d'autres champs d'intérêt et d'investissements personnels. Le processus de professionnalisation engagé notamment depuis les années quatre-vingt dix, en même temps qu'il conduit les maîtres à prendre davantage appui sur des connaissances issues de la recherche en sciences de l'éducation, tend à renforcer la séparation entre l'univers professionnel de l'enseignant et son univers privé. L'incidence de la postmodernité sur l'engagement et l'implication des acteurs sur la scène professionnelle se double de la perte de lisibilité sur le sens de l'action à long terme.

Pour notre étude, nous en déduirons que le contexte dans lequel les conseillers pédagogiques de circonscription développent leur action professionnelle est caractérisé par une tension entre ce qu'il reste de la culture professionnelle des enseignants du premier degré, née dans la modernité, déjà mise à mal depuis une trentaine d'années par la dégradation de la considération sociale dont ils jouissaient naguère, et leur vécu actuel de la société postmoderne qui réinterroge les notions d'engagement et d'implication professionnelle.

Cependant, les orientations des politiques éducatives depuis la fin des années quatre-vingt-dix, ne cessent de renvoyer aux valeurs initiales et aux idéaux de l'école républicaine, dans le même temps où elles intègrent la nécessité d'adapter l'école aux exigences de la société actuelle, comme le montrent certaines convergences internationales. Les programmes de 2002, élaborés par la Commission Nationale des Programmes, sous la houlette du futur ministre Luc Ferry, affichaient clairement cette orientation visant à concilier les idéaux de la modernité et l'adaptation aux défis du futur. Ces instructions peuvent ainsi être considérées comme inspirées par le courant néo-moderne dont Luc Ferry est l'un des porte-drapeaux.

Dans son analyse de l'opposition entre les postmodernes et les néo-modernes, Christian Ruby montre en quoi ces derniers, contrairement aux postmodernes qui défendent l'idée d'une société en rupture radicale avec la modernité, entendent renouer avec les utopies et les valeurs modernes, tout en prenant acte des erreurs commises. Ils appellent donc, selon lui à ***« restaurer les droits d'une modernité réformée, penchée dorénavant sur de nouvelles lueurs d'utopie : celle d'un consensus retrouvé et fondé sur des valeurs incontestables, sur les promesses d'une raison réconciliée avec elle-même. »***[38] Il s'agit donc de reprendre appui sur les idéaux républicains et de les adapter au monde d'aujourd'hui. C. Ruby précise encore : ***« deux termes décrivent pertinemment l'objectif moderne : réhabilitation et réorientation »***[39] et cite Habermas : ***« Notre culture me semble porteuse de formes de liberté qu'il s'agit de réactiver »***[40].

Dans les politiques actuelles, et pas seulement éducatives, l'importance accordée au "développement durable" traduit assez bien cette orientation. Comme le démontre Lucie Sauvé[41], « ***la proposition de l'Education pour le développement durable (sur laquelle se retrouvent aujourd'hui un grand nombre de pays à la suite du Sommet de la Terre de Rio de 1992) correspond non pas à un changement de paradigme épistémologique, éthique et stratégique, mais à une forme progressiste de la modernité, qui vise à préserver les valeurs et les pratiques de cette dernière et qui contribue à promouvoir la rationalité instrumentale où les savoirs scientifiques et techniques sont privilégiés »***. Entre une éducation moderne, ambitieuse pour l'humanité, confiante dans l'avenir et ancrée sur ***« des grands principes organisateurs, porteurs de valeurs sûres »*** , et une éducation postmoderne à la recherche ***« de nouveaux modes de pensée, d'être, de faire et d'agir »***, privilégiant la formation de l'esprit critique et ***« le dialogue de savoirs de divers types (scientifiques, expérientiels, traditionnels, etc.) »***, l'éducation néo-moderne en appelle à cette conciliation de finalités inspirées de la modernité et de méthodes empruntées à la postmodernité. Ainsi, l'Education au Développement Durable qui, selon le Rapport Brundtland (1987), vise ***« Un développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs »***, se veut transdisciplinaire et revendique une éducation aux valeurs de responsabilité et de solidarité que nécessitent les défis sociétaux et environnementaux à relever.

---

[38] Ruby C., p. 152-153.
[39] Ruby C., p. 193
[40] Habermas J., interview in Le Monde, 19 octobre 1980.
[41] Sauvé L., *L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir durable*. Université du Québec à Montréal.
http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/membres/articles/ERE4.pdf

Nous pouvons donc retenir un premier élément d'hypothèse, à partir de cette analyse portant sur les facteurs relatifs au rapport que vivent les enseignants du premier degré avec l'environnement sociétal actuel, influant sur leur identité professionnelle. Nous le formulerons de la manière suivante :

Les conseillers pédagogiques de circonscription interviennent auprès d'un groupe professionnel, les professeurs des écoles, dont ils font eux-mêmes partie. Héritiers d'une culture moderne, acteurs de la postmodernité, investis d'une mission néo-moderne, il leur faut combiner ces trois logiques porteuses de dissensions.

En outre, ces acteurs exercent leur activité professionnelle dans le cadre d'une institution, elle-même, sujette à une constante évolution qu'ils doivent intégrer pour s'y adapter. Pour bien saisir ces conditions dans lesquelles ils opèrent, il nous semble nécessaire d'explorer ces évolutions du système éducatif français, particulièrement pour ce qui concerne l'enseignement du premier degré.

B Les évolutions dans le système éducatif

Dans quel contexte les conseillers pédagogiques exercent-ils leur activité professionnelle ? Considérons tout d'abord que le contexte peut être défini à trois niveaux. Dans ses dimensions politique, économique et sociale, à l'échelle nationale et internationale, des circonstances générales s'imposent à l'ensemble des individus, au delà de la sphère éducative. Nous ne développerons pas cet aspect même si l'on peut convenir que ces circonstances influent sur les autres niveaux, soit par les contraintes qu'elles imposent, notamment sur le plan économique, soit par le poids qu'elles font peser sur les rapports sociaux et, conséquemment, sur l'état psychologique des personnes.

Le deuxième niveau qui doit être pris en considération est le contexte institutionnel. Restreint à l'institution scolaire, il prend en compte les mouvements qui s'y opèrent aux niveaux des structures, des orientations politiques, des acteurs, des curricula… Il contraint les acteurs du système à se positionner ; il est susceptible de remettre en cause les repères établis ; il conditionne en partie le climat qui y règne et la nature des relations qui s'établissent entre ses différents acteurs.

Enfin, le troisième niveau de contexte à distinguer est la situation de proximité de l'acteur, défini par son environnement professionnel immédiat, caractérisé par ses conditions matérielles de travail, les relations avec ses partenaires, les marges de liberté qu'il parvient à dégager. Cette situation de proximité devra être prise en compte lors des analyses des différents corpus que nous étudierons. Dans le présent chapitre, c'est le contexte institutionnel que nous voulons examiner.

Il s'agit donc, ici, d'interroger la situation de l'école primaire en cette fin des années 2000. Or, comme nous l'avons évoqué plus haut, pour être intelligible, le contexte de l'école doit être replacé dans son historicité. L'école, telle qu'elle se donne à voir aujourd'hui, telle qu'elle est vécue par ses acteurs, est le produit d'un long processus qui, depuis son origine jusqu'à ce jour, tout en se réclamant fidèle au modèle originel de l'école républicaine, l'a transformée dans ses missions, dans ses structures, à travers les pratiques de ses personnels ou encore dans ses modes de management. Cette prise en compte du processus de transformation est d'autant plus nécessaire que les acteurs sur qui porte l'étude ont, par nature, intégré le système éducatif, en tant que professionnels, depuis un certain nombre d'années, suffisant pour leur avoir fait connaître déjà un certain nombre d'évolutions.

Ces évolutions sont en fait ponctuées par les différentes réformes du système éducatif dans son ensemble, ou dont la portée se limitait à l'école primaire. Aussi, une lecture des principaux textes institutionnels produits par le Ministère de l'Education nationale depuis une trentaine d'années[42] permet de faire émerger les axes forts de ces transformations et de mettre en évidence quelques points saillants qui constituent les objets de débats majeurs autour de cette école et génèrent parfois, encore aujourd'hui, de fortes tensions auxquelles les acteurs doivent faire face.

Nous proposons d'examiner l'évolution du contexte institutionnel autour de quatre thèmes : les missions de l'école, les enseignements, le statut de l'élève, le travail enseignant. Nous prendrons en compte, en même temps, les incidences sur le système français de l'évolution des politiques éducatives à l'échelle internationale et, notamment, européenne.

I. Les missions de l'école

Le modèle de l'école républicaine, tel qu'il a été dessiné par les lois Ferry, à l'aube de la Troisième République, trouve son origine dans les valeurs héritées de la Révolution Française. Sous l'influence des Lumières, l'ambition éducative d'instruction du peuple et d'émancipation des individus par le savoir, a guidé les choix qui ont conduit, après d'âpres combats, vers l'école laïque, gratuite et

[42] Nous ferons référence aux textes suivants :

- Discours d'Olivier Guichard sur la rénovation pédagogique, 1969.
- Préambule des programmes pour l'école élémentaire par J-P Chevènement, 1985.
- Loi d'orientation pour l'école, Discours de Lionel Jospin sur la Nouvelle Politique pour l'Ecole, 1989.
- Le Nouveau contrat pour l'école, François Bayrou, 1994.
- La Charte pour bâtir l'école du XXIème siède, Claude Allègre, 1998
- Le préambule des programmes de 2002.
- La Loi d'orientation de 2005, François Fillon.
- Le socle commun de connaissances et de compétences, 2006.
- Les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2008.

obligatoire. Les questions telles que celles de l'obligation scolaire, de la scolarisation des filles, du modèle d'enseignement (individuel, mutuel, simultané) ou de l'enseignement religieux ont fait l'objet de violents débats pendant le XIX^{ème} siècle, pour finalement s'imposer dans le modèle de l'école républicaine de manière sans doute irréversible. En revanche, les finalités de l'école sont restées, et restent encore aujourd'hui, objet de débat. Elles fournissent la matière au déchirement entre « pédagogues » et « républicains » sur la question de savoir si l'école a vocation à instruire ou à éduquer, si elle doit, dans ses pratiques et ses contenus, s'adapter à son public et à sa diversité ou si, au contraire, elle doit camper sur les seuls savoirs à transmettre.

L'école primaire de la Troisième République avait pour vocation d'apporter à tous les enfants de la nation les savoirs minima leur permettant d'entrer dans la vie sociale, civique et professionnelle. L'école primaire publique s'adressait avant tout aux classes modestes du peuple qui ne se destinaient pas, pour leur très grande majorité, à des études longues. La démocratisation de l'enseignement amorcée au début des années soixante, conduisant à généraliser l'accès au collège à tous les élèves, a induit une première grande évolution dans les missions de l'école primaire. Dans son discours aux représentants académiques des personnels de direction et d'inspection, en octobre 1969, Olivier Guichard, alors Ministre de l'Education nationale, affirme ainsi la nouvelle mission de l'école primaire : ***« On peut la déduire de l'observation désormais banale que l'école primaire n'est plus, du fait de la prolongation des études, qu'une école préparatoire ».*** Il s'agit dés lors de préparer tous les élèves aux études secondaires et ***« décider une fois pour toutes que le rôle de l'enseignement*** (de l'école primaire) ***y doit être de développer des attitudes fondamentales, de former à des méthodes, de donner des outils ».*** Pour réaliser ces objectifs, le ministre inaugure par sa réforme une nouvelle organisation des contenus d'enseignement en procédant à la mise en œuvre du « **tiers-temps pédagogique »**. Cette nouvelle organisation qui accorde cinquante pour cent du temps au français et aux mathématiques réserve le reste ***« à des activités formatrices de la personnalité : éducation physique, manuelle, esthétique, disciplines d'éveil ».*** Cette réforme est présentée comme une entreprise de rénovation des méthodes pédagogiques et prône les méthodes actives. Basée sur une réponse aux besoins des enfants, *« **elle doit substituer une pédagogie du développement à une pédagogie de la formation[43] ».*** Ce texte s'inscrit dans la lignée de ceux qui visent le développement global de l'enfant déjà envisagé dans le Plan Langevin-Wallon (1946) et découlant de l'approche du courant de l'Ecole Nouvelle. La Loi d'orientation pour l'école, signée par le Ministre Lionel Jospin en 1989, et son prolongement dans le texte définissant la Nouvelle Politique pour l'Ecole (1990) dont l'axe fort est de placer l'élève au centre du système, ainsi que tous les textes

[43] Rapport de la Commission de rénovation de la pédagogie pour le premier degré, 1969.

importants produits au cours des années 90 (*Le Nouveau contrat pour l'école [Bayrou], les programmes de 1995, la Charte pour Bâtir l'école du XXI*ème *siècle [Allègre]*), jusqu'aux programmes 2002, peuvent être situés dans une logique identique.

L'introduction de la logique des compétences pose comme principe que l'essentiel n'est pas ce qui est enseigné mais ce que l'élève a appris et ce qu'il est capable d'en faire. De même, les compétences transversales intégrant l'apprentissage de méthodes et le développement d'attitudes prolongent de manières plus explicites les buts recherchés dans le cadre du tiers-temps pédagogique et de ses activités d'éveil.

Par ailleurs, au cours de cette même décennie, jusqu'aux premières années 2000, apparaîtront dans les directives institutionnelles la mise en place de multiples dispositifs, réunis derrière la formule « Éducation à… » (la sécurité routière, la citoyenneté, aux premiers secours, aux risques majeurs…). L'intitulé même de ces dispositifs, aux côtés des orientations pédagogiques évoquées ci-devant, suffit à montrer en quoi l'école s'est emparée durant ces périodes de la logique d'éducation, voulant ainsi dépasser la seule fonction d'instruction.

Au rythme des alternances politiques, les politiques d'éducation ont été marquées par ce clivage alimenté par le débat "pédagogues-républicains". Ainsi, dés 1985, le Ministre J-P. Chevènement tirait un bilan négatif des activités d'éveil qui éliminaient des emplois du temps les leçons formelles d'histoire, de géographie ou de sciences au profit de séquences où l'activité de l'élève primait souvent sur les contenus à apprendre. Il présentait ainsi de nouveaux programmes recentrés sur les savoirs de base : ***« Lire, écrire, compter_ avec un accent particulier sur la lecture, l'orthographe et la grammaire »***. Conservant les enseignements artistiques et l'éducation physique et sportive ***« nécessaires à l'équilibre et au développement des facultés intellectuelles et corporelles »,*** il réintroduisait les disciplines dans ces programmes: ***« On y a ajouté des notions et connaissances pratiques des sciences et de la technologie utiles dans le monde moderne, des éléments d'histoire, de géographie et d'éducation civique, injustement négligés dans les années passées »[44].*** Ce retour aux sources de l'école primaire, et de sa "fonction éducatrice" au sens dogmatique que donnait Jules Ferry, symbolisé par le retour de l'apprentissage de la Marseillaise, marquait le renversement de logique recentrée sur la fonction de transmission de l'école. La **Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école,** en 2005, abandonnant le principe d'un système éducatif centré sur l'élève pour y remettre les savoirs au centre reprend cette orientation en

[44] Ministère de l'Education Nationale, *Ecole élémentaire – Programmes et instructions*, Préface de J-P Chevènement, Ministre de l'Education nationale, CNDP, 1985, p. 8.

ajoutant au Code de l'Education, en son article 2 : ***« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».*** Depuis, et jusqu'aux nouveaux programmes de 2008 présentés par X. Darcos, en passant par l'épisode des attaques contre la méthode globale et un retour à une démarche mécaniciste de l'apprentissage de la lecture du Ministre de Robien, l'influence sur le législateur est du côté des "républicains".

Il n'est pas sûr que tous les maîtres de l'école primaire puissent se situer dans le camp des pédagogues ou des républicains. Néanmoins, le clivage qu'il entretient existe chez les enseignants et se retrouve dans les positions défendues par les mouvements pédagogiques (ICEM, CRAP, GFEN, CEMEA, Troisième Voie, Sauver les Lettres…) et certains syndicats (F.O., SGEN-CFDT, SUD, SNUIPP..). Ajoutons que certains courants de pensée voient à travers la succession des réformes, depuis les années soixante-dix, une continuité dans l'évolution des missions de l'école au service du libéralisme économique. Les missions assignées à l'école primaire font ainsi l'objet d'une tension forte sur le terrain, et parfois même au sein des équipes d'écoles. Ainsi, toute réforme ou inflexion de la politique éducative enthousiasme ou désespère les "novateurs", inquiète ou conforte les "traditionalistes" et interroge ceux qui ne se reconnaissent ni dans un camp ni dans l'autre. Les conseillers pédagogiques, pour leur part, en fonction de leurs sensibilités propres, appréhendent ces directives de la même façon. Or, leurs fonctions les conduisant parfois à présenter eux-mêmes ces orientations nouvelles, ils se trouvent confrontés à cette tension toujours présente autour des missions assignées à l'école.

II. Les enseignements

Nous avons vu précédemment qu'en fonction des orientations de la politique éducative mise en œuvre, les curricula évoluent. Ces évolutions concernent tantôt la nature des enseignements, tantôt les volumes horaires attribués aux différents domaines, tantôt les regroupements disciplinaires ou les appellations. Le « Tiers-temps pédagogique » de 1969 substituait les activités d'éveil aux leçons d'histoire, de géographie, de sciences naturelles et de technologie, ce que les programmes de 1985 se sont empressés de rétablir. Dans le domaine des sciences, il est apparu que, malgré les injonctions des instructions officielles, cet enseignement était très peu développé. Aussi, dés 1996, à l'initiative de Georges Charpak, Pierre Lena et Yves Quéré, le dispositif "La main à la pâte" entendait impulser une nouvelle dynamique par une rénovation de l'enseignement des sciences à l'école, basé sur la démarche d'investigation. Ce dispositif, agréé par le Ministère de l'Education nationale a reçu une large audience

dans les écoles et s'est vu complété par des moyens d'accompagnement tels que la création d'un site internet spécifique présentant des expérimentations mises en place dans des classes, ou encore la création de postes d'animateurs-sciences dans les circonscriptions. En 2004, sans renier cette démarche, une nouvelle directive du Ministère [45] introduisait à l'école en même temps qu'au collège et au lycée, le concept d'Education à l'Environnement et au Développement Durable, en limitant les ambitions du primaire à l'environnement.

Pour ce qui concerne les langues étrangères, leur introduction à l'école primaire est ancienne puisque le premier dispositif date du début des années soixante. L'EPLV (Enseignement précoce d'une Langue Vivante) visait une sensibilisation à une langue étrangère. Rencontrant peu d'écho pendant de nombreuses années, ce dispositif, réactivé dans les années quatre-vingt visait d'abord les petites classes. Dés 1989, il était remplacé par l'EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères) et l'effort était alors porté sur les classes du cours moyen. En 2001, le Ministre Jack Lang mit en place un plan de généralisation de l'enseignement des langues vivantes à l'école, prévoyant une mise en œuvre progressive, de la Grande Section de maternelle au CM2, étalée dans le temps sur cinq années. Ce plan donnait le statut de discipline d'enseignement à part entière aux langues. Les programmes de 2008 prévoient quant à eux la poursuite de cette généralisation à l'école élémentaire, du CP au CM2 en précisant les contenus d'enseignement et les priorités à accorder selon les niveaux de classes (première sensibilisation par l'oral au CP, enseignement d'une langue vivante par la suite) et en fixant l'objectif de l'acquisition du niveau A1 du " Cadre européen de référence pour les langues" à la sortie de l'école primaire.

La mise en œuvre de cet enseignement des langues étrangères s'est heurtée à deux obstacles majeurs qui expliquent le relatif échec de cette orientation. Le premier est certainement d'ordre culturel et traduit le peu d'appétence de la société française pour les langues étrangères, phénomène qui a longtemps touché la communauté éducative comme le reste de la société. Entre la sensibilisation à des langues étrangères, la découverte d'une langue vivante, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale (Programmes 2002), et l'objectif fixé désormais au sortir de l'école primaire (Niveau A1), la politique suivie en la matière s'est montrée pour le moins hésitante, traduisant ce rapport difficile aux langues étrangères dans notre pays. Le retard accumulé dans ce domaine se mesure aujourd'hui face à l'exigence européenne de la maîtrise du niveau C1 du cadre européen de référence des langues que tout étudiant de master 2 devrait posséder, devenant donc une condition préalable pour se présenter

[45] Circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004.

aux concours de recrutement des métiers de l'enseignement, et que bien peu d'étudiants aujourd'hui sont en mesure de certifier.

Le second obstacle rencontré dans la mise en œuvre de l'enseignement des langues est la question des compétences des enseignants. Jusqu'à une époque très récente, la majorité des enseignants en exercice, à l'école primaire, n'était pas en mesure d'assurer cet enseignement. De manière transitoire, pour accompagner une politique volontariste, il a été fait appel à des enseignants du secondaire et à des "locuteurs natifs" tandis que les professeurs des écoles possédant eux-mêmes des compétences dans une langue pouvaient recevoir une habilitation pour cet enseignement, leur permettant d'intervenir dans leur école, et pas spécialement dans leur propre classe. Pour la première fois dans l'histoire des enseignants du premier degré, et toujours de manière transitoire, une discipline obligatoire inscrite dans les programmes n'était pas intégrée dans le champ de la polyvalence des maîtres. Outre la complexification du fonctionnement des équipes d'écoles due à la nécessité d'organiser des échanges de services permettant aux maîtres habilités d'intervenir dans d'autres classes que la leur, cette mise en œuvre a généré une lourdeur organisationnelle qui s'est reportée directement sur l'activité des conseillers pédagogiques à qui est confié le dossier des langues au niveau de la circonscription, au détriment d'un accompagnement pédagogique des enseignants.

Aujourd'hui, la dynamique européenne en faveur de l'apprentissage des langues étrangères rend le processus irréversible ce qui entretient une tension très forte au sein de la communauté scolaire entre la prise de conscience de cette nécessité et la grande difficulté actuelle à répondre à cette exigence. Le choix bureaucratique de considérer l'enseignement des langues vivantes comme une discipline de l'école primaire comme les autres ne règle pas pour autant les difficultés rencontrées. En introduisant celle-ci parmi les épreuves du concours de recrutement et en l'intégrant à la polyvalence des maîtres sortant des IUFM, ces derniers sont censés avoir la compétence nécessaire pour assurer cet enseignement et pallier les manques de leurs collègues en la matière, au sein de leur école. Dans la réalité, malgré des outils d'accompagnement souvent pertinents mis à leur disposition par l'institution, de nombreux néo-titulaires n'envisagent pas ce nouveau rôle attendu d'eux avec sérénité, soit par leur propre insuffisance, soit par la position qui leur est donnée dans l'équipe de maîtres. A la lourdeur organisationnelle du dispositif, s'ajoute donc aux tâches des conseillers pédagogiques, la gestion sur le terrain de ces tensions.

D'autres domaines disciplinaires, plus traditionnels, ont connu également des évolutions au cours de cette période. Au cours des années 90, l'éducation à la citoyenneté a succédé à l'éducation civique des programmes de 1985 avant de reprendre l'appellation d'Instruction civique et morale dans les programmes 2008. Le retour aux fondamentaux de l'instruction civique apparu dans les

programmes de 1985 sous l'influence de Jean-Pierre Chevènement se manifeste à nouveau dans les programmes de 2008 signés de Xavier Darcos. La position de l'éducation à la citoyenneté, derrière l'intitulé "Vivre ensemble", dans les programmes 2002, en tant que domaine transversal et situé au même niveau que les activités de maîtrise de la langue, devant de ce fait traverser toutes les disciplines, caractérisait l'orientation "éducative" de ces instructions. En liaison avec ce domaine, se sont succédé de nombreux dispositifs tels que l'éducation à la sécurité, l'éducation aux gestes de premiers secours, l'éducation aux risques majeurs, l'éducation à la sécurité routière… renforçant l'idée d'une éducation de l'enfant dans sa globalité et par la formation d'attitudes et l'acquisition de méthodes relevant d'une éducation à la citoyenneté. Mais, dans le même temps, ils alourdissaient chaque fois un peu plus la liste des enseignements à intégrer par les maîtres. La philosophie qui sous-tend les programmes 2008, de ce point de vue, tourne le dos à celle des programmes 2002 en réintroduisant de manière formelle l'apprentissage de la morale, la pratique du vouvoiement, les règles élémentaires de la politesse. La disparition des emplois du temps d'une séquence hebdomadaire de débat réglé (programmes 2002) autour de la vie de la classe (cycle 2) et pouvant s'élargir à des questions de société (cycle 3) marque le changement de statut de l'élève voulu par la nouvelle politique d'éducation.

Le domaine relatif à la maîtrise de la langue et, notamment, à l'apprentissage de la lecture, a apporté son lot dans les fluctuations des contenus d'enseignement. Le Ministère de Robien (2005-2007) est marqué par la violente polémique sur la méthode dite "globale" de l'apprentissage de la lecture et le retour à la méthode "dite" syllabique. Par ailleurs, l'Organisation Réfléchie de la Langue (ORL) instituée par les programmes 2002 a laissé la place, dans les programmes 2008, à un enseignement de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison réhabilitant, dans une certaine mesure, les méthodes mécanicistes d'apprentissage.

Comme d'autres sujets, et au-delà des débats philosophiques de colloques et d'une production fleurissante d'une littérature polémique, ces questions concernant les évolutions des directives institutionnelles en matière de programmes divisent les enseignants et fragilisent parfois leurs positions, d'autant qu'ils doivent faire face aux interpellations des parents, alertés par les campagnes médiatiques.

Nous pourrions ajouter à ces considérations portant sur le sort des disciplines enseignées à l'école, l'ensemble de directives et de dispositifs destinés à prévenir ou accompagner la difficulté scolaire chez les élèves ou encore l'intégration d'enfants porteurs de handicaps ou présentant des besoins éducatifs particuliers.

L'essor des nouvelles technologies s'impose également au niveau de l'école, en tant que moyens nouveaux d'enseignement à la disposition des maîtres, pour autant qu'ils se les soient

appropriés, mais aussi en tant qu'objet d'enseignement. Le B2i (Brevet Informatique et Internet) est ainsi apparu dans les programmes de 2002.

Néanmoins, la somme impressionnante de ces injonctions ministérielles, inscrites dans les lois d'orientations ou faisant l'objet de décrets ou de circulaires, forme ce qu'il est convenu d'appeler le curriculum formel. Dans la réalité quotidienne des écoles, le curriculum réel[46] correspondant à ce qui est effectivement pratiqué est naturellement en décalage. La succession des réformes et la multiplicité des injonctions nouvelles, contradictoires entre elles ou non, ne laissant pas le temps aux maîtres de se les approprier, s'avèrent souvent contre-productives. Elles entretiennent le discours sur l'immobilisme de l'école et fournissent un alibi bienvenu aux enseignants les moins impliqués.

III. Le statut de l'élève

La question du statut de l'élève à l'école est un autre domaine qui a évolué dans les politiques éducatives et dans leur mise en œuvre par les acteurs de terrain. Historiquement, l'école de la Troisième République accordait peu d'importance à la singularité des élèves. C'est sous l'influence de la pensée individualiste sur laquelle s'est fondé le courant de l'Education Nouvelle que cette approche s'est peu à peu imposée. Le Plan Langevin-Wallon[47], grandement inspiré de ce courant, préconisait ainsi un système éducatif organisé en fonction des besoins et capacités des enfants, allant jusqu'à varier la durée hebdomadaire des cours et des activités intellectuelles selon les âges. La Loi d'orientation pour l'école de 1989, en proclamant pour principe de placer l'élève au centre du système (art. 1), s'inscrivait dans cette logique. Dans les années qui suivirent, de nombreuses dispositions vinrent concrétiser cette orientation. L'organisation de l'école primaire en trois cycles et la définition pour chacun et dans chaque domaine (d'activités au cycle 1 et 2 – disciplinaire au cycle3) d'un ensemble de compétences à construire pendant la durée du cycle, entendait d'une part se fixer sur les acquisitions réalisées par les élèves plutôt que sur les enseignements dispensés par le maître. D'autre part, elle visait à reconnaître une possible différence dans les rythmes d'apprentissage pendant la durée du cycle. Sur le plan des pratiques, les enseignants étaient ainsi incités à organiser la différenciation pédagogique, élevée selon V. Dupriez et J. Cornet[48] au rang de ***« la solution miracle permettant de faire réussir tous les élèves »***. Par ailleurs, les dispositifs de gestion de la difficulté scolaire se sont

[46] Perrenoud Ph., *Curriculum : le formel, le réel, le cache*, in Houssaye J. (dir.), La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1993.
[47] Mialaret G., *Le Plan Langevin-Wallon*, PUF, 1997, Coll. Pédagogues & Pédagogies.
[48] Dupriez V. – Cornet J., *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Ed. De Boeck, Bruxelles 200.

renforcés en même temps que s'est développée l'intégration d'enfants porteurs de handicaps. Le Nouveau contrat pour l'école (1994) introduisit l'organisation d'études dirigées en fin de journée scolaire prenant ainsi en compte les difficultés rencontrées par certains élèves d'organiser leur travail. La visée résolument constructiviste de la loi d'orientation et de la Nouvelle politique pour l'école se traduisait par le mot d'ordre pédagogique « **de faire de l'élève l'acteur de ses apprentissages** ». Les références, dans les programmes 2002, à la pédagogie de projet allaient dans ce sens. Les programmes de 2008 mis en application sous le Ministère Darcos, en privilégiant le produit des apprentissages plutôt que le processus et en insistant sur la nécessité de : ***« (proposer) aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques[49] »*** laissent apparaître une autre logique pédagogique davantage orientée vers la transmission de connaissances. Sur le plan de la difficulté scolaire, cette remise en cause de la politique éducative héritée de la Loi d'orientation de 1989 se traduit par un projet de suppression des RASED et l'instauration généralisée de l'aide personnalisée pour les élèves repérés en difficulté, en dehors du temps scolaire. Cette mise en œuvre, très contestée dans sa forme, implique une nouvelle organisation du temps hebdomadaire des élèves et des maîtres. En même temps qu'elle institutionnalise, au nom d'une supposée égalité des chances, l'inégalité de la durée du temps scolaire contraint selon les élèves, elle réduit la semaine scolaire d'une demi-journée de classe.

Sur le plan de la vie scolaire, dans la classe et dans l'école, les années quatre-vingt dix ont également été marquées, conformément à la Loi d'orientation de 1989, par une institutionnalisation de pratiques ayant pour but d'accorder aux élèves des espaces d'expression. Cette démarche appliquée à travers tous les degrés du système éducatif, de la maternelle à l'université, s'est conjuguée à l'école primaire avec la signature par la France, en 1990, de la convention des droits de l'enfant[50]. Il s'en est suivi dans de nombreuses écoles, un travail important sur l'élaboration des règlements intérieurs dont les élèves étaient parties prenantes, au sein notamment de conseils d'enfants. Ces pratiques éducatives donnant aux élèves des espaces de responsabilisation dans l'organisation de la vie collective dans l'école et dans la classe se combinèrent avec l'éducation à la citoyenneté par ailleurs constitutive et ***« pôle organisateur »[51]*** des programmes d'enseignement de 2002.

Dans un autre domaine, l'exemple de l'organisation des rythmes scolaires et de l'aménagement des temps de vie de l'enfant révèle un autre aspect de l'importance accordée depuis une trentaine d'années à la personne de l'élève. Depuis 1984, un ensemble de dispositifs se sont succédé, reposant

[49] *Préambule des programmes 2008*, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008.
[50] Convention internationale des droits de l'enfant, ONU, le 20/11/1989 – Signature par la France, le 7/08/ 1990.
[51] Programmes 2002 – Préambule.

tous sur des partenariats, incluant ou non l'école et les collectivités locales, concernant tour à tour le temps scolaire (1984), extrascolaire (1986), ou l'ensemble des temps de vie de l'enfant (1988-1992). Après l'expérience peu convaincante des "après-midi sans cartable", dispositif d' "Aménagement des Rythmes Scolaires" (1995), paradoxalement initiés par le Ministre de la Jeunesse et des Sports, une nouvelle alternance politique a conduit à la mise en place, en 1998, des Contrats Educatifs Locaux, intégrés par la suite par les Projets Educatifs Locaux. Ce dispositif, toujours en vigueur, visant à la définition et la mise en œuvre d'un projet global à l'échelle d'un territoire (commune ou groupement de communes) entend mobiliser autour de ce projet, à l'initiative et sous la tutelle des élus locaux, l'ensemble des acteurs éducatifs de ce territoire, dont l'école. S'il y est question d'aménager les temps périscolaires et extrascolaires, c'est en articulation avec le projet d'école dans une logique de continuité éducative. Toutefois, ce nouveau dispositif, instruit par les évaluations réalisées sur le dispositif précédent (ARVEJ), veille à préserver la distinction entre le temps de l'école consacré aux apprentissages scolaires et les temps périscolaires et extrascolaires qui, bien qu'affichant une visée éducative, demeurent facultatifs et plus ludiques. Ainsi, les enseignants des écoles primaires, souvent davantage impliqués dans ces actions que ceux des collèges et lycées, sont sollicités en tant qu'acteurs éducatifs pour apporter leur éclairage sur la connaissance des enfants de la commune et parfois, prendre en charge eux-mêmes, sur des temps périscolaires, l'animation de certaines activités. Mais aucune activité nouvelle ne peut être financée au titre du PEL, ou du CEL, sur le temps scolaire, afin de bien marquer la distinction entre le temps de l'école, réservé aux apprentissages scolaires et les temps non scolaires.

Les différents dispositifs et domaines d'actions évoqués ci-dessus montrent que depuis le début des années quatre-vingt, **"l'enfant"** a fait son entrée dans l'école, comme le constate François Dubet[52], montrant en quoi la dimension d'éducation s'est largement imposée dans les politiques éducatives. En cette fin des années 2000, la controverse sur les finalités de l'école reste vive et divise les enseignants qui montrent des enthousiasmes divers aux sollicitations qui leur sont faites par l'institution et par les partenaires locaux de l'école dans ces domaines. Toutefois, François Dubet montre également que ce phénomène a sans doute moins perturbé les enseignants du premier degré que ceux du second degré. La fonction éducative a en effet été toujours plus présente à l'école primaire que dans les degrés d'enseignement suivants, sans doute du fait de l'âge des élèves. Peut-être est-ce également lié à la fonction « instituante » attachée originellement au métier d'"instituteur". D'ailleurs, dans une enquête réalisée en 2004 auprès de mille enseignants du premier degré, Patricia Gambert et Jacques Bonneau signalent que ceux-ci ***« ont dans une nette majorité choisi ce métier avant tout***

[52] Dubet F., *Le déclin des institutions*, Seuil, 2002, 421p.

par désir de s'occuper d'enfants et d'enseigner[53] », se différenciant en cela des enseignants du secondaire dont l'intérêt pour la discipline est souvent à l'origine de leur accès au métier.

IV. Le travail des enseignants

Comme le montrent les paragraphes précédents, durant les trente dernières années les réformes se sont succédé à un rythme soutenu. De lois d'orientation et de programmation en décrets d'application, arrêtés ministériels, circulaires ou notes de service, les directives se sont accumulées, le plus souvent sans que les nouvelles laissent le temps aux enseignants de s'approprier les précédentes, qu'elles s'y substituent ou qu'elles s'y ajoutent. La question des missions de l'école et la variabilité des politiques éducatives en la matière ont entretenu des tensions alimentées par certains syndicats ou associations pédagogiques ainsi que par les écrits, parfois très médiatisés, d'observateurs universitaires de l'école primaire. Sur le terrain, les évolutions ont été ressenties par les enseignants essentiellement au niveau des programmes prescrits se traduisant par de nouveaux enseignements à intégrer (langue vivante, informatique, développement durable, sécurité, prévention routière, gestes de premiers secours…), ou par des nouvelles approches didactiques ("La main à la pâte" en sciences - l'Organisation Réfléchie de la Langue, la littérature de jeunesse, puis le retour aux apprentissages mécanicistes de la lecture, de la conjugaison et de la grammaire en français – l'éducation à la citoyenneté, puis le retour à l'instruction civique et morale…). De même, un certain nombre de directives ont transformé le fonctionnement quotidien des écoles (organisation en cycles pédagogiques – études dirigées – évaluation des compétences – évaluations nationales en CE2, puis en CE1 et CM2) tandis que d'autres incitaient les maîtres à rénover leurs pratiques (pédagogie du projet, différenciation pédagogique, interdisciplinarité… [Programmes 2002]). Pour ce qui concerne la question du statut de l'élève à l'école, si toutes les écoles n'ont pas mis en place, loin s'en faut, un "conseil d'enfants" [appellation consacrée, et non un conseil des élèves], la transformation des relations maîtres élèves et la participation des élèves à l'organisation de la vie collective dans la classe ont été acceptées par une large majorité d'enseignants. A tel point que beaucoup se disent choqués par les suggestions du Ministère visant à imposer le vouvoiement et autres marques dites de politesse, comme le fait de se lever à l'entrée d'un adulte dans la classe : "***Je veux une école où les élèves se lèvent quand le professeur entre dans la classe."***[54] En revanche, la sollicitation faite aux équipes pédagogiques de

[53] Gambert P. – Bonneau J., *Portrait des enseignants du Premier degré : interrogation de 1000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004*, D.E.P., Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
[54] Déclaration de Nicolas Sarkozy, Président de la république, Lettre aux éducateurs, 2007.

s'inscrire dans les démarches partenariales tels que les projets éducatifs locaux, rencontre beaucoup plus de réticences de leur part.

En regard de ces évolutions, nous pouvons estimer que la fonction des enseignants de l'école primaire connaît depuis les années soixante-dix, et plus encore depuis les années quatre-vingt-dix, des transformations continues qui fragilisent cette corporation. Cette fragilisation tient, selon nous, à deux phénomènes. D'une part, la variabilité des politiques éducatives et la succession des directives ministérielles, relayées sur le terrain par les acteurs intermédiaires, inspecteurs et conseillers pédagogiques, en viennent à faire douter les maîtres de leurs professionnalité, ou les conduit à se refermer sur leur propre pratique, ce qui fait dire à un enseignant interrogé sur son rapport aux instructions officielles : ***« Ça a du sens peut-être pour un enseignant qui a moins de bouteille, je veux dire. Moi, j'ai trente ans derrière moi, donc à partir de là je commence à savoir à peu près ce que j'ai comme exigence vis-à-vis des enfants et puis, bon, ça fait pas mal de temps que je fais les mêmes niveaux, donc je commence à savoir à peu près gérer ce temps-là. Maintenant, je comprends tout à fait que on ait besoin d'avoir un texte référent pour des nouveaux enseignants ou pour des gens qui ont du mal à se repérer ou qui ne savent pas trop s'ils sont dans la bonne… dans la bonne ligne »[55].***

Ce phénomène semble être l'une des explications de l'écart grandissant entre la prescription institutionnelle et les pratiques effectives, très inégales entre elles. D'autre part, la mise en place de multiples dispositifs (d'organisation, d'évaluation, de remédiations…), internes à l'école, à la circonscription ou en partenariat avec la commune ou des associations, accroît le nombre de partenaires et de paramètres à gérer pour l'exercice quotidien du métier. Enfin, au fil des années, l'apparition de nouveaux enseignements à intégrer, de nouvelles tâches à assumer (aide personnalisée, élaboration et régulation des projets d'école et projets de cycles…), alourdit régulièrement la tâche des enseignants.

Ce constat portant sur l'évolution du travail des enseignants n'est pas limité aux maîtres de l'école primaire, ni même aux enseignants français. Dans une étude portant sur l'évolution du travail enseignant en Europe[56], Christian Maroy note : ***«Tant les travaux anglo-saxons que francophones s'accordent pour avancer que dans les faits, le métier enseignant devient plus complexe et plus diversifié et que dés lors, on assiste à une forme d'intensification de la charge de travail des enseignants. Cette intensification du travail serait moins liée à un allongement du temps de***

[55] Extrait d'un entretien (Hubert) conduit auprès d'un enseignant de CM2, dans la première vague de recueil de données.

[56] Maroy Christian, *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*, Les cahiers de recherche en éducation n° 42, GIRSEF, Juillet 2005, p. 12.

travail des enseignants proprement dit qu'à la complexification du métier ». Bien que cette étude porte plus spécifiquement sur l'analyse du travail des enseignants du secondaire, et que les exemples cités pour justifier cet avis renvoient aux nouvelles sollicitations faites aux professeurs de ce niveau d'enseignement, il semble en fait que ce jugement puisse parfaitement s'appliquer aux enseignants de l'école primaire française.

Entre l'enseignement des différentes disciplines au programme, la mise en place de pratiques socio-éducatives dans la classe et dans l'école, le nécessaire travail en équipe autour du projet de cycle et du projet d'école, l'implication dans des dispositifs partenariaux périphériques de l'école, l'appropriation et l'utilisation des nouvelles technologies, cette fonction s'est effectivement diversifiée. Par ailleurs, la plupart de ces innovations ont multiplié les partenaires avec qui composer ainsi que les paramètres à gérer pour leur mise en œuvre et leur régulation. Aussi, la complexité du quotidien s'en trouve considérablement accrue. Enfin, ces innovations imposées ou fortement suggérées par l'institution, sont souvent venues s'ajouter à des tâches déjà existantes. Ces ajouts, combinés avec la diversification des tâches et la complexification de la fonction se traduisent bien, au bout du compte, par une intensification de la charge de travail des enseignants du premier degré. En outre, comme le signale C. Maroy, cette intensification du travail n'est pas le fait d'un allongement du temps de travail prescrit. La nouvelle organisation du temps de travail des enseignants du primaire[57], en supprimant la classe du samedi matin, diminue le temps hebdomadaire du maître dans sa classe et ne modifie pas le volume horaire global dû sur l'ensemble de l'année. Il reste que cette nouvelle organisation, destinée à accompagner la mise en place de l'aide personnalisée, introduit de la complexité dans cette organisation du temps et ajoute un élément à la diversification de leurs activités.

V. Politiques éducatives et convergences internationales

Ainsi, comme nous avons pu le montrer précédemment, depuis une trentaine d'années, la politique éducative de la France, pour l'ensemble du système ou plus particulièrement pour l'école primaire, a intégré de nombreuses inflexions et quasiment chaque ministre de l'éducation nationale (17 depuis 1969) peut se targuer d'avoir marqué le système de son empreinte par une réforme de plus ou moins grande importance. Malgré les différences d'orientations qu'elles pouvaient revêtir, chaque réforme était présentée comme une adaptation du système scolaire aux exigences du temps ou la recherche d'une plus grande efficacité. Cependant, à y regarder de près, il est possible de repérer un

[57] Circulaire n° 2008-105 du 6 août 2008, relative aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré.

certain nombre d'entre elles qui, en même temps qu'elles s'imposaient en France, répondaient à des orientations également suivies dans d'autres pays, notamment européens.

La question peut donc se poser de savoir à quelles exigences répondent ces inflexions des politiques éducatives. Quelle est la marge de manœuvre d'un Etat vis à vis des autres pays, en matière d'éducation ? Est-il contraint par un cadre politique, au niveau européen par exemple, ou par des logiques internationales auxquelles il ne peut échapper ?

1) La référence au « processus de Lisbonne » (2002).

Dans le préambule du Traité de Maastricht (1992), apparaît pour la première fois dans un texte européen de cette ampleur la référence à l'éducation. Il y est ainsi stipulé que : « ***les signataires sont déterminés à promouvoir le développement du niveau de connaissance le plus élevé possible pour leurs peuples par un large accès à l'éducation et par la mise à jour permanente de connaissances ».*** Toutefois, l'article 149 de ce Traité précise que l'Éducation relève du principe de subsidiarité. Ainsi, cet article ***« attribue à l'Union des compétences en matière d'éducation.*** *(il)* ***précise que la Communauté respecte pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique. L'action de la Communauté se limite à encourager la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, à appuyer et compléter leur action. Dans cette perspective, l'Union peut adopter des recommandations et des actions d'encouragement à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives ou réglementaires des Etats membres »***[58].

Lors du Sommet de Lisbonne, en mars 2002, le Conseil Européen se fixe pour objectif, à l'horizon de 2010, de devenir ***« l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »,*** et affirme la nécessité, pour atteindre cet objectif, de mener un programme de rénovation des systèmes éducatifs dans les Etats membres. Il donne donc mission au Conseil Education et à la Commission de mener : ***« une réflexion générale sur les objectifs concrets et futurs des systèmes d'enseignement, axée sur les préoccupations et les priorités communes tout en respectant les diversités nationales, en vue de... présenter un rapport plus complet au Conseil européen, au printemps 2001***[59]***».***

Considérant que le défi posé ***« requiert que les systèmes d'enseignement puissent être adaptés et renforcés pour être à même de procurer les aptitudes et compétences de base***

[58] http://european-convention.eu.int/docs/wd5/1893.pdf
[59] http://europa.eu.int/comm/education/objet_fr.pdf

nécessaires à tous dans la société de l'information, de rendre l'éducation et la formation tout au long de la vie attrayantes et gratifiantes, d'atteindre toutes les composantes de la société… en leur permettant de développer leurs compétences et de les exploiter de manière optimale », le Conseil Education engage donc un processus, mettant à contribution les Etats membres. Il aboutit à un document reconnaissant à l'éducation la triple mission de ***« développement de l'individu, afin que celui-ci puisse réaliser tout son potentiel et mener une vie heureuse et enrichissante ; le développement de la société, plus particulièrement par la réduction des disparités et des injustices entre individus ou groupes; et la croissance de l'économie, en faisant en sorte que les qualifications disponibles sur le marché du travail correspondent aux besoins des entreprises et des employeurs ».*** Le document proposé présente ainsi une liste de treize objectifs susceptibles de contribuer à la réalisation du projet européen.

Parmi ces "objectifs concrets", nous en relevons un certain nombre qui peuvent être mis en correspondance avec des éléments intégrés dans la politique éducative concernant l'école primaire lors des deux dernières décennies. Les objectifs suivants peuvent ainsi être soulignés :

- ***Améliorer la formation des maîtres (obj.1) que nous pouvons relier avec l'objectif 13 visant une reconnaissance entre les Etats membres des diplômes et qualifications :***
    - La réforme en cours du recrutement et de la formation des maîtres au niveau du master 2.
- ***Développer les compétences nécessaires dans la société de la connaissance (obj.2) :***
    - Mise en place des évaluations nationales avec une référence aux indicateurs internationaux – mise en place du socle commun de connaissances et de compétences.
- ***Permettre à tous l'accès aux TIC (obj.3) :***
    - Mise en place des certifications Informatique et Internet (B2I à l'école primaire).
- ***Améliorer l'enseignement des langues étrangères (obj.11) :***
    - Généralisation de l'enseignement d'une langue vivante, intégrée à la polyvalence, à tous les niveaux de l'école élémentaire.

Auxquels peut être ajouté ***l'objectif 5 invitant à optimiser les ressources par une évaluation coûts/résultats :***

- ce qui peut être traduit par la mise en œuvre de la Loi Organique de la Loi de Finances (LOLF) au niveau de l'Education nationale qui a induit des transformations de pratiques dans la gestion des moyens.

2) L'incidence du Processus de Lisbonne sur le système français.

Il semble en fait que l'incidence directe du processus de Lisbonne soit à relativiser. En effet, comme le fait observer Jean-Richard Cyterman[60] : « ***Cette lecture rapide des objectifs montre qu'il s'agit le plus souvent d'objectifs généraux, non contradictoires, avec ceux que l'on retrouve dans la loi de 1989 par exemple, à l'exception près de l'optimisation des ressources. On est encore loin d'une pression irrésistible sur le contenu des réformes ».*** Par ailleurs, le principe de subsidiarité appliqué au domaine de l'éducation, évoqué plus haut, qui n'est pas remis en cause par le processus de Lisbonne, exclut une imposition législative de ces mesures aux pays membres. Il reste que les textes institutionnels produits sous les différents gouvernements des quinze dernières années s'inspirent ou font ouvertement références à ces objectifs. La Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école (2005) consacre un chapitre spécifique à la construction européenne et précise : ***« Dans la perspective du processus de Lisbonne, l'école doit préparer les jeunes à trouver un emploi en France et en Europe. L'école primaire apporte aussi aux élèves des repères d'histoire et de géographie sur notre pays et l'Europe[61] ».*** Cela étant, ce texte européen met un accent très fort sur la logique économique à laquelle doivent répondre les systèmes éducatifs en visant la compétitivité des économies et l'employabilité des individus à garantir à leur profit. La sensibilité politique du pouvoir en place, notamment depuis 2002, peut expliquer l'adhésion de la France à cette orientation. Celle-ci, jugée néo-libérale par certains observateurs, dont les syndicats importants dans le premier degré[62], de ce fait, provoque chez les enseignants de fortes réticences, même si les mesures elles-mêmes (TICE, langues vivantes) sont parfois bien intégrées, sinon sur les modalités de mise en œuvre, au moins dans leur finalité.

VI. Elément d'hypothèse 2.

Notre premier élément d'hypothèse postulait que **« les conseillers pédagogiques de circonscriptions interviennent auprès d'un groupe professionnel, les professeurs des écoles, dont ils font eux-mêmes partie. Héritiers d'une culture moderne, acteurs de la postmodernité,**

---

[60] Cyterman J-R, *La convergence des systèmes éducatifs européens*, Revue PRISME, janvier 2004.
[61] Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école.
[62] SNUIPP, « Depuis Lisbonne, les politiques éducatives tout en restant de la responsabilité des états, prennent une importance nouvelle en cherchant à subordonner l'éducation à des impératif économiques. », Lisbonne, quelle stratégie pour l'Education, http://www.snuipp.fr/spip.php?article2490.

investis d'une mission néo-moderne, il leur faut combiner ces trois logiques porteuses de dissensions ».

De l'analyse du contexte institutionnel développé précédemment, nous pouvons dégager quelques points permettant d'élaborer un deuxième élément d'hypothèse. Les politiques éducatives mises en œuvre par le Ministère de l'Education nationale, au niveau de l'école primaire, se traduisent par une abondance de directives institutionnelles portant sur les missions assignées à l'école, sur les programmes d'enseignement, sur les démarches éducatives et sur le travail des enseignants. Nous avons vu en quoi, au cours des trente dernières années, ces évolutions institutionnelles ont été partagées entre deux grandes tendances. D'une part, une logique s'est peu à peu imposée pour reconnaître à l'école une fonction d'éducation dépassant largement, du point de vue des contenus, l'enseignement des disciplines. En mettant l'élève au centre du système, il s'agit en fait, selon cette approche, de prendre en considération l'enfant dans sa globalité en intégrant dans les programmes scolaires des domaines d'apprentissage relevant davantage d'une logique d'éducation (et regroupés dans un ensemble "d'éducations à…"), qui pourraient être pris en charge par d'autres institutions que l'école (familles, associations…). Il s'agit également de considérer l'enfant dans sa singularité, avec ses caractéristiques socioculturelles, ses styles et ses rythmes, et de répondre à l'idéal de l'école républicaine de l'égalité des chances par une inflexion portant sur les démarches pédagogiques, sur le statut de l'élève dans l'école et dans la classe et sur la gestion des temps de vie de l'enfant sur les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. Cette tendance est soutenue par un courant de pensée organisé à travers diverses organisations syndicales, associations professionnelles et mouvements pédagogiques, prenant appui sur une théorisation assurée par des universitaires des sciences de l'éducation. D'autre part, à cette tendance s'oppose une autre conception du rôle de l'école et des procédés à mettre en œuvre, au nom du même objectif de l'égalité des chances, qui appelle à recentrer les missions de l'école sur la transmission des savoirs, accordant finalement plus d'importance au "produit" enseigné qu'au processus d'apprentissage. La rénovation des modes d'évaluation des maîtres prônée par le pouvoir actuel, devant reposer sur les acquis effectifs des élèves participe de cette conception. Le texte de présentation des programmes 2008 exprime clairement cette position : ***« Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves. C'est une nouvelle conception du métier de professeur des écoles qui se dessine »***[63]. Cette seconde approche est, de son côté, également

[63] Présentation des programmes 2008, B.O. Hors série n°3 du 19 juin 2008

soutenue par des courants de pensée développés dans les milieux universitaires et professionnels, ayant tendance à renier les apports de la recherche en éducation. Cette opposition de conceptions est constante et toujours vivace et, les oscillations politiques permettent tour à tour à l'une, puis à l'autre, d'être en situation. Il en résulte une très grande instabilité dans le discours institutionnel, ce qui alimente une tension importante sur le terrain et la dilution progressive du programme institutionnel, au niveau de l'école, dont l'existence se reconnaît, comme le montre François Dubet[64] ***« quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation »***, valeurs et principes constamment remis en question et finissant aujourd'hui par apparaître diffus. La sensibilité libérale perceptible dans les réformes et le constat des convergences internationales, d'inspiration notamment anglo-saxonne, apporte leur part à ce phénomène, d'autant que ce processus heurte la culture professionnelle des enseignants du premier degré. Le rythme des réformes imposées est tel qu'elles se succèdent avant d'avoir permis d'engager sereinement la transformation durable des pratiques des maîtres. Aussi, l'écart entre le curriculum formel, constitué par les directives institutionnelles et le curriculum réel correspondant aux pratiques effectives s'accroît et devient la norme. C'est écart est en outre accentué par le fait que, comme le notent Patrick Rayou et Agnès Van Zanten dans leur ouvrage sur les nouveaux ensenseignants : ***« chaque enseignant s'approprie à sa façon les règles, normes et valeurs professionnelles en fonction de ses caractéristiques individuelles, mais aussi des effets du contexte »[65].***

Face à cette situation, et revenant au rapport entre les conseillers pédagogiques et le contexte institutionnel dans lequel ils développent leur action professionnelle, un deuxième élément d'hypothèse peut être proposé de la manière suivante :

- Les conseillers pédagogiques de circonscription interviennent, dans leurs relations avec les maîtres et les équipes d'écoles, dans un milieu traversé par d'importantes tensions portant sur les missions de l'école, sur son curriculum et sur les pratiques enseignantes. De cette situation émane, pour les conseillers pédagogiques, une incertitude majeure produite par la superposition d'un curriculum formel en constante transformation que les enseignants n'ont jamais le temps d'intégrer, d'un curriculum réel généralement en décalage avec le curriculum formel et variable d'un enseignant à l'autre, et finalement d'un curriculum caché correspondant au produit effectif de l'école, parfois à l'insu des enseignants eux-mêmes ou

[64] Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Le Seuil, 2002.
[65] Rayou P. et Van Zanten A., *Enquête sur les nouveaux enseignants,* Editions Bayard, 2004, p. 21

du fait d'initiatives personnelles ne correspondant pas à la demande institutionnelle[66]. A cette superposition s'ajoute la tension produite par le vécu des incertitudes et le positionnement individuel et collectif des enseignants face à la prescription qui leur est faite, ou ce qu'ils en perçoivent.

- Nous synthétiserons cet élément d'hypothèse de la manière suivante : **Les conseillers pédagogiques interviennent dans un environnement institutionnel complexe en mouvement constant et porteur de tensions, dont l'influence conditionne la situation de leurs partenaires cibles** (les professeurs des écoles)**, confrontés aux incertitudes et tensions émanant de ce contexte institutionnel.**

C L'organisation de l'école primaire en France

Le système éducatif français scolarisait à la rentrée 2007 dans l'enseignement scolaire, premier et second degrés confondus, sur l'ensemble de son territoire, un peu plus de 12 millions d'élèves dans 66 700 écoles, collèges et lycées[67]. Cette population scolaire se partage en deux parties presque égales, avec 6 600 000 écoliers et 5 300 000 lycéens et collégiens pour 55 329 écoles et 11 400 lycées et collèges. Ce recensement fait apparaître en outre une répartition entre public et privé, à raison de près de dix millions d'élèves dans l'enseignement public pour un peu moins de deux millions dans les établissements privés. Du point de vue des enseignants, les statistiques nationales en recensent près d'un million (972 500) dans l'enseignement scolaire répartis en 370 000 instituteurs et professeurs des écoles dans le primaire et près de 500 000 professeurs dans le secondaire. Parmi cette corporation fortement féminisée, particulièrement dans le premier degré, 730 000 enseignants exercent dans le public pour environ 150 000 dans le privé. Dans ce paysage global du système éducatif, l'école primaire publique, terrain d'exercice des conseillers pédagogiques de circonscription, présente quelques caractéristiques propres qu'il est important de pointer pour comprendre la réalité de ce cadre d'exercice.

I. L'école primaire publique en chiffres, en 2008.

L'école primaire française, en métropole, selon les sources ministérielles de 2008, scolarise plus de six millions d'élèves dont cinq millions et demi dans un peu moins de cinquante cinq mille écoles publiques. Celles-ci accueillent 86,2% des élèves du premier degré, avec des variations notoires

[66] Perrenoud P, *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.
[67] Ministère de l'Education Nationale, Repères Et Références Statistiques 2008

selon les régions. En Loire-Atlantique, département dans lequel a été effectuée notre étude, le pourcentage d'élèves scolarisés dans le public n'excède pas 64,8% de la population scolaire du primaire et représente 89 000 enfants. Au niveau national, les 17 000 écoles maternelles accueillent un peu plus de deux millions d'élèves et 33 000 écoles élémentaires en scolarisent trois millions trois cent mille, tandis que 41 000 enfants sont accueillis dans des structures spécialisées relevant de l'ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des enfants handicapés). La majorité des écoles maternelles comprend trois ou quatre classes, alors que les écoles élémentaires de six à dix classes en représentent le plus grand nombre.

Pour ce qui concerne les enseignants, en janvier 2008, il était totalisé un effectif de 322 357 dont 261 044 femmes, soit 81% de l'ensemble des maîtres de l'enseignement primaire public. Sur le plan du statut professionnel, ces enseignants se partagent encore pour quelques années en deux corps. 303 668 sont professeurs des écoles alors que 18 275 appartiennent encore au corps des instituteurs. Chez les hommes, l'âge moyen des professeurs des écoles est de 42 ans alors qu'il n'est que de 38,7 ans chez les femmes. Cet âge moyen est donc de 39,3 ans pour l'ensemble. Du point de vue de leurs origines sociales, Patrick Rayou et Agnès Van Zanten précisent ***« qu'un peu plus du tiers des instituteurs et des professeurs (au lieu de 24% dans les années soixante) est aujourd'hui issu du milieu des cadres ou professions intermédiaires »***[68]. Cette évolution sociologique qui s'avère être parallèle à celle de la globalité de la population active, révèle la transformation de la sociographie du corps des enseignants du premier degré. Jusque dans les années 60, les instituteurs provenaient en effet, très majoritairement, des milieux modestes, paysans et employés[69]

En Loire-Atlantique, l'effectif des enseignants du premier degré s'élève à 4 879, ce qui situe le département au vingtième rang dans la métropole. Notons encore que le travail à temps partiel concerne 11,4% des enseignants, avec une prédominance, en pourcentage, chez les instituteurs (16% contre 11,2% de PE).

De cette série d'indications chiffrées, nous tirerons les observations suivantes. Du point de vue des structures, l'étude du RERS 2008 montre que depuis 1981, le nombre d'écoles publiques baisse régulièrement, passant de 61 660 à 49 928 en 2008. Alors que pour les écoles élémentaires, cette baisse a été continue (de 45 664 à 32 928), le nombre d'écoles maternelles a d'abord connu une croissance entre 1981 et 1995 (de 15 996 à 19 062), avant de connaître également une diminution régulière (17 000 en 2008). Ces évolutions présentent, à l'échelle du pays, des courbes identiques pour

[68] Rayou P. et Van Zanten A., *Enquête sur les nouveaux enseignants,* Editions Bayard, 2004, p. 19
[69] Duru-Bellat M. / Henriot Van Zanten A., *Sociologie de l'école,* Armand Colin, Paris 1992, Coll. U Sociologie, 232p.

l'enseignement privé. Elles correspondent, à grands traits, aux variations d'effectifs d'élèves scolarisés. L'enquête montre toutefois que l'effectif moyen d'élèves par classe est passé, en maternelle de 30,1 en 1981 à 25,8 en 2008 (mais il demeure ici une ambiguïté sur les chiffres quant à la prise en compte des enfants de moins de trois ans). A l'école élémentaire, ce taux moyen passe quant à lui de 23,6 à 22,7.

Pour ce qui concerne les enseignants, la caractéristique essentielle qu'il convient de noter est la prédominance absolue des femmes (81%). Ce pourcentage est légèrement plus faible chez les institutrices (78,6%) que chez les professeures des écoles (81,1%), alors que 16% des premières travaillent à temps partiel contre 11,2% des secondes. Par ailleurs, si 94,2% des enseignants du primaire sont professeurs des écoles, il y a encore en 2008, soit près de vingt ans après la Loi d'orientation de 1989 qui a créé le statut de professeur des écoles, 5,7% d'entre eux qui sont encore instituteurs. Or, ces différences de statuts, avec les différences de salaires qui les accompagnent, n'entraînent aucune différenciation dans les fonctions. Du fait de l'extinction progressive du corps des instituteurs, cette situation est de moins en moins source de problème, mais au cours des années quatre-vingt dix, elle a été à l'origine de certaines tensions au sein des équipes, particulièrement vis à vis des nouveaux enseignants sortant des IUFM.

Après avoir connu une forte croissance, de 1960 à 1985, (+38%), puis une légère baisse de 1985 à 1988 (-1%), le nombre d'enseignants du primaire, dans l'enseignement public, fait apparaître une relative stabilité. Toutefois, les orientations gouvernementales actuelles, en réduisant fortement le nombre de postes mis au concours de recrutement (-30% au concours 2009), devrait infléchir cette situation dans les années à venir. Nous ajouterons qu'au fil des évolutions du système éducatif et des politiques éducatives mises en œuvre, les fonctions des enseignants se sont diversifiées, non seulement pour chacun des maîtres, mais aussi en termes de spécialités. Ainsi a pris corps le groupe professionnel des maîtres formateurs et des conseillers pédagogiques (voir intra), mais aussi des enseignants spécialisés relevant aujourd'hui de l'ASH, des maîtres-animateurs TICE, sciences, langues vivantes, tandis qu'un certain nombre de maîtres ont été détachés ou mis à disposition de mouvements d'éducation populaire complémentaires de l'éducation nationale (Francas, CEMEA, Ligue de l'enseignement, PEP, JPA…). Le RERS 2008 évalue le nombre de ces postes réservés au « Pilotage, encadrement pédagogique et situations diverses » à 14 000.

Ainsi se présentent les données quantitatives concernant l'école primaire en France. Les évolutions constatées sont la résultante des politiques mises en œuvre par l'administration de l'éducation nationale dans le cadre des politiques gouvernementales successives, tenant compte dans une certaine mesure des mouvements sociétaux. Elles découlent également de l'évolution de la

sociographie des enseignants du premier degré du fait des transformations des modalités de recrutement et de l'attractivité du métier.

II. L'école primaire, en tant que sous-système du système éducatif.

En faisant porter notre étude sur les relations qui s'établissent entre les conseillers pédagogiques, en tant qu'acteurs intermédiaires, et les enseignants des écoles, nous prenons en considération des groupes professionnels que l'on peu situer comme parties d'un tout que formerait l'institution scolaire. Aux différents niveaux celle-ci, l'action est mise en œuvre par des acteurs qui sont à la fois investis d'une mission (prescrit) et soumis à l'influence d'un certain nombre de facteurs idéologiques, relationnels, matériels… qui les conduisent à traduire de manière singulière cette mission (réalisé).

Quatre espaces distincts, au sein de l'institution scolaire, peuvent être retenus. En nous référant à l'architecture de cette institution, nous distinguons d'abord les trois niveaux national, départemental et local. Au niveau national se situe l'administration centrale de l'éducation nationale incarnée d'une part, par les administrateurs, décideurs des grandes directions, qui ont pour mission de traduire en directives et d'opérationnaliser les orientations politiques arrêtées par le ministre, au nom de la Nation ; d'autre part, l'inspection générale, sur la base d'enquêtes et de rapports, porte un regard critique sur le fonctionnement de l'institution et sur le produit de la mise en œuvre des politiques éducatives. A leur côté, des groupes d'experts travaillent à la conception d'actions éducatives et des programmes d'enseignement. Au niveau départemental, l'institution scolaire est administrée par les inspections académiques au sein desquelles interviennent, dans le cadre d'une politique départementale arrêtée par l'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale (IA-DSDEN), les Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) chargés d'une circonscription et entourés de Conseillers Pédagogiques de Circonscription (CPC), ainsi que des conseillers et formateurs à vocation départementale, voire des formateurs attachés aux IUFM. Au niveau local se trouvent les écoles au sein desquelles agissent les enseignants dont l'activité est à la fois individuelle et collective.

A ces trois niveaux évoqués (national, départemental, local), les acteurs, quelles que soient leurs fonctions, conjuguent quotidiennement trois niveaux d'implication, décrits par J. Ardoino[70], en termes d'agent, d'acteur et d'auteur. En tant qu'agents, ils exécutent, en tout ou partie, les injonctions qui leur sont adressées par l'institution. En tant qu'acteurs, ils portent le sens de ces injonctions et les

[70] Ardoino J., *L'implication*, Se Former +, S11, mars 1992.

intègrent à leur mission. En tant qu'auteurs, ils prennent des initiatives, devançant parfois, déviant ou personnalisant, les directives auxquelles ils sont soumis. Néanmoins, en tant que professionnels, en tant que citoyens et en tant que personnes, ils sont porteurs d'une culture, d'une histoire et de convictions personnelles qui les rendent sensibles à certains types de discours, certains courants de pensée et influent sur leurs représentations. Un quatrième ensemble se dégage ainsi, que nous qualifierons d' "espace des référents". M. Develay et J. Lévine[71] le désignent, d'une certaine manière, par ***« l'étage de la transcendance »***, au sein de laquelle nous trouverons *« les Pères fondateurs »* et les grands récits de l'école républicaine qui ont forgé l'histoire de l'école primaire en France, inscrite dans la culture commune de ce pays. On peut également y adjoindre les chercheurs et auteurs qui produisent du savoir sur les diverses facettes de la « chose éducative » dont s'inspirent les courants pédagogiques et auxquels adhèrent ou se réfèrent les acteurs du système.

Ces quatre espaces (les référents, l'administration centrale, l'inspection académique, l'école) interagissent entre eux et produisent, par ces interactions, une réalité institutionnelle et humaine du système éducatif en général, et de l'école primaire en particulier.

[71].Lévine J., Develay M, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires* – De la désappartenance à la réappartenance, ESF, 2003.

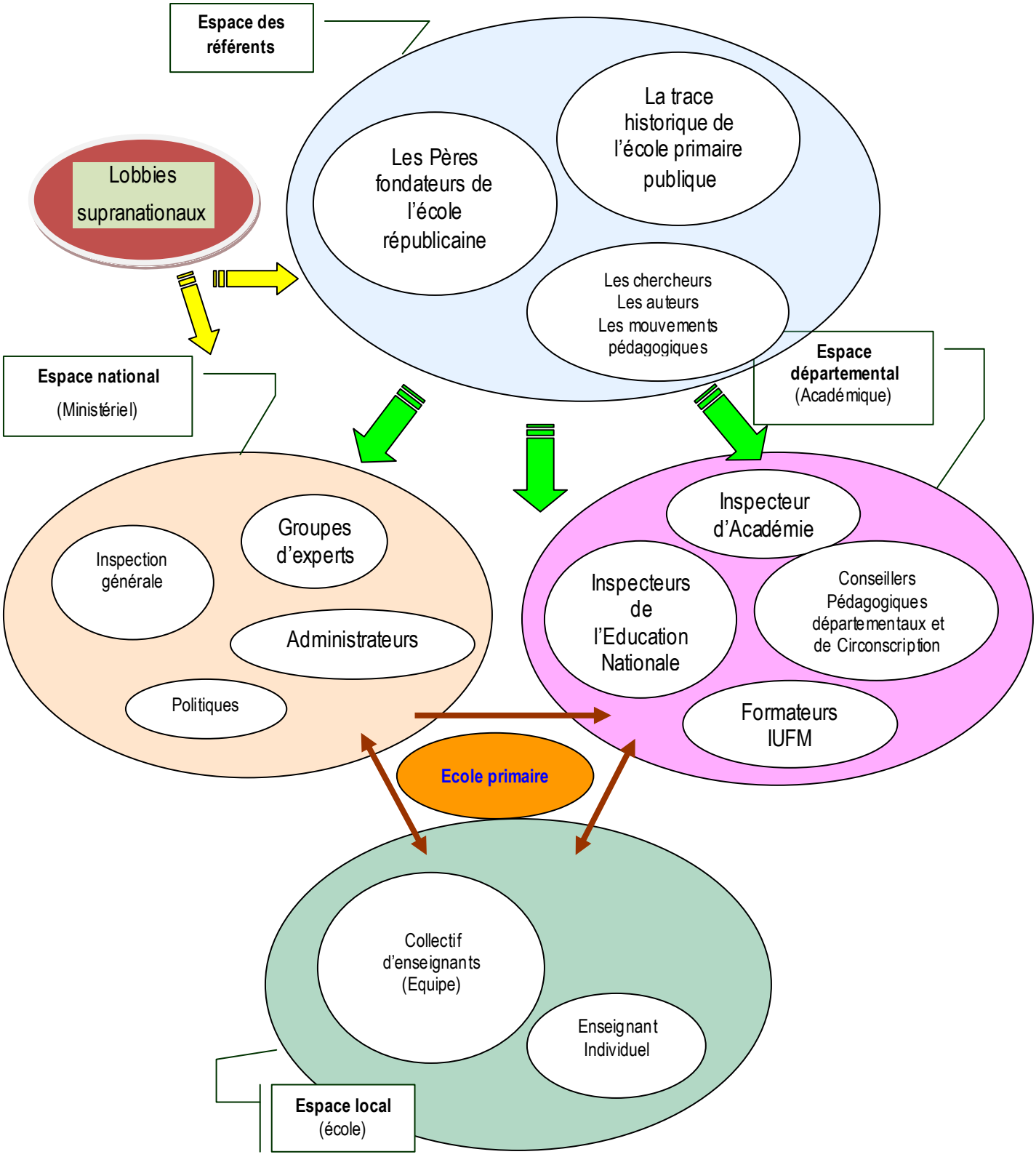


Schéma 1 : Le système éducatif primaire en quatre espaces interdépendants.

1) L'espace des référents

Le projet de l'école républicaine découle de l'idée que la formation des individus est l'affaire de la Nation et que la République perdurera tant que les citoyens voudront bien en défendre les valeurs. Vecteur d'unification et de transmission de ces valeurs, donc, l'école républicaine est porteuse d'une symbolique plus ou moins explicite chez les citoyens, mais qui s'impose à notre modèle de représentation de l'école primaire, en France. Les "Pères fondateurs", de Condorcet à Jules Ferry, quelques grands pédagogues (Freinet, Dewey, Decroly, Makarenko…) et quelques auteurs de référence (Durkheim, Piaget, Wallon, Meirieu…) ont, par ailleurs, semé au fil du temps des idées et des conceptions éducatives et pédagogiques qui ont imprégné la culture professionnelle. Enfin, les travaux de recherche, plus récents, dans le champ des didactiques disciplinaires ou dans des thématiques plus transversales, relayés par le biais des formations initiale et continue des maîtres et de l'édition, intégrés par les groupes d'experts qui inspirent les orientations pédagogiques institutionnelles, ont généré certaines évolutions des pratiques qui peuvent prendre aujourd'hui un caractère d'évidence. C'est ainsi que des thèmes tels que l'évaluation, la pédagogie du projet, la différenciation pédagogique, l'aide aux élèves en difficultés ou la prise en compte des rythmes chronobiologiques et chrono psychologiques des élèves, par exemple, sans pour autant avoir intégré les pratiques de tous les enseignants, se sont ancrés dans le champ de la culture scolaire. Il en est de même pour ce qui est des missions de l'école que chacun des acteurs du système éducatif perçoit, avec plus ou moins de clarté sans doute, mais qui se révèlent être des référents communs. Il en va ainsi de la polyvalence qui est présentée comme une donnée naturelle de l'école primaire et dont, faute d'être réinterrogée, on ne sait pas toujours d'où elle vient, ce qu'elle contient réellement, en quoi elle se justifie, ni même si cette justification n'a pas évolué au fil du temps.

Nous postulons que chacun des acteurs, tant dans l'espace national que départemental et local, conçoit et met en œuvre son activité professionnelle sous l'influence plus ou moins consciente de cet espace des référents.

2) L'espace national

C'est à ce niveau que s'établissent les politiques d'éducation. Les processus de décision qui concernent les structures, les élèves, les enseignements, les personnels ou les relations de l'école avec ses partenaires, tiennent compte de pressions, d'attentes ou de besoins identifiés provenant, à l'interne,

des espaces départementaux (ou régionaux) et locaux, et à l'externe, du secteur associatif ou politique, ou encore de l'opinion publique. Par ailleurs, la littérature rendant compte des recherches en éducation montre que la plupart des thématiques à l'étude pénètrent simultanément les systèmes éducatifs de nombreux pays. Aussi, les groupes d'experts qui apportent les éléments de contenus des politiques éducatives, introduisent ces données émanant de la réflexion internationale et poussent le système français à en tenir compte dans ses orientations. Mais dans le même temps, l'espace national ne peut ignorer la réalité des situations et des pratiques de terrain. Il lui faut par conséquent adopter simultanément, et parallèlement, deux stratégies : l'une visant à mettre en œuvre sa politique éducative ; l'autre étant destinée à gérer la rencontre entre cette politique et les acteurs de terrain chargés de son application. Pour cela, il s'appuie sur ses services déconcentrés dont l'espace départemental.

3) L'espace départemental.

Sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale, les acteurs pédagogiques de l'échelon départemental, inspecteurs et conseillers pédagogiques particulièrement, occupent une place intermédiaire dans le système, entre l'espace national et les écoles. C'est à eux que revient la tâche d'accompagner les maîtres dans la mise en œuvre des politiques d'éducation et, pour les inspecteurs, d'en contrôler l'application. L'activité de ces acteurs est donc soumise à diverses influences. Si la prescription de leur tâche émane des directives transmises par le niveau national, traduites et ajustées en fonction caractéristiques départementales par l'Inspecteur d'Académie, l'effectivité de l'activité est modulée par leur rapport personnel et collectif à l'espace des référents (courants de pensée, culture du groupe professionnel, attachement aux valeurs…), leur propre maîtrise des diverses compétences requises (contenus, communication, évaluation des besoins et des attentes, connaissance du terrain), et par la qualité de leur relation avec les enseignants des écoles et avec les partenaires extérieurs avec lesquels ils sont aussi en interaction.

Nous observerons qu'au sein même de l'échelon départemental, le rapport entre inspecteurs et conseillers pédagogiques est complexe. Les conseillers pédagogiques appartiennent au corps des professeurs des écoles. Sur le plan hiérarchique, ils sont placés sous l'autorité de l'inspecteur de la circonscription, au même niveau que les enseignants des écoles. Ils n'ont donc pas de pouvoir sur ces derniers, au sens institutionnel et hiérarchique. Cependant, la réalité de leur fonction les conduit à exercer du contrôle sur l'action des maîtres, notamment lorsqu'ils vérifient la conformité

des projets pédagogiques et formulent un avis à l'IEN. Tantôt collègue aux yeux de ces enseignants, tantôt adjoint de l'inspecteur, leur statut présente une certaine ambiguïté que tous ne gèrent pas avec la même aisance. Vis à vis des IEN, leur position n'est pas moins ambiguë. Si l'IEN de la circonscription est leur supérieur hiérarchique, ils en sont un collaborateur proche et quotidien. Par ailleurs, leur participation aux travaux de commissions départementales, de groupes de travail ou de jurys d'examens ou de concours (CRPE, CAFIPEMF…), leur fait côtoyer régulièrement d'autres inspecteurs qui n'ont pas de relation hiérarchique directe à leur égard. Si le parcours professionnel des conseillers pédagogiques et leur statut de professeur des écoles les maintiennent, d'un point de vue corporatif, proches des enseignants des écoles, le quotidien de leur fonction les en écarte inévitablement. Cette situation n'est pas toujours simple à assumer. C'est précisément cette question que rencontre notre étude.

4) L'espace local

Au niveau des écoles, la même complexité que sur les deux autres espaces peut être observée. Les enseignants sont évidemment, eux aussi, influencés par l'espace des référents, même si l'on peut penser que les référents auxquels ils sont sensibles ne sont pas exactement les mêmes que ceux des acteurs départementaux et nationaux. Leurs interactions avec l'espace national se réalisent essentiellement par la prise en compte des directives et instructions officielles. C'est probablement ce qui explique leur réactivité sur certains sujets et leur indifférence pour d'autres. Vis à vis de l'espace départemental, il convient de différencier la position des directeurs d'école et celle des adjoints qui, eux, n'ont quasiment de contacts avec les services de l'inspection académique que pour des affaires personnelles, non pour des questions relatives au fonctionnement de l'école ***(« L'inspection académique, non, ce sont réellement des gens qui pour moi, gèrent mon salaire, gèrent ma carrière, ou alors si, à qui je demande de temps en temps de me faire un certificat parce que mon fils est parti en Angleterre ou quoi que ce soit »[72]).*** Concernant le rapport à l'équipe de circonscription, nous pouvons penser que l'ambiguïté relevée plus haut par rapport aux conseillers pédagogiques est également vécue par les enseignants des écoles. Ce rapport n'est-il pas en fait vécu à trois dimensions : le rapport à l'équipe de circonscription, le rapport au CPC et le rapport à l'IEN ?

Sur un autre plan, les enseignants des écoles sont également en interaction avec les partenaires proches de l'école (les parents, la mairie, les intervenants extérieurs). L'acteur-enseignant

[72] Extrait d'un entretien (Hubert) conduit auprès d'un enseignant de CM2, dans la première vague de recueil de données

se retrouve ainsi au cœur d'un système de relations quantitativement très riche et qualitativement très divers. Et c'est en tenant compte de la qualité de ce système de relations, et des marges de liberté qu'il parvient à en dégager, que le maître doit assurer sa fonction. Cela renvoie alors à sa capacité effective de répondre à l'ensemble de la prescription et à la nature de son implication sur la scène professionnelle.

III. Elément d'hypothèse 3.

De cette analyse de l'organisation du sous-système de l'école primaire et des relations qui s'établissent au sein des différents espaces et entre les espaces de l'institution, émane l'élément d'hypothèse suivant :

Les conseillers pédagogiques interviennent au sein d'un système (sous-système du système éducatif), dans un espace (départemental) intermédiaire entre le niveau national (le ministère) et le niveau local (l'école). Les acteurs de chacun de ces espaces sont investis d'une mission et adoptent des positionnements en fonction de multiples facteurs idéologiques, corporatistes, relationnels, matériels… **Des jeux produits entre les acteurs, au sein d'un même espace et entre les espaces, émerge une réalité institutionnelle et humaine du système éducatif en général et de l'école primaire, en particulier.**

D La question de la polyvalence à l'école primaire

Le cahier des charges des IUFM pour la formation des maîtres[73] propose un référentiel de dix compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants. Celles-ci sont déclinées en termes de connaissances à acquérir, de capacités et d'attitudes à développer. Ce référentiel considère l'enseignant à travers les diverses facettes de l'exercice du métier, combinant les dimensions sociales, pédagogiques et didactiques. En faisant référence à une multitude de fonctions qu'il s'agit, pour l'enseignant, de coordonner à travers sa pratique professionnelle et aux compétences auxquelles elles se réfèrent, ce référentiel met en évidence ce qui semble constituer la

[73] Arrêté du 19/12/2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres.

caractéristique du métier de professeur des écoles et doit être mis en relation avec la polyvalence qui passe pour être la spécificité de l'école primaire.

En effet, comme une idée reçue, la polyvalence s'impose dans les représentations des acteurs de l'institution scolaire et est acceptée comme une évidence. Cependant, un double constat s'impose d'emblée. En effet, d'une part, tel un halo de lumière, les contours de ce concept ne semblent pas présenter la même évidence pour tout le monde. Les écrits institutionnels qui y font référence ou les essais de définition des acteurs de terrain eux-mêmes montrent que les angles de vue diffèrent, considérant tantôt le maître, tantôt les enseignements, tantôt les apprentissages, évoquant des activités, des tâches ou des compétences. D'autre part, le second constat qui s'impose porte sur l'écart qui demeure entre la prescription institutionnelle et les pratiques dans les classes.

Ainsi, comme l'observe Viviane Bouysse, il y a une sorte d'implicite autour de l'application du concept de polyvalence à l'école primaire : ***«On parle de polyvalence comme si cela allait de soi. En réalité on est dans l'implicite… »*** [74]. On ne sait pas trop de quoi il s'agit exactement, mais ce que l'on sait, c'est qu'on y tient, à commencer par les maîtres qui y trouvent leur marque identitaire. Ce que l'on croit savoir également, c'est que les pratiques sont souvent très en deçà de ce que la polyvalence prescrite exigerait. Tout au moins de ce point de vue peut-on dire qu'elles sont très inégales d'un maître à l'autre.

Il semble nécessaire, pour comprendre la perspective sous laquelle nous nous situons ici, de clarifier cette notion de polyvalence et la complexité qu'il convient selon nous d'y accorder, pour en déduire ensuite une acception propre au domaine scolaire. Prenant en compte les références à la polyvalence dans divers textes officiels, les définitions du concept proposées dans quelques dictionnaires de langue française, puis des représentations qu'en ont des acteurs de terrain, nous tenterons de mettre en évidence ce qui constitue la spécificité de la polyvalence du maître d'école primaire puisque c'est ce niveau d'enseignement qui nous intéresse. Cette spécificité sera dégagée à partir d'une comparaison avec d'autres secteurs professionnels qui font référence à la polyvalence.

Ayant identifié, pour l'école, diverses dimensions à prendre en compte, qui organisent la polyvalence et distinguent notamment deux grandes orientations (qui se justifient d'ailleurs l'une par l'autre), la polyvalence du maître et la polyvalence d'enseignement, nous aurons ainsi posé ce qui constitue en grande partie l'objet du rapport entre les conseillers pédagogiques et les enseignants des écoles.

[74] Bouysse Viviane, Formation – Professionnalité – Entretien SNUIPP – 2002.

I. Définition de la polyvalence

Quelques références institutionnelles

Nous devons tout d'abord faire le constat qu'il n'existe pas, à ce jour et à notre connaissance, de texte institutionnel présentant formellement et spécifiquement ce qu'il faut entendre par « la polyvalence à l'école primaire ». En revanche, des éléments de réponse se trouvent dans divers écrits, de natures diverses, qui abordent la polyvalence sous des regards différents. Ainsi, les programmes pour l'école primaire de 1995 l'évoquent dans les termes suivants : ***« La polyvalence des maîtres donne sa spécificité à l'école primaire. Loin d'impliquer une juxtaposition d'enseignements, elle favorise la mise en marche de démarches faisant appel à plusieurs disciplines pour construire ou conforter un apprentissage. Elle crée les conditions pour mener des activités diversifiées mais coordonnées, concourant au même objectif, pour mettre en place à travers les différentes disciplines, des procédures intellectuelles [...] Autant d'éléments qui conduisent à l'autonomie et s'acquièrent dans toutes les activités de la classe, en même temps qu'ils sont au service des différents contenus disciplinaires. [...] L'indispensable cohérence des apprentissages met en évidence l'importance, dans le premier degré, du maître polyvalent, responsable de la progression globale des élèves. »***[75] Il est ici question de la polyvalence du maître qui, en tant que *« responsable de la progression globale des élèves »* assure la totalité des enseignements, non pas en juxtaposant les différentes disciplines mais en les articulant à travers les activités qu'il met en œuvre dans la classe, tout en favorisant de façon transversale *« le développement de procédures intellectuelles »*. En fait, cette proposition retient deux aspects de la polyvalence du maître. D'une part, le fait d'enseigner toutes les disciplines (visée quantitative), d'autre part (visée qualitative), le fait de coordonner des activités et de susciter chez les élèves des mises en lien entre des disciplines variées, ce qui renvoie aux interactions entre les contenus d'enseignement.

Par ailleurs, une circulaire ministérielle du 6 novembre 1996 relative à la définition des épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles stipule que ***« les épreuves du concours ont pour objectif d'apprécier l'aptitude des candidats à mobiliser et à exploiter les connaissances nécessaires à l'enseignement polyvalent à l'école primaire »***. Ce texte évoque les aptitudes que doivent mesurer les épreuves du concours, qui doivent permettre au maître de mettre en œuvre un *« enseignement polyvalent »* en s'appuyant sur le socle de connaissances nécessaires à celui-ci. Si la polyvalence du maître est ici sous-entendue, c'est l'expression « enseignement polyvalent » qui

[75] Ministère de l'Eduction Nationale – Direction des Ecoles, Programmes de l'école primaire, CNDP, Coll. Une école pour l'enfant – des outils pour les maîtres, 1995.

apparaît, ce qui semble rejoindre l'idée d'interactions contenue dans la proposition précédente (programmes 1995).

De son côté, le référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles, au sortir de l'IUFM[76], en vigueur jusqu'en 2006, pose comme principe le fait que celui-ci ***«*** *(soit)* ***un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, (ayant) vocation à instruire et éduquer de la petite section de maternelle au CM2, (dans le cadre d') un métier en constante évolution ».*** Cette capacité dont il est question renvoie bien naturellement aux compétences qui doivent être acquises par l'enseignant. Le texte organise celles-ci en quatre domaines : "Les disciplines enseignées à l'école primaire qui font spécifiquement référence à la polyvalence du maître" ; "les situations d'apprentissage", "la conduite de la classe et la diversité des élèves", "l'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle". Seul le premier de ces domaines *(I. Compétences relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles dans l'enseignement des différentes disciplines)* concerne spécifiquement le traitement des contenus disciplinaires à l'école primaire. Les trois autres font référence aux pratiques d'enseignement et à leur actualisation dans l'environnement socioculturel. Ces dernières peuvent tout autant être appliquées aux enseignants du secondaire, sans pouvoir, pour autant être dissociées des compétences énoncées dans la première partie.

Dans la première série de compétences dites ***« relatives à la polyvalence du métier… »*** du référentiel du professeur des écoles, il est précisé que le maître doit non seulement disposer d'une ***« connaissance des concepts et notions, démarches et méthodes clefs des disciplines »*** enseignées, mais aussi être capable de mettre en lien ces disciplines à travers des situations d'apprentissage favorisant l'acquisition des compétences par les élèves. Les autres domaines de compétences inventorient des facteurs contribuant à une conception et une mise en œuvre cohérentes des enseignements dans le cadre de la complexité et de l'hétérogénéité des situations de classes.

Ce référentiel inscrit la fonction du professeur des écoles dans la complexité et s'il évoque la capacité à enseigner l'ensemble des disciplines, de la maternelle au CM2, il intègre également la capacité à créer du lien entre les disciplines et à adapter son enseignement en fonction du contexte socioculturel. Observons encore qu'une nouvelle expression est utilisée dans ce texte qui fait référence à *« la polyvalence du métier ».*

[76] Annexe III, B.O. n°43 du 24 novembre 1994

Le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres[77] fait également référence à la polyvalence des enseignants du primaire en stipulant que ***: « Tous les professeurs doivent connaître le socle commun des connaissances et des compétences. C'est donc avant le concours de recrutement que les futurs professeurs des écoles commencent à acquérir les savoirs nécessaires à la polyvalence ».*** Ici, le lien est établi entre la polyvalence du maître et l'ensemble des connaissances et des compétences qu'il a pour charge de faire acquérir aux élèves. Puis, évoquant les compétences que doit acquérir le maître lui-même, le texte précise que : ***« Le professeur des écoles est capable : – d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence – de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux – d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).*** Dans ces termes, ce sont les liens à organiser entre les enseignements dispensés qui sont soulignés.

Nous pouvons encore citer le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale[78], consacré à cette question, qui définit la polyvalence comme ***« la maîtrise par un maître unique, des objectifs, des contenus, des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation, telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école primaire, la constitution cohérente de compétences transversales et disciplinaires attendues des enfants ».*** Dans ce cas, la polyvalence est attachée à la notion de compétence et s'applique au maître mais cette compétence vise précisément à dépasser les contenus disciplinaires particuliers pour développer de façon cohérente des compétences transversales. De cette approche découle, dans ce même rapport, trois applications de la polyvalence : la polyvalence du maître, telle que définie ci-dessus, la polyvalence des disciplines évoquant les interactions entre celles-ci dans les apprentissages, et la polyvalence des élèves, polyvalence visée qui permettrait à ces derniers, face à des situations complexes, scolaires ou de la vie courante, de mettre en œuvre des conduites cognitives et des connaissances empruntant à divers domaines disciplinaires.

Enfin, une proposition de Michel Develay[79] synthétise ces différents points de vue lorsqu'il écrit : ***« Relier polyvalence et compétence va de soi. Si la compétence constitue un savoir-agir réfléchi, le maître est bien polyvalent, qui pour exécuter sa professionnalité, doit ligoter de manière cohérente et personnelle, connaissances (à enseigner et pour enseigner), capacités et réflexivité. La polyvalence est bien dans la compétence à relier des éléments de savoirs que la formation souvent dissocie ».***

---

[77] Arrêté ministériel du 19 décembre 2006

[78] Inspection générale de l'éducation nationale, rapport sur la polyvalence à l'école primaire, 1997.

[79] Develay M., Préface in Allain-Frin, Les figures de la polyvalence, CRDP Pays de la Loire, 2004, p. 7.

II. Qu'en pensent les acteurs de terrain ?

Au vu des propositions précédentes puisées dans divers écrits institutionnels ou émanant d'un chercheur, plusieurs acceptions de la polyvalence apparaissent, renvoyant tantôt au maître, tantôt au métier, tantôt aux enseignements, aux disciplines, voire aux élèves. En outre, il paraît intéressant d'évoquer le point de vue d'acteurs de terrain, sur leur manière de définir la polyvalence à l'école primaire. Nous pouvons ainsi prendre appui sur des propositions recueillies au cours d'entretiens menés au cours d'une enquête auprès d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques et de maîtres d'école.

III. Méthodologie de l'enquête exploratoire

1) Le corpus d'enquête

Au cours d'une enquête exploratoire effectuée en 2006, nous avons ainsi cherché à mettre en évidence la façon dont le concept de polyvalence et son application à l'école primaire sont interprétées par des acteurs de terrain. Il nous a semblé intéressant de recueillir ces interprétations auprès de professionnels occupant des fonctions différentes dans le sous-système de l'école primaire. Le corpus suivant a ainsi été constitué:

- **Un inspecteur de l'éducation nationale (IEN) : Alain.**
    - *Professeurs d'Education Physique et Sportive de formation, Alain a enseigné dans le second degré avant d'exercer les fonctions de Conseiller Pédagogique Départemental d'EPS (CPD EPS) pendant plusieurs années puis de s'orienter vers la fonction d'inspecteur.*
- **Un conseiller pédagogique de circonscription (CPC) : Pierrick.**
    - *Pierrick est conseiller pédagogique de circonscription depuis une dizaine d'années, dans une circonscription à dominante rurale. Il dispose de la spécialisation en EPS. Il peut être considéré comme un CPC "confirmé".*
- **Un enseignant : Hubert.**
    - *Professeur des écoles, Hubert qui a une trentaine d'années d'ancienneté, enseigne dans une école de 10 classes. Il a en charge une classe de cours moyen depuis de nombreuses années.*

- **Un nouveau conseiller pédagogique : Isabelle.**
    - *Au moment de l'entretien, Isabelle accomplit sa première année de conseillère pédagogique de circonscription. Elle était auparavant PEMF, attachée à l'IUFM.*
- **Une enseignante, ex-CPC : Evelyne.**
    - *Evelyne a été CPC pendant plusieurs années, dans deux départements différents. L'année de l'entretien, elle exerce dans une classe de petite section dans une école maternelle après avoir choisi de quitter la fonction de CPC.*

2) Les entretiens

L'enquête exploratoire était centrée sur trois thèmes : la polyvalence, le travail enseignant, l'accompagnement des maîtres. Elle a fait l'objet d'entretiens semi directifs. Ici, seule la partie concernant la polyvalence a été retenue. Il s'agissait, pour tous les acteurs interviewés, d'énoncer ce que représente, à leurs yeux, la polyvalence à l'école primaire. Ils étaient invités à dire ce qu'ils en pensent et, globalement, les paramètres qui, selon eux, en conditionnent la mise en œuvre effective.

Pour l'inspecteur, le conseiller pédagogique "confirmé" et l'enseignant, les questions du guide d'entretien étaient les suivantes :

- On dit que la polyvalence est une caractéristique forte de l'école primaire. Pouvez-vous me dire quelle définition vous accorderiez à cette notion de polyvalence ?
- Quel est votre point de vue personnel sur la question de la polyvalence ?
- A votre avis, quels paramètres conditionnent sa mise en œuvre effective ?

Pour la nouvelle conseillère pédagogique :

- On dit que la polyvalence est une caractéristique forte de l'école primaire. Pouvez-vous me dire quelle définition vous accorderiez à cette notion de polyvalence ?
- Votre représentation de la polyvalence à l'école a-t-elle évolué depuis que vous êtes CPC ?
- Percevez-vous une différence de représentation sur la polyvalence entre les enseignants des écoles et les IEN et Conseillers pédagogiques ?

Pour l'ex-CPC :

- On dit que la polyvalence est une caractéristique forte de l'école primaire. Pouvez-vous me dire quelle définition vous accorderiez à cette notion de polyvalence ?
- Votre représentation de la polyvalence à l'école a-t-elle évolué depuis que vous avez repris une classe en école ?

- Percevez-vous une différence de représentation sur la polyvalence entre les enseignants des écoles et les IEN et Conseillers pédagogiques ?

3) Les apports de l'enquête exploratoire.

L'analyse de ces réponses fournit les éléments suivants. Tout d'abord, nous constatons dans chacun des cas, à la question *« comment définiriez-vous la polyvalence à l'école primaire ? »,* une première réponse aussi brève que rapide, ce qui tend à prouver que les acteurs ont intégré une forme de représentation de ce concept. Toutefois, lorsqu'ils sont invités à développer cette réponse, celle-ci se complexifie. Pour ce qui concerne les réponses apportées, deux catégories d'arguments se dégagent. La première propose une définition de la polyvalence en termes d'intérêts (la polyvalence, ça permet de…), de compétences (la polyvalence, c'est être capable de…) ou de fonctions (la polyvalence, c'est faire…).

- La polyvalence, ça permet de…
  - ***« La polyvalence, ça permet à l'enseignant d'avoir une vision globale de son enseignement. C'est donc une vision globale... ça lui permet d'avoir une vision globale… une meilleure vision de l'enfant ».*** (Pierrick, CPC)
  - ***« La polyvalence du maître, c'est la capacité d'un maître à voir l'enfant dans sa globalité et à ne pas le saucissonner »*** (Evelyne, enseignante / ex-CPC).
  - ***« Je crois que c'est ça la force du maître à l'école élémentaire, ou du primaire, c'est de permettre aux élèves de faire des transferts, ce qu'on ne peut pas faire dans le second degré ». (***Alain, IEN).
  - ***« ça va aussi avec ce qu'ils peuvent raconter sur ce qu'ils ont vécu à la maison, sur ce qu'ils ont vécu le week-end, sur… réellement, toute la vie de l'enfant en fin de compte, tout son vécu. Ça ne s'arrête pas à la classe, ça ne peut pas s'arrêter à la porte de la classe »*** (Hubert, enseignant de CM).
- La polyvalence, c'est être capable de…
  - ***« Donc, la polyvalence, ce qui me vient en premier en tête, c'est le fait d'être capable d'enseigner toutes les disciplines qu'on nous demande d'enseigner, avant tout »*** (Isabelle, néo-CPC)

- ***« une définition basique, c'est la capacité à enseigner l'ensemble des disciplines. »*** (Alain, IEN).
- ***« Ce que ça représente pour moi, donc normalement c'est un enseignant qui est capable de gérer tous les domaines. C'est-à-dire que ce soit français, mathématiques, histoire, géographie, sciences, EPS, anglais, ça pour moi, c'est ça qu'on appelle la polyvalence ».*** (Hubert, enseignant de CM)

- La polyvalence, c'est faire…
  - ***« Est-ce que le fait de réussir à travailler en interdisciplinarité, ça fait partie, aussi, de la polyvalence, peut-être ? Mais ce n'est pas ce qui me vient tout de suite en tête ».*** (Isabelle, néo-CPC).
  - ***« Moi je pense que c'est gérer tout le reste en même temps qu'enseigner »*** (Hubert, enseignant de CM).

La seconde catégorie d'arguments relevée dans ces essais de définition de la polyvalence montre que l'attention des acteurs se porte tantôt sur les disciplines, tantôt sur l'enfant, ou bien sur ce qui se situe au-delà des disciplines, ou enfin sur ce qui concerne l'idée de lien.

- ***il y a la nécessité, malgré tout, d'avoir une connaissance, à la fois des savoirs de chacune des disciplines, des didactiques des disciplines. Ça me paraît aussi être un élément fondamental pour permettre après ensuite de faire des liens,*** (Alain, IEN).
- ***« Moi je pense que c'est gérer tout le reste en même temps qu'enseigner »*** (Hubert, Maître de CM).

Ces quelques témoignages recueillis ne peuvent que conforter le constat d'une difficulté à identifier précisément en quoi consiste la polyvalence, telle qu'elle est appliquée à l'école primaire. Nous observons néanmoins que s'y retrouvent les diverses approches relevées à travers les textes puisque y sont évoquées les compétences du maître, la diversité de ses tâches ou encore le rapport entre les différentes disciplines enseignées.

IV. La polyvalence selon les dictionnaires.

Face à la multiplicité des acceptions de ce concept de polyvalence, il paraît nécessaire de rechercher une définition qui puisse être compatible avec ces diverses approches. Nous nous proposons donc d'examiner les définitions données par différents dictionnaires de langue française.

Dictionnaire encyclopédique Quillet (édition 1996)

Polyvalence : Nature de ce qui est polyvalent.

Polyvalent : de poly et valence

- Qui peut servir à plusieurs fins.
- Qui est apte à remplir plusieurs fonctions
- *Biologie* : chromosome polyvalent : chromosome composé dont les divers chromosomes simples sont réunis par les centromères ou quelques ponts hétéro chromatiques.
- *Chimie* : Qui possède une valence supérieure à l'unité.

Dictionnaire Le Petit Robert de Langue Française (édition 2000)

Polyvalence : de polyvalent

1. caractère d'un corps polyvalent.
2. caractère de ce qui offre plusieurs possibilités (la polyvalence d'une formation).
3. qualité d'une personne qui a des capacités de fonctions diverses (la polyvalence des éducateurs).

Polyvalent : de poly et valens (lat)

- *Médecine* : se dit d'un sérum ou d'un vaccin qui protège contre plusieurs micro-organismes pathogènes.
- *Chimie* : qui possède plusieurs valences => plurivalent.
- *Chose* : qui peut avoir plusieurs usages (salle polyvalente). Qui concerne plusieurs domaines (un enseignement polyvalent).

Au Québec : école polyvalente.

- Une "polyvalente" est une école secondaire dispensant l'enseignement général et l'enseignement professionnel.
- *Personne* : Capable d'exécuter différentes tâches, d'occuper différentes fonctions (professeur polyvalent).

Dictionnaire Grand Robert (édition 1985)

Polyvalence : de polyvalent, d'après valence.

- *Didactique* : caractère de ce qui est polyvalent. *La polyvalence des savoirs*.

Polyvalent : de poly et valens

- *Médecine* : vaccin…
- *Chimie* : corps simple ou radical possédant plusieurs valences. *Phénomène de la polyvalence.*
- *Choses* : qui a des fonctions multiples, plusieurs usages, plusieurs fins.
- *Personnes* : qui a plusieurs fonctions, plusieurs activités différentes.
  - *Professeur polyvalent : qui enseigne plusieurs disciplines.*

…

Il ressort de ces définitions que les termes polyvalence / polyvalent, sont formés à partir du grec ""polys et du latin "valens" (Quillet, Robert, Larousse, Logos Bordas). En outre, d'un dictionnaire à l'autre, nous observons des similitudes et quelques nuances privilégiées qui ne lèvent pas totalement le flou du concept et ne font que conforter notre constat d'imprécision ou, tout au moins, de polysémie du mot.

Les définitions relevées renvoient en effet aux idées :

- de **fonctions** [Qui peut servir à plusieurs fins / Qui est apte à remplir plusieurs fonctions *(Quillet)* - qui a des fonctions multiples, plusieurs usages, plusieurs fins. *(Grand Robert)* - se dit de ce qui peut être utilisé à différents usages. *(Larousse)*], ou d'**activités** [Une "polyvalente" est une école secondaire dispensant l'enseignement général et l'enseignement professionnel *(Petit Robert)* - Qui s'exerce dans plusieurs domaines, qui touche plusieurs domaines. *(Trésors de la Langue Française)* - qui a plusieurs fonctions, plusieurs activités différentes *(Grand Robert)* - professeur polyvalent : qui enseigne plusieurs disciplines relevant de spécialités différentes. *(Trésors de la Langue Française)*], d'une part,
- de **compétences**, de **capacités** ou **d'aptitudes** [Qui est apte à remplir plusieurs fonctions *(Quillet)* - qualité d'une personne qui a des capacités de fonctions diverses *(Petit Robert)* - Qualité d'une personne qui a plusieurs capacités. *(Larousse)* - qui sait faire des choses variées *(Logos-Bordas)*], d'autre part.

Le terme "valence", en chimie, indique *« la capacité de combinaison d'un élément chimique avec un autre élément déterminé » (Logos-Bordas).*

Nous notons dans ces définitions une partition entre deux valeurs que nous pourrions qualifier de quantitative et de qualitative. La référence aux fonctions, activités, compétences, capacités, aptitudes évoque la pluralité de celles-ci (principe cumulatif) alors que la référence au terme "valence" indique la qualité de combiner des rapports entre éléments (principe combinatoire).

De même, observons, à travers les exemples donnés, que les termes polyvalence / polyvalent sont appliqués à des "personnes" ou à des "choses" (ou des objets).

V. La polyvalence dans le secteur du travail non scolaire.

Le milieu scolaire n'a pas l'exclusivité du recours à la polyvalence. En effet, l'organisation du travail, dans différents secteurs professionnels, y fait référence. Pour mieux définir ce dont il s'agit lorsque nous voulons appliquer ce concept à l'école, il peut être intéressant d'examiner le sens qui lui est accordé dans d'autres secteurs. Dans un article intitulé ***« Polyvalence et polycompétence ouvrières et intensification du travail : l'exemple de l'industrie automobile »***, publié à l'occasion d'un colloque sur "l'intensification du travail"[80], les auteurs montrent en quoi la polyvalence et la polycompétence des professionnels, dans le secteur industriel, sont compris comme des ***« composantes du management contemporain »*** qui visent essentiellement à rationaliser les emplois et optimiser l'utilisation des ressources humaines. Ils définissent la polyvalence comme ***« la capacité pour une personne de connaître et d'occuper plusieurs postes de travail, au moins deux »***, alors que, selon eux, la polycompétence ***« c'est tenir plusieurs métiers… assurer des activités dans des métiers périphériques à la production, comme la maintenance, la qualité, la logistique »***. La polyvalence recherchée chez les travailleurs doit permettre à ces derniers de passer d'un poste à l'autre et présente ainsi l'avantage de pouvoir ***« pallier les absences »***, d'***« éviter la répétitivité de certains gestes, génératrice de troubles musculo-squelettiques »*** et de ***« répondre aux à-coups de la production »***. La polycompétence, de son côté, permet d'ajuster les postes de travail en fonction de l'évolution des métiers et des techniques ou d'un programme de travail particulier. Dans tous les cas, c'est bien une logique économique qui est mise en avant. Dans un autre article, publié dans la revue « La Lettre du GERPISA »[81], Nicolas Hatzfeld montre, à propos d'une étude réalisée au centre de production de Peugeot de Sochaux, que le statut de polyvalent s'inscrit dans une ligne hiérarchique permettant aux monteurs de sortir du travail sur un poste en ligne et d'ouvrir éventuellement la voie vers la fonction de moniteur. Mais là encore, l'accent est mis sur les marges de manœuvre que la polyvalence apporte à l'entreprise dans la gestion de ses personnels. Intérêts pour l'entreprise, intérêts pour le salarié, c'est également ce que retient Patrick Micheletti[82] pour qui la polyvalence professionnelle permet à l'entreprise ***« de fluidifier la production »*** et au professionnel ***« d'être opérationnel à moindre coût »***, en même temps qu'elle ***« facilite la motivation et modifie les rapports humains »***. Cependant, ces différents auteurs se rejoignent pour évoquer le coût, pour les

[80] Gorgieu A., Mathieu R., Pialoux M., Polyvalence, polycompétence ouvrières et intensification du travail : l'exemple de l'industrie automobile. www.cee-recherche.fr/fr/Colloque intensification/pdf/gorgeu-mathieu-pialoux

[81] Hatzfeld N., La polyvalence, enjeu multiple dans l'organisation du travail et la relation salariale, Revue La Lettre du GERPISA, n°139, février 2000.

[82] Micheletti P., Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour la polyvalence professionnelle, Colloque "La polyvalence professionnelle", Février 2003, Euromed – Marseille / Ecole de management.

salariés, de cette évolution dans l'organisation du travail dans la mesure où la polyvalence ***« est pour l'opérateur nettement plus exigeante que la tenue d'un poste, puisqu'elle remet plus ou moins en jeu l'acquis d'accoutumance et d'assimilation du poste par le monteur qui l'occupe »*** (Hatzfeld), ce qui, selon l'auteur, explique un accueil plus favorable chez les salariés jeunes que chez les anciens. Certes, ***« avoir plusieurs qualifications, c'est (…) se constituer un capital technique de connaissances et d'adaptation à des situations nouvelles et changeantes »*** (Micheletti), utile pour la trajectoire du salarié lui-même, mais Gorgeu / Mathieu et Pialoux constatent que ***« le cumul des tâches, l'obligation de connaître plusieurs techniques, sont (…) pointés par (leurs) interlocuteurs syndicaux comme des facteurs d'intensification du travail »*** et que ***« l'accroissement de la charge mentale, les efforts de mémorisation, dus à la rotation des postes et au cumul des tâches, sous forte contrainte de temps, sont considérés comme source de stress pour les ouvriers… »***.

Dans un autre secteur, celui des services et notamment ceux de la fonction publique territoriale, il est fait référence, également, à une exigence croissante de la polyvalence des agents. Ici, l'argument relève encore d'une logique économique et d'opérationnalité. Dans une question écrite au Gouvernement[83], un parlementaire aborde la question d'un point de vue structurel, regrettant qu' ***« à l'heure où il est demandé de plus en plus de polyvalence aux fonctionnaires territoriaux… »***, la rigidité des filières de la fonction publique territoriale ***« va à l'encontre d'une véritable mobilité en même temps qu'elle empêche une souplesse dans la gestion des personnels »***. A la question posée portant sur les modalités offertes aux agents de changer de filières en cours de carrière, le ministre concerné répond en faisant observer que ***« la spécificité de la fonction publique territoriale, basée sur une logique de carrière se substituant à l'ancien système des emplois, obéit à des dispositifs novateurs particuliers qui assurent une meilleure polyvalence sur les emplois que dans la fonction publique d'Etat »***. Il en conclut que ***« le changement de métier est donc possible à l'intérieur d'un même cadre d'emploi »***. Si, comme pour le secteur industriel, évoqué plus haut, le recours à la polyvalence est évoqué du double point de vue des intérêts du service et des agents, il est davantage conçu comme un outil d'adaptation de l'emploi face aux contraintes économiques ou aux trajectoires professionnelles des personnes que comme une conception « complexe » des fonctions. La polyvalence, telle qu'elle est présentée dans ces secteurs professionnels, consiste à permettre le passage, momentané ou définitif, d'un métier à un autre, voire à adapter un poste de travail en fonction d'exigences particulières liées à un programme ou à des circonstances spéciales.

[83] Question écrite N° 18475 du 19/05/2003, page 3780 avec réponse, posée par LETEURTE Claude, UDF – Ministère de réponse : Fonction publique. J-O Assemblée Nationale du 02/03/2004.

Au vu de cette approche, il paraît pertinent de considérer l'acception de la polyvalence appliquée au domaine scolaire, dans une perspective différente, intégrant davantage la dimension de la complexité et la simultanéité des tâches qui caractérisent ce champ d'application.

VI. Proposition d'une acception appliquée au domaine scolaire.

Il découle des différentes contributions fournies par les textes de l'institution scolaire, par les acteurs et par les dictionnaires, que la notion de polyvalence, telle qu'elle est utilisée à propos de l'école, contient à la fois trois grandes idées : les idées de **fonction** (ou d'activité, tâches…), de **compétence** (ou capacités, aptitudes…) et de **liaison** (ou connexions, relations…).

La dimension renvoyant aux compétences ne concerne bien entendu que les personnes. Elle doit être considérée au-delà des deux autres dimensions (fonction – liaison) puisqu'elle constitue une condition de possibilité de celles-ci. Il peut être posé, en effet, que concernant la polyvalence du maître, pour assumer la pluralité des tâches qui lui sont confiées, celui-ci doit maîtriser un certain nombre de compétences dans des domaines divers. De même, pour créer et faire apparaître des liens entre les situations d'apprentissage qu'il met en œuvre, ou pour assurer de la cohérence dans ses différents domaines d'implication, il doit également mettre en jeu des compétences spécifiques.

Nous en venons donc à considérer qu'un enseignant polyvalent est une personne qui dispose d'une pluralité de compétences, dans divers domaines, qui lui permettent d'assurer simultanément plusieurs fonctions et de discerner, créer, entretenir ou faire apparaître des liens entre ces fonctions ou entre des éléments d'une même fonction. En d'autres termes, la polyvalence d'un enseignant peut être définie par la diversité des tâches et fonctions qu'il assume et par l'état des compétences qu'il met au service de l'exercice de celles-ci. Cette acception de la polyvalence peut vraisemblablement être appliquée à d'autres professions ; elle caractérise bien, selon nous, le métier d'enseignant. Mais nous avons vu que la polyvalence ne s'applique pas exclusivement au maître puisqu'il a été question de polyvalence du métier, de polyvalence des savoirs, de polyvalence des élèves, de polyvalence des disciplines. Nous retiendrons, en conséquence, que le concept de polyvalence, quel que soit son champ d'application au domaine scolaire, contient deux dimensions indissociables, l'idée de fonction et l'idée de liaison.

Nous conviendrons ainsi **qu'un enseignement polyvalent est un enseignement qui, par sa conception et son mode d'exposition, couvre l'ensemble des contenus de formation inscrits dans les programmes et permet que s'établissent des liaisons perceptibles par l'élève entre les**

diverses activités proposées, entre les différentes acquisitions en construction, et entre les savoirs acquis et l'aide que ces derniers apportent dans la résolution de problèmes.

De même, **la polyvalence d'un enseignant** pourra se définir comme **la capacité de celui-ci, réelle ou supposée, d'assumer plusieurs fonctions ou plusieurs activités différentes (poly fonctionnalité). C'est également la capacité de repérer et de faire apparaître les liaisons contenues dans ce qu'il fait et ce qu'il est chargé de faire apprendre.**

VII. La polyvalence, spécificité de l'école primaire ?

L'éclairage précédent sur le concept conduit à se demander en quoi la polyvalence est une caractéristique propre de l'école primaire. Nous avons vu que le terme est polysémique puisque le vocabulaire professionnel utilisé dans divers textes institutionnels évoque tantôt la polyvalence du maître, tantôt la polyvalence d'équipe, la polyvalence des savoirs ou celle des disciplines… Définir la polyvalence à travers la double référence aux fonctions et aux liaisons permet d'unifier le sens contenu dans ces différentes acceptions. Comme la polyvalence du maître indique sa capacité à assurer plusieurs fonctions et à les relier entre elles, la polyvalence d'une équipe renvoie à la capacité d'un groupement d'individus à couvrir collectivement un champ de fonctions dans la cohérence et en cohésion. De la même manière, il est possible de parler de polyvalence des savoirs puisqu'un savoir particulier, dans le domaine de la maîtrise de la langue par exemple, servira selon les situations à comprendre un message, à exprimer sa pensée ou à communiquer avec autrui. En outre, aucune situation de la vie courante ne met en jeu qu'un seul savoir à la fois. C'est d'ailleurs ce note François Augier : ***« Dans notre vie courante, nous n'avons pas d'approche du monde qui soit disciplinaire »[84].*** C'est donc dans sa combinaison à d'autres savoirs qu'il devient utile et prend sa valeur. De même, parler de la polyvalence des disciplines peut se comprendre si l'on considère qu'une discipline donnée contient son corpus de connaissances qui justifie qu'on l'étudie spécifiquement, mais qu'en même temps, elle peut servir de support, ou fournir des outils, pour l'apprentissage de savoirs relevant d'une autre discipline.

[84] Audigier F. (2001). « *Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ?* ». In Baillat G & Renard J-P (dir.). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Reims : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Champagne-Ardenne. p. 47

En retenant cette conception de la polyvalence, notamment pour celle qui concerne le maître, si l'on considère qu'elle concerne l'ensemble des fonctions qu'il assure, de l'enseignement des différentes matières à la mise en œuvre des situations d'apprentissages, à la gestion du groupe d'élèves et au travail en équipe, elle ne peut pas être restreinte à l'enseignant du primaire. Le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant proposé par le cahier des charges pour la formation des maîtres en IUFM de 2006, en déclinant les différents domaines de compétences mis en jeu dans l'exercice du métier, pour en assurer toutes les fonctions, s'adresse d'ailleurs autant aux professeurs des écoles qu'aux professeurs de lycées et de collèges. Or cette déclinaison correspond au sens que nous donnons à la polyvalence. Aussi, nous conviendrons que tout enseignant, quel que soit son milieu d'exercice, primaire ou secondaire, combine simultanément un grand nombre de fonctions. Cette simultanéité est d'ailleurs ce par quoi se distingue la polyvalence dans le champ scolaire par rapport aux acceptions entrevues dans d'autres domaines professionnels. Pour ce qui concerne l'enseignant d'école primaire, nous poserons que sa spécificité réside dans le fait d'intégrer, à la différence des professeurs de matières du secondaire, un domaine particulier de polyvalence que nous désignons par la polyvalence disciplinaire puisqu'il a en charge tous les enseignements mis aux programmes.

L'application du concept de polyvalence aux enseignements, de son côté, est facilitée par la structure de l'école primaire qui permet au maître de garantir la cohérence des apprentissages et la mise en lien des disciplines enseignées. Elle permet également de relier entre eux les différents moments de la journée scolaire et de conjuguer à plusieurs échelles les continuités éducatives et pédagogiques plus difficiles à mettre en œuvre dans l'enseignement secondaire.

L'approche du concept de polyvalence développée ci-dessus permet maintenant de dégager un nouvel élément pour la construction de notre système d'hypothèses.

VIII. Elément d'hypothèse 4.

Nous avons écrit dans l'introduction que nous considérions la polyvalence, notamment disciplinaire, comme une caractéristique essentielle de l'école primaire. Dans le développement précédent, consacré à cette question de la polyvalence, nous avons pu montrer que ce concept appartient à la culture de l'école primaire et que personne, quasiment, ne semble vouloir remettre en question ce principe, du haut en bas de l'institution. Or, nous avons pu également vérifier la difficulté qu'ont les différents acteurs à cerner ce concept et les divergences qui émergent des interprétations qu'ils en font. La polyvalence apparaît donc comme une donnée du système, acceptée par tous les

acteurs, quels que soient les espaces d'appartenance (national, départemental, local), mais une donnée à la fois bien réelle pour les enseignants confrontés au quotidien à la complexité de leur tâche, et virtuelle du fait de l'imprécision qu'elle contient. Chacun se nourrissant de ressources puisées dans "l'espace des référents", lui donne un sens plus ou moins étendu, plus ou moins clair. Les maîtres qui revendiquent la polyvalence comme une marque identitaire, la mettent en œuvre à travers leurs pratiques, sur un mode rationalisé ou intuitif, sans qu'il soit possible, ni pour eux ni pour leurs évaluateurs, d'en mesurer précisément le degré de maîtrise. Les textes institutionnels, pour leur part, de réformes en réformes, maintiennent le principe sans jamais en donner une définition précise. Mais la fonction d'enseignant à l'école primaire évoluant dans ses missions, s'intensifiant et se diversifiant, comme nous l'avons vu précédemment, il est permis de penser que la polyvalence prescrite d'aujourd'hui n'est plus celle d'hier.

Les conseillers pédagogiques de circonscription chargés d'accompagner les maîtres dans l'exercice de leurs fonctions, inscrivent donc leurs interventions dans le cadre de la polyvalence, soit dans un contexte pédagogique empreint d'incertitude et d'aléatoire. Si le référentiel des compétences et connaissances de l'enseignant proposé par le cahier des charges de 2006 pour la formation des maîtres en IUFM donne un contenu à la polyvalence, il s'agit de la polyvalence prescrite, ou formelle. En réalité, chaque enseignant la met en œuvre en fonction de l'interprétation qu'il en donne, des compétences effectives sur lesquelles il peut prendre appui, sur son implication professionnelle et dans le cadre des marges de liberté dont il dispose. De ce fait, la polyvalence réalisée par les professeurs des écoles est singulière, personnalisée et située; l'écart entre la prescription et la réalisation est variable d'un maître à l'autre. Il s'ensuit l'une des caractéristiques de la fonction des conseillers pédagogiques qui est de devoir composer avec cet écart et avec l'hétérogénéité des enseignants. Lorsqu'il s'adresse à un enseignant particulier, le conseiller doit prendre en compte le positionnement de cet enseignant vis à vis de la polyvalence. Lorsqu'il s'adresse à l'ensemble des maîtres de sa circonscription ou à un groupe, il doit intégrer le fait que les positionnements personnels sont différents d'un individu à l'autre.

Nous formulerons ainsi un quatrième élément d'hypothèse selon lequel **un conseiller pédagogique de circonscription inscrit son action professionnelle dans le cadre de la polyvalence qui, bien que constituant un trait caractéristique et culturel de l'école primaire, revendiqué par les maîtres eux-mêmes, demeure un concept flou et évolutif. Son positionnement, dans son rapport aux enseignants se fonde sur la zone de rencontre entre la polyvalence prescrite par l'institution, l'interprétation qu'il en fait lui-même et la mise en œuvre qu'en réalisent les enseignants avec qui il travaille.**

E Première grande hypothèse

L'approche contextuelle nous avait conduit à examiner le cadre sociétal dans lequel évoluent les enseignants du premier degré dont font eux-mêmes partie les conseillers pédagogiques. Puis, nous avons porté notre regard sur le contexte institutionnel de l'école primaire en observant d'abord les évolutions des politiques éducatives appliquées à l'ensemble du système scolaire ou plus particulièrement au premier degré d'enseignement. Nous avons montré ensuite comment interagissent les différents espaces qui structurent le système, de haut en bas de l'institution scolaire. Enfin, nous avons terminé ce chapitre en évoquant longuement le concept de polyvalence supposé constituer un trait caractéristique de l'école primaire.

Chacun de ces quatre sous-chapitres a permis de formuler les éléments d'hypothèse rappelés ci-dessous :

1. Les conseillers pédagogiques de circonscription interviennent auprès d'un groupe professionnel, les professeurs des écoles, dont ils font eux-mêmes partie. **Héritiers d'une culture moderne, acteurs de la postmodernité, investis d'une mission néo-moderne, il leur faut combiner ces trois logiques porteuses de dissensions.**

2. Les conseillers pédagogiques interviennent dans **un environnement institutionnel complexe en mouvement constant et porteur de tensions, dont l'influence conditionne la situation de leurs partenaires cibles** (les professeurs des écoles)**, confrontés aux incertitudes et tensions émanant de ce contexte institutionnel.**

3. Les conseillers pédagogiques interviennent au sein d'un système (sous-système du système éducatif), dans un espace (départemental) intermédiaire entre le niveau national (le ministère) et le niveau local (l'école). Les acteurs de chacun de ces espaces sont investis d'une mission et adoptent des positionnements en fonction de multiples facteurs idéologiques, corporatistes, relationnels, matériels… **Des jeux produits entre les acteurs, au sein d'un même espace et entre les espaces, émerge une réalité institutionnelle et humaine du système éducatif en général et de l'école primaire, en particulier.**

4. Les conseillers pédagogiques de circonscription inscrivent leur action professionnelle dans le cadre de la polyvalence qui, bien que constituant un trait caractéristique et culturel de l'école primaire, revendiqué par les maîtres eux-mêmes, demeure un concept flou et évolutif. **Leur positionnement, dans leur rapport aux enseignants, se fonde sur la zone de**

rencontre entre la polyvalence prescrite par l'institution, l'interprétation qu'ils en font eux-mêmes et la mise en œuvre qu'en réalisent les enseignants avec qui ils travaillent.

1) Quatre éléments d'hypothèse en interaction

Les quatre éléments d'hypothèse rappelés ci-dessus découlant des analyses menées sur les différentes dimensions du contexte dans lequel interviennent les conseillers pédagogiques sont, semble-t-il, de nature à fournir des éléments de compréhension sur la manière dont les conseillers pédagogiques investissent leur travail de régulation.

Le premier élément d'hypothèse lié au cadre sociétal (modernité – postmodernité – néo-modernité) et le troisième référé à l'organisation du sous-système de l'école primaire et aux interactions entre ses différents espaces (local, départemental, national) et entre les acteurs de chaque espace, renvoient à la situation des enseignants du premier degré dans l'institution scolaire. Le deuxième élément, relatif aux évolutions des politiques éducatives et le quatrième traitant de la question problématique de la polyvalence, renvoient pour leur part aux pratiques professionnelles et aux facteurs qui les orientent politiquement.

Nous postulons que le contexte que nous tentons d'identifier résulte de la mise en système de ces quatre domaines et des interactions qui s'en dégagent. En effet, les enseignants du premier degré se présentent comme « héritiers d'une culture moderne, acteurs postmodernes, investis d'une mission néo-moderne ». En tant qu'héritiers de la culture moderne, ils demeurent attachés aux idéaux de l'école républicaine et à ses valeurs émancipatrices et généreuses dont les "hussards de la République", leurs illustres prédécesseurs, étaient les porte-drapeaux. Ces racines corporatives s'expriment à travers la sensibilité toujours vive qu'ils portent aux questions d'éducation, individuellement ou par la voie des organisations syndicales et des associations pédagogiques, et leur réactivité face aux inflexions des politiques éducatives. Mais, acteurs de la postmodernité, ils épousent les modes de vie actuels, mesurent leurs engagements et répartissent leurs centres d'intérêts. Le désenchantement dû aux échecs de la modernité, ajouté aux incertitudes de l'avenir et à la déconsidération sociale dont ils ont été l'objet, nourrit cette tendance à une certaine atténuation du sens politique qu'ils donnent à leur action professionnelle. Il en résulte une distorsion entre cet héritage culturel dans lequel ils fondent leur identité et leur positionnement sociétal qui déterminent leurs comportements. De cette distorsion émane un véritable trouble identitaire.

Cependant, cette identité troublée est aussi fragilisée par les tensions qui existent au sein de l'institution scolaire. Les enseignants subissent en effet une pression du système, constante et multiforme. Cette pression est d'abord hiérarchique du fait des injonctions des politiques éducatives relayées par les acteurs intermédiaires et des procédures de contrôle auxquelles ils doivent se soumettre (réglementations, agréments de projets pédagogiques, contrôle de conformité, évaluations…). Elle est d'ordre idéologique en raison des débats permanents sur les finalités éducatives, sur les missions de l'école ou sur le bien-fondé des méthodes pédagogiques et des clivages qu'ils provoquent. La pression subie par les enseignants est également sociale du fait de l'évolution des rapports que nourrissent les parents vis à vis de l'école et de l'incidence des médias sur ces relations. Elle est enfin matérielle relativement aux conditions de travail ou à la reconnaissance salariale de la profession.

Ces tensions au sein du système tendent à attiser les rapports de pouvoirs entre les acteurs, desquels émergent pour chacun des marges de liberté plus ou moins grandes, selon l'état de ces rapports, plus ou moins investies selon la mise que les personnes sont disposées à consacrer à la scène professionnelle. D'autre part, l'inconstance des politiques éducatives et la successivité des réformes, déjugées avant d'avoir été suffisamment appropriées par les enseignants pour produire leurs effets, alimentent les tensions et contribuent à creuser l'écart entre les attendus institutionnels et leur réalisation à travers les pratiques enseignantes.

Enfin, la polyvalence, mise en exergue en tant que spécificité de l'école primaire, s'avère un concept si mal défini et si mal partagé qu'il ne permet pas aujourd'hui de dégager une identité suffisamment précise de l'école primaire pour clarifier le sens du métier des professeurs des écoles.

Nous résumerons donc ces considérations pour formuler notre première grande hypothèse de la manière suivante :

Les conseillers pédagogiques de circonscription interviennent dans un contexte institutionnel et humain complexe et traversé de tensions, sous l'effet conjugué :

- **D'un trouble identitaire ressenti par les enseignants du premier degré, dont ils font eux-mêmes partie ;**
- **D'une pression constante et multiforme du système (hiérarchique, idéologique, sociale, matérielle), provoquée par les jeux d'acteurs au sein et entre les espaces (local, départemental, national) et les rapports de pouvoir qui en résultent ;**

- **De l'inconstance apparente des politiques éducatives et de la successivité des réformes déjugées avant d'avoir pu produire leurs effets ;**
- **De l'implicite d'une polyvalence qui, faute d'une définition précise et partagée, ne permet pas de prendre objectivement la mesure de l'écart entre la prescription institutionnelle et la réalisation observable dans les pratiques de terrain.**

Ce premier chapitre a permis de situer l'action menée par les conseillers pédagogiques de circonscription dans le contexte sociétal, social et institutionnel. L'analyse qui en a été proposée nous conduit à poser que ces acteurs intermédiaires de proximité développent leur activité professionnelle au cœur de tensions qui concourent elles-mêmes à conditionner cet environnement et à le transformer.

Notre étude a pour objet la compréhension de la façon dont les conseillers pédagogiques de circonscription s'acquittent de leur tâche. Il nous faut à présent l'adosser à un cadre théorique susceptible de guider notre réflexion sur le processus qui conduit de la définition de la prescription institutionnelle à sa mise en œuvre sur le terrain et au sein duquel s'inscrit l'action de ces professionnels. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation de ce cadre théorique constitué autour des concepts de régulation, de traduction et de logiques d'action.

L'approche conceptuelle : de la prescription à la realisation

A Le cadre théorique

Dans le système scolaire, le pouvoir central définit une politique éducative dont il organise la mise en œuvre par la production de directives techniques et pédagogiques. Celles-ci s'adressent aux acteurs exerçant aux divers degrés de l'organisation. Mais cette mise en œuvre, pour être effective, nécessite une traduction en actes des objectifs visés. Il s'agit donc, pour l'institution, de prévoir les opérations permettant de passer de la prescription à la réalisation.

Nous avons montré qu'entre la définition de la prescription ministérielle et les pratiques de terrain, un écart important peut être observé. Cet écart peut ainsi être constaté d'un niveau de l'institution à l'autre (national, académique, départemental, local). Il peut également être vérifié à travers la façon dont les acteurs s'en saisissent pour, à leur niveau d'intervention, la mettre en œuvre. La question se pose de savoir quels moyens se donne l'institution pour tenter de réduire ou contenir cet écart. Mais au-delà de cette première question, nous voulons interroger ce qui le produit. Comment devons-nous interpréter ce phénomène ? L'écart entre prescription et réalisation doit-il être considéré comme une donnée inéluctable qui voudrait qu'une directive ministérielle soit par nature inapplicable en l'état et que sa mise en œuvre s'en trouve conséquemment très différente ? Entre les deux, une sorte d'espace vide provoquerait la rupture génératrice de l'écart. Ou bien, cet écart observable est-il le fruit d'un processus de transformation progressive de l'idée ou de l'intention originale jusqu'à sa concrétisation sur le terrain ? Dans ce dernier cas, quels facteurs sont susceptibles d'alimenter ce processus ? Quelle est la part de la technostructure du système et celle des acteurs qui évoluent en son sein ?

Il a été montré également dans le chapitre précédent que de multiples paramètres agissent sur les conditions de fonctionnement de l'institution scolaire, sur les représentations, la subjectivité et le positionnement des acteurs du système. Par ailleurs, nous avons constaté la présence, et l'intervention selon les cas, au fil du processus, d'un certain nombre d'acteurs se situant à différents niveaux entre l'échelon décisionnel et le lieu de mise en œuvre de la prescription. Ainsi, les conseillers pédagogiques de circonscription, en tant qu'acteurs intermédiaires, prennent place dans ce processus institutionnel et leur rôle, au côté des Inspecteurs de l'Education Nationale, consiste précisément, à accompagner la mise en œuvre des politiques éducatives auprès des équipes d'écoles. C'est d'ailleurs ce que rappelle, en 2007[85], la circulaire de rentrée que le Ministre adresse aux Recteurs, Inspecteurs d'Académie et Chefs d'établissements : ***« Au plus près des directeurs et des enseignants, les inspecteurs et***

[85] B.O.E.N. n°3 du 18 /01/2007 : Préparation de la rentrée 2007

leurs équipes de circonscriptions sont les principaux relais de la politique éducative nationale ». Notre étude renvoie donc vers le travail de ces acteurs intermédiaires dans l'exercice de cette mission.

Pour expliquer cet écart considéré entre prescription et réalisation, l'idée d'un processus de transformation produit par les interactions entre ces paramètres relevant de facteurs directement liés aux personnes ou non, semble donc s'imposer.

Pour éclairer notre questionnement, nous nous appuierons sur un cadre théorique qui prend en compte cette idée de transformation des situations au long d'un processus mettant en jeu des acteurs institutionnels dont la mission consiste à l'accompagner. Notre cadre théorique se constituera donc autour de trois concepts, le concept de régulation auquel renvoie la mission assignée aux acteurs intermédiaires, le concept de traduction pour comprendre ce qui produit l'écart entre prescription et réalisation et le concept de logiques d'action permettant d'interpréter la façon dont ces acteurs intermédiaires orientent leurs interventions.

Dans un premier sous-chapitre, nous étudierons le concept de régulation afin d'en extraire la dimension particulière susceptible d'aider à comprendre la façon dont les conseillers pédagogiques investissent cette fonction.

Puis nous tenterons de montrer en quoi la sociologie de la traduction, encore appelée sociologie de l'innovation ou théorie de l'acteur réseau, développée par les auteurs de référence, Michel Callon, Bruno Latour et Madeleine Akrich, permet de construire de l'intelligibilité sur le processus de transformation et le positionnement des acteurs.

Le troisième sous-chapitre, prenant appui sur trois études de cas menées auprès d'acteurs intermédiaires (IEN, CPC), rendra compte des logiques d'action privilégiées par ces derniers pour résoudre des situations problèmes rencontrées en circonscription. Nous en tirerons un modèle d'analyse de ces logiques d'action qui nous sera utile ultérieurement pour notre enquête de terrain principale.

Au terme de ce second chapitre, nous formulerons une deuxième grande hypothèse que nous déduirons des trois dimensions de notre cadre théorique évoquées ci-dessus.

B Le concept de régulation

Nous consacrons la première partie de ce chapitre à l'étude du concept de régulation à partir, notamment, des travaux de Jean-Daniel Reynaud et, pour son application dans le champ de l'éducation, à ceux de Joao Barroso, de Christian Maroy et Vincent Dupriez. Il nous faut préalablement définir ce concept à travers différentes approches qui en sont faites et quelques notions qui y sont liées.

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux acteurs par qui passe le travail de régulation, et particulièrement aux acteurs de proximité chargés de la régulation intermédiaire.

I. Définition du concept

Christian Maroy et Vincent Dupriez associent le concept de régulation à ***« l'ensemble des actions mises en œuvre par une instance (gouvernement, hiérarchie d'une organisation) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquelles elle a une certaine autorité [86]».*** Cette définition s'inscrit dans le champ d'utilisation de ce concept qui nous intéresse plus particulièrement. Cependant, aujourd'hui, outre la sociologie, le concept de régulation est utilisé dans plusieurs domaines scientifiques, en biologie par exemple, en économie ou encore dans le domaine juridique.

Dérivé du terme latin "regulare" qui signifie régler, le mot "régulation" présente dés son origine des rapports avec le droit. Un rapport du Conseil d'Etat (2001) portant sur *« Les autorités administratives indépendantes »* nous apprend ainsi que ***« si le mot est apparu en français dés 1460, ce n'est que depuis la fin du XIX[ème] siècle qu'il a dans notre langue un sens assez proche de celui sous-entendu lorsqu'il est question d'autorité de régulation (...) »[87].*** Par ailleurs, c'est également au cours du XIX[ème] siècle que le concept de régulation a pris corps dans le domaine des sciences biologiques. Georges Canguilhem note que ***« l'invention laborieuse de cette dénomination nécessairement dépendante d'une conceptualisation progressive a une histoire difficile à exposer [88]»***. En retraçant « la formation du concept de régulation biologique », il en trouve une référence dans le Dictionnaire Le Littré de 1872 et propose lui-même une définition du concept. Le philosophe définit ainsi la régulation comme ***« l'ajustement, conformément à quelque règle ou norme, d'une pluralité d'actes et de leurs effets que leur diversité rend d'abord étrangers les uns les autres [89]».***

L'économiste Elie Cohen situe l'apparition dans le domaine de l'économie de la notion de régulation, aux Etats Unis, dans les années 30 : ***« À la suite de la crise de 1929 et des dérèglements majeurs qu'a connus alors l'économie américaine, le président Roosevelt a éprouvé le besoin de***

---

[86] Maroy C. – Dupriez V., *La régulation dans les systèmes scolaires : Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*, Revue Française de Pédagogie, janvier-février-mars 2000, p. 76.
[87] Conseil d'Etat, Rapport public 2001, *Les autorités administratives indépendantes*, La documentation Française, p. 279.
[88] Canguilhem G., *Idéologie et rationalité des sciences de la vie*, Librairie philosophique J. Vrin, 2000, p. 81-82.
[89] Définition du concept proposée par G. Canguilhem dans l'article Régulation (Epistémologie), Encyclopaedia Universalis, l'édition 1985, vol. 15, pp.797-799 .

mettre en place un ensemble d'organismes pour surveiller les marchés, notamment le marché financier ; pour surveiller le bon fonctionnement de la concurrence et éviter ainsi les abus de position dominante »[90]. Cette acception du concept, dans le domaine de l'économie, née de la nécessité de réglementer l'activité économique et financière, met en évidence une visée de contrôle exercé par une autorité Il s'agit en effet d'instaurer un système prônant ***« une déréglementation contrôlée des services publics »*** afin de favoriser le jeu de la concurrence économique tout en prévenant, par l'intermédiaire ***« d'agences de régulation indépendantes et décentralisées,*** (…) ***le bon fonctionnement des marchés »***[91]. Cette option est défendue par le *Courant de l'économie publique.*

Un autre courant, *l'école de la régulation,* d'inspiration marxiste, appréhende le concept, pour sa part, en tant que ***« forme institutionnelle des rapports sociaux fondamentaux comme le rapport salarial, la monnaie, la concurrence, l'Etat, l'insertion dans la division internationale du travail »***[92]. Pour ce courant de pensée, selon l'économiste Michel Husson, ***« la régulation apparaît ainsi comme une actualisation ou une réappropriation nécessaires pour prendre en compte les spécificités historiques du capitalisme d'après-guerre et sortir du dogmatisme*** *(marxiste)…* ***Il vise à instaurer des « formes collectives d'adaptation » aux mutations…»***[93]. Selon cette approche, la régulation revêt une fonction d'adaptation de l'économie aux évolutions sociétales.

Benjamin Coriat[94] de son côté, se réfère à l'économiste issu du courant du Capitalisme Monopolistique d'Etat, Gérard de Bernis selon qui, ***«*** *(la régulation)* ***sur la base de l'importation du concept biologique de régulation en économie, peut être grossièrement résumée comme suit : il y a régulation lorsque des forces d'une origine distincte subissent l'influence de certaines régularités qui les font converger, alors qu'en l'absence de ces régularités le mouvement naturel de ces forces les pousserait à diverger » .*** Cette troisième référence à l'utilisation du concept de régulation dans le domaine de l'économie met en évidence l'idée d'influence. Nous noterons en outre que cette dernière définition évoque, pour expliquer le sens de la régulation, la notion de régularité dans les forces en présence dont nous pouvons estimer qu'elle est un point d'ancrage fort du concept puisqu'elle renvoie à la règle, en tant que référence stabilisée. La régulation peut donc être définie

---

[90] Cohen E., " *De la réglementation étatique et administrative à la régulation* ", Paysans, mai-juin 2000, repris dans Problèmes économiques n° 2680.
http://artic.ac-besancon.fr/s_e_s/Dos%20Services%20publics/servicespublics/reglemregul.htm

[91] Grassineau B., *librapport.org/Rapport de Stage , Notes sur Jean-Daniel Reynaud, Les règles du jeu, L'action collective et la régulation sociale*

[92] Idem.

[93] Husson Michel, L'école de la régulation, de Marx à la Fondation St Simon : un aller sans retour ? *in* J. Bidet et E. Kouvelakis, *Dictionnaire Marx contemporain*, PUF, 2001

[94] Coriat Benjamin, La théorie de la régulation : origines, spécificités et perspectives, Multitudes : Revue politique, artistique, philosophique, article mis en ligne en septembre 2004.
http://multitudes.samizdat.net/La-theorie-de-la-regulation.html

comme **un processus de recherche d'une régularité en tant que condition de l'équilibre d'un système**. Cette définition peut ainsi être appliquée aux différents champs d'utilisation évoqués précédemment.

II. La régulation comme mode de gestion de l'action publique.

Les sociologues, à leur tour, se sont emparés du concept de régulation dans l'étude des rapports sociaux et des politiques de l'action publique. Yves Dutercq définit ainsi le concept comme : ***« la recherche de la définition ajustée et du contrôle souple de l'action publique »***[95]. Dans cette proposition se retrouve l'idée de processus évoquée ci-dessus. L'approche de la régulation du point de vue de l'action publique, en outre, renvoie au rôle qu'y joue l'Etat. Or, dans le domaine éducatif comme dans l'ensemble des politiques publiques, ce rôle connaît une transformation qui semble en atténuer la puissance (Dutercq, 2005). En France, particulièrement, le pilotage du système éducatif, très centralisé, notamment entre les années 50 et le début des années 80 (Dutercq, 2001) a évolué vers une réduction de l'emprise de l'Etat. Plus exactement, comme le notent Lessard, Brassard et Lusignan (2002), ***« l'Etat ne se retire pas de l'éducation. Il adopte un nouveau rôle, celui de l'Etat régulateur et évaluateur qui définit les grandes orientations et les cibles à atteindre, tout en montant un système de contrôle et d'évaluation pour savoir si les résultats souhaités ont été atteints ou non »[96].*** Y. Dutercq explique cette transformation du rôle de l'Etat par l'effet d'un double mouvement, ***« un mouvement de globalisation, qui limite la capacité d'action et de réflexion des États-nations, et un mouvement de localisation qui les contraint à tenir compte des dynamiques à la base et de tenter de les harmoniser »[97].***

L'exemple de la référence à la stratégie de Lisbonne, évoqué plus haut confirme cette dépendance. De réelles convergences entre pays européens, imposées par les enjeux de la mondialisation, justifient l'adhésion à des orientations éducatives transnationales. Toutefois, comme nous l'avons vu, la législation européenne, selon le principe de subsidiarité, n'impose pas dans tous les cas aux Etats membres une politique éducative déterminée. Aussi, le fait de se référer à des logiques transnationales peut permettre dans certains cas de justifier et de légitimer des choix de politique

[95] Dutercq Y., Les régulations des politiques éducatives, (dir.) , Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 9
[96] Cité par Barroso J., Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives : de la régulation du système à un système de régulation, *in* Dutercq Y., Les régulations des politiques d'éducation, Presses universitaires de rennes, 2005, p. 157.
[97] Dutercq, Y., L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation, Dossier n°8, Revue Education et Sociétés, 2001, p.5.

interne[98]. Néanmoins, les politiques éducatives initiées par l'Etat se heurtent à des résistances et au désir des acteurs de terrain d'être impliqués dans les prises de décisions qui les concernent.

Selon Joao Barroso[99], pour prendre en compte ces deux logiques contradictoires, deux dimensions du concept de régulation peuvent être distinguées : ***« une régulation institutionnelle, normative »*** ayant pour visée l'instauration et le contrôle de règles et ***« une régulation situationnelle, active ou autonome »*** renvoyant au ***« processus actif de production des règles du jeu »***. Ce faisant, il introduit deux mouvements contradictoires de la régulation, une régulation du haut vers le bas (régulation institutionnelle) et une régulation du bas vers le haut (régulation situationnelle). Par ailleurs, il distingue dans le concept les trois dimensions ***« de coordination, de contrôle et d'influence »***[100] comme autant de justifications de la démarche de régulation. Outre le fait que celles-ci permettent d'envisager l'application du concept à des situations de dimensions variables, d'un niveau "macro" (international) à un niveau "micro" (local), elles introduisent en même temps des approches pouvant répondre à des finalités différentes. Réguler pour "coordonner" des actions au sein d'une organisation, réguler pour "contrôler" un système en instaurant des règles, réguler pour "influencer" des orientations et des façons d'agir des acteurs ; ces trois dimensions du concept de régulation peuvent en effet être distinguées les unes des autres ou se combiner selon leur champ d'application. Nous noterons d'ailleurs que ces trois dimensions se retrouvent dans les trois applications du concept de régulation au domaine économique exposées précédemment. C'est aussi ce qu'exprime Pierre Bauby (1998) dans sa proposition construite à partir de la définition de la régulation de Canguilhem, en considérant qu'il s'agit d'un ***« ajustement, conformément à une règle ou une norme, d'une pluralité d'actions et de leurs effets, arbitrage entre les intérêts différents de tous les acteurs. Elle recouvre donc la réglementation (définition des « entrées ») – le contrôle (vérification des dites « entrées ») – les nécessaires adaptations »***[101]***.***

[98] Dutercq, Barroso, Schriewer, 2005, p.155

[99] Barroso J., Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives : de la régulation du système à un système de régulation, *in* Les régulations des politiques d'éducation, dir. Dutercq Y., presses universitaires de rennes, 2005, p. 152

[100] Barroso J., Afonso N., Baromi I., Berkovits B., Imre A., Eross G., Système éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire set politiques de lutte contre les inégalités en Grande-Bretagne, en Belgique, en France, en Hongrie et au Portugal, Projet Réguleducnetworks, 2002, p. 12.

[101] Cité par Dutercq Y., Les régulations des politiques d'éducation, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

III. La régulation comme mode de gestion des rapports sociaux

De son côté, Jean-Daniel Reynaud[102] aborde la régulation sous l'angle de la gestion des rapports sociaux autour de la notion de règle. Cette approche se nourrit des acquis de la sociologie des organisations, de la sociologie du travail et des études réalisées sur les relations professionnelles. Pour cet auteur, une règle est ***« un principe organisateur*** (qui) ***peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement »***[103]. Mais selon lui, elle est surtout ***« un guide d'action, (…) un modèle qui oriente »***. Il en déduit qu'il est nécessaire de distinguer ***« l'énoncé ou la promulgation de la règle et sa réalité dans les interactions sociales ».*** Aussi définit-il finalement la règle comme un élément permettant de gérer des interactions sociales. Au-delà de la forme « juridique » que peut prendre la règle écrite, celle-ci vaut surtout par ce que les acteurs en font, ce qui la rend susceptible d'évoluer. Si la règle a valeur de référence, celle-ci n'est donc pas immuable. Pour traduire la réalité sociale des règles et leur capacité à évoluer au gré des interactions entre les acteurs concernés, Jean-Daniel Reynaud préfère donc utiliser le terme de régulation, considérant que ***« la régulation est une caractéristique très générale de l'action sociale, (…) largement constitutive de son caractère "rationnel" »***[104].

Dans la même logique, Christian Maroy propose la définition suivante : ***« Dans un système social, la notion de régulation désigne les processus d'orientation et de coordination des conduites des acteurs et de définition des règles du jeu »***[105]. Par cette formule, cet auteur indique d'emblée que le concept de régulation revêt deux dimensions qui, pour liées qu'elles soient, peuvent être distinguées. Il rejoint en cela la proposition de Barroso (2002) différenciant régulation institutionnelle et régulation situationnelle. Il fait en effet référence *« au processus d'orientation et de coordination des conduites des acteurs »*, d'une part, à *« la définition des règles du jeu »,* d'autre part. Le premier sens renvoie à une action menée envers des personnes ou des institutions alors que le second évoque un processus par lequel s'élaborent, sous l'effet des interactions sociales, les modalités de l'action. Dans le premier cas, nous y voyons un processus exogène. Il s'agit, par exemple, pour un état, de définir des règles et des lois, de distribuer des domaines de compétences entre les différents niveaux des administrations et des collectivités territoriales. Ces règles édictées servent alors de référence pour une régulation institutionnelle dont la fonction est d'assurer leur mettre en œuvre, quitte si besoin à les ajuster. Mais quelle que soit leur pertinence, ces règles venues "d'en haut" se

[102] Reynaud J-D., Les règles du jeu – L'action collective et la régulation sociale, Armand Colin, Paris, 1997.
[103] Idem, p. XVI.
[104] Reynaud J-D, 1997, p. XVII
[105] Maroy C., Ecole, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe, PUF, Paris, 2006, Coll. Education et Société, p. 9.

confrontent à la réalité sociale et à ce qu'en font les acteurs chargés de les faire appliquer et ceux à qui elles s'adressent. La régulation se traduit alors, simultanément, par un processus endogène, venu "du bas", qui contribue à la construction effective des règles, car celles-ci se construisent finalement ***« en situation, par les acteurs »*** (Maroy, 2006). J-D Reynaud note en effet que ***« ceux à qui ces règles doivent s'appliquer, bien qu'ils n'en soient pas les auteurs, peuvent les suivre, de plus ou moins bon cœur. Mais il se peut aussi qu'ils s'efforcent, ne serait-ce que pour se protéger, d'élaborer leurs propres règles »***[106]. A une **"régulation de contrôle"** assurée par l'institution s'opposerait donc une possible **"régulation autonome"** initiée par les exécutants, nécessitant l'aménagement d'espaces de négociation pour un ajustement des règles à construire. Lorsque ces espaces de négociation sont institutionnalisés, on parle alors de **"régulation conjointe".** L'unité de la proposition de C. Maroy s'y retrouve puisque tout processus de régulation conjugue les deux mouvements, exogène et endogène. La régulation doit donc être comprise comme ***« un processus pluriel et inachevé, qui procède essentiellement d'un travail de négociation entre les acteurs »***[107]***.***

En outre, nous devons convenir que les acteurs sont influencés, dans leur lecture des règles qui leur sont présentées, par ***« des modèles cognitifs et normatifs, historiquement situés et construits, qu'ils intériorisent et qui contribuent à l'intégration normative des systèmes sociaux »***[108]. Dans le domaine de l'enseignement, la forme scolaire[109] ou la professionnalité enseignante illustrent ce qui conditionne les processus de régulation en y ajoutant ce que Lise Demailly définit par la notion de ***"régulation normative"***[110]***.*** Tout raisonnement sur des adaptations à mettre en œuvre dans le système scolaire se conçoit ou est interprété en regard des normes intériorisées dans la société sur l'école. L'exemple de l'organisation de l'école primaire en cycles, telle que l'envisageait la Nouvelle Politique pour l'Ecole (1992), insinuant un nouveau rapport entre le maître de la classe, l'équipe de cycle, une cohorte d'élèves et les différents enseignants, montre à travers le maintien très majoritaire d'organisations traditionnelles, le poids de cette régulation normative face aux inflexions voulues par l'institution.

La régulation sociale traduit donc un processus pluriel qui combine plusieurs types de régulations. Accordant une part importante à l'ensemble des acteurs concernés, des décideurs aux exécutants, elle s'écarte d'une conception institutionnelle et directive centrée sur un (seul) acteur dirigeant et invite en revanche à la considérer dans une perspective constructiviste.

---

[106] Reynaud J-D, 1997, p. XVIII
[107] Maroy C., 2006, p.15
[108] Maroy C, 2006, p. 10.
[109] Vincent G., L'éducation prisonnière de la forme scolaire, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1994.
[110] Demailly L., Enjeu de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires, *in* Evaluer les politiques éducatives : Sens, enjeux, pratiques, De Boeck, 2001.

IV. Les niveaux de régulation

Nous avons vu dans le premier chapitre que le système éducatif est structuré en plusieurs espaces (national, départemental, local) au sein desquels interagissent les acteurs de l'école primaire, depuis les administrateurs jusqu'aux enseignants des écoles. La mise en œuvre de la politique éducative définie par le ministère suppose le développement d'un processus de diffusion des directives et de mise en application de celles-ci. Le pilotage de ce processus appelle de la régulation à ces différents degrés du système. José Barroso[111] distingue ainsi une régulation centrale, une régulation intermédiaire et une régulation locale.

1) Régulation centrale

Pour cet auteur, la régulation centrale, concernant le système éducatif, correspond à ***« la façon dont les autorités publiques (à savoir l'Etat et son administration) exercent la coordination, le contrôle et l'influence sur le système éducatif, orientant au travers de normes, d'injonctions et de contraintes le contexte de l'action des acteurs sociaux et leurs résultats.***[112] Chaque année, le Ministère de l'Education nationale publie une circulaire dite "circulaire de rentrée" indiquant la politique éducative du ministre pour l'année scolaire à venir[113]. Ce faisant, celui-ci fixe les priorités en termes d'objectifs, indique les grandes lignes d'action à développer et donne mission aux acteurs des différents degrés de l'institution (Recteurs, Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs de l'Education Nationale…) pour leur mise en œuvre. Ce texte est censé s'adresser à l'ensemble des acteurs de l'institution scolaire et donne les bases d'un cadre de travail qui s'impose à tous. Les mesures ministérielles visant à opérationnaliser tel ou tel dispositif prévu dans la circulaire de rentrée, participent de la régulation centrale.

---

[111] Barroso j., Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulation, Colloque international du CREN, Nantes, 19/03/2004.
[112] Barroso J., 2004, p. 92.
[113] Ministère de l'Education Nationale, C. n° 2008-042 du 4-4-2008, préparation de la rentrée 2008, B.O. n° 15 du 10 avril 2008.

2) Régulation locale

A l'autre bout de la chaîne s'exerce la régulation locale. Dans le système éducatif, les régulations locales s'effectuent au niveau des établissements scolaires, mais aussi à différents niveaux opérationnels de l'institution : une circonscription, une inspection académique[114]... La logique de déconcentration des pouvoirs et de responsabilisation des acteurs locaux laisse des marges de liberté à ces différents lieux institutionnels. Celles-ci ouvrent la voie aux jeux internes qui produisent leurs propres règles. Barroso définit ainsi le niveau de la régulation locale comme : ***« un processus de coordination de l'action des acteurs sur le terrain, résultant de la confrontation, de l'interaction, de la négociation et du compromis entre les intérêts, logiques, rationalités et stratégies en présence[115] ».*** Cependant, la régulation locale est influencée par des facteurs issus de l'environnement immédiat de l'établissement ainsi que par les processus de régulation centrale ou intermédiaire.

La définition d'un projet d'école peut illustrer ce niveau de la régulation. La logique initiale des projets d'écoles consiste à traduire les objectifs nationaux de la politique éducative en les contextualisant au niveau local (l'école). Construit par l'équipe pédagogique de l'école, son élaboration peut donner lieu à des débats, voire des luttes d'influence entre enseignants pour retenir tel ou tel axe d'action, hiérarchiser les choix, se partager les rôles, choisir les classes bénéficiant d'un dispositif partenarial… Toutefois, ces jeux internes sont conditionnés par la situation de l'école et par les besoins prioritaires identifiés sur le plan des apprentissages comme sur le plan éducatif, en liaison avec les partenaires de l'école. Depuis le début des années 2000, l'inspection académique transmet aux écoles, lors des opérations de réactualisation des projets d'écoles, un cahier des charges arrêté par l'Inspecteur d'Académie et fixant les priorités à retenir en fonction de la politique éducative départementale. Traduire les objectifs nationaux, en conformité avec les priorités départementales, tout en tenant compte des spécificités locales, conditionnent donc grandement les marges de liberté des équipes pédagogiques dont les jeux produisent plus ou moins de règles autonomes. Une tension apparaît là dans la démarche de projet entre la régulation nationale, institutionnelle, et la régulation locale, plus ou moins autonome.

---

[114] Bien que ces territoires institutionnels puissent être identifiés comme des lieux de régulation intermédiaire, mais on y trouve les mêmes caractéristiques qu'au niveau local.

[115] Barroso J., in Dutercq, 2005, p. 163.

3) Régulation intermédiaire

Entre le niveau politique et décisionnel du Ministère de l'Education nationale et les établissements scolaires interviennent des lieux de régulation intermédiaire. Du fait de la hiérarchie institutionnelle, les lieux de régulation intermédiaire sont pluriels et l'on peut en effet distinguer, au-delà de l'administration centrale, le niveau du rectorat, de l'inspection académique et des circonscriptions pour ce qui concerne l'école primaire. C. Maroy précise que ***« ces actions*** *(de régulation)* ***peuvent être saisies comme des régulations de contrôle qui opèrent des traductions et transferts entre les régulations centrales et les établissements »***[116]. Il revient en effet à chacun de ces niveaux institutionnels de traduire la politique éducative et les directives du ministère en les opérationnalisant en fonction des caractéristiques spécifiques du territoire dont il a la charge. Au niveau d'une inspection académique, le cahier des charges arrêté chaque année par l'Inspecteur d'Académie, concernant le volet départemental du plan académique de formation, illustre ce rôle de régulation intermédiaire en se référant aux lignes directrices tracées par le Recteur, au niveau académique, celui-ci reprenant lui-même les priorités nationales. Il appartient à l'échelon départemental de concevoir un programme de formation continue proposé, ou imposé selon les cas, aux enseignants du département, en adaptant ces références académiques à la spécificité départementale. Le nombre de journées-stagiaires sera ainsi fonction des moyens de remplacement des maîtres, ce en quoi l'inspecteur d'académie dispose d'une certaine marge de liberté. Parmi les actions inscrites dans ce plan départemental de formation s'y retrouvent des actions proposées avec appel à candidatures et d'autres s'adressant à des " publics (dits) désignés " tels les directeurs d'écoles ou les nouveaux titulaires (T1-T2) et correspondant à des instructions ministérielles. Or, le nombre d'enseignants répondant à ces critères dépend de la situation particulière du département. Le nombre de nouveaux titulaires dépend du nombre de places mis au concours de recrutement les années précédentes, lui-même découlant des mesures de carte scolaire et du mouvement du personnel enseignant (mutations hors département, départs à la retraite…). Le nombre de "directeurs stagiaires" découle, lui, du nombre de postes de direction nouvellement pourvus pour l'année scolaire. Le complément concernant les stages donnant lieu à appel à candidatures sera alors composé en tenant compte des moyens restant disponibles et des choix de contenus arbitrés sous l'autorité de l'inspecteur d'académie par une commission départementale.

Cet exemple montre bien, à travers ces différentes opérations, un rôle de traduction assuré par une inspection académique, lorsqu'elle transforme les axes directeurs définis par les échelons

[116] Maroy C., 2006, p. 18.

supérieurs (ministère, rectorat) en programmation d'actions de formation et un rôle de transfert en procédant par ses prises de décision à la mise en œuvre d'une politique éducative nationale.

Nous observerons néanmoins que la régulation intermédiaire s'exerce non seulement du haut vers le bas, mais également du bas vers le haut. **" Le débat national sur l'avenir de l'École"**[117] conduit en 2003-2004, avait pour but de donner la parole à l'ensemble de la communauté éducative (enseignants, parents, élus…) autour de quelques questions centrales, afin de poser un diagnostic sur l'institution, censé éclairer la définition d'une nouvelle politique éducative. Cette large consultation a donné lieu à des synthèses locales, départementales, puis nationales. Au-delà des polémiques portant sur des problèmes de méthode, les différents échelons intermédiaires ont contribué à alimenter le processus par des opérations de traduction, en enrôlant un maximum d'acteurs, professionnels ou usagers ou par la remontée des informations vers le sommet de l'institution, concrétisée par le Rapport Thélot[118].

Nous remarquerons enfin que la régulation intermédiaire peut s'exercer en d'autres lieux qu'aux échelons intermédiaires, au sens hiérarchique, de l'institution. Les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) s'inscrivent en effet dans ce cadre. Le cahier des charges pour la formation des maîtres[119] prend explicitement appui sur la Loi d'orientation 2005[120], sur le socle commun de connaissances et de compétences[121] et sur les programmes en vigueur pour l'école primaire (références institutionnelles), pour définir le cadre national de la formation initiale. A partir de ce texte, il appartenait à chaque IUFM de concevoir un plan de formation compatible avec les nouvelles injonctions. Ces plans de formation, mis en actes par les formateurs, ont constitué à leur niveau une traduction des orientations ministérielles en intégrant les inflexions notées sur l'évolution des programmes ou la nouvelle référence au socle commun de connaissances et de compétences, sans pour autant se départir d'une certaine indépendance liée au statut universitaire des IUFM.

De la même manière, des entités extérieures à l'éducation nationale peuvent tenir une place dans la régulation intermédiaire. C'est le cas notamment des collectivités territoriales qui, dans le cadre des lois de décentralisation, sont investies de certaines responsabilités concernant le fonctionnement des établissements scolaires. Lorsque le Ministère lance un plan de développement des TICE à l'école, il attend des communes qu'elles y consacrent des moyens substantiels que celles-ci parviennent à

---

117 "Débat national pour l'avenir de l'école" conduit en préalable à la définition de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. L. n° 2005-380 du 23-4-2005.

118 Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, La documentation Française, Paris, 2004.

119 B.O. n°1 du 4 janvier 2007. Encart : Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

120 Loi d'orientation 2005

121 Socle commun

mobiliser ou non. L'exemple de la récente loi sur le Service Minimum d'Accueil[122] des élèves d'écoles primaires les jours de grève, donne également un rôle de régulation intermédiaire aux communes qui ont la responsabilité de la mise en œuvre de cet accueil. Les prises de position des communes dans ces deux cas, ont une incidence sur le fonctionnement effectif des écoles.

En conclusion de ce chapitre consacré aux différents niveaux de régulation, nous observerons que ces trois types de régulation, centrale, intermédiaire et locale sont articulés et interdépendants les uns des autres. Nous noterons enfin que ces régulations sont orientées simultanément par des facteurs techniques et politiques, ce qui génère beaucoup d'incertitude et, en conséquence, influence les rapports de pouvoir entre les trois niveaux[123] (Crozier-Friedberg, 1977).

V. La notion d'espaces locaux d'interdépendance.

Nous venons d'évoquer le fait que les niveaux de régulation, central, intermédiaire et local sont affectés d'une certaine interdépendance dans la mesure où les marges de liberté de chacun de ces niveaux sont soumises aux prises de positions des autres niveaux. C. Maroy, pour sa part, évoque l'identification ***« d'espaces locaux d'interdépendance »***[124]. Selon cet auteur, ***« le concept d'interdépendance renvoie au fait qu'un établissement est dépendant (dans une mesure plus ou moins large) de ce que font les établissements voisins »***. En quoi cette proposition prend-elle du sens dans le système français d'enseignement du premier degré sur lequel porte notre étude ? Cette question peut en fait être examinée aux deux niveaux auxquels nous nous intéressons particulièrement, celui des écoles et celui des équipes de circonscription.

4) Au niveau des écoles

Pour ce qui concerne les écoles, celles-ci peuvent être considérées à trois ou quatre niveaux de territoires : le niveau national, le niveau départemental, le niveau de la circonscription, voire dans les villes importantes le niveau communal. Les pratiques scolaires et les habitus des maîtres dans les écoles françaises ont développé au fil du temps une "culture" de l'école primaire qui, de manière

[122] Décret n° 2008-1246 du 1er décembre 2008 relatif aux règles d'organisation et de déroulement de la négociation préalable au dépôt d'un préavis de grève

[123] Crozier M. – Friedberg E., L'acteur et le système, Seuil, Paris, 1977 : *« Le pouvoir d'un individu ou d'un groupe, bref, d'un acteur social, est bien ainsi fonction de l'ampleur de la zone d'incertitude que l'imprévisibilité de son prepre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires ». p. 72.*

[124] Maroy C., 2006, p. 19-20.

immanente, s'impose naturellement à l'ensemble des écoles et à l'ensemble des acteurs du système. Nous retrouvons ici la notion de "régulation normative" évoquée plus haut. Cette culture fixe en quelque sorte la règle de ce qu'est l'école, de ce qui s'y fait et de ce qui ne s'y fait pas, indépendamment des lois et règlements imposés par l'institution. Pour exemple, nous prendrons la question des devoirs à faire à la maison. Depuis les années 50, un texte ministériel interdit les devoirs écrits dans les classes d'écoles primaires[125]. Or, cette règle, sur l'ensemble du territoire national, n'est jamais totalement entrée en vigueur. Patrick Rayou constate en effet que ***« ce travail fait en quelques sorte partie du décor scolaire »[126],*** à tel point qu'une équipe d'école, et à plus forte raison un enseignant particulier, refusant de donner chaque soir aux élèves un travail à faire pour le lendemain ou pour un jour suivant peut être suspecté d'un manque de sérieux, par les parents, voire par certains de ses collègues. Dans ce cas, la règle (autonome) construite par les maîtres eux-mêmes, consiste à donner aux élèves des travaux à faire le soir à la maison bien que ***« les enseignants disent ne pas toujours savoir le but précis qu'ils poursuivent en prescrivant ce travail »[127]***. C'est en regard de cette règle-là et non en fonction de la règle institutionnelle que les enseignants doivent se déterminer pour assumer leur propre positionnement.

L'autre niveau qui paraît marquant, pour les écoles, de ce point de vue des espaces locaux d'interdépendance est le niveau de la commune dans les villes comportant plusieurs écoles. En effet, la proximité territoriale de ces écoles peut avoir pour conséquences de les rendre dépendantes les unes des autres à différents niveaux. Lorsque la commune réserve un budget pour le financement de certaines activités pédagogiques telles que les sorties scolaires (classes de découvertes, visites de musées…) ou des projets d'actions culturelles (travail avec un artiste, un auteur…), les classes retenues pour bénéficier de ces prestations dépendent le plus souvent de critères permettant d'assurer une certaine équité entre les écoles. En fonction du nombre de demandes déposées par les enseignants, des arbitrages plus ou moins serrés sont rendus nécessaires.

Mais ce qui vaut en termes de répartition des moyens vaut également à d'autres niveaux. Lorsque sur un même territoire communal, certaines équipes pédagogiques proposent, dans le cadre du projet d'école, des activités particulières telles que des classes de découvertes alors que d'autres ne proposent rien de tel, lorsque les performances scolaires diffèrent d'une école à l'autre, une comparaison entre elles est toujours possible, notamment de la part des parents d'élèves. D'autre part, sur certains programmes d'actions, plusieurs écoles de la commune peuvent se regrouper autour d'un

[125] Circulaire du 29/12/1956 portant application de **l'Arrêté du 23/11/1956 relatif à la suppression des devoirs à la maison**, précisé par la circulaire n°94-226 du 6/09/1994.
[126] Rayou P., *Les dessous des devoirs à la maison,* Entretien avec Maryline Baumard, Le Monde du 14 àctobre 2009.
[127] Idem

même projet (rencontres sportives, rencontres chorales, rallye lecture…). Dans ces différents cas de figures, une interdépendance s'établit effectivement entre les écoles. C. Maroy[128] signale cependant que ces espaces d'interdépendance sont de deux types. Les premiers relèvent d'une logique de compétition ou d'opposition lorsqu'ils conduisent à comparer les performances des écoles ou l'investissement des enseignants. Cela peut être également le cas entre écoles publiques et écoles privées. Les seconds renvoient à des relations de coopération lorsque des projets d'actions communs lient des classes ou des écoles. Ces derniers, d'ailleurs, peuvent émaner d'initiatives propres aux équipes d'écoles ou découler d'injonctions institutionnelles (réseaux d'écoles rurales, ZEP…).

Dans tous les cas, il convient de prendre en compte l'existence éventuelle de ces espaces d'interdépendance pour interpréter ce qui se joue dans une école donnée. Ils peuvent effectivement être à l'origine de l'apparition de règles autonomes. Ils sont susceptibles d'expliquer, en partie, des résistances observées, ou au contraire, une adhésion forte à une commande institutionnelle. Ils génèrent enfin des interactions entre les acteurs, favorisent la constitution de réseaux susceptibles de renforcer la cohésion entre les équipes ou, à l'inverse, de créer des tensions.

5) Au niveau des équipes de circonscriptions

Ce qui vient d'être évoqué au niveau des écoles peut également être démontré pour ce qui concerne les équipes de circonscriptions. La circonscription étant une division territoriale du département, regroupant un certain nombre de groupes scolaires, publics et privés, l'équipe qui l'anime (inspecteur et conseillers pédagogiques) agit dans le cadre d'une politique éducative départementale et selon des directives nationales, au côté des autres équipes de circonscriptions de ce département. Au-delà du style personnel des acteurs, le pilotage des circonscriptions intègre des règles communes, elles aussi construites au fil du temps, et qui en constitue la normalité (régulation normative, Demailly 2001). Ces règles concernent les modalités générales d'organisation des animations pédagogiques, des inspections, des relations avec les partenaires… Il se produit ainsi entre circonscriptions une autorégulation permettant de garantir une certaine légitimité dans les pratiques. Cette autorégulation, donc, tient lieu d'espace d'interdépendance.

Par ailleurs, des dispositifs institutionnels conduisent les circonscriptions à se regrouper. C'est le cas, par exemple, de l'organisation des stages d'accompagnement de l'entrée dans le métier

[128] Maroy Ch., 2006, p. 20

proposés aux néo-titulaires (T1-T2), dans le département de Loire-Atlantique, où des bassins sont constitués. Les équipes de circonscriptions d'un même bassin sont ainsi amenées à mutualiser leurs ressources et se répartir les interventions. Dans ce cas, chaque équipe est soumise à l'implication des autres dans le projet collectif.

Ce qui vaut entre les équipes de circonscription, vaut également pour les acteurs de ces équipes, en fonction de leurs statuts. Des espaces locaux d'interdépendance pourraient ainsi être évoqués entre inspecteurs, comme entre conseillers pédagogiques, voire entre les conseillers pédagogiques investis de missions spécifiques (EPS, Langues vivantes…).

Au niveau des circonscriptions comme à celui de leurs acteurs, ce sont surtout des interdépendances coopératives, spontanées ou injonctives, qui peuvent être observées. Les interdépendances performatives sont moins lisibles et semblent moins justifiées. En tous les cas, elles ne peuvent être avouées.

VI. La régulation intermédiaire dans le système éducatif.

Nous avons développé précédemment notre approche du concept de régulation en tentant d'en analyser les différentes caractéristiques ainsi que quelques notions qui y sont liées. Notre but est d'en tirer les éléments susceptibles d'éclairer notre recherche sur la façon dont les conseillers pédagogiques de circonscription investissent cette part essentielle de leur travail consistant à assumer leur position d'agent de régulation intermédiaire dans l'institution scolaire. Il faut par conséquent centrer maintenant notre étude sur la dimension de ce concept correspondant à l'activité de ces professionnels.

Dans leur ouvrage consacré à l'étude des *Régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*[129], Bernard Delvaux, Silvia Giraldo et Christian Maroy distinguent deux grandes catégories d'objets de régulation intermédiaire. La première catégorie concerne la répartition des moyens de fonctionnement et leur ajustement en fonction de l'évolution des contextes locaux. Les opérations de carte scolaire et de sectorisation constituent, un exemple de cette régulation intermédiaire que l'on qualifiera de "bureaucratique". Cette régulation s'exerce aux niveaux des rectorats, des inspections académiques et des circonscriptions selon les différents stades des opérations (Bouvier,

[129] Delvaux B., Giraldo S., Maroy Ch., Réseaux et territoires : les régulations intermédiaires dans le système scolaire en communauté française, P.U. de Louvain, 2005.

2009)[130]. Elle est assumée par les fonctionnaires d'autorité, recteurs, inspecteurs d'académie et inspecteurs de l'éducation nationale et par les services administratifs. Au niveau départemental, entrent dans ce cadre, également, entre autres, la gestion administrative des enseignants, leurs affectations, leurs promotions… Au niveau des circonscriptions, elle concerne la gestion des remplacements, des décharges de directeurs, ou encore des relations avec les collectivités locales.

La seconde catégorie porte plus directement sur le travail des enseignants dans les écoles et dans leurs classes. Il s'agit cette fois d'une régulation dite "pédagogique". Selon ces trois auteurs, « ***Ce qui est visé dans la régulation pédagogique, c'est une orientation des pratiques enseignantes. Le problème que les agents de régulation ont à résoudre est le suivant : comment cadrer les comportements des enseignants, comment changer leurs manières d'enseigner, ajuster leurs comportements aux normes pédagogiques en vigueur au niveau central et institutionnel ?*** »[131]. Nous voyons donc que notre étude porte sur ce type de régulation.

La régulation pédagogique renvoie donc aux pratiques des maîtres. Pour l'école primaire, elle est assurée, auprès des enseignants et des écoles, par les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC). Il s'agit pour eux d'accompagner la mise en œuvre des politiques éducatives, nationales et départementales. C'est ce que rappelle d'ailleurs la circulaire de rentrée 2007 du Ministre de l'Education nationale, déjà citée : ***« Au plus près des directeurs et des enseignants, les inspecteurs et leurs équipes de circonscriptions sont les principaux relais de la politique éducative nationale***[132] ***»***.

VII. Les agents de la régulation pédagogique

La mission des inspecteurs et conseillers pédagogiques, au sein des équipes de circonscriptions, consiste donc, à travers la relation qu'ils développent au quotidien avec les équipes d'écoles et les enseignants, à favoriser le passage de l'écrit des directives nationales à leur actualisation dans les contextes particuliers des classes et des écoles, à travers les pratiques des maîtres (Traductions de types I et II)[133]. Il en est ainsi lorsqu'il leur faut présenter de nouveaux programmes pour l'école ou la mise en place de nouveaux dispositifs (l'aide personnalisée, par

[130] Bouvier A., *Faut-il renforcer les régulations publiques intermédiaires au sein des systèmes éducatifs ? Le cas français*, in *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (Dir. Pelletier Guy), De Boeck, 2009.
[131] Idem P. 112
[132] B.O.E.N. n°3 du 18 /01/2007 : Préparation de la rentrée 2007
[133] Nous définirons, dans le chapitre consacré au concept de traduction, ce que nous entendons par "Traductions de type I, II, III, IV).

exemple), ou encore piloter au niveau de la circonscription des opérations telles que les évaluations nationales (CE1, CM2). Il leur revient de faire en sorte que les innovations institutionnelles infusent les pratiques pédagogiques dans les écoles (Traduction de type II). Pour cela, il leur faut présenter, commenter, expliquer ces innovations et, à l'occasion, fournir des outils favorisant leur appropriation par les maîtres (Traduction de type I). Enfin, ils ont également pour mission de garantir la conformité des actions mises en œuvre dans les écoles d'un point de vue législatif et réglementaire. Or, ces diverses tâches ne sont pas du même ordre, certaines relevant davantage du contrôle et d'autres, plutôt de l'accompagnement, voire de la formation et répondant aux fonctions de coordination et d'influence (Barroso, 2002). Une logique statutaire pourrait attribuer les tâches de contrôle à l'inspecteur et celles d'accompagnement aux conseillers pédagogiques. La réalité quotidienne du fonctionnement des équipes de circonscriptions montre que le partage est plus complexe que cela. La définition de métier des inspecteurs prévoit bien une mission de contrôle et d'évaluation, mais également une mission de conseil, de conception et de mise en œuvre d'actions de formation continue[134]. Un inspecteur ne se limite donc pas, le plus souvent, à sa fonction de contrôle. Le conseiller pédagogique, pour sa part, peut être conduit, dans sa fonction d'accompagnement des maîtres, à exercer du contrôle, au nom de l'inspecteur. C'est le cas notamment de la vérification des projets pédagogiques rédigés par les enseignants et soumis à l'agrément de l'IEN. Nous verrons que la question du partage des rôles et des tâches au sein de l'équipe, et conséquemment celle des missions concrètes confiées au conseiller pédagogique par son inspecteur, constitue un problème majeur dans la façon dont un CPC vit l'exercice de sa fonction. C. Maroy traduit bien cette difficulté, alors, à se positionner lorsqu'il écrit à propos des agents de régulation de proximité qu' ***« ils sont communément soumis à des dilemmes et à des tensions dans leurs rapports avec les professeurs[135] ».***

Nous voyons donc en quoi les acteurs intermédiaires et particulièrement, pour ce qui nous concerne dans le cadre de cette étude, les conseillers pédagogiques de circonscription, s'inscrivent dans l'espace qui sépare la prescription institutionnelle et sa réalisation sur le terrain. Or, l'attention portée à la distinction entre régulation de contrôle et régulation autonome pose le principe naturel d'un écart entre le prescrit et le réalisé. Nous chercherons dans le chapitre suivant à éclairer le phénomène qui conduit de l'un à l'autre en produisant cet écart.

[134] http://www.education.gouv.fr/cid5575/fiche-metier.html
[135] Maroy C., 2006, p.88.

VIII. Elément d'hypothèse 5

Nous sommes parti de l'idée selon laquelle, par le biais du Ministère de l'Education nationale, l'Etat produit une politique d'éducation censée être mise en œuvre dans l'ensemble du système éducatif français. Nous avons vu par ailleurs que, sous l'effet des évolutions sociétales, l'Etat est conduit à mener ses politiques publiques sous la double contrainte d'un phénomène de globalisation découlant de la mondialisation de l'économie et des modes de vie et d'un phénomène de localisation dû à la volonté des individus d'être associés aux décisions qui les concernent et à la nécessité d'apporter des réponses locales à des situations locales. De fait, le rôle de l'Etat, dans la mise en œuvre de ces politiques publiques, s'en trouve modifié en devant privilégier une fonction régulatrice et évaluatrice au détriment du centralisme qui a caractérisé l'Etat français pendant plusieurs décennies. Dans le domaine des politiques éducatives, l'Etat garde ainsi la maîtrise de la définition des grandes orientations politiques, mais doit s'en remettre, en partie, aux échelons déconcentrés et à la base de l'institution scolaire, pour leur mise en œuvre. Les marges de liberté ainsi concédées ont pour conséquence la production d'écarts entre la prescription des directives ministérielles et leur mise en actes sur le terrain.

Ainsi s'impose une régulation que nous définissons comme "un processus de recherche de régularités en tant que condition de l'équilibre d'un système" ; autrement dit, il s'agit, pour l'Etat, de s'assurer, au-delà des formes diverses que peuvent prendre ces mises en œuvre, du respect des orientations politiques que lui-même définit. Mais cette "régulation institutionnelle" se heurte à des logiques économiques, corporatives, sociales ou matérielles qui donnent lieu à des positionnements ou des pratiques des acteurs du système, aux différents niveaux de l'institution, générant les écarts évoqués précédemment.

C'est dans cette perspective de réduction de l'écart entre prescription et réalisation que se justifie le travail de régulation opéré aux différents niveaux de l'institution scolaire (national, académique, départemental et local) à travers des actions de coordination, de contrôle et d'influence. En tant qu'acteurs intermédiaires évoluant au plus près des équipes d'écoles, les conseillers pédagogiques de circonscription, censés inscrire leur action dans la régulation institutionnelle, se trouvent confrontés à la mise en œuvre de règles autonomes opposées par les acteurs de terrain. **Leur mission consiste donc à provoquer la rencontre entre règles institutionnelles et règles autonomes, en produisant des espaces de régulation conjointe**, garantes de la politique éducative nationale et de la prise en compte des spécificités locales, humaines et non humaines.

La spécificité statutaire des conseillers pédagogiques confine leurs missions au niveau du travail des enseignants avec leurs élèves et dans leurs écoles. Leur travail de régulation est donc défini

comme une régulation pédagogique qui peut les conduire à concevoir et mettre en œuvre des actions relevant de la coordination (au niveau de la circonscription), du contrôle (conformité réglementaire de dispositifs) ou de l'influence (lorsqu'il s'agit de faire évoluer des pratiques pédagogiques).

Nous pouvons ainsi dégager un nouvel élément d'hypothèse que nous formulerons de la manière suivante :

En tant qu'acteurs intermédiaires, exerçant au plus près des enseignants des écoles, les conseillers pédagogiques sont investis d'une mission de régulation pédagogique, centrée sur les pratiques professionnelles enseignantes, dont le but est de favoriser la rencontre entre :

- **Une régulation institutionnelle visant la diffusion des orientations de la politique éducative nationale et le contrôle de leurs effets ;**
- **Et une régulation autonome traduisant la façon dont les enseignants s'emparent, localement, des directives nationales à travers leurs pratiques pédagogiques et institutionnelles.**

Cette mission vise la mise en œuvre d'une régulation conjointe permettant la rencontre entre régulation institutionnelle et régulation autonome.

C La sociologie de la traduction

Nous avons montré précédemment qu'entre une décision institutionnelle et son application sur le terrain, il se produit de manière régulière un mouvement qui génère de l'écart entre la prescription et la réalisation. L'approche par le concept de régulation a permis de pointer les logiques qui sont susceptibles de s'opposer entre l'espace décisionnaire et celui de la mise en acte. D'un côté, l'institution, désireuse de mettre en œuvre une politique éducative, tente de se donner les moyens, par une régulation dite "institutionnelle", de faire s'approprier par les acteurs de terrain les orientations qu'elle prône. A l'autre extrémité, les acteurs de terrain, qui ont des intérêts spécifiques à défendre ou, tout simplement, qui ne sont pas partie prenante dans la définition de l'innovation et, de ce fait, n'y adhèrent pas d'emblée, en affichant des réponses qui peuvent être éloignées de celles attendues, mettent en jeu une régulation "autonome". Le rôle attendu des acteurs intermédiaires est alors de favoriser la rencontre entre ces deux logiques en créant les conditions d'une régulation conjointe.

Cela étant, la question qui se pose à présent, porte sur la compréhension de ce qui produit ce phénomène de passage, à propos d'une innovation donnée, d'une logique institutionnelle à la façon dont elle est perçue et concrétisée sur le lieu de sa réalisation. Par quel processus passe-t-on d'un

stade à l'autre ? Comment une idée originale et cohérente se transforme-t-elle en cours de route, pour se retrouver au niveau de son application, enrichie ou au contraire vidée de son sens, adaptée au besoin du réel ou détournée de son but. Pour étudier ce phénomène, nous aurons recours au concept de traduction abordé ci-dessous.

Empruntée à la philosophie de Michel Serres, le concept de traduction renvoie à l'idée générale de déplacement. Le travail du philosophe, centré sur la thématique des relations, lui a inspiré sa série d'ouvrages intitulés du nom du dieu grec Hermès et dont le troisième tome a pour sous-titre LA TRADUCTION[136]. Dieu du commerce, des échanges, des voyages, Hermès symbolise pour M. Serres le passage, l'intermédiaire, ce qui relie[137]. C'est pour reprendre cette idée de circulation que Michel Callon et Bruno Latour s'emparent du concept de traduction qui s'impose aujourd'hui, en sociologie, comme un courant de recherche à part entière[138]. A l'origine de cette approche se trouve le questionnement des deux chercheurs sur la question de la production des faits scientifiques. Ils mettent ainsi en question le processus qui consiste à séparer le lieu de la conception de l'innovation, dans l'espace confiné du laboratoire, de celui de son application. Michel Callon, plus spécialement centré sur cette question de l'innovation, réfute ce qu'il appelle un ***« modèle linéaire »*** de diffusion d'une innovation prenant naissance dans un laboratoire de recherche, ***« avec à sa source, une idée originale »*** puis se diffusant ***« grâce aux qualités qui lui sont attachées »***, ce qui lui semble être ***« une vision idéalisée »[139].*** En fait, il fait observer qu'une innovation au fil du processus, subit une succession de transformations sous l'effet d'obstacles, de résistances, d'événements dus à des facteurs imprévisibles par les chercheurs dans le huis-clos de leur laboratoire. Il note ainsi : ***« Pour mettre en œuvre une innovation, il faut aussi discipliner les choses, les actants, qui résistent et peuvent ne pas se plier à l'idée de départ ; il faut en convoquer de nouveaux pour qu'ils viennent résoudre les problèmes insolubles sans eux »[140].*** Dans un ouvrage rédigé avec P. Lascoumes et Y. Barthe[141], *Agir dans un monde incertain,* Michel Callon prend appui sur plusieurs exemples pour montrer que l'apport des profanes, directement intéressés par des questions de recherche, de par leur connaissance empirique du problème contribue à modifier les données et permet d'ajuster la construction de la réponse scientifique. Le chercheur cite en effet le cas de l'AFM (Association

[136] Serres M., *Hermès III : La traduction*, Ed. de Minuit, paris,1974.

[137] Serres M. Intervention Assemblée générale de l'AIPC, L'art des ponts, 28/06/2007, « Le dieu de ma jeunesse, à part ce pontife qu'est l'ingénieur des ponts, était Hermès qui, dans le panthéon grec, était le dieu des messagers, des traducteurs, des commerçants, de ce que l'on appelle le go between ou les intermédiaires. Hermès est le titre de mon premier livre. J'y parlais de communication, de distribution, de l'ensemble des opérations que l'on pouvait faire comme traducteur, comme truchement, comme intermédiaire. »

[138] Mesures S. – Savidan P. (dir.), *Le dictionnaire des Sciences humaines*, PUF, Paris, 2006.

[139] Callon M., Entretien, *Pour une sociologie de la traduction en innovation*, Revue Recherche et Formation n°31, 1999.

[140] Idem.

[141] Callon M., Barthes Y., Lascoumes P., *Agir dans un monde incertain – Essai sur la démocratie technique*, Le seuil, 2001, Collection La couleur des idées.

Française contre les Myopathies) regroupant des familles et malades atteints de ces maladies génétiques. Face à leur désarroi, un groupe de parents s'est constitué pour tenter de comprendre ce que la science semblait impuissante à expliquer. Par le recueil de multiples informations auprès des familles sur les manifestations de la maladie, sur son évolution, sur les traitements et leur efficacité, sur ***« les gestes à accomplir pour permettre au petit malade de ne pas trop souffrir et pour entraver le développement de la maladie [142]»***, ce « groupe de concernés » (p.120), comme les qualifie Michel Callon, procède à « une accumulation primitive de connaissances » puisées dans le vécu quotidien des malades et de leurs familles. Forts de ces connaissances ignorées des scientifiques, ces parents détiennent des informations qu'ils jugent utiles de porter à la connaissance des chercheurs pour la compréhension du problème. Mais pour s'asseoir à la table des experts, encore faut-il en être reconnus, encore faut-il apparaître comme des interlocuteurs crédibles et pour cela, il faut devenir compétents. C'est en suivant les travaux de recherche par la lecture d'articles scientifiques, en participant à des colloques qu'ils deviennent ainsi « des experts de leur maladie » (p. 107). Ils prennent ainsi place dans le débat public, porteurs de données que la recherche classique ne pouvait pas prendre en compte et qui, sans se substituer à la science, éclairent d'un jour nouveau le combat contre la maladie. Les auteurs développent ainsi l'idée de la féconde alternance entre la « recherche confinée « (en laboratoire) et la « recherche en plein air » (hors laboratoire), favorisant une utile complémentarité entre experts et profanes. ***« A spécialiste, spécialiste et demi »[143]***. Car la confrontation d'une innovation à la réalité du terrain social fait surgir des logiques, imperceptibles par les chercheurs et pouvant s'avérer contradictoires parce que les intérêts des acteurs ne sont pas les mêmes, parce que leur point de vue sur l'objet de l'innovation les amène à considérer le problème sous des regards différents. En définitive, cette pluralité des approches, en prenant en compte le point de vue de l'usager, permet d'améliorer le produit final. Forts de ces éléments nouveaux apportés par les profanes, les experts peuvent alors reprendre la recherche dans leur laboratoire et transformer leurs protocoles. Une telle démarche coopérative semble, selon les auteurs, de nature à garantir une meilleure appropriation de l'innovation par ceux à qui elle s'adresse, en même temps qu'elle permet un ajustement des réponses aux besoins initiaux face au réel. C'est ce qui leur fait écrire qu' ***« il n'y a pas d'adoption sans adaptation »[144]***.

Des considérations précédentes, nous pouvons déduire que, pour toute innovation escomptée dans le cadre d'une institution, telle que le ministère de l'Education nationale, sa diffusion entre le lieu de décision (l'administration centrale) et le lieu d'application (le terrain), et ses chances de concrétisation gagnent à respecter une prise en compte des points de vues, des réactions, des

[142] Callon, Lascoumes, Barthe, 2001, p. 107.
[143] Idem.
[144] Callon M., Entretien, Pour une sociologie de la traduction en innovation, Revue Recherche et Formation n°31, 1999.

résistances manifestés par les acteurs sociaux et professionnels concernés par sa mise en œuvre. Non seulement cette démarche favorise l'enrôlement des acteurs qui se sentent ainsi pris en considération, mais ceux-ci sont en mesure de contribuer à l'ajustement des décisions grâce aux connaissances pratiques dont ils sont porteurs.

Mais l'idée originale mise en avant dans la sociologie de la traduction par M. Callon et B. Latour, réside dans le fait de considérer que les facteurs susceptibles de peser sur le processus de production d'une innovation, qu'elle soit d'ordre scientifique ou sociale, ne se limitent pas aux personnes en présence, mais peuvent être également le fait d'éléments matériels. Ils rejettent par conséquent la séparation entre facteurs humains et facteurs non humains, considérant leur égale importance dans le processus, en tant qu'éléments et par les interactions qui se développent entre eux. Michel Callon écrit ainsi : ***« La traduction réfère à l'ensemble des opérations par lesquelles des énoncés sont mis en relation non seulement les uns avec les autres, mais également avec des éléments matériels (des substances, des instruments techniques), des compétences incorporées dans des êtres humains, des procédures ou des règles. Chacun de ces éléments permet aux autres de fonctionner, et chacun tire en partie sa signification et sa portée des relations qu'il entretient avec les autres »***[145]. L'ensemble des facteurs agissant sur le processus se partage ainsi, selon la théorie de la traduction, entre des "acteurs" (humains) et des "actants" (non humains), les seconds étant susceptibles d'influer sur les agissements des premiers. Le chercheur précise en effet : ***« La notion d'actant désigne toute entité dotée de la capacité d'agir, c'est-à-dire de produire des différences au sein d'une situation donnée, et qui exerce cette capacité*** [146]***»***.

I. Les différentes formes de la traduction

M. Callon et B. Latour, après avoir adopté le concept de traduction dans le champ de l'innovation scientifique et technique, ont étendu son application au domaine des sciences sociales en tant que théorie du changement. Toute innovation suppose, par définition, du changement : changement dans les pratiques, changement dans l'environnement, changement dans le positionnement ou dans les rôles des acteurs. De la conception à la réalisation, ce processus de changement se nourrit de réajustements techniques, de comportements d'adhésion, de résistance ou

[145] Callon M., *Quatre modèles pour décrire la dynamique de la science, in* Akrich M. – Callon M. – Latour B, *Sociologie de la traduction – textes fondateurs,* Mines Paris, Paris, 2006, p. 235.
[146] Idem, p. 242.

de rejet, de modulation des temporalités, etc… Un ensemble d'acteurs y est donc associé, de plus ou moins près, plus ou moins directement. Par ailleurs, ces acteurs ne se trouvent pas confrontés, ou ne se saisissent pas de l'innovation en même temps. Le changement met donc en jeu un certain nombre de logiques différentes ayant leur propre légitimité, dont il faut tenir compte pour en percevoir l'intelligibilité.

Madeleine Akrich, pour montrer en quoi les acteurs à qui s'adresse une innovation, en tant qu'usagers, sont susceptibles de participer aux transformations de celle-ci, identifie quatre façons d'intervenir dessus : le déplacement, l'adaptation, l'extension et le détournement[147].

1) Le déplacement

Ce premier mode d'intervention consiste à exploiter un dispositif au-delà de ce pourquoi il était initialement prévu, en prenant appui sur ses fonctionnalités sans en modifier la structure. M. Akrich illustre cette modalité par l'exemple du sèche-cheveux qui peut être utilisé pour sécher une plaie ou attiser des braises. Dans un domaine plus proche de nos préoccupations, l'exemple de l'entretien d'explicitation traduit également cette idée puisque tirant partie de ce scénario qui produit de l'activité langagière susceptible d'accéder à la subjectivité d'un sujet, des professionnels de secteurs divers, enseignants, formateurs, experts de la validation des acquis de l'expérience, thérapeutes, en ont fait un outil dépassant les fonctions initiales mises au point par le psychologue Pierre Vermersch[148].

2) L'adaptation

« On parlera d'adaptation lorsqu'il s'agit d'introduire quelques modifications dans le dispositif qui permettent de l'ajuster aux caractéristiques de l'utilisateur ou de son environnement sans pour autant toucher à sa fonction première »[149]. Cette définition proposée par M. Akrich, qu'elle illustre notamment par l'évolution ergonomique appliquée à des objets techniques en fonction d'usages spécifiques, renvoie vers le travail des acteurs intermédiaires dont la fonction consiste, en partie, à assurer la circulation de l'information en adaptant le message ou la forme de sa transmission pour le rendre audible à ceux à qui il s'adresse.

---

[147] Akrich M., *Les utilisateurs, acteurs de l'innovation, in* Akrich M. – Callon M. – Latour B, *Sociologie de la traduction – textes fondateurs,* Mines Paris, Paris, 2006, p. 255 à 261.
[148] Vermersch P., *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF, 1994
[149] Akrich M, 2006, p. 258.

3) L'extension

Cette troisième modalité proposée par M. Akrich consiste à étendre les fonctionnalités de départ d'un dispositif. L'observation d'usages d'objets techniques par les individus conduit alors à modifier ces objets en intégrant dans leur conception la possibilité de ces usages, sans recours à un ***« bricolage ingénieux »*** de l'utilisateur. Dans le domaine scolaire, les classes de découvertes fournissent l'exemple d'un dispositif répondant à cette forme de traduction. A l'origine, au début des années 50, les pionniers de ce type de projets avaient pour but d'offrir aux enfants des villes un séjour alliant activités scolaires et vie au grand air. Au fil du temps, l'offre de ces dispositifs s'est enrichie pour concilier dans un même séjour et dans le cadre d'un projet pluridimensionnel cohérent, des apprentissages scolaires, la découverte d'un patrimoine, de pratiques sportives spécifiques, une expérience de vie en collectivité... Des structures spécialisées proposent ainsi aux enseignants un catalogue de ressources à partir duquel ces derniers peuvent "composer" leur projet pédagogique.

4) Le détournement

« Un dispositif est détourné lorsqu'un utilisateur s'en sert pour un propos qui n'a rien à voir avec le scénario prévu au départ par le concepteur et même annihile du coup toute possibilité de retour à l'usage précédent »[150]. M. Akrich illustre cette dernière proposition par l'exemple d'artistes utilisant des matériaux de récupération pour en faire des œuvres d'art ou par les colliers que des institutrices font fabriquer à leurs élèves avec des trombones. De même peut-on considérer comme relevant de ce cas de figure la mise en place par certaines équipes d'écoles, par refus du dispositif d'aide personnalisée voulu par l'institution, d'activités périscolaires organisées pour l'ensemble des élèves de l'école. Bien que revendiquant le fait de proposer une aide personnalisée aux élèves en difficulté scolaire, ils exploitent le dispositif à d'autres fins que celles initialement prévues. Il s'agit bien d'un "détournement".

Nous avons pu voir précédemment que ce qui est constamment attaché à la notion de traduction, c'est l'idée d'un mouvement, d'une transformation de la réalité. Or, nous avons pu voir également que ces transformations peuvent être de natures diverses. Pour notre part, en nous centrant

[150] Akrich, 2006, p. 260.

sur le champ de l'école et, donc, sur l'utilisation du concept de traduction dans ce champ, il nous semble que ce concept puisse être approché sous quatre regards.

5) Traduction de type I : Traduire pour rendre intelligible, pour partager.

La traduction est d'abord une opération ***« qui consiste à rendre intelligible un énoncé à un acteur pour lequel cet énoncé ne l'était pas, sans qu'il y ait fondamentalement détournement de sens »***[151]***.*** Cette première approche peut être appliquée au cas d'une innovation qu'il s'agit, dans une organisation, de communiquer d'un échelon à un autre et qui renvoie au rôle des acteurs intermédiaires chargés de cette opération. Dans le champ scolaire, la présentation et le commentaire, par un inspecteur ou un conseiller pédagogique, d'une instruction officielle auprès des enseignants de la circonscription correspond à ce cas de figure. Il leur faut, pour être "audibles", contextualiser leur intervention en fonction des acteurs à qui ils s'adressent. Il s'agit pour eux de mettre en évidence le sens du texte, d'illustrer par quelques exemples, d'adapter le mode de communication, le vocabulaire, pour en faciliter l'appropriation par les maîtres. Dans le même sens, une circulaire ministérielle décrivant les modalités de mises en œuvre d'une action (l'aide personnalisée, par exemple) peut être considérée comme une forme de traduction d'une orientation institutionnelle visant à prendre en charge la difficulté scolaire. De même, les programmes de 2002, pour l'école primaire ont donné lieu à des documents d'application et des outils d'accompagnement dans les différentes disciplines. Il s'agissait ici encore d'une traduction des instructions officielles destinée à en faciliter l'appropriation et la mise en œuvre par les maîtres dans leur pratique de classe.

La traduction de type I, proche de la définition qui lui est donnée dans le domaine des langues, consiste donc en un changement d'état d'une donnée : d'une idée à un objectif, d'un objectif à une circulaire, d'un texte à une illustration… Ce type de traduction peut être rapproché de la seconde figure proposée par M. Akrich, l'adaptation.

[151]Durand J-P, Weil R., *Sociologie contemporaine*, Vigot, 2ème édition, 1997.

6) Traduction de type II : Traduire de la conception à la réalisation, pour transmettre.

Dans le prolongement de cette première approche de la notion de traduction apparaît celle qui consiste à mettre en évidence l'idée de processus. Entre le lieu originel de l'innovation et sa mise en œuvre sur le terrain social se produisent une succession de transformations liées, nous l'avons vu, aux interactions entre acteurs et actants qui modifient la réalité et les conditions du changement. M. Callon note ainsi que ***« l'innovation et l'environnement se transforment mutuellement »***[152]***.*** Cette ***« chaîne de traductions successives »*** explique l'écart entre prescription et réalisation, puisqu'à chaque étape du processus, la confrontation entre le projet et le milieu (acteurs et actants) se traduit par une redistribution des données induisant une nouvelle définition du projet. Celui-ci, évidemment, court le risque, au fil de cheminement, de s'écarter de son sens originel au point même, parfois, de donner lieu à une application en forte contradiction avec l'intention de départ. D'ailleurs, Michel Callon considère cet écart comme une donnée naturelle du processus de traduction : ***« Toute traduction d'un dispositif dans une inscription, d'une inscription dans un énoncé, d'un énoncé dans des compétences incorporées, introduit un écart, une trahison… Dans ce modèle, la règle est la divergence des traductions et la prolifération des entités qu'elles engendrent »***[153]. Au mieux, le processus de transformation permet, par les traductions successives, d'adapter la réponse à la réalité des besoins. Au pire, il permet de cautionner, au nom de l'idée de départ, des réalisations fondamentalement opposées aux intentions initiales. La réflexion sur l'aménagement des temps scolaires est un exemple manifeste de cette dérive. Lorsque dans le cours des années 80, des chercheurs en chronobiologie et chrono psychologie ont été invités à nourrir une réflexion sur l'adaptation des rythmes scolaires et des temps de vie de l'enfant, ils ont exposé des travaux de recherche en cours, en se gardant de conclusions définitives quant aux applications à en déduire. De colloques scientifiques en séminaires d'experts (mais pas forcément d'experts de cette question), puis de stages de formation en élaboration de projets locaux, l'identification de fluctuations de l'activité mentale au cours de la journée[154] s'est traduite dans certains projets par l'idée que le début d'après-midi était inapproprié à tout travail scolaire. D'où la mise en place dans les écoles d'activités éducatives, encadrées par des animateurs, relevant plus d'une logique de centre de loisirs que de l'école. L'écart entre l'idée de départ et ces actions mises en place est sans doute, dans ce cas, à mettre sur le compte d'une interprétation réductrice des données scientifiques. Il est permis de penser également qu'elles sont le fruit de transactions entre ces

[152] Callon M. 1999
[153] Callon M., 2006, p. 243.
[154] Testu F., *Variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève*, Paris, CNRS, 1982.

données et des intérêts successifs d'acteurs enrôlés dans le processus (chercheurs, responsables de collectivités territoriales, acteurs intermédiaires de l'éducation nationale, associations, parents, enseignants…). Cet exemple illustre la figure du "détournement" (Akrich, 2006) évoquée précédemment. Cette remarque met en évidence le rôle d'acteurs intermédiaires, dans les institutions, chargés d'accompagner le changement, dont la mission de régulation peut précisément consister à éviter que la **traduction**, malgré les transformations, ne se transforme en **trahison** (Callon 1999).

Selon M. Callon ***« ce n'est pas la qualité de l'idée originelle qui fait la bonne innovation, mais ce qui se passe pendant le processus »***[155]. Toute directive ministérielle émane d'une réflexion en regard d'un enjeu identifié et prend corps à travers un texte officiel (décret, circulaire, note de service…). Ce texte a vocation, le plus souvent, à s'adresser pour sa mise en oeuvre à un ensemble d'agents institutionnels. S'il est normal qu'au fil du cheminement de cette directive, entre le lieu décisionnel et le lieu d'application, des pressions, des obstacles humains ou matériels, des suggestions, et pour finir l'interprétation personnelle qu'en font les différents acteurs viennent moduler, voire transformer la commande initiale, nous devons conclure que l'innovation s'inscrit dans une dynamique. La question se pose alors de savoir si le produit final est une réduction de l'idée originale ou si la dynamique générée en aval de la décision permet au contraire d'aboutir à un enrichissement de cette idée. Retenons que le processus de transformation, ou de traduction, selon cette acception (traduction de type II) peut mettre en évidence, parallèlement et contradictoirement, une logique d'ajustement au réel ou une logique d'interprétations successives de l'innovation au gré des intérêts et du positionnement des acteurs. La première peut être vue comme une amélioration de la réponse alors que la seconde traduit plutôt une déperdition de l'idée originale.

La traduction de type II s'inscrit donc dans une logique de moyen ou de long terme, intégrant l'idée d'un processus au cours duquel se produisent une succession de micro changements, transformant la réalité complexe de l'innovation en redistribuant les cartes du point de vue des enjeux et des acteurs de premier et de second plans.

7) Traduction de type III : Traduire pour mettre en réseau, pour fédérer.

Le troisième sens qu'il convient enfin d'accorder au concept de traduction se conçoit dans une logique de réseau. Il s'agit ici de diffuser une innovation dans un milieu complexe constitué de la multitude de facteurs, humains et non humains qui conditionnent ce milieu. La théorie de la traduction

[155] Callon M., 1999

basée sur le principe de symétrie entre ces facteurs humains et non humains permet d'embrasser la situation dans sa complexité et, selon Michel Callon, ***« de comprendre comment des acteurs et des actants se connectent, se lient et s'intéressent les uns aux autres[156] ».*** Toute intention de changement a besoin pour se concrétiser, de réunir les conditions de sa réalisation, de vaincre les résistances, de dépasser les obstacles auxquels elle se confronte. Elle doit donc mobiliser à son profit un maximum « d'alliés ». La conception de la traduction, de ce point de vue, se voit davantage dans une logique horizontale que verticale. Selon ce point de vue, il ne s'agit pas de traduire le projet d'un degré à un autre, depuis la conception jusqu'à la réalisation, mais plutôt, à chaque étape, d'identifier et prendre en considération le maximum d'éléments susceptibles de favoriser ou de freiner le processus de changement. L'enjeu se situe dans la mise en relation de ces facteurs identifiés. La notion de réseau, dans cette perspective, selon le Dictionnaire des Sciences Humaines : ***« est à comprendre en termes d'association ou d'agencement…*** *(comme)* ***une alliance qui permet d'articuler une action [157]».***

En outre, tout comme la traduction conçue comme un processus acheminant une innovation du lieu de décision au lieu de son application est porteuse de mouvement, la traduction pensée en termes de réseau est porteuse d'une dynamique. Tout fait social met en jeu, potentiellement, une pluralité de facteurs humains et non humains. Cette ***« dynamique des réseaux »*** traduit en fait la mise en connexion progressive de ces facteurs qui n'apparaît pas d'emblée. Quatre états d'un réseau sont à distinguer selon M. Callon. Le premier état peut être considéré comme antérieur à la constitution même du réseau. Il s'agit d'éléments isolés, hétérogènes, qui n'ont aucune raison d'être mis en relation avant qu'un projet d'innovation ne vienne fonder ce qui est susceptible de les relier. Le deuxième état d'un réseau correspond à ce que M. Callon définit par la formule de ***«réseau émergent »[158].*** C'est à ce niveau que s'initie l'innovation. Les premières initiatives de l'acteur, ou des acteurs, consistent à connecter quelques éléments permettant à l'idée originale de prendre corps. Ces éléments peuvent être un ou d'autres acteurs ainsi que des actants, facteurs non humains, mobilisés dans l'environnement et participant à la définition du contexte. Le troisième état du réseau correspond à un stade de consolidation qui se réalise par la mise en jeu d'un nombre plus grand de facteurs. Au cours de cette phase sont éprouvées les premières résistances, vaincus les premiers obstacles. Le réseau se structure et devient productif. Le dernier état du réseau est désigné par le terme de ***« réseau irréversibilisé »***. M. Callon parle encore, pour caractériser ce stade, de ***« verrouillage »[159]***. Cet état statue sur une organisation stabilisée du réseau que l'on peut considérer comme une base pour une

[156] Callon M., 1999
[157] Mesures S. – Savidan P. (dir.), *Le dictionnaire des Sciences humaines*, PUF, Paris, 2006.
[158] Callon M., 1999.
[159] idem

nouvelle étape du processus au cours de laquelle le réseau sera encore susceptible de ***« s'allonger »***, gagnant de nouveaux alliés, étendant ainsi son influence.

L'aspect dynamique du réseau réside dans cette propriété qui veut qu'en même temps que le réseau s'étend en intégrant de nouveaux facteurs, il modifie la réalité des circonstances dans lesquelles s'inscrit l'innovation qui, elle-même, sous l'influence de cette réalité contextuelle, s'en trouve modifiée. Citons encore Michel Callon qui écrit : ***« L'hypothèse de la traduction est simple : le monde est peuplé d'actants qui ont été construits par les traductions antérieures et qui sont eux-mêmes engagés dans des traductions nouvelles qui accroissent les risques et les occasions de divergences »***[160].

La traduction de type III peut donc se concevoir comme une infusion de l'innovation dans le milieu, par une opération de mobilisation et d'enrôlement de facteurs humains et non humains présents dans la situation. Notons encore que dans le cours du processus de traduction de type II sont susceptibles de surgir, à différentes étapes de ce processus, des réseaux émergents enclenchant leur propre processus de consolidation, puis d'irréversibilité.

8) Traduction de type IV : le refus de la traduction ou traduire pour s'opposer.

Aux trois types de traductions décrits ci-dessus, il convient d'en ajouter un quatrième qui pourrait être compris comme la manifestation du refus, par les acteurs, de jouer le jeu de l'institution en épousant le mouvement de traduction mis en œuvre par ses agents intermédiaires. Des quatre modèles proposés par Madeleine Akrich (2006), c'est celui du "détournement" qui correspond le mieux à ce cas de figure. Dans le jeu de la régulation, cette attitude des acteurs est à relier au principe de la règle autonome. Pour préserver des intérêts, sauvegarder une position, voire s'opposer à des orientations, les acteurs peuvent alors s'emparer opportunément d'espaces libres ou se saisir d'une disposition pour la transformer, la dénaturer, la vider de son sens initial et lui donner une forme plus conforme à leurs aspirations. Ils peuvent aussi, avec des résultats semblables, jouer sur l'inertie en omettant de transformer leurs pratiques.

La mise en place de la Nouvelle Politique pour l'Ecole (1992), prévoyait d'instaurer une plus grande continuité entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire, dans le cadre de la mise en œuvre des cycles. Cette évolution pédagogique supposait une remise en cause importante dans le fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires et surtout dans les relations qu'elles entretenaient entre elles au quotidien. Cette transformation attendue dans les pratiques et la remise en

[160] Callon, 2006, p. 244.

cause de territoires constitués qu'elle engendrait s'est heurtée, dans de nombreuses écoles, à des résistances de la part des maîtres, notamment de l'élémentaire. L'injonction institutionnelle s'est soldée, dans de nombreux cas, par la mise en place d'un accueil des élèves de grande section, en fin d'année, au cours préparatoire, pratique déjà existante mais un peu renforcée. C'est ainsi que l'innovation espérée par l'institution a été vidée de tout son sens, puisque l'objectif était de décloisonner, partiellement, les deux niveaux de classes voisins du cycle des apprentissages fondamentaux.

II. La traduction :/ un processus multidirectionnel

Si le concept de traduction peut être décliné sous ces quatre formes (pour partager, pour transmettre, pour fédérer, pour s'opposer), nous retiendrons que dans tous les cas il traduit un mouvement, une dynamique qui dans la plupart des cas les intègre toutes quatre.

Ainsi, l'exemple de l'histoire du mouvement Freinet pourrait illustrer ce processus multiforme. Il montrerait en effet comment une autre façon de concevoir l'école, imaginée à l'origine par un réseau restreint d'acteurs (réseau émergent – Callon 1999), inspirés par un courant de pensée, lui-même influencé par le contexte sociopolitique du début du XX^{ème} siècle, s'est propagée, d'étapes en étapes, dans le temps et dans l'espace, se transformant au fil du temps. Il montrerait comment une pensée s'est structurée (réseau consolidé), enrichie par des échanges, des réflexions collectives, des combats idéologiques, a pris corps autour de textes fondateurs donnant les bases du mouvement (réseau irréversibilisé). Depuis la mise en œuvre d'une pédagogie prenant appui sur "l'imprimerie à l'école", "la correspondance scolaire" et sur quelques principes comme "le tâtonnement expérimental" et "la méthode naturelle" (facteurs non humains), jusqu'à la réalité de l'ICEM[161] des années 2000 et la volonté toujours ardente de militants (facteurs humains) de promouvoir cette conception[162], nous pourrions identifier une succession de phases révélant la constitution de nouveaux réseaux (émergents), consolidés puis irréversibilisés au gré des expériences, des rencontres, des apports des technologies, etc.. (Traduction de type II). L'histoire d'un tel mouvement révèle son développement par l'émergence de groupes locaux, départementaux et étrangers[163] qui sont autant de réseaux reliés par leur appartenance à la même racine et animés par leur propre dynamique de développement. Il serait ainsi possible, bien que complexe, de représenter sur l'axe du temps, cette ***« dynamique des réseaux »***,

[161] ICEM : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne
[162] Salon annuel des Apprentissages organisé par l'ICEM.
[163] Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne (FIMEM), fondée en 1957

constitués autour de noyaux durs, et cherchant à connecter un ensemble d'éléments de l'environnement pour favoriser la diffusion de l'innovation [Traduction de type III].

Par ailleurs, le développement du mouvement suppose la propagation des idées fondatrices, la diffusion des principes, des techniques. Au fil de son histoire, il serait ainsi possible de montrer comment, à travers la littérature[164], à travers des outils pédagogiques comme les B.T. (Bibliothèque de Travail), ou la présentation de fichiers, ou encore par le média de conférences, stages, modules de formation, la pensée de Célestin Freinet a été transmise (Traduction de type II) de générations en générations[165], au risque d'ailleurs d'être détournée de son sens original. Guy Avanzini note à propos d'une tension observée entre la diffusion de cette pensée et la sauvegarde de l'orthodoxie du mouvement : ***« on sait bien que, malgré l'enthousiasme et l'intensité de leur engagement, la proportion des adhérents est demeurée extrêmement minoritaire, tandis que les usages à contresens furent fréquents »[166].*** Cette dernière remarque met en évidence la nécessité d'une traduction de type I qui vise l'appropriation de l'innovation par ceux à qui elle est présentée ou qui s'en saisissent eux-mêmes pour éviter qu'elle ne se transforme en ***« trahison »***.

Cet exemple de l'histoire et de l'évolution du mouvement Freinet dans le monde éducatif montre bien, nous semble-t-il, la dynamique complexe et multidirectionnelle d'une innovation, conjuguant à chaque étape de son cheminement les différentes formes de traductions que nous avons tenté d'expliciter.

III. La Théorie de l'Acteur-Réseau

Les travaux de Michel Callon et de Bruno Latour, sont désignés dans la littérature par des expressions diverses telles que « la sociologie de la traduction », « la sociologie de l'innovation », ou encore « la sociologie des associations »[167]. Nous avons montré précédemment en quoi peuvent se justifier le terme de traduction comme celui d'innovation. La connexion d'éléments de l'environnement, humains et non humains, peut également justifier le recours au terme d'association. La sociologie de la traduction étudierait comment un objet se transforme ou se transmet. La sociologie de l'innovation étudierait pour sa part la manière dont se construit "le nouveau". Quant à la sociologie des associations,

---

[164] Cf. bibliographie sur l'Education nouvelle, le mouvement Freinet, l'Ecole moderne…

[165] Henri Peyronie distingue quatre catégories de militants : Les co-fondateurs et les compagnons de route de Freinet – les piliers historiques – Les nouveaux responsables (40-50 ans… forces vices du mouvement actuel) et *Les instituteurs Freinet d'aujourd'hui*, *in* H. Peyronie, «Entrer dans le mouvement Freinet ? » in *La Pédagogie Freinet, mise à jour et perspectives,* sous la direction de P. Clanche, E. Debarbieux, J. Testanière, Bordeaux, P.U.B., 1994

[166] Avanzini G., *Sauvegarde de l'orthodoxie ou recherche de diffusion*, *in La Pédagogie Freinet, mise à jour et perspectives,* sous la direction de P. Clanche, E. Debarbieux, J. Testanière,, Bordeaux, P.U.B., 1994

[167] Latour B., *Changer la société, refaire de la sociologie*, La Découverte, 2006.

elle traiterait de la façon dont se connectent les éléments d'un environnement. Nous comprenons donc, en regard de l'analyse que nous venons de présenter sur le concept de traduction que la référence à ces trois formules est justifiée puisqu'elles renvoient chacune à une caractéristique de ce cadre théorique.

Cependant, comment faut-il entendre la formule d'"acteur-réseau", version francisée de l'"Actor Network Theory" (ANT), couramment utilisée, également, pour désigner cette approche. Observons à son propos qu'elle est parfois présentée comme une "théorie" (la théorie de l'acteur-réseau), parfois comme une méthode, bien que B. Latour lui-même contribue à entretenir, à première vue, une ambiguïté à ce niveau. Ainsi, Didier Cazal[168] peut écrire : ***« Selon Latour (2004), l'ANT ne constitue ni une théorie, ni une méthodologie, elle ne comporte pas de réseaux au sens classique du terme… nous serions tenté d'ajouter que l'ANT ne comporte pas non plus d'acteurs, au sens classique et sociologique du terme, mais des actants, aussi bien humains que non humains »***. Mais, de son côté, Bruno Latour, dans son dialogue imaginaire avec un doctorant, répond à son interlocuteur fictif ***« C'est une théorie - et même, je pense, une théorie solide - mais une théorie qui porte sur la façon d'étudier les choses, ou mieux, sur la façon de ne pas les étudier »[169],*** ce qui renvoie en même temps sur la méthode. Comment donc s'y retrouver ?

A travers le côté provocateur de ce texte qui entend expliciter la logique de la théorie de l'acteur-réseau, nous comprenons bien qu'elle est à la fois théorie et méthode, sans se vouloir ni cadre théorique, ni méthodologie explicite, du moins tels que sont définis ces repères classiques de la recherche en sciences sociales. Elle est une théorie dans la mesure où elle pose le principe de symétrie entre facteurs humains et facteurs non humains, lesquels contribuant par leurs interactions à conditionner un fait social. Aussi, du fait du jeu interactif entre ces éléments, la question se pose de déterminer la source de l'action. La thèse des promoteurs de la théorie de l'acteur-réseau consiste donc à nier le fait que cette source se situe au seul niveau d'acteurs agissant dans une situation déterminée. Ils jettent ainsi le trouble sur « qui agit » réellement et invitent plutôt à identifier les éléments qui « font agir », facteurs humains et non humains qui ne font pas que ***« déterminer »*** l'action humaine, mais peuvent aussi ***« autoriser, rendre possible, mettre à portée, permettre, suggérer, influencer, faire obstacle, interdire, et ainsi de suite »[170].***

---

[168] Cazal Didier, *Traductions de la traduction et acteur-réseau : sciences, sciences sociales et sciences de gestion ?*, p.7, Proposition de communication au colloque « Organiser le tâtonnement » - Université Paris-Dauphine 14/06/07, http://lem.cnrs.fr/Portals/2/actus/traductions_200705.pdf

[169] Bruno Latour, in Alain Caillé, Dufoix, S. (eds.), *Une théorie sociologique générale est-elle pensable ?* (Traduction par *translated by* Alain Caillé et Philippe Chanial), ***La Revue du M.A.U.S.S.***, n°34, p.154-172

[170] Latour B., *Changer la société, refaire de la sociologie*, La Découverte, 2006.

L'acteur-réseau est donc une théorie puisqu'elle s'oppose à d'autres théories. Mais en même temps, il s'avère que la théorie de l'acteur-réseau ne peut être tenue pour cadre théorique puisque Bruno Latour lui-même, en dénie l'utilité : ***« avez-vous déjà rencontré un peintre qui aurait commencé son chef d'œuvre en choisissant d'abord le cadre ? »***[171] . Cette théorie ne s'applique pas : ***« Pas étonnant— elle ne peut pas s'appliquer à quoi que ce soit ! »***[172]**,** elle invite plutôt à une démarche empirique, intégrant le préalable évoqué plus haut, ce qui renvoie sur la question de la méthode. Il s'agit bien de procéder à l'identification des facteurs actifs dans le réseau. Mais là encore, B. Latour renie la méthodologie en considérant que : ***« l'ANT est une méthode, essentiellement négative ; elle ne dit rien sur la forme de ce qu'elle permet de décrire »***[173]**.**

Comment, en regard de cette analyse, interpréter le terme "acteur-réseau" ? Nous retenons de cette étude du concept que l'acteur-réseau ne se limite pas aux acteurs humains, qu'il ne vise pas à mettre en relation deux parties, les acteurs humains qui agissent d'une part, les facteurs non humains qui déterminent les conditions de l'action, au sein d'un réseau, d'autre part. En revanche, il traduit l'idée selon laquelle l'action, dans le processus d'innovation, met en jeu simultanément une pluralité de facteurs agissant et /ou faisant agir, désignés sous le terme d'actants. En prenant l'exemple commun de l'automobile dont l'utilisation sur la route par *M. Martin* présuppose la conjonction de facteurs aussi divers que l'existence d'une industrie produisant les automobiles, un réseau de distributeurs de carburant, des infrastructures routières, des auto-écoles, un code de la route, etc… Michel Callon[174] montre en quoi chacun de ces facteurs (actants), aussi proches ou aussi éloignés de l'acteur (*M. Martin*) soient-ils, conditionne la relative autonomie du conducteur. La conduite de *M. Martin* (facteur humain) dépend autant de l'état de son véhicule (facteur non humain) qui engage le garagiste qui en assure l'entretien (facteur humain), que de l'état des routes (facteur non humain) et des choix politiques des élus pour l'aménagement des voies de circulation (facteurs humains). Elle dépend, dans le même temps du respect par *M. Martin* (facteur humain) des règles du code de la route (facteur non humain) et des attitudes des autres conducteurs qu'il croise sur sa route (facteur humain)… Nous en déduisons donc que l'acteur est inséparable du réseau tout entier, ou tout au moins le réseau tel qu'il est constitué à un moment donné, étant entendu que la dynamique qui l'anime le conduit à rechercher son extension en enrôlant toujours plus de facteurs. Bruno Latour traduit cette inséparabilité de l'acteur et du réseau dans lequel il est inclus par cette formule : ***« Un "acteur", au sens où le terme est utilisé dans l'expression "acteur-réseau", n'est pas la source d'une action, mais la cible mouvante de tout un***

[171] Bruno Latour, in Alain Caillé, Dufoix, S.
[172] Idem
[173] Idem
[174] Callon M., *Sociologie de l'acteur réseau,* in *Sociologie de la traduction – Textes fondateurs, 2006, p. 270.*

essaim d'entités qui fondent sur lui »[175] . Il montre ainsi que c'est sous l'influence du réseau que, finalement, l'acteur agit, ou encore que c'est le réseau qui le fait agir ***« Un acteur n'agit pas : on le fait agir »***[176]

En cela, nous comprenons la position de B. Latour selon qui la théorie de l'acteur-réseau invite à aborder les processus de traduction, ou d'innovation, comme un collectif d'éléments en mouvement dont celui-ci serait le produit des jeux entre ces éléments. Ainsi, dans l'analyse des faits sociaux, cette théorie n'exclut pas le recours à d'autres concepts centraux (en l'occurence, la régulation) ni à une méthodologie adaptée à l'objet de l'étude.

IV. Quelques éléments méthodologiques malgré tout.

La théorie de l'acteur-réseau qui repose sur la prise en compte d'un maximum de facteurs, humains et non humains potentiellement présents dans l'environnement, au sein du réseau, pour alimenter le processus d'innovation engagé, suppose certaines opérations pour l'acteur central. Il lui faut d'abord analyser le contexte pour identifier ces facteurs potentiels, y repérer ceux qui sont actifs et chercher à en activer de nouveaux pour étendre la portée du réseau. Parmi les dix étapes préconisées par M. Callon et B. Latour pour traduire un réseau et agir dessus[177], quatre nous intéressent particulièrement dans le cadre de notre étude : L'analyse du contexte, la problématisation, la recherche de points de passage obligés, l'enrôlement et la mobilisation.

Concernant **le contexte**, il s'agit donc, à partir de l'acteur central, de relever les différents facteurs en présence, parties prenantes dans le processus et conditionnant son déroulement. L'étude du contexte consiste, au-delà d'un inventaire qui ne peut être exhaustif, à analyser pour chacun leurs caractéristiques, intérêts, enjeux auxquels ils sont confrontés. La phase de **problématisation** consiste à repérer, au sein du réseau constitué, « ce qui unit et ce qui sépare ». Cette opération permet de repérer ce qui fait problème, ce qui est susceptible de freiner le processus, ou au contraire, ce qui en facilite la dynamique, ceux sur lesquels il peut paraître possible d'agir et ceux qui resteront des contraintes.

---

[175] Latour B., *Changer la société, refaire de la sociologie*, La Découverte, 2006, p. 67.

[176] Idem

[177] 10 étapes pour traduire un réseau et tenter de le modifier : 1. L'analyse du contexte. 2. La problématisation du traducteur. 3. La recherche de point de passage obligé. 4. Les porte-parole. 5. Les investissements de formes. 6. Les intermédiaires. 7. L'enrôlement et la mobilisation. 8. L'allongement et l'irréversibilité du réseau. 9. La vigilance. 10. La ponctualisation. [Théorie de l'Acteur-Réseau – Wikipedia].

La recherche de **points de passage obligés** s'avère une opération capitale pour l'avancée du processus. Le point de passage obligé est en effet un élément, physique, matériel, institutionnel, décisionnel qu'il est possible de repérer dans l'enchaînement des faits à partir duquel des acteurs ou actants défendant des positions ou des enjeux différents parviennent à se rencontrer et faire converger leurs intérêts. L'analyse des faits montre que ce passage a pu se révéler incontournable ou favoriser la progression du processus en permettant de lever un blocage. La recherche du point de passage obligé peut relever d'un choix stratégique et volontaire de la part d'un acteur, mais on conviendra également qu'il peut ne se révéler qu'après analyse *a posteriori*.

Pour ce qui est de l'**enrôlement** et la **mobilisation**, c'est l'extension et la consolidation du réseau qui sont en jeu. L'enrôlement consiste à attribuer un "rôle" particulier à un élément de l'environnement, humain ou non humain, lui conférant alors un statut d'acteur ou d'actant au sein du réseau, dont on reconnaît ainsi l'importance stratégique dans le développement de l'innovation. Par l'opération de mobilisation, les acteurs/actants se trouvent impliqués dans l'action et dans la réussite des objectifs.

Ces quelques éléments méthodologiques, par leur mise en évidence dans les processus d'innovation, permettent d'éclairer les démarches mises en œuvre et les relations développées entre éléments au sein du réseau.

V. En quoi la sociologie de la traduction est-elle utile à notre recherche ?

Notre travail consiste à étudier comment les acteurs intermédiaires, en l'occurrence les conseillers pédagogiques de circonscription, s'acquittent de leur fonction de régulation, ici auprès des enseignants d'écoles primaires. Nous avons montré que les professeurs des écoles exercent leur activité professionnelle au sein d'un système complexe où de très nombreuses logiques, pouvant à l'occasion être contradictoires de l'une à l'autre, sont mises en jeu. Nous rejetons une approche de type fonctionnaliste qui supposerait que les acteurs agissent uniquement en application de leur cahier des charges et de la définition des tâches qui leur sont assignées. Mais de la même manière, nous nous refusons à considérer que chaque acteur puisse parvenir, sans entraves, à conduire son action, selon ses propres points de vue, ses propres intérêts. En tant que sujets, ils croisent nécessairement leur action avec les représentations qu'ils ont de leur métier, les marges de liberté qu'ils parviennent à dégager et sauvegarder dans le cadre matériel et social dans lequel ils évoluent et leur propre système de ressources. La multiplicité des facteurs susceptibles de peser, directement ou indirectement, sur le

cours des événements, induit par conséquent une évolution permanente des situations. Pour comprendre cette façon dont les acteurs intermédiaires investissent leur travail de régulation, il faut par conséquent les considérer comme impliqués dans cette dynamique générale. Les dimensions du concept de traduction et les propriétés que nous avons tenté d'expliciter ci-dessus rendent bien compte de cette logique de mouvement, d'interdépendance entre les différents facteurs constitutifs de l'environnement et semblent de nature à décrypter les logiques d'action des conseillers pédagogiques.

Ainsi, les quatre formes de la traduction décrites plus haut (traduire pour partager, traduire pour transmettre, traduire pour fédérer, traduire pour s'opposer), permettent de comprendre la nature des mouvements en cours autour du projet d'innovation escompté. Elles peuvent aider également à interpréter les choix et stratégies d'actions des acteurs. Par ailleurs, dans l'analyse d'une situation-problème à résoudre en circonscription (un problème de partenariat) ou dans la mise en œuvre d'un domaine d'action particulier (l'accompagnement d'enseignants débutants), la phase de problématisation favorisant le repérage « de ce qui unit et ce qui sépare » entre les protagonistes, est de nature à mieux comprendre d'où proviennent les obstacles ou, au contraire ce qui en facilitent la réalisation. De même, les notions d'enrôlement et de mobilisation des actants, et l'identification de points de passage obligés peuvent permettre d'interpréter l'évolution des situations observées.

Enfin, l'adoption de la notion d'acteur-réseau qui invite à ne pas séparer l'acteur de son environnement et à observer le principe de symétrie entre facteurs humains et non humains, incite à rechercher l'explication des faits à travers les rapports qui s'établissent entre les différents éléments du système et pas seulement à partir des référentiels écrits censés déterminer les conduites des acteurs.

VI. La mise en œuvre de la traduction intermédiaire : Rencontre entre Traduction et Régulation

En tant qu'acteurs intermédiaires, les inspecteurs de l'éducation nationale et les conseillers pédagogiques de circonscription, ont pour mission, nous l'avons vu, de relayer la mise en œuvre des politiques éducatives et des innovations que celles-ci supposent. Il leur faut par conséquent ***« mobiliser et enrôler »*** (Callon, Latour) les enseignants dans ces mises en œuvre. D'emblée, nous voyons se rejoindre les deux logiques développées au cours de ce chapitre. Entre le lieu de la prescription et celui de la réalisation, s'opère un processus dans le cours duquel s'inscrit le travail de régulation des acteurs intermédiaires. Nous avons vu en quoi ces derniers accompagnent, par le jeu de la régulation, le mouvement de transformation de la prescription, qu'il s'agisse de la politique éducative dans son

ensemble ou d'une directive spécifique. La sociologie de la traduction et de l'acteur-réseau ont par ailleurs fourni des éléments de compréhension sur les logiques qui commandent à ces transformations. Il reste à nous rapprocher de la façon dont les acteurs intermédiaires mettent en œuvre leur travail de régulation.

Ce travail de régulation consiste donc à organiser la relation entre agents de régulation et "acteurs-cibles"[178]. Selon notre point de vue interactionniste, la "règle" en construction s'élabore sur la base des interactions entre les partenaires et constitue un point de rencontre entre les positions de ces derniers qui leur permet de se coordonner. Cette idée est développée dans le cadre de la sociologie des conventions[179] et reprise par J-D Reynaud: ***« ce qui fait l'importance et la solidité des conventions, ce n'est (donc) pas qu'on puisse les assimiler à des accords entre des acteurs rationnels et prudents qui ont aménagé au mieux de leurs intérêts mutuels, c'est qu'elles créent la possibilité d'une coordination des comportements »*** [180] . La question se pose alors à propos de la façon dont s'opère cette coordination entre partenaires et particulièrement comment les agents de régulation orientent leurs stratégies pour parvenir à leur fin dans cette relation à leurs partenaires-cibles.

François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal distinguent principalement deux régimes de coordination qui donnent lieu à des dispositifs particuliers que mettent en œuvre les agents de régulation. Selon Eymard-Duvernay et Marchal, l'un de ces dispositifs vise à ***« enclencher une dynamique d'interactions… (en prenant) en compte l'intérêt des personnes que l'on cherche à mobiliser, dans le cadre d'une négociation »***, alors que l'autre cherche plutôt ***« à statuer sur un ordre… à évaluer la conformité des conduites en référence à des principes généraux »***[181]**.** Ils désignent le premier par le terme de ***« rapport d'intéressement »*** et le second par le terme de ***« rapport d'évaluation »***.

Delvaux – Giraldo – Maroy reprennent cette classification pour l'appliquer à l'analyse des modes d'action des agents de régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. Ils l'explicitent par les précisions suivantes : ***« Dans un rapport d'intéressement, un type d'acteur s'efforce de mobiliser et de s'allier l'autre en l'intéressant aux objectifs qu'il poursuit. A cette fin, il aménage localement les règles générales et cherche à produire de nouveaux accords. La règle permet ici d'enclencher une dynamique d'interactions : elle peut être réajustée afin d'arriver à un accord … Dans un rapport d'évaluation, à l'inverse de ce qui se passe dans un rapport d'intéressement,***

---

[178] Nous désignons par "acteurs-cibles" les personnes objets de la régulation exercée par les inspecteurs et conseillers pédagogiques, qui seront le plus souvent des enseignants.
[179] Dupuy J-P, *Introductions aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs*, Ellipses, Paris, 1992
[180] Reynaud J-D, 1997, p. 63.
[181] Eymard-Duvernay F. – Marchal E., *Les règles en action : entre une organisation et ses usagers*, Revue française de sociologie, 1994.

les actions sont référées à des règles générales qui permettent de juger de la validité des actions. Dans ce cas, la règle statue un ordre. On y évalue la conformité des conduites en référence à des principes généraux »[182].

La proposition de ces deux régimes de coordination nous inspire quelques remarques qui justifient que nous les prenions en compte dans notre étude du travail de régulation des conseillers pédagogiques, y compris avec leurs limites que nous tenterons d'évoquer.

1) Les rapports d'intéressement

En nous référant à la première phrase de la proposition précitée « *dans un rapport d'intéressement, un type d'acteur s'efforce de s'allier l'autre en l'intéressant aux objectifs qu'il poursuit… »,* nous observons que celle-ci s'inscrit dans la logique d'une traduction de type III (traduire pour mettre en réseau) où la démarche de l'acteur (acteur-réseau) consiste à enrôler et mobiliser les éléments (ici, humains) de son environnement. Ce type de démarche, de la part d'un conseiller pédagogique, semble correspondre aux qualités attendues d'une démarche d'accompagnement dont l'objectif n'est pas d'imposer un point de vue particulier, mais de permettre à la personne accompagnée (ou au groupe de personnes) d'être le moteur de ses propres transformations. Mais s'il se peut que le conseiller pédagogique soit sollicité pour accompagner, cette fois non pas les personnes mais la mise en œuvre d'une innovation (directive institutionnelle, nouvelles instructions officielles…), le choix, de sa part, d'une démarche prenant appui sur un rapport d'intéressement consistera à gagner l'adhésion des enseignants en prenant en compte leurs caractéristiques cognitives, sociales, psychologiques, pour ajuster son mode d'intervention. Il cherchera à leur donner un rôle, les associera dans la chaîne de traduction (traduction de type II) relative à l'innovation considérée. La démarche d'acteur-réseau tendant à mobiliser l'ensemble des facteurs humains et non humains d'un réseau émergent, à identifier ***« ce qui fait obstacle »***, à repérer ***« ce qui unit et ce qui sépare »***, à ***« rechercher des points de passage obligés »***… (Callon – Latour) crée les conditions de mise en œuvre du rapport d'intéressement.

Cependant, il peut aussi être envisagé dans certaines situations, une posture moins conciliante de la part des enseignants qui pourraient remettre en question la capacité du conseiller pédagogique à recourir à ce type de démarche (Traduction de type IV). Le rapport d'intéressement suppose au

[182] Delvaux B., Giraldo S., Maroy Ch., *Réseaux et territoires : les régulations intermédiaires dans le système scolaire en communauté française,* P.U. de Louvain, 2005, p. 144-145.

minimum, semble-t-il, l'existence d'une ***« règle conjointe »*** entre l'agent de régulation et le partenaire-cible. Face à des partenaires tenant position sur des ***« règles autonomes »*** (Reynaud), comme ce pourrait être le cas à propos du non respect de certains éléments de la réglementation, le conseiller pédagogique pourrait se voir contraint de mettre en œuvre, au moins en préalable, une autre procédure afin de créer les conditions de ce possible rapport d'intéressement.

2) Les rapports d'évaluation

« Dans un rapport d'évaluation, (...) les actions sont référées à des règles générales qui permettent de juger de la validité des actions». Dans cette seconde proposition, le rapport d'évaluation renvoie à la question de la conformité et de la parole institutionnelle. Contrairement au rapport d'intéressement, il n'est pas recherché d'accord avec le partenaire, de prise en compte de ses particularités, d'ajustement du dispositif pour l'« enrôler » et gagner son adhésion en le rendant acteur de l'innovation. Il est même souhaitable d'assurer ***« une certaine distanciation afin de permettre une référence aux règles générales »***[183], alors que le rapport d'intéressement parie sur la proximité des partenaires pour permettre, grâce aux interactions, de ***« faire émerger des ressources non prévisibles susceptibles de faciliter l'accord »***[184]. Le partenaire, ici, n'est plus considéré comme acteur mais comme agent[185]. Cette procédure s'applique dans les situations de transmission descendante d'informations où l'agent de régulation rapporte les éléments d'une directive, présente une réglementation (par exemple, la réglementation des sorties scolaires). Le rapport d'évaluation concerne également le type de rapport prévalant dans les situations d'inspection ou d'évaluation de projets déposés par les enseignants, et plus généralement la ***« régulation de contrôle ».*** La logique statutaire, au sein d'une équipe de circonscription, tendrait à placer l'inspecteur, plus souvent que les conseillers pédagogiques, en situation de mettre en œuvre des rapports d'évaluation. Mais le cas évoqué plus haut d'une situation rendant impossible la mise en œuvre d'un rapport d'intéressement par un conseiller pédagogique pourrait le contraindre à passer par un rapport d'évaluation (régulation de contrôle) pour créer les conditions d'un « espace commun pour se coordonner » (régulation conjointe) ouvrant la voie à la mise en œuvre d'un rapport d'intéressement.

Aussi, il nous semble que le choix entre une démarche de régulation basée sur un rapport d'intéressement ou un rapport d'évaluation renvoie à l'idée de **logique d'action** que nous

[183] Delvaux B., Giraldo S., Maroy Ch., 2005, p. 145.
[184] Eymard-Duvernay F. – Marchal E, 1994.
[185] Nous nous référons ici à la classification proposée par J. Ardoino, des degrés d'implication dans l'action entre auteur, acteur et agent.

développerons plus bas, et plus précisément de logique d'action intentionnelle ou de logique d'action objective. Dans une logique d'acteur-réseau, l'agent de régulation peut choisir, de manière "intentionnelle" d'adopter une procédure ou l'autre, en fonction de la lecture qu'il fait du "réseau" et de la situation à traiter. Il peut avoir recours à un rapport d'évaluation pour assumer un rôle d'autorité et de transmission de la parole institutionnelle ou choisir un rapport d'intéressement en prenant en compte certains enjeux de la situation à traiter nécessitant une adhésion des partenaires-cibles. Mais ce choix peut aussi résulter d'une logique d'action objective du fait d'une situation contraignante pour l'agent de régulation, limitant ses marges de liberté. Cette remarque renvoie à la question du positionnement du conseiller pédagogique vis à vis des enseignants et de la qualité de la relation qu'il développe avec eux. Dans le rapport qu'ils font de leur enquête sur le travail de régulation des conseillers pédagogiques, Delvaux – Giraldo – Maroy relèvent que ***« (les conseillers pédagogiques) cherchent dans un rapport d'intéressement à anticiper les désaccords »***[186]. On peut en effet se demander si, dans certaines situations, cette recherche de rapport d'intéressement n'est pas contrainte pour éviter au conseiller pédagogique d'apparaître dans un rapport hiérarchique vis à vis des enseignants, ou à l'inverse, comme le notent également ces auteurs, ***« lorsque les négociations ne sont plus possibles, les acteurs basculent dans un rapport d'évaluation »***[187] auquel cas le choix du rapport d'évaluation serait contraint. On peut même se demander s'il ne peut arriver qu'un conseiller (comme n'importe quel agent de régulation) puisse conduire un rapport d'évaluation tout en pensant être dans un rapport d'intéressement, tel que pourrait le révéler une logique d'action objective reconstruite par le chercheur à l'observation (J. Rémy 1978).

VII. Elément d'hypothèse 6

La mise en œuvre effective de la politique éducative donne lieu à des écarts entre la prescription et la réalisation. Nous avons vu dans le sous-chapitre précédent que cet écart entre l'intention institutionnelle et ce qu'en font les acteurs de terrain appelle une régulation dont le but est de garantir le fonctionnement du système par un ajustement des dispositifs, respectueux des grandes orientations et tenant compte des contraintes et résistances locales. Le recours à la sociologie de la traduction permet d'éclairer le processus qui conduit à la production de cet écart.

Nous retenons ainsi de l'étude que nous avons menée autour du concept de traduction que la production de l'écart entre prescription et réalisation est bien le résultat d'un processus de

[186] Delvaux B., Giraldo S., Maroy Ch., 2005, p. 146.
[187] Delvaux B., Giraldo S., Maroy Ch., 2005, p. 146.

transformation constitué d'une chaîne de traductions successives qui redessinent à chaque étape de cette chaîne une nouvelle réalité. Le principe de symétrie entre facteurs humains et facteurs non humains conduit à prendre en considération la multiplicité des facteurs influant sur l'évolution du processus. La notion d'actant met bien en évidence le fait qu'un élément matériel, une contrainte temporelle, un texte ou un événement peuvent avoir autant d'incidence sur le déroulement d'une action que l'action proprement dite des personnes directement engagées dans la situation. Le terme d'actant renforce cette idée "d'agir sur". Ce processus de transformation est donc, selon les cas, produit par les initiatives délibérées d'un acteur concerné ou à son insu. Dans tous les cas, les jeux résultant des interactions entre les "facteurs agissants" (actants), conduisent l'acteur à réagir et à se positionner. La notion d'acteur réseau qui présente l'acteur comme étant inséré dans un réseau potentiel de facteurs agissants met en évidence la dimension dynamique et stratégique de ses actions. Dans une situation donnée, l'acteur peut ainsi chercher à "enrôler", "mobiliser" de nouveaux actants, chercher des "points de passage obligés" pour étendre le réseau et créer ainsi des conditions favorables pour parvenir à ses fins. La façon dont l'acteur use des potentialités du réseau révèle des logiques d'action traduisant des façons de faire, face aux obstacles qu'il rencontre. Celles-ci peuvent en outre être orientées en fonction de la finalité de la traduction opérée, selon qu'elle est de type I (traduire pour partager), de type II (traduire pour transmettre), de type III (traduire pour fédérer) ou de type IV (traduire pour s'opposer).

Nous pouvons donc émettre ce nouvel élément d'hypothèse que nous formulerons ainsi :

L'écart entre la prescription et la réalisation est le résultat d'un processus de transformation alimenté par une chaîne de traductions successives, conditionnées par un ensemble de facteurs, humains et non humains, qui s'imposent aux acteurs ou dont ils s'emparent.

L'acteur dispose ainsi d'un espace stratégique lui permettant d'ajuster ses actions dans le cadre d'un système de ressources et de contraintes.

Nous avons posé que le travail de régulation des acteurs intermédiaires s'inscrit dans une chaîne de traductions successives dont chacune des étapes, par le jeu des facteurs humains et non humains incorporés dans le réseau constitué autour de la situation, tend à redéfinir la réalité objective et subjective de celle-ci. Parmi les facteurs participant à la transformation progressive de la réalité d'une situation s'insèrent les attitudes et les comportements des différents acteurs enrôlés à un moment ou à un autre dans le processus de traduction. Ainsi se crée et se développe l'écart entre la prescription et la réalisation.

Nous avons précisé que la fonction de régulation de ces acteurs intermédiaires consiste à réduire, ou au moins contenir cet écart en travaillant à l'instauration d'une régulation conjointe, point de rencontre entre la logique institutionnelle et celles des acteurs de terrain auprès de qui ils interviennent.

Pour faire face aux situations auxquelles ils sont confrontés, ces acteurs organisent leurs actions en fonction d'un ensemble de facteurs dont certains dépendent d'eux-mêmes, de leur histoire, de leur style, de leurs convictions et d'autres dépendent de la relation qui s'établit entre eux et leurs partenaires. Ces façons de faire, plus ou moins délibérées et plus ou moins stables, sont désignées par le concept de logique d'action que nous analyserons ci-dessous.

D Le concept de logique d'action

Comme il a été antérieurement montré, l'acteur, conditionné par son expérience professionnelle, son histoire personnelle, ses marges de liberté, ses repères culturels, appréhende la réalité de manière toute personnelle. Les théoriciens de la sociologie des organisations ont ainsi mis en évidence la notion de logique d'acteur qui détermine son comportement dans une relation. Mais que, dans une situation donnée, ce comportement soit orienté par des rapports de pouvoir (Crozier-Friedberg, 1977) ou des déterminismes culturels (Sainsaulieu, 1985), celle-ci présente elle-même des caractéristiques qui influent sur l'action que l'acteur met en œuvre, au-delà des facteurs qui lui sont directement liés. Pour prendre en compte cette donnée qui tend à remettre en cause cette forme de déterminisme contenu dans les logiques d'acteurs, Philippe Bernoux[188] introduit le concept de logique d'action. Ainsi, il peut être posé que ***« la logique d'action d'un acteur est finalement le produit de son passé, mais aussi de l'exercice concret de son métier à travers des situations de travail »*** [189].

Christian Alin, pour sa part, définit la notion de logique d'action de la manière suivante : ***« J'appelle logique d'action ou logique de fonctionnement ce qui est au principe même des dire et des actes d'un individu placé en situation d'interaction, de communication, autrement dit ce qui le fait énoncer et agir ici et maintenant, d'une façon et non d'une autre.*** [190] Nous nous limiterons à cette définition et à l'approche qu'en développe C. Maroy dans son étude du concept de régulation. En tenant à la distinguer de l'idée de stratégie, Maroy définit ainsi la logique d'action : ***« De façon générique, la logique d'action d'un acteur (individuel ou collectif) désigne les orientations dominantes qui se dégagent*** *ex post* ***de l'observation des pratiques de cet acteur dans un domaine d'action donné (...) telles qu'elles ont pu être saisies soit par l'observation, soit par***

[188] Bernoux P., La sociologie des entreprises, Seuil, Coll. Points Essais, 1995.
[189] Magakian J-L, Barmeyer C, Bouziat X, Hounounou A, Le Loarne S., 50 fiches pour aborder la gestion stratégique des ressources humaines, Breal, 2003.
[190] Alin Christian, « *Être formateur : quand dire, c'est écouter* »,, L'Harmattan, 1996, p. 135.

divers comptes-rendus de ses actions (par l'acteur lui-même ou par d'autres informateurs)[191]. La notion de logique d'action, telle qu'elle est ici présentée, stipule qu'à l'observation, il est possible de percevoir une cohérence dans les faits et agissements d'un acteur, dans sa façon de faire face à des catégories de problèmes.

Selon C. Maroy, la logique d'action se distingue de la stratégie dans la mesure où celle-ci ***« implique que l'acteur ait nécessairement une conscience, au moins partielle des orientations qu'il privilégie et pour lesquelles il marque une préférence relative... ce qui implique toujours une forme de "calcul conscient", de "planification et d'anticipation" »***[192]. Autrement dit, pour qu'il y ait stratégie dans ce domaine, il faut que de la part de l'acteur, il y ait une maîtrise quasi complète de la situation à gérer, lui permettant d'opérer des choix rationnels. Or, face à la multiplicité des paramètres en jeu, cette maîtrise s'avère difficile à atteindre. Cette réserve justifie de s'en tenir à l'idée de logique d'action, tout en intégrant cette distinction proposée par Jean Rémy (1978) entre une logique d'action intentionnelle et une logique d'action objective.

Pour cet auteur, la logique intentionnelle désigne ***« ce qui contribue à organiser le sens vécu sur lequel l'acteur se mobilise et à partir de quoi certaines pratiques sont possibles »***[193]. Cela renvoie à la façon dont l'acteur conçoit certaines actions, ou son rôle même, et peut traduire l'expression d'un style personnel. Mais ce positionnement peut également être influencé par des ***« schèmes cognitifs ou normatifs intériorisés »***[194], ce qui relèverait alors plutôt du genre[195]. Cependant, le plus souvent, l'acteur doit composer avec certaines contraintes qui s'imposent à lui, en situation, ou au contraire, il peut bénéficier de conditions favorables, d'opportunités qui l'incitent naturellement à agir dans un sens donné. En interaction constante avec son environnement, l'acteur n'agit pas toujours en pleine conscience de ces éléments. La logique d'action peut alors être reconstruite par l'observateur *a posteriori*, selon ce que Jean Remy désigne par une logique objective qui révèle : ***« les effets qui découlent de la pratique indépendamment de la conscience qu'on en a »***[196]. Lorsqu'un conseiller pédagogique "visite" un enseignant débutant dans sa classe, il s'ensuit un certain nombre de gestes professionnels (Alin 2006)[197], intégrés par tous les conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, inspecteurs… consistant à s'installer en fond de classe, observer une séquence de classe, enregistrer un certain nombre d'informations sur la pratique pédagogique du maître, sur les

[191] Maroy C., 2006, p. 21.
[192] Idem
[193] Rémy J. – Voyé L. – Servais E., Produire ou reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne, t. 1, Editions Vie Ouvrière, Bruxelles, 1978 .
[194] Maroy C, 2006, p.22
[195] Voir notion de Genre et de style chez Yves Clot.
[196] Rémy J. – Voyé L. – Servais E.,, 1978.
[197] Alin C., Le travail du conseiller pédagogique et/ou du maître de stage, 8ème Biennale de l'Education et de la formation, Lyon, 2006.

réponses et attitudes des élèves. Puis, suite à ce temps d'observation, il s'entretient avec le jeune enseignant. La manière d'effectuer ces gestes professionnels peut différer d'un individu à un autre, faire appel à diverses techniques et méthodes, mais ils constituent globalement de véritables rituels. Autrement dit, cette façon de gérer une visite à un débutant relève-t-elle pour le conseiller pédagogique d'une logique d'action intentionnelle ou objective ? Choisit-il sciemment d'agir de telle manière, à tel moment ? Il semble que ce que l'observateur peut enregistrer résulte de la superposition de plusieurs plans, la pratique "routinisée" des visites (genre), la façon dont il personnalise cette pratique (style)[198], et la façon dont il parvient à gérer les ressources et contraintes de la situation particulière dans laquelle il opère. Une étude sur un continuum de situations de ce type auprès de la même personne pourrait alors permettre de repérer (ou non) certaines constances dans ses pratiques et dégager ainsi une tendance particulière. Nous conclurons donc avec C. Maroy qu' ***« en définitive, les orientations de l'action ne sont pas seulement et nécessairement dérivées du sens attribué par l'acteur à son action (logique intentionnelle), mais elles sont reconstruites par le chercheur à partir d'une analyse des cohérences de l'action et de ses effets tendanciels en situation (logique objective) »[199].***

Nous montrons ci-dessous comment s'illustre le repérage de logiques d'action en présentant les analyses de trois études de cas menées auprès d'acteurs intermédiaires, un inspecteur de l'éducation nationale et deux conseillers pédagogiques de circonscription.

I. Inspecteurs et conseillers pédagogiques, agents de régulation de proximité. Résolution de problèmes et logiques d'action.

Concrètement, les Inspecteurs de l'Education Nationale et les conseillers pédagogiques, au sein des équipes de circonscription, en tant qu'acteurs intermédiaires du système scolaire primaire, se trouvent quotidiennement confrontés dans l'exercice de leur mission de régulation auprès des équipes d'écoles, à des situations problématiques à résoudre pour concilier la mise en œuvre de la politique éducative de l'institution et les réalités humaines et matérielles renvoyées par les enseignants. Mis en situation d'agir face aux problèmes posés, ils mettent alors en œuvre des logiques d'action qui orientent la façon dont ils traitent ces problèmes (Maroy 2006, Alin 1996). On rappellera que, selon Philippe Bernoux (1995), la logique d'action s'avère le point de rencontre entre une logique d'acteur et la situation dans laquelle celui-ci est impliqué. La logique d'acteur peut se définir comme une logique

[198] Clot Y., La fonction psychologique du travail, PUF, 1999.
[199] Maroy C., 2006, p.22.

collective d'un groupe professionnel, caractérisée par un intérêt commun à défendre, mais aussi ***« par un capital, un passé, une culture commune »***[200]. Cependant, face à la situation, forcément singulière, à laquelle un acteur est confronté, une transaction s'opère entre cette logique d'acteur dont il est porteur et les "facteurs agissants" contenus dans la situation. Il en découle alors une « logique d'action ».

Pour identifier les logiques d'actions mises en œuvre par ces acteurs intermédiaires, nous ferons référence à une étude exploratoire visant précisément à observer de quelle manière des inspecteurs et des conseillers pédagogiques traitent des situations-problèmes auxquelles ils se trouvent confrontés en circonscription. Nous avons retenu les trois études de cas présentées ci-après.

1) Méthodologie de l'enquête exploratoire

Dans leur mission de régulation pédagogique auprès des écoles, les équipes de circonscriptions (IEN et CPC) sont conduites à intervenir dans une certaine diversité de champs concernant le fonctionnement quotidien des écoles, la mise en œuvre des contenus d'enseignement ou le suivi des apprentissages des élèves. Conduite collectivement par l'équipe de circonscription ou portée par l'un des acteurs de cette équipe (IEN ou CPC), l'action se trouve au centre d'un système faisant interagir trois pôles : les enseignants (individuellement ou en équipe), l'institution (règles et/ou commandes institutionnelles) et l'environnement (situation des écoles, partenaires).

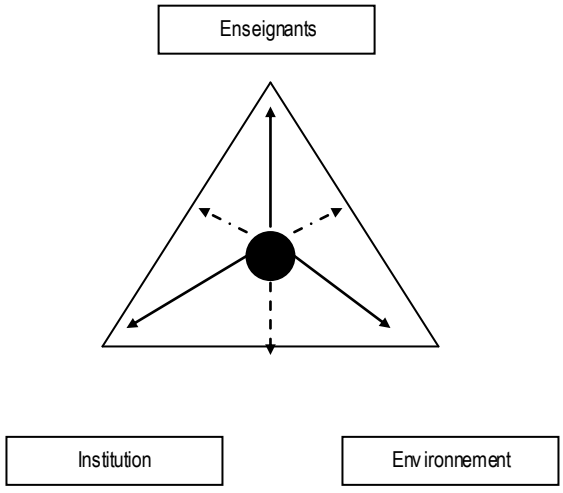


Schéma n°2 : L'acte de régulation en circonscription

[200] Magakian J-L, Barmeyer C, Bouziat X, Hounounou A, Le Loarne S., 50 fiches pour aborder la gestion stratégique des ressources humaines, Breal, 2003, p.118.

Les trois situations-problèmes choisies lors de notre enquête exploratoire relèvent chacune d'un champ d'action particulier et mettent prioritairement en jeu l'un de ces trois pôles. Nous rapportons ici ces trois études de cas menées auprès d'un inspecteur et de deux conseillers pédagogiques :

- **La conduite d'une action innovante par un CPC (pôle "enseignants ») :**
  - Projet « Classe bleue ».
- **La mise en œuvre d'une action partenariale par un CPC (pôle "environnement") :**
  - Organisation des activités de natation scolaire dans une nouvelle piscine.
- **L'animation pédagogique en circonscription par un IEN (pôle "institution") :**
  - Mise en oeuvre du plan d'animation pédagogique de l'année dans une circonscription.

2) Description des trois études de cas.

a . Cas n°1 / Une action innovante / Les classes bleues

Acteur intermédiaire : La Conseillère pédagogique de circonscription / Géraldine

---

La piscine de N… est une piscine d'été, située en milieu rural. Elle accueille les scolaires sur deux courtes périodes de l'année, aux mois de mai et juin, puis aux mois de septembre et octobre. A raison d'une séance hebdomadaire par classe accueillie, selon une organisation classique des plannings de natation scolaire, ces courtes périodes s'avèrent difficiles à gérer sur le plan pédagogique, pour en faire un module d'apprentissage efficace.

Le fonctionnement de cette piscine, en fait, pose question à plusieurs niveaux. Pour le gestionnaire de la piscine (la Communauté de communes), le problème concerne la gestion du personnel et la rentabilité de la structure. Pour les enseignants, le faible nombre de séances auquel ils peuvent prétendre pour leur classe ne les incite pas à concevoir un vrai projet pédagogique construit. Pour l'équipe de circonscription, il est difficile de cautionner une activité scolaire qui ne réponde pas aux orientations et exigences institutionnelles définies par une circulaire ministérielle propre à l'enseignement de la natation (2004) ni aux programmes d'enseignement (2002).

Compte tenu de cette situation, la conseillère pédagogique de circonscription perçoit une opportunité (dysfonctionnement réglementaire dans la mise en œuvre de l'activité) pour impulser une action innovante du point de vue de la polyvalence d'enseignement. Elle suggère l'organisation, pour quelques classes et à titre expérimental, d'un module pédagogique prévoyant une séance quotidienne de natation, pendant deux semaines. Le projet intègrerait en outre deux autres composantes disciplinaires : la maîtrise des langages et la préparation du B2i (familiarisation à l'usage de l'informatique et de l'internet).

La mise en place de ce projet concerne un grand nombre d'acteurs que l'on peut situer selon trois pôles particuliers : La communauté de communes (les élus de la Com. Com., les élus de chaque commune, le personnel de la piscine, le cyber-centre) – l'équipe de circonscription (IEN, CPC, animateur TICE, l'inspection académique) – les écoles (enseignants, élèves, parents, écoles engagées dans le projet, écoles non-engagées).

b . Cas n° 2 Une action partenariale : La mise en œuvre des activités de natation dans une nouvelle piscine

Acteur intermédiaire : La Conseillère pédagogique de circonscription / Cathy

---

La piscine de C… est une nouvelle piscine qui a été mise en service, au niveau de la natation scolaire à la rentrée de septembre 2006. Cette piscine est intercommunale et fait l'objet d'une délégation de service auprès d'une société privée.

Le fonctionnement qui a été mis en place, lors de cette rentrée, découle d'une démarche, allant de la conception et de la construction de la piscine à la mise en œuvre des plannings et des projets pédagogiques, à laquelle les services de l'inspection académique ont été plus ou moins associés.

La tâche qui incombe à la conseillère pédagogique est d'accompagner la mise en place de ces activités d'enseignement de la natation, au niveau des écoles primaires publiques du secteur, en veillant à la conformité réglementaire et à la qualité pédagogique de ces activités, en référence aux instructions officielles (circulaires natation, programmes 2002, sorties scolaires).

Autour de cette activité gravitent un nombre important de partenaires que l'on peut situer en référence à quatre pôles : la communauté de communes (élus, services) – la société de gestion de la piscine (administrateurs, équipe de maîtres-nageurs, personnel de la piscine) – l'Education nationale (Cadre réglementaire, inspection académique, équipe de circonscription) – les écoles (enseignants, élèves, parents).

c . Cas n° 3 Un plan d'animation pédagogique / le plan d'animation d'une circonscription pour 2006-2007

Acteur intermédiaire : Inspecteur de l'Education Nationale / Denis

---

La Circonscription N… est une circonscription urbaine, à cheval sur deux communes d'une grande agglomération. L'IEN de la circonscription est en poste depuis 2 ans. L'un des CPC y exerce depuis une dizaine d'années, l'autre pour la deuxième année (ce dernier a exercé plusieurs années dans une autre circonscription).

Le plan d'animation pédagogique est élaboré en tenant compte de divers facteurs dont certains dépendent de la situation spécifique de la circonscription, d'autres découlent de directives nationales ou départementales.

Les acteurs concernés par l'action peuvent être situés selon deux ou trois pôles : L'équipe de circonscription (IEN, CPC,) – les écoles (enseignants, directeurs d'écoles) – éventuellement des partenaires associés aux animations.

3) Méthode d'analyse

Ces trois études de cas ont donné lieu à un entretien avec la personne concernée (2 CPC, 1 IEN), à partir d'un guide d'entretien bâti selon la même architecture et adapté au cas étudié. Ces entretiens ont donc été menés autour des cinq thèmes suivants :

1. L'action
2. Les acteurs
3. Les postures
4. Les obstacles
5. Le bilan

a . L'action

Les trois études de cas portent sur une action particulière dans laquelle la personne interviewée a été impliquée au cours de l'année, dans sa circonscription. Il lui était par conséquent demandé de décrire cette action, en préciser les circonstances et de quelle façon elle s'y est trouvée impliquée.

b . Les acteurs

Dans tous les cas, un certain nombre d'acteurs, (autres membres de l'équipe de circonscription, enseignants, partenaires extérieurs…) sont concernés de près ou de plus loin, de façon directe ou indirecte, par l'action. Il s'agissait au cours de l'entretien, de repérer de manière aussi complète que possible ces acteurs pour prendre en compte les interactions entre eux.

c . Les postures

Au cours de l'entretien, il a été demandé au sujet interviewé de s'exprimer sur l'observation qu'il a pu faire des postures adoptées par les différents partenaires de l'action décrite. Ces postures ont pu être conformes à ce qu'il pouvait en attendre ou, au contraire, le surprendre. De même, celles-ci ont pu rester figées ou évoluer au fil de l'action.

d . Les obstacles

Il s'agissait ici d'évoquer les obstacles auxquels le sujet a pu être confronté dans la mise en œuvre de l'action. Ces obstacles ont pu être de nature humaine ou liés à des facteurs non humains (d'ordre matériel, spatial, temporel, réglementaire…). Ils ont pu s'avérer infranchissables, ou non, être facteur de blocage ou, au contraire, favoriser une certaine évolution de la situation.

e . Le bilan

Dans la dernière partie de l'entretien, les sujets étaient invités à tirer un bilan de l'action présentée du point de vue des effets produits, en portant deux regards, l'un sur l'action elle-même, l'autre sur les acteurs et leurs attitudes.

L'analyse de ces trois entretiens s'est effectuée selon une méthodologie inspirée de la « *grounded theory* ». Il s'agissait en fait, au fil des entretiens, de relever des concepts se dégageant des propos tenus, sans volonté précise au départ de privilégier tel ou tel, même si les thématiques abordées étaient guidées par les questions de l'entretien. Il s'est agi, dans un second temps, de dégager quelques concepts apparaissant avec une certaine fréquence, afin d'en réduire le nombre pour en affiner les analyses.

4) Analyse

Que peut-on retenir, globalement, de chacun des entretiens ?

a . Cas n°1 : Géraldine.

Géraldine, la conseillère pédagogique arrive dans la circonscription. Elle découvre, dans les tout premiers jours de la rentrée, à l'occasion du passage dans une école, que des classes ont démarré des activités aquatiques à la piscine intercommunale de N… (piscine à bassin découvert, ouverte de mai à fin septembre), sans que les procédures administratives (agrément des intervenants, validation du projet pédagogique, autorisation de sortie scolaire…) n'aient été respectées. Or, il semble que cette situation ne dérange ni les enseignants, ni les responsables de la piscine. Elle décide donc de bloquer le processus, pour une mise en conformité, ce qui crée une situation de conflit, notamment, entre elle et le chef de bassin, puis entre l'inspecteur de la circonscription et les élus de la communauté de communes. La conseillère pédagogique se trouve en position difficile car elle n'a la main ni sur le plan institutionnel, ni sur le plan administratif, ni sur le plan pédagogique. En effet, sur le plan institutionnel, il s'avère que le pouvoir se situe au niveau du chef de bassin de la piscine, soutenu par les élus, au détriment de l'autorité académique représentée par l'IEN et elle-même. Sur le plan administratif, les procédures réglementaires que les enseignants devraient observer ne sont pas respectées, ce qui met en jeu leur propre responsabilité. Or, de par sa fonction, elle est chargée d'en assurer la conformité. Sur le plan pédagogique enfin, le projet mis en œuvre avec les classes est celui du chef de bassin.

Son action consiste donc à reprendre la main sur ces différents champs. Face à la situation de conflit ainsi créée, sa priorité est de faire en sorte que les activités puissent redémarrer le plus rapidement possible, en conformité avec la réglementation. La logique d'action de la conseillère pédagogique peut être reconstituée en cinq points (logique d'action objective). Dans un premier temps, elle pose le problème au risque de provoquer le conflit, suscite des rencontres (avec le chef de bassin, puis avec l'IEN, un représentant de l'IA et les élus). Cette première étape permet de programmer les opérations nécessaires à la mise en conformité et au redémarrage des activités (*rapport d'évaluation*). Sur cette nouvelle base, elle poursuit le dialogue en créant des espaces de discussion tout en associant son principal partenaire, le chef de bassin, à la prise de décisions, redéfinissant ainsi de nouvelles règles fonctionnelles du partenariat (*point de passage obligé*). Dans un troisième temps, elle parvient à prendre l'initiative sur le plan pédagogique en suggérant un projet innovant permettant tout à la fois de rentabiliser les créneaux attribués aux classes (nombre restreint de séances) et de répondre aux directives pédagogiques de l'éducation nationale (mise en œuvre des programmes). Le « projet classe bleue », conçu comme une classe de découvertes, axé sur une logique pluridisciplinaire (natation –

maîtrise de la langue – informatique), étendu sur deux semaines à raison d'une séance de natation par jour, permet ainsi à tous les partenaires une sortie du conflit "par le haut" (*rapport d'intéressement*). En prenant appui sur le bilan très positif de l'expérience et sur l'écho du projet dans la circonscription, le cinquième temps repérable dans sa logique d'action consistera à étendre la démarche, pour l'année suivante, à d'autres écoles fréquentant cette piscine, puis à la proposer pour une autre piscine de la circonscription. Ce dernier objectif donnera lieu à une animation pédagogique associant les chefs de bassin des deux piscines concernées, celui de la piscine de N… devenant alors une personne-ressource et passant de la posture d'opposant à celle d'allié (*rapport d'intéressement*).

Dans la conduite de cette action, la conseillère pédagogique se trouve confrontée à un certain nombre d'obstacles. Tout d'abord, au moment de sa prise de fonction, elle doit s'immiscer dans un réseau relationnel existant entre enseignants, IEN, personnel de la piscine, élus… où elle découvre qu'un conflit a opposé, quelques années auparavant, l'IEN aux enseignants de l'école de N… et aux partenaires locaux, par le refus d'un projet de partenariat (utilisation du cyber-centre communal). Il lui faut donc retisser des liens et réintroduire l'équipe de circonscription dans le jeu. Un second obstacle se dresse devant elle par le fait que, nouvelle conseillère pédagogique, elle se trouve en situation de gérer un dossier, la natation scolaire, qu'elle ne maîtrise pas, ni sur les règles usuelles de ce type de partenariat, ni sur le contenu et la démarche d'enseignement de la natation. Cet obstacle lui pose problème à deux niveaux : pour elle-même d'abord car elle manque ainsi de recul sur le dossier ; vis-à-vis de ses partenaires ensuite car il lui faut construire sa légitimité pédagogique et institutionnelle. Elle doit en effet se faire reconnaître de son inspecteur, des enseignants, des partenaires locaux qui ne la connaissent pas, en ce début d'année. Cette situation la fragilise au moment où, dés les premiers jours de l'année, elle provoque une situation de conflit. Par ailleurs, elle se confronte à la difficulté de faire accepter par l'ensemble des partenaires locaux des contraintes administratives pour lesquelles ceux-ci n'en perçoivent pas la pertinence (procédure d'agrément des projets pédagogiques). Il lui faut donc concilier le droit, le sens, le « bon sens » et l'efficacité.

C'est, en fait, en mettant en œuvre une démarche qui lui est habituelle, dit-elle, consistant à se mettre à l'écoute des acteurs, chercher à comprendre leurs logiques, et impliquer les personnes dans l'élaboration de solutions, qu'elle parvient à son premier objectif qui était de regagner la place de l'équipe de circonscription dans la régulation et la mise en œuvre de ces activités et d'en favoriser l'efficacité de l'organisation. Le succès du projet innovant lui permet par la suite d'atteindre d'autres objectifs (dimension pédagogique du projet pluridisciplinaire) qu'elle ne visait pas au départ.

Nous pouvons conclure que dans ce cas n°1, l'action de la conseillère pédagogique était centrée sur l'action (l'activité de natation dans la piscine de N…). Sa première préoccupation était une

mise en conformité de cette action, aux sens institutionnel (partenariat) et réglementaire. Sa logique d'action (alliant logique d'action intentionnelle et logique d'action objective [Maroy 2006]) a consisté à agir sur les personnes pour les faire adhérer à un projet collectif où chacun doit y trouver son compte. Cette interaction entre action et acteurs a produit une qualité émergente, au niveau des acteurs, en créant les conditions pour une remise en cause acceptée des pratiques des enseignants et des partenaires. Au niveau de l'action, elle a permis d'initier une extension de l'action innovante (le projet Classe bleue) sur un autre territoire de la circonscription.

b . Cas n°2 : Cathy.

Dans le cas n°2, il s'agit de la mise en service d'une nouvelle piscine intercommunale et de l'organisation de l'enseignement de la natation pour les écoles primaires de la circonscription. Cathy, la conseillère pédagogique, est nouvelle dans la fonction et, donc, dans l'équipe de circonscription. L'action de régulation qu'elle est conduite à mettre en œuvre, au niveau de cette activité, s'inscrit dans un partenariat complexe puisque la collectivité territoriale a délégué la gestion de la piscine à une société privée qui propose, dans le cadre de cette délégation de service, son personnel et ses prestations pédagogiques. Au moment où la conseillère pédagogique intervient dans le dossier, l'initiative se trouve au niveau des partenaires, sur les plans organisationnel et pédagogique. Le problème se situe essentiellement sur la question du partage de compétences entre l'instance représentant l'éducation nationale (la circonscription) et les partenaires (collectivité territoriale et société de gestion). La société de gestion qui, dans cette première phase, est représentée par un agent prestataire de cette société, est spécialisée dans la gestion de piscines et s'appuie sur cette expérience pour affirmer sa légitimité et tenter d'imposer son projet pédagogique et d'organisation.

De par sa fonction, la conseillère pédagogique est supposée jouer le rôle d'interface entre les écoles et les partenaires, tout en garantissant la conformité pédagogique et administrative de la mise en œuvre des activités de natation. Pour jouer ce rôle, il lui faut trouver sa place dans le dispositif partenarial. C'est aussi la condition pour qu'elle puisse jouer son rôle, en tant que conseillère pédagogique, de personne-ressource pour les maîtres, et notamment ceux en difficulté dans cette activité d'enseignement.

Du point de vue de la logique d'action mise en œuvre, son action peut être présentée de la manière suivante. Dans un premier temps, elle prend l'attache d'un conseiller pédagogique départemental, personne-ressource institutionnelle, qui l'aide à appréhender le dossier et à organiser

ses premières démarches. Dans un second temps, elle prend appui sur une information remontant d'un conseil d'école, au cours duquel il avait été reproché à l'équipe de circonscription de ne pas jouer son rôle, pour éclaircir la situation avec les partenaires au cours d'une réunion (*recherche d'un point de passage obligé*). En réintroduisant, par sa présence, le rôle de l'équipe de circonscription, elle parvient à reprendre l'initiative vis-à-vis des écoles dans l'élaboration des plannings et des projets pédagogiques, en organisant pour les enseignants, et avec l'aide du conseiller départemental, des animations pédagogiques (*rapport d'évaluation*). Sur le plan personnel, elle fait du suivi de cette action, sur cette première partie de l'année, une priorité afin de se rendre disponible, notamment auprès d'enseignants en difficulté par rapport à cette activité nouvelle pour eux (*rapport d'intéressement*).

Cependant, tout au long de son action, la conseillère pédagogique se heurte à un certain nombre d'obstacles qu'il lui faut dépasser. Sa première difficulté tient à la complexité et au manque de lisibilité du partenariat. Il lui faut en effet décrypter l'état des relations et les rôles tenus entre et par chacun des partenaires (collectivité, société de gestion, personnel de la piscine, écoles…). L'autre obstacle majeur auquel elle se trouve confrontée tient à son manque de maîtrise du dossier. Nouvelle dans la fonction, elle ne connaît de la natation scolaire que ce qu'elle a vécu en tant qu'enseignante, mais elle maîtrise mal la globalité d'un dispositif partenarial complexe. De plus, sa relation avec les équipes d'écoles n'est pas construite. Elle se retrouve donc, d'emblée, dans une position difficile puisque sa fonction la place en situation de garantir le bon fonctionnement des activités, dans un cadre conforme aux règles institutionnelles et administratives, sans disposer encore d'une légitimité effective, tant auprès des enseignants que des partenaires extérieurs. Or, elle observe des postures chez les uns et les autres qui traduisent leurs intérêts propres ou leurs représentations du problème (*logiques d'acteurs*) et ne lui facilitent pas la tâche, par l'écart que celles-ci prennent avec la norme institutionnelle. Du côté des enseignants, il lui semble observer une certaine volonté d'ouverture tout en faisant preuve d'une relative passivité à l'égard des propositions qui leur sont faites par le partenaire privé. Elle ressent par ailleurs, de la part de ces collègues, l'attente de solutions très concrètes pour la mise en œuvre pédagogique des activités (un projet "clés en mains"). Du point de vue des agents de la société de gestion, ceux-ci sont porteurs d'un projet qu'ils n'entendent pas remettre en cause, arguant du fait que celui-ci fonctionne très bien dans d'autres sites dont leur société est gestionnaire. Les élus, pour leur part, mettent en avant leurs contraintes financières, notamment du point de vue des transports d'élèves, qui influent sur la nature de leur commande auprès de la société de gestion. Pour sa part, il s'agit de créer les conditions de la conformité administrative et pédagogique des activités vis-à-vis des règles de l'institution. Sa tâche consiste donc à faire converger ces logiques particulières vers un projet commun prenant en compte les préoccupations des uns et des autres.

Dans sa façon de présenter cette action, il ressort que la conseillère pédagogique aborde ce dossier à travers deux dimensions : la régulation du dispositif partenarial, d'une part, l'accompagnement pédagogique des maîtres, d'autre part. Sa préoccupation se centre sur l'action (mise en œuvre de l'activité) et sur la conformité à laquelle elle doit répondre. Son action de régulation semble axée sur le dispositif et lorsqu'elle évoque les acteurs, c'est plus en tant qu'agents d'une institution ou en tant que catégorie (les enseignants) qu'en tant que sujets. Son souci, qui est peut-être à lier avec sa situation de "prenant fonction", est de garantir un fonctionnement conforme aux règles administratives et pédagogiques de l'institution, telles qu'elle se les représente. Il ne transparaît pas, au cours de l'entretien, d'objectifs de transformer des pratiques ou de faire évoluer, dans une perspective innovante, le fonctionnement du dispositif.

c . Cas n°3 : Denis

Pour ce dernier cas, Denis, Inspecteur de l'Education Nationale présente une logique d'action intentionnelle pour l'élaboration du plan d'animation pédagogique sur sa circonscription. Parmi les missions du métier, cet inspecteur déclare privilégier les missions d'impulsion et d'animation. Il conçoit ainsi sa fonction, et celle de son équipe (conseillers pédagogiques) comme étant au service de la mise en œuvre de la politique nationale et de la politique départementale arrêtée par l'inspecteur d'académie. Mais s'il s'agit de promouvoir certaines pratiques pédagogiques ou des dispositifs d'action, une démarche d'accompagnement lui semble nécessaire. En cela, le plan d'animation pédagogique de la circonscription, complété par les stages de formation continue en circonscription, est le premier levier. Cet espace de formation doit également permettre de répondre à des besoins formulés par les enseignants (*rapports d'intéressement*) ou repérés à l'occasion des inspections. Cela étant, il convient que ses marges de manœuvre sont limitées du fait des commandes nationales et départementales, ce qui le conduit à concevoir trois volets pour la construction du plan d'animation pédagogique : un premier volet répondant aux obligations institutionnelles (directives nationales et départementales pour les animations pédagogiques : par exemple, l'accompagnement de la circulaire "lecture" pour les enseignants de CP) ; un second volet pour des animations obligatoires pour un public particulier de la circonscription (exemple ; animation sur la mise en place des PPRE pour les enseignants de CE2); et un volet optionnel intégrant éventuellement un choix autonome de l'équipe d'école. (*rapport d'évaluation et rapport d'intéressement*).

D'un point de vue stratégique, l'inspecteur a pour volonté de « conforter les enseignants dans ce qu'ils font » ; Il considère en effet que pour un certain nombre d'entre eux, indépendamment des directives institutionnelles, ils sont engagés dans des démarches de novation. Dans le cas contraire, il

se donne pour rôle de les inciter à s'engager dans ce mouvement, reconnaissant qu'une minorité d'entre eux est imperméable à cette démarche. Cette volonté de ne pas heurter les enseignants s'illustre également à travers les principes d'organisation des animations pédagogiques en évitant de les programmer les samedis jouxtant des vacances, ou à des périodes de l'année où les enseignants ne sont pas disponibles. Il essaie également de promouvoir le travail en équipe au sein des écoles.

Concernant la gestion de ce plan d'animation pédagogique au niveau de l'équipe de circonscription, l'inspecteur associe étroitement les conseillers pédagogiques aux choix des contenus. Pour ce qui concerne l'encadrement des animations, la co-intervention (IEN + CPC ou CPC + CPC) est privilégiée, particulièrement pour les animations ***« à contenus forts »***[201] (priorités départementales, effectifs importants), afin de miser sur la complémentarité des intervenants. D'autre part, afin de ne pas se trouver en difficulté, les thèmes traités par l'équipe de circonscription tiennent compte des compétences effectives de ses membres. Au besoin, il est fait appel à des personnes-ressources départementales (spécialistes de l'ASH, conseillère pédagogique départementale d'arts plastiques). Néanmoins, au-delà de cette posture égalitaire vis-à-vis des conseillers pédagogiques, pour l'organisation du plan d'animation pédagogique, il entend assumer sa place de responsable institutionnel en s'impliquant personnellement dans ces animations à fort enjeu, d'une part, en considérant que les conseillers pédagogiques doivent conserver une relation de proximité avec les enseignants, d'autre part.

Pour ce qui concerne l'organisation matérielle des animations, elles se déroulent dans des lieux décentralisés de la circonscription. L'objectif visé est ici de faire découvrir d'autres lieux aux enseignants. Le choix de décentraliser ces animations dans des écoles de la circonscription est plus vu, néanmoins, comme un moyen pratique que comme le souhait de cultiver chez les enseignants une certaine appartenance à la circonscription (culture de circonscription, appartenance territoriale).

Sur le plan du bilan, pour l'année engagée, l'inspecteur considère le contrat rempli, dans la mesure où il a réussi à programmer la quasi-totalité des animations prévues.

Pour la mise en œuvre du plan pédagogique, les seuls obstacles évoqués par l'inspecteur se situent au niveau de ses marges de manœuvre, compte tenu des contraintes dictées par les commandes départementales. Pour le reste, ce qui pourrait être de nature à poser problème est plutôt éludé par la recherche et l'adoption d'une démarche consensuelle vis-à-vis de son équipe de CPC, des enseignants de la circonscription ou de partenaires extérieurs (action partenariale avec la commune et le conseil général) ou par une anticipation en sollicitant des ressources extérieures dans l'institution.

[201] Termes utilisés par le sujet.

En conclusion, il ressort de cet entretien, une démarche plutôt centrée sur les acteurs avec un souci de conformité. Il s'agit pour l'inspecteur de mettre en application les directives nationales et départementales, ce en quoi il est garant en tant qu'Inspecteur de l'Education Nationale. Dans les espaces de liberté qu'il parvient à dégager, il mise sur la dynamique propre des enseignants de sa circonscription et cherche plutôt à les encourager dans leurs pratiques qu'à les bousculer (*rapports d'intéressement*). Son attitude vis-à-vis des conseillers pédagogiques va dans le même sens, en s'appuyant sur ce qu'ils savent faire. L'ensemble des arguments mis en avant peut être interprété comme un souci de limiter les prises de risques pour éviter les tensions dans une forme d'empathie généralisée qui peut être rassurante. Cette remarque semble confirmée par l'extrait suivant : « ***De ce que nous renvoient les enseignants, j'ai le sentiment qu'on les intéresse… alors, bon, tu vas me dire que c'est un rapport un peu affectif aux choses, mais c'est bien que dans le contenu qu'on propose, on n'est pas trop en décalage entre leurs attentes, le possible, le réalisable. Parce qu'en même temps, il ne faut pas non plus culpabiliser les enseignants dans des pratiques qu'ils ne pourraient pas mettre en œuvre, pour des raisons matérielles, idéologiques, enfin bon bref, il faut être dans un rapport de proximité, de faisabilité ».***

II. Elaboration d'un modèle d'analyse.

L'étude des trois cas retenus a permis de repérer, pour chacun, quelques caractéristiques à partir desquelles il semble possible d'organiser l'analyse de l'action de régulation mise en œuvre par les acteurs intermédiaires (IEN, CPC). Nous avons cherché, ici, à relever entre ces trois études quelques éléments de convergence, et quelques particularités, susceptibles de caractériser des logiques d'action. Ces éléments sont de trois ordres :

1) Un trait commun aux trois études de cas : une pluralité d'acteurs

Dans les trois cas, les actions conduites mettent en jeu une pluralité d'acteurs. Ces acteurs sont en interaction directe avec l'acteur intermédiaire, étant impliqués eux-mêmes dans la mise en œuvre de l'action. Ils peuvent également être impliqués de façon indirecte, mais néanmoins influer sur les conditions de l'action. Dans le cas n°1 (classe bleue), le fait d'attribuer un créneau quotidien à la piscine, pendant deux semaines, aux classes participant au projet, a une incidence sur la répartition globale des créneaux entre les différentes écoles du secteur et réduit, de fait, le nombre de classes

accédant à la piscine. Les enseignants des écoles ne participant pas directement au projet sont donc concernés par l'action et une attitude négative de leur part, face au projet, peut le cas échéant bloquer le processus. Dans le cas n°3 (plan d'animation pédagogique), l'Inspecteur d'Académie qui impose aux inspecteurs de consacrer une part des animations pédagogiques à un thème particulier, réduit d'autant les marges de manœuvre de l'IEN pour concevoir son plan d'animations.

Dans les trois cas, il est donc important de recenser tous les acteurs concernés à un titre ou à un autre par l'action, afin de repérer les éléments susceptibles de peser sur ses conditions. De même, il est possible d'en distinguer les acteurs de premier plan (directement impliqués dans l'action) et les acteurs de second plan pouvant influer sur ce contexte, par des effets secondaires, sans être partie prenante.

Il est également possible de considérer que certains facteurs d'ordre matériel, spatial, temporel, réglementaire… sont susceptibles d'agir sur les conditions de l'action. Dans les cas n°1 et n°2, c'est un texte réglementaire qui impose des procédures d'agrément des intervenants extérieurs et des projets pédagogiques, et c'est sur la base de ce texte que les deux conseillères pédagogiques sont conduites à intervenir pour garantir la conformité des mises en œuvre. Dans le cas n°3, les exigences de calendrier de l'IEN et des CPC d'une part, les préoccupations des enseignants en période de rentrée et de fin d'année d'autre part, incitent à concentrer l'ensemble des animations pédagogiques entre la Toussaint et les vacances de Pâques.

Il s'agit donc d'un ensemble de facteurs humains et non humains en relation les uns avec les autres, que l'acteur central de l'action étudiée (l'acteur intermédiaire) doit prendre en compte. Ces facteurs forment un réseau au sens que donne à ces éléments la théorie de **l'acteur-réseau** développée par M. Callon et B. Latour.

De ce fait, il apparaît naturel que le système de relations établi dans le cadre de ce réseau d'acteurs, est de l'ordre du ***« construit humain »***, pour reprendre les termes de M. Crozier / E. Friedberg[202], ce qui signifie qu'il n'est jamais figé et que l'état de ce système de relations peut évoluer en fonction de l'évolution de l'action. Les différents acteurs mettent en œuvre des stratégies pour défendre leurs positions, ce qui fait dire à M. Fabre[203] : ***« Les réseaux connectent des acteurs de statuts différents (administrateurs, enseignants, parents d'élèves, élus locaux) qui élaborent des***

[202] Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système*, Le Seuil, 1977.
[203] Fabre M., Post-face *in Les régulations des politiques d'éducation*, Y. Dutercq, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

projets, traitent des dossiers, suggèrent, conseillent, évaluent… Les acteurs collaborent ou s'affrontent, croisent en tout cas leurs points de vue, leurs intérêts, leurs logiques ».

Les réseaux d'acteurs et d'actants (facteurs non humains) peuvent ainsi être analysés à la lumière de cette citation. Cet aspect de l'analyse peut en effet permettre de repérer les rapports de pouvoir existant entre différents acteurs, mesurer les marges de liberté dégagées par ceux-ci et expliquer ainsi le choix de stratégies du sujet pour parvenir à ses fins, en protégeant au mieux ses intérêts ou ses convictions. Nous conviendrons que les rapports de pouvoir entre partenaires, l'identification de marges de liberté, des incertitudes, constituent les conditions de mise en œuvre de l'action.

2) Sur le plan des logiques d'action observées.

L'observation de la manière dont les trois personnes interviewées s'acquittent de leur tâche, permet de caractériser plusieurs logiques d'action possibles. Nous constatons que dans les deux premiers cas, les conseillères pédagogiques se trouvent en position délicate, dans une situation où le pouvoir est détenu par le partenaire extérieur. Pour se réintroduire dans le jeu, elles sont conduites à poser le problème face à leurs partenaires, au risque d'une situation conflictuelle. Dans le troisième cas, au contraire, l'IEN a l'initiative. C'est lui qui assume la mise en œuvre du plan d'animation pédagogique. Sa démarche, très empathique à l'égard de ses partenaires (enseignants, conseillers pédagogiques, partenaires extérieurs), peut être interprétée comme visant à être consensuelle, veillant à ménager leurs intérêts et leurs attentes, avant que ne s'exprime un mécontentement (*logique d'action intentionnelle*). Au cours de l'entretien, les deux conseillères pédagogiques laissent apparaître une amorce de problématisation des situations, ce qui ne peut pas apparaître dans le troisième entretien, puisque la démarche adoptée par l'inspecteur vise précisément à prévenir l'apparition de tout problème.

Par ailleurs, nous avons observé une centration de la part des personnes interviewées, au moins au départ, plutôt sur l'action concernée pour les unes (Géraldine, Cathy), plutôt sur les individus pour l'autre (Denis). De même, nous avons noté la recherche d'une mise en conformité des situations et, parfois la recherche d'une évolution des dispositifs ou d'une transformation des pratiques. Nous en déduisons que les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs intermédiaires, dans leur travail de régulation, peuvent être caractérisées par rapport à deux axes :

- un axe concernant la cible de leurs actes : l'action (les organisations, les procédures, les mises en œuvre…) ou les acteurs (les compétences, le vécu professionnel, la professionnalité…).
- Un axe concernant l'objectif visé : la conformité (respect des textes, des missions, des rôles…) ou l'ouverture [ou l'enrichissement] (innovation pédagogique, adaptation des dispositifs, développement des actions…).

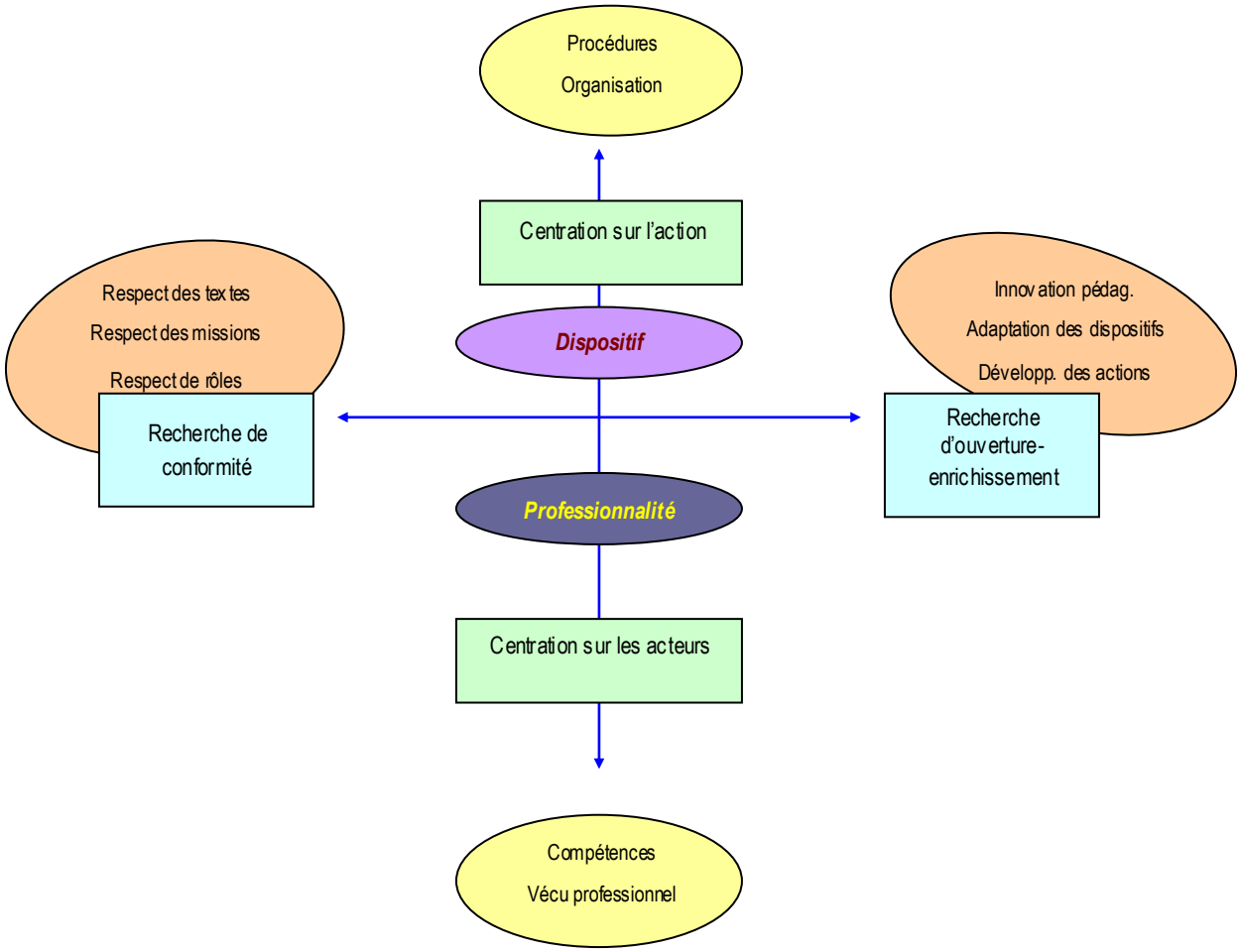


Schéma n°3 : Orientations des logiques d'action

Notons que dans les logiques d'action mises en œuvre, l'acteur intermédiaire peut, à certains moments, s'appuyer sur les individus afin de réguler le fonctionnement d'un dispositif, qu'il s'agisse pour lui de tendre vers la mise en conformité de l'action, ou qu'il s'agisse de développer le dispositif. Il s'inscrirait alors dans une logique de **mobilisation des acteurs**. En revanche, dans un but d'implication des acteurs, il peut appuyer sa stratégie sur l'action en les "enrôlant" dans le développement d'un dispositif. L'enjeu serait alors de l'ordre de la **réalisation de l'acteur**. De cette remarque, nous concluons qu'il est possible, à l'observation des logiques d'action mises en œuvre par les sujets

étudiés, de les situer sur ce tableau, mais dans une logique de **trajectoire**, passant d'un espace à un autre (espace action / conformité – espace acteurs / conformité - espace action / ouverture - espace acteurs / ouverture).

III. Caractérisation des logiques d'action chez les sujets étudiés.

1) Cas n°1 : Géraldine, Conseillère pédagogique (Classe bleue)

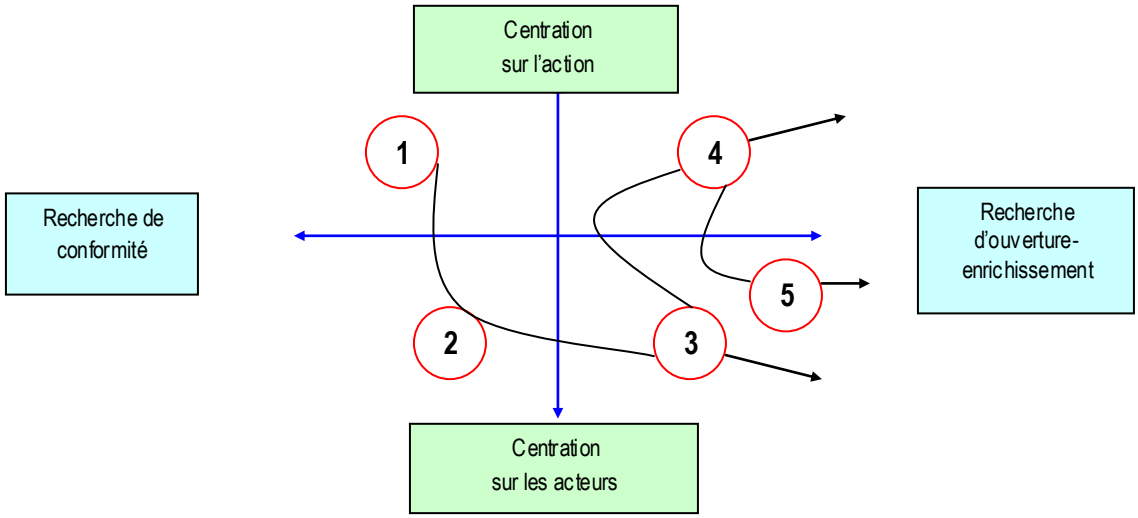


Schéma n° 4 : Logiques d'actions chez Géraldine

1 La CPC repère un dysfonctionnement. Sa première préoccupation est de mettre le dispositif en conformité avec la réglementation et replacer l'équipe de circonscription dans son rôle, à l'intérieur du partenariat (Action / conformité).

2 Elle pose le problème et sollicite les acteurs (chef de bassin – élus – inspecteur - enseignants…) afin de clarifier les rôles et compétences de chacun, selon les règles institutionnelles du partenariat et faire respecter les procédures réglementaires. (Acteurs / conformité).

3 Pour reprendre la main, notamment sur le plan pédagogique, elle propose un projet novateur (classe bleue) auquel elle associe, dans sa conception, le chef de bassin. La nature du projet « Classe bleue » (pluridisciplinaire) permet de décentrer le chef de bassin de son rôle spécifique (natation) et l'inclut dans un projet scolaire qui le rapproche des écoles et valorise sa position. (Acteur / ouverture-enrichissement). Cette logique est poursuivie lorsque la conseillère pédagogique associe ce partenaire à l'animation pédagogique destinée à étendre l'expérience sur la circonscription.

4 Les conditions sont alors créées pour entreprendre une évolution durable du dispositif de partenariat, en travaillant sur l'idée d'une pérennisation du projet et à sa transposition vers un autre site de la circonscription. (Action / ouverture-enrichissement).

5 Par ailleurs, elle développe la même logique d'action vis-à-vis des enseignants associés au projet, ainsi que de l'animateur du cyber-centre. Ses propositions et l'accompagnement qu'elle assure visent à transformer les pratiques pédagogiques des maîtres autour de projets d'actions particuliers, dans une logique de polyvalence d'enseignement.

2) Cas n°2 : Cathy Conseillère pédagogique (Dispositif partenarial)

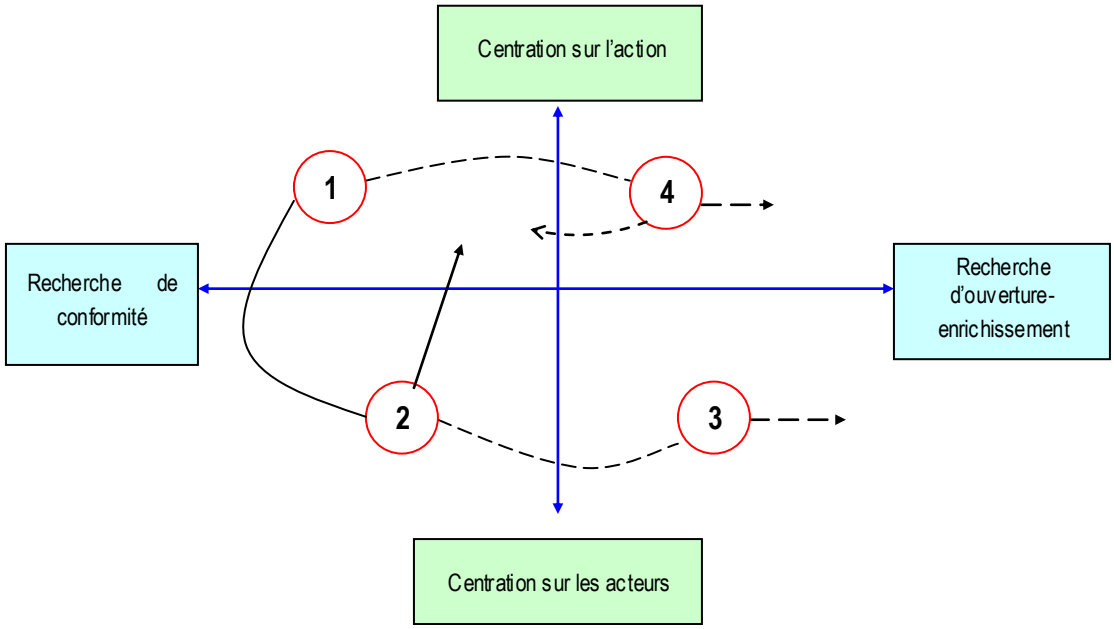


Schéma n° 5 : Logiques d'actions chez Cathy

1 La conseillère pédagogique se trouve impliquée dans un dispositif partenarial contrôlé par les partenaires extérieurs. Sa préoccupation est de se faire une place, en tant que représentante de l'institution, dans le dispositif partenarial. La visée est ici de garantir le fonctionnement des activités de natation scolaire des écoles publiques de la circonscription en conformité avec la réglementation et les procédures arrêtées par l'inspection académique. (Action / conformité).

2 Sa logique d'action consiste à interpeller les acteurs pertinents afin de clarifier les rôles et domaines de compétences dans le cadre de ce partenariat complexe (collectivité, société de gestion, équipe de circonscription, inspection académique). Les réunions provoquées, ainsi que les animations pédagogiques programmées ont pour principal but de rétablir les rôles, le respect des règles, ainsi que son propre rôle d'interface entre les partenaires et les écoles. (Acteurs / conformité).

3 Concevant son rôle, à l'égard des activités aquatiques, selon deux dimensions, l'une sur la régulation du dispositif, l'autre sur l'accompagnement pédagogique des maîtres, notamment ceux en difficulté sur cette activité d'enseignement, elle se rend disponible pour venir en aide aux enseignants qui le demandent (en fait, ils demandent peu, ce qui la limite dans son action, d'où le trait en points tillés sur le schéma). (Acteurs / ouverture-enrichissement).

4 Dans un second temps, avec l'aide d'un conseiller pédagogique départemental, elle travaille à l'élaboration de propositions de contenus, présentées en animations pédagogiques, afin d'orienter le projet pédagogique mis en œuvre à la piscine dans une logique plus proche des instructions officielles (action / conformité), mais également plus riche sur le plan didactique et pédagogique (action / ouverture-enrichissement).

3) Cas n°3 : Denis IEN, (mise en œuvre du plan d'animation pédagogique).

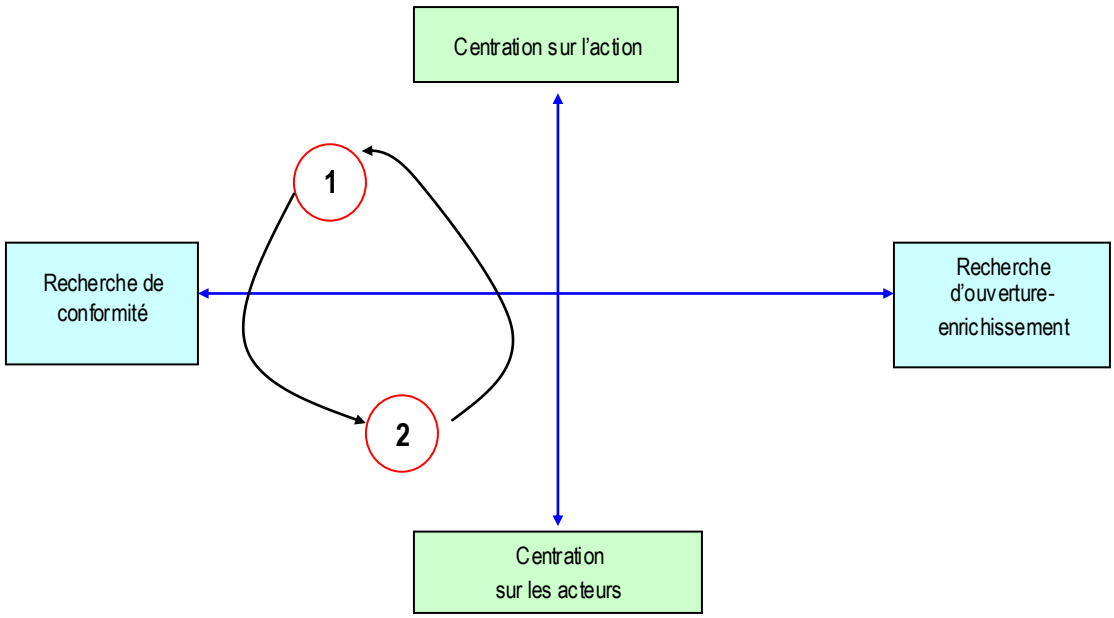


Schéma n° 6 : Logiques d'actions chez Denis

1 En tant qu'IEN, l'inspecteur a pour tâche de traduire, en termes d'animations pédagogiques, les directives nationales et départementales. Dans la situation hiérarchique qui est la sienne, Denis dispose de marges de liberté qui lui permettent de mettre en place son projet consistant à répondre à la commande institutionnelle (Action / conformité).

2 Mais son but est de (se) protéger les (des) enseignants en évitant de leur demander plus qu'ils ne sont disposés à donner. Il reste ainsi dans la logique de la conformité : rendre conformes aux textes les pratiques des maîtres. Faire des propositions de contenus et de fonctionnement conformes aux pratiques des maîtres afin de ne pas les heurter. (acteurs / conformité).

A son échelle, une conformité des actions ajoutée à celle des maîtres garantit la conformité de sa propre action, en tant qu'IEN.

Nous pouvons maintenant rapprocher ces analyses tirées de nos études de cas de notre cadre théorique et mettre en relation les logiques d'action identifiées avec les caractéristiques mises à jour dans l'étude des concepts de régulation et de traduction.

IV. Les modes de régulation mis en œuvre.

L'étude des trois entretiens montre que la nature des initiatives prises par les trois acteurs intermédiaires, relève de logiques d'action et de formes différentes, selon que l'orientation visée est la recherche de la conformité ou la recherche de l'ouverture-enrichissement, vise la régulation d'un dispositif ou l'expression des acteurs dans ce dispositif.

Dans le premier cas, il s'agit de partir de données institutionnelles (instructions officielles, réglementation, procédures administratives…) et d'en assurer l'application. Sur cette base, les principes recherchés sont ceux qui sont prescrits dans tous les cas semblables puisqu'ils relèvent de normes nationales ou départementales. Dans le second cas, il s'agit d'associer et de mobiliser les individus en vue de l'amélioration d'un fonctionnement, voire d'une innovation.

Au-delà du repérage des logiques d'action mises en œuvre par les acteurs, qui renseignent de manière superficielle sur le mode de traitement des problèmes à traiter, il peut être intéressant d'observer sur un mode qualitatif, les moyens mis au service de ces stratégies.

A propos des transformations dans les modes de régulation de l'action éducative, Eric Mangez[204] prend appui sur les travaux de Boltanski-Chiapello (1999) pour suggérer un glissement des systèmes de contraintes sur les acteurs, ***" de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes "***. La question posée, que l'on peut retrouver dans nos études de cas, est de savoir comment faire adhérer les acteurs aux transformations visées (mise en conformité ou ouverture-enrichissement). Selon Mangez, ***" Faire reposer la contrainte de l'action sur les personnes implique un travail de justification susceptible d'emporter leur adhésion... "***. C'est la condition selon lui ***"pour qu'elles se sentent investies "***. Selon que l'acteur intermédiaire ait son attention centrée sur l'action (garantir la conformité de l'action ou favoriser l'ouverture-enrichissement de l'action), ou sur l'individu (garantir la conformité de son action ou favoriser chez lui l'enrichissement de ses compétences ou une transformation de ses pratiques vers l'innovation), le choix de tendre vers un traitement du problème par ***l'extériorité des dispositifs*** ou ***l'intériorité des personnes*** n'est pas neutre dans les moyens qu'il se donne, dans les choix stratégiques et les initiatives qu'il prend. Dans un cas, la démarche renvoie à la mise en avant des règles institutionnelles qu'il s'agit de faire respecter et qui sont applicables au-delà des conditions particulières de la situation. Dans l'autre cas, la mobilisation des acteurs est jugée comme une condition du changement et celle-ci nécessite, par conséquent, de créer les conditions de cette mobilisation. Nous retrouvons ici la distinction entre les deux modes de régulation évoqués par F. Eymard-Duvernay et E. Marchal[205], parlant de ***" rapports d'évaluation "*** et de ***" rapports d'intéressement "***.

Evidemment, ces deux démarches, qu'il est possible d'opposer, ne sont pas exclusives l'une de l'autre. L'exemple de Géraldine, dans le cas n°1, le démontre puisque dans la démarche conduite par la conseillère pédagogique, des moments où rapports d'évaluation et rapports d'intéressement ont dû se succéder pour faire évoluer le processus de résolution du problème.

Par ailleurs, il est à noter, particulièrement dans les cas n°1 et n°2 (Géraldine et Cathy), qu'au long du processus de traitement du problème, se produisent certains évènements qui redéfinissent les termes de la situation. Dans ces deux cas, en effet, l'initiative prise par les conseillères pédagogiques de provoquer une réunion avec les partenaires institutionnels permet de redéfinir les bases du partenariat et de clarifier les rôles et compétences des uns et des autres. Si cette concertation ne suffit pas à résoudre le problème, elle fournit à tous les partenaires un référent commun à partir duquel peut se relancer une dynamique de coopération. Nous retrouvons ici la logique de ***« points de passage***

[204] Mangez E., *Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix*, Revue Education et Sociétés, n°8/2001/2, p. 81.
[205] Eymard-Duvernay, Marchal E., *Les règles en action : entre une organisation et ses usagers*, Revue française de sociologie, 1994.

obligés », ***« d'instances de concertation »***, de ***« mobilisation »*** et « d'***enrôlement des acteurs »***, alimentant une ***« chaîne de traductions successives »*** qui sont les éléments constituants de la démarche de traduction développée par Michel Callon[206] et Bruno Latour.

Ces trois études de cas témoignent de démarches entreprises par nos acteurs intermédiaires pour atteindre leurs buts respectifs. Nous conviendrons néanmoins que nous ne nous sommes pas donné les moyens méthodologiques pour mesurer précisément les retombées de ces démarches. Cela étant, les trois personnes ont évoqué les obstacles auxquels elles ont été confrontées. Parmi ceux-ci, certains sont liés à l'environnement. Dans le cas n°3, l'inspecteur reconnaît que, face aux directives ministérielles et académiques, ses marges de manœuvre pour organiser son plan d'animation pédagogique sont limitées. Dans le cas n°1, l'éloignement des écoles des autres communes du secteur par rapport à la piscine rend difficile l'extension du projet « classe bleue », dans la forme actuelle. Dans d'autres cas, les sujets évoquent des obstacles liés à l'état de leurs rapports aux autres partenaires. Dans le cas n°3, l'inspecteur reconnaît que pour une certaine proportion d'enseignants, aussi faible soit-elle, il ne se sent pas en mesure de les engager dans une démarche d'innovation dans leur enseignement. Les deux conseillères pédagogiques, quant à elles, se trouvent, notamment au début du processus, dans une position délicate liée à leur nouveauté dans la circonscription et à leur manque de légitimité et de reconnaissance que celle-ci induit.

Dans tous les cas évoqués ici, c'est des marges de liberté des acteurs vis à vis de leurs partenaires dont il est question. L'efficacité du travail de régulation des cadres pédagogiques de proximité renvoie par conséquent aux rapports de pouvoir (M. Crozier et E. Friedberg, 1977). Ces contraintes renvoient pour leur part au jeu de la régulation et aux quatre logiques de **régulation institutionnelle**, **régulation normative**, **régulation autonome** et **régulation conjointe**.

[206] Callon M., *Eléments pour une sociologie de la traduction*, L'année sociologique, 1986.

V. Elément d'hypothèse 7

L'observation des logiques d'action mises en œuvre dans les trois études de cas présentées précédemment permet de retenir un dernier élément d'hypothèse que nous formulerons de la manière suivante :

Les acteurs intermédiaires, pour résoudre des situations-problèmes auxquelles ils se trouvent confrontés dans l'exercice de leur fonction de régulation, mettent en œuvre des logiques d'action qui les conduisent :

- **A orienter leurs interventions prioritairement vers la réalisation des actions ou le fonctionnement des dispositifs, ou vers les acteurs impliqués dans ces actions et dispositifs ;**
- **A rechercher plutôt une mise en conformité des actions ou des acteurs, ou plutôt vers un enrichissement des dispositifs d'action ou de la professionnalité des acteurs.**

E Deuxième grande hypothèse

Nous avons, au cours de ce chapitre, élaboré notre cadre théorique autour des trois concepts de régulation, de traduction et de logiques d'action. Chacune de ces approches a permis de dégager des éléments d'hypothèse qu'il faut à présent synthétiser dans ce qui constituera la deuxième grande hypothèse de notre étude.

Rappelons ces éléments d'hypothèse.

Régulation

En tant qu'acteurs intermédiaires, exerçant au plus près des enseignants des écoles, les conseillers pédagogiques sont investis d'une mission de régulation pédagogique, centrées sur les pratiques professionnelles enseignantes, dont le but est de favoriser la rencontre entre :

- **Une régulation institutionnelle visant la diffusion des orientations de la politique éducative nationale et le contrôle de leurs effets ;**
- **Et une régulation autonome traduisant la façon dont les enseignants s'emparent, localement, des directives nationales à travers leurs pratiques pédagogiques et institutionnelles.**

Cette mission vise la mise en œuvre d'une régulation conjointe permettant la rencontre entre régulation institutionnelle et régulation autonome.

Traduction

L'écart entre la prescription et la réalisation est le résultat d'un processus de transformation alimenté par une chaîne de traductions successives, conditionnées par un ensemble de facteurs, humains et non humains, qui s'imposent aux acteurs ou dont ils s'emparent.

L'acteur dispose ainsi d'un espace stratégique lui permettant d'ajuster ses actions dans le cadre d'un système de ressources et de contraintes

Logiques d'action

Les acteurs intermédiaires, pour résoudre des situations problèmes auxquelles ils se trouvent confrontés dans l'exercice de leur fonction de régulation, mettent en œuvre des logiques d'action qui les conduisent :

- **A orienter leurs interventions prioritairement vers la réalisation des actions ou le fonctionnement des dispositifs, ou vers les acteurs impliqués dans ces actions et dispositifs ;**
- **A rechercher plutôt une mise en conformité des actions ou des acteurs, ou plutôt un enrichissement des dispositifs d'action ou de la professionnalité des acteurs.**

En reliant ces trois propositions, nous pouvons formuler une seconde grande hypothèse contribuant à éclairer la façon dont les acteurs intermédiaires, et particulièrement pour notre étude les conseillers pédagogiques de circonscription, investissent leur fonction de régulation. Nous présenterons cette hypothèse par les termes suivants :

Entre la conception et la réalisation d'une disposition institutionnelle s'opère une chaîne de traductions successives sous l'effet de réseaux de facteurs humains et non humains dont l'acteur intermédiaire est l'un des facteurs. Cette chaîne de traduction produit des écarts que la fonction de régulation a pour but de réduire ou de contenir. L'acteur intermédiaire, dans une logique d'acteur réseau, oriente son travail de régulation en gérant le système de ressources et de contraintes révélé par le réseau dans lequel s'inscrit son action. A la recherche d'une

régulation conjointe permettant la rencontre entre régulation institutionnelle et régulation autonome, il oriente ses actions dans un système organisé selon deux axes mettant en tension une centration sur l'acteur ou sur l'action, d'une part, sur la recherche de continuité ou sur la recherche d'une ouverture-enrichissement d'autre part.

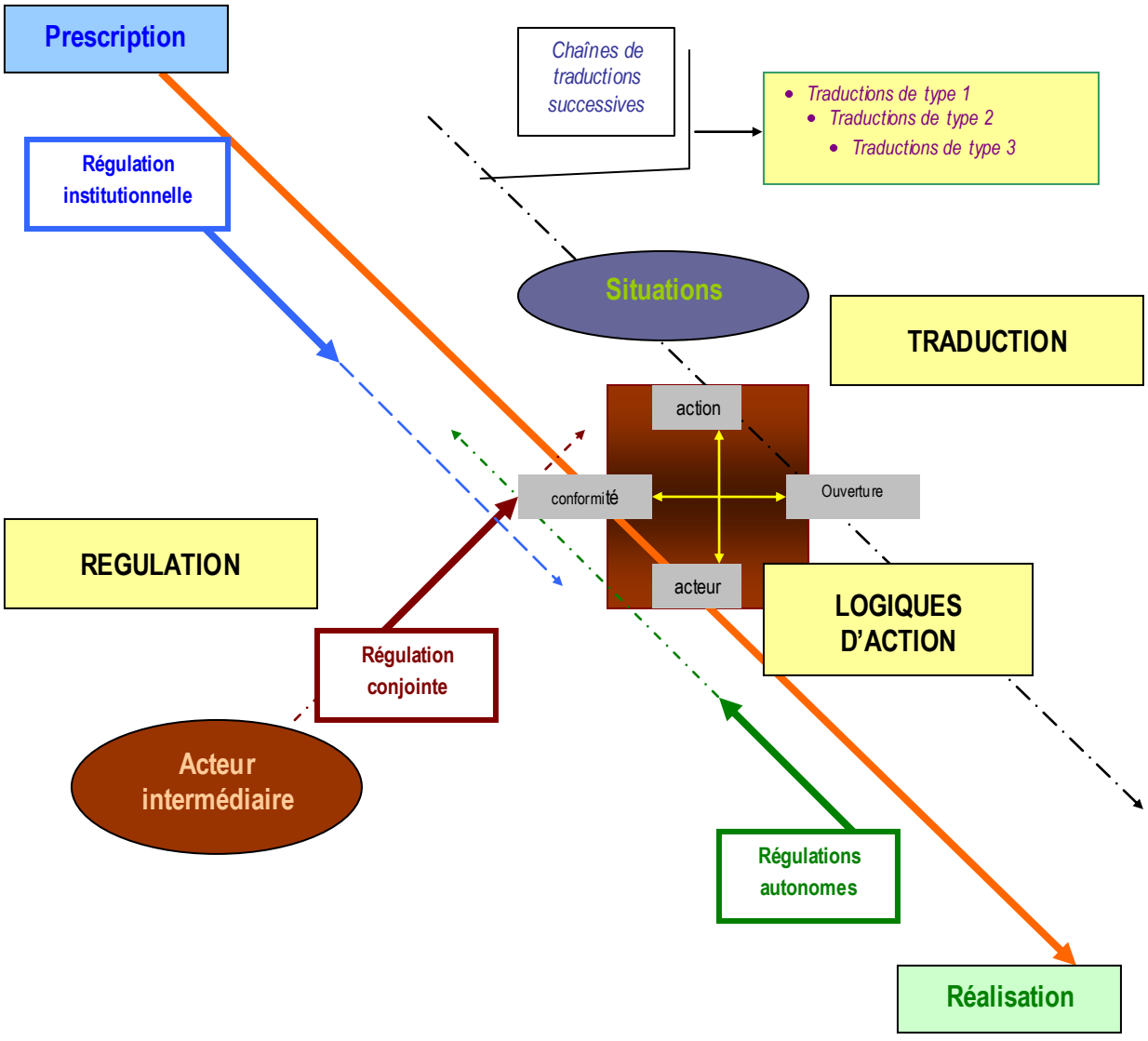


Schéma n° 7 :
Mise en relation des concepts de régulation, de traduction et de logiques d'action

Hypothèse générale

En reliant les deux grandes hypothèses élaborées au cours de cette première partie consacrée à la problématisation de notre étude, il émerge une hypothèse générale contribuant à éclairer la façon dont les acteurs intermédiaires, et particulièrement pour notre étude les conseillers pédagogiques de circonscription, investissent leur fonction de régulation. Nous présenterons cette hypothèse de la manière suivante :

Nous retenons de ces références contextuelles et conceptuelles qu'un conseiller pédagogique conduit chacune de ses actions auprès des enseignants de sa circonscription au cœur d'un cadre circonstanciel constitué de multiples facteurs, humains et non humains, liés à la définition de ses missions, de son programme de travail, à la qualité des relations qu'il entretient avec ses divers partenaires, et que ses partenaires entretiennent entre eux, ainsi qu'aux conditions matérielles et spatiales dans lesquelles il agit. Ces différents éléments se trouvent potentiellement en situation d'être mobilisés et constituent une réalité mouvante des conditions de son action. En outre, en tant qu'agent de régulation intermédiaire, le conseiller pédagogique de circonscription intervient lui-même, à une étape de la chaîne de traductions successives entre l'instance décisionnaire et le lieu d'application des directives, et ce pour chacun des champs que sa fonction l'amène à couvrir.

Cependant, l'acteur-conseiller pédagogique appréhende ce contexte en fonction de son propre système de valeurs, de ses convictions et de ses reliances cognitives, sociales et affectives (Bolle de Bal / Morin, 1996)[207], ainsi que de ses ressources personnelles, son identité professionnelle, ses compétences et son expérience acquises. C'est ainsi que des tensions peuvent apparaître chez cet acteur, au sein de ce réseau constitué, qui le conduisent à transiger entre des logiques éventuellement contradictoires, voire des conflits d'intérêts, afin de préserver une cohérence générale acceptable pour lui-même. C'est ce que nous appellerons un "**Système Personnel de Transaction**".

Le **Système Personnel de Transaction** d'un conseiller pédagogique constitue donc une **instance subjective de gestion des tensions** provoquées par la rencontre entre une logique institutionnelle (politique éducative, évolutions en cours…), les caractéristiques de ses partenaires dans l'action auprès de qui il intervient (pairs, hiérarchie, enseignants des écoles, partenaires extérieurs), la façon dont eux-mêmes se positionnent face à ces éléments et les circonstances (sociales, politiques, économiques) dans lesquelles elles s'inscrivent, d'une part, son système de valeurs et ses ressources propres, d'autre part. Nous émettons l'hypothèse, pour notre étude, que la façon dont un conseiller

[207] Morin E., *Entretien avec Marcel Bolle de Bal, in Voyage au cœur des sciences humaines,* Tome I, L'Harmattan, 1996, coll. Logiques sociales.

pédagogique oriente son travail de régulation auprès des professeurs des écoles est conditionnée par son Système Personnel de Transaction qui s'avère, selon la logique de l'acteur-réseau, en perpétuel réajustement face à la mobilité de l'environnement. Nous ajouterons, en outre, que cette notion de système personnel de transaction doit être appliquée à chacun des acteurs du réseau, ce qui ajoute à l'incertitude et à la mouvance des situations puisque chacun, de son côté et par les interactions avec les autres, réajuste sans cesse son système. Chaque acteur présente donc un caractère d'imprévisibilité. Par ailleurs, comme le stipule B. Latour (2006), cette approche par la théorie de l'acteur-réseau conduit à identifier des profils singuliers qui résistent à des tentatives de généralisation.

En conséquence, d'un point de vue méthodologique, pour tenter de comprendre comment un conseiller pédagogique conçoit et investit son travail de régulation pédagogique, nous postulons le fait que nous devons identifier son système personnel de transaction et le confronter à des logiques d'action (Maroy, 2006) qu'il met en œuvre, repérables dans l'analyse de ses propos, de ses stratégies et de ses actes.

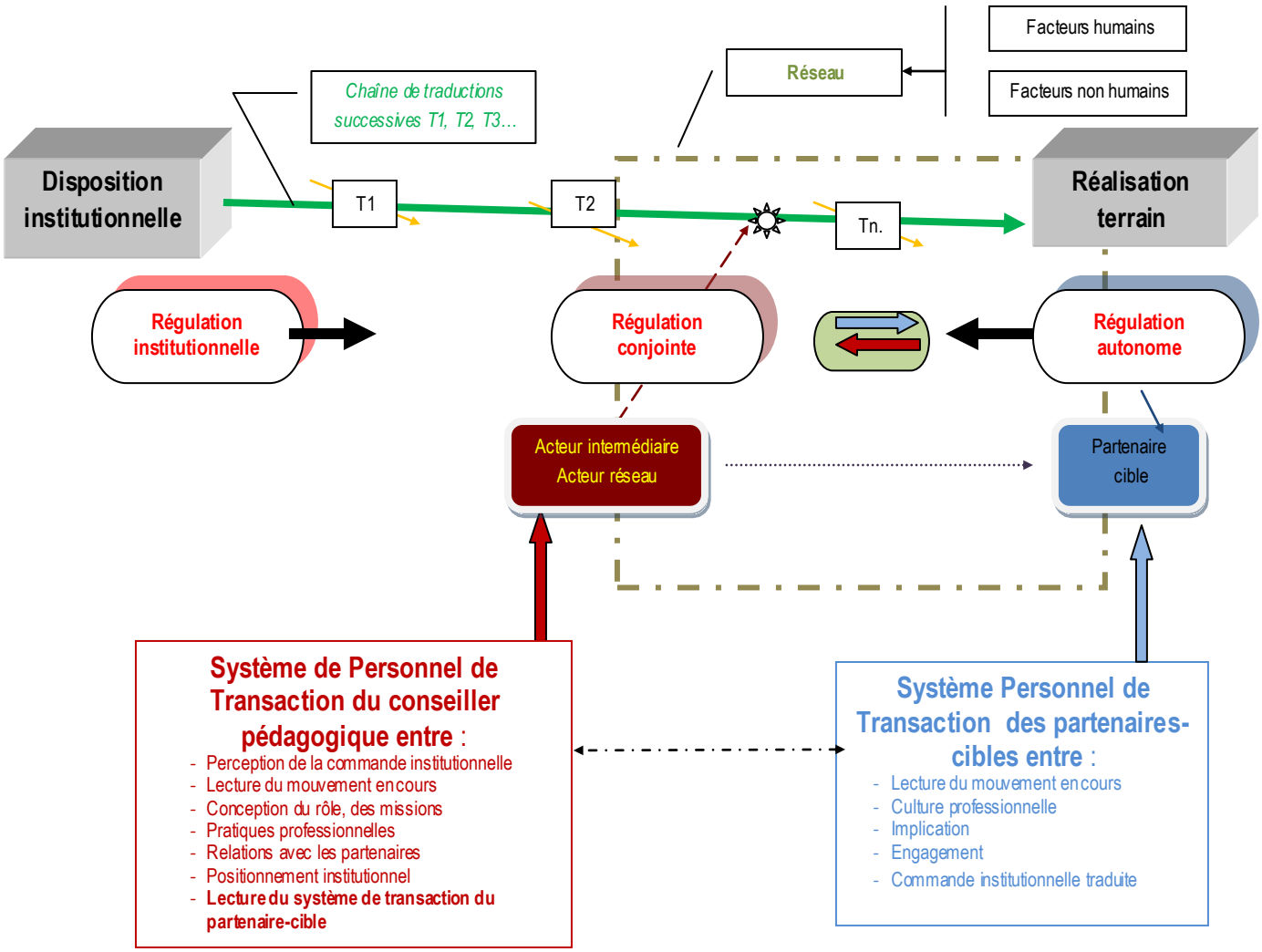


Schéma n°8 : Incidence du Système Personnel de Transaction sur l'action de régulation de l'acteur intermédiaire.

Notre hypothèse générale peut donc être formulée dans ces termes :

L'acteur intermédiaire (le CPC) inscrit son action de régulation dans la chaîne de traductions successives menant de la phase d'élaboration et de décision d'une disposition institutionnelle, à sa phase de réalisation par les acteurs de terrain (professeurs des écoles). Son action est l'émergence de transactions entre facteurs, endogènes et exogènes, humains et non humains, formant un système de ressources et de contraintes, qu'il gère dans une logique d'acteur-réseau et que nous désignerons par l'expression "Système Personnel de Transaction".

I. Problématique de recherche

De ce système d'hypothèses que nous avons fait converger en une proposition synthétique, nous pouvons, désormais, en déduire notre question de recherche :

En quoi l'identification du "système personnel de transaction" d'un conseiller pédagogique de circonscription permet-elle de comprendre la façon dont il investit son travail de régulation auprès des professeurs des écoles ?

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DU TRAVAIL DE REGULATION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE CIRCONSCRIPTION

Les conseillers pédagogiques de circonscription

Le système d'enseignement du premier degré est administré au niveau départemental. Placé sous l'autorité d'un Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale, le territoire départemental est divisé en circonscriptions regroupant les écoles primaires, maternelles et élémentaires, publiques et privées, d'un secteur généralement dessiné autour des bassins de collèges. Les responsabilités administrative et pédagogique des circonscriptions sont confiées à un inspecteur de l'éducation nationale (IEN), entouré d'une équipe de circonscription au sein de laquelle prennent place les conseillers pédagogiques.

A La circonscription

Dans le système d'enseignement du premier degré, la circonscription est l'entité de régulation la plus proche du terrain. C'est en effet, selon un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale de 2003, ***« le niveau d'encadrement pédagogique et administratif le plus proche des écoles, l'unité de base pour la mise en œuvre et l'accompagnement de toute instruction émanant du ministère ou de ses échelons déconcentrés (rectorat, inspection académique »)***[208]. Héritée de l'inspection primaire instituée dés 1834, dans le cadre de la loi Guizot, pour assurer au niveau de chaque département la mise en œuvre de la loi de 1833, la circonscription apparaît dans l'organisation du système scolaire primaire dans un texte de loi de mars 1850 en tant que division territoriale du département. Elle est alors calquée sur les arrondissements ***(« sur avis du conseil académique, deux arrondissements pourraient être réunis par l'inspecteur. »***) et placée sous la responsabilité d'un inspecteur primaire. Un texte de 1921 prévoit que l'étendue de chaque circonscription sera arrêtée de manière à permettre une inspection annuelle de chaque maître. Sur la base de deux à quatre inspections par jour, le nombre de classes d'une circonscription devra être en moyenne de 300, pouvant

[208] Durpaire J-L – Guerin J-C – Jardin P., *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire,* Rapport à M. le Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, à M. le Ministre délégué à l'enseignement scolaire, Juin 2003, n°2003-034, présentation résumée.

varier en fonction de la configuration géographique : ***« les circonscriptions montagneuses ne doivent pas compter plus de 250 classes, les circonscriptions rurales ordinaires peuvent en compter 300, les circonscriptions mi-urbaines mi-rurales 350 à 400, les circonscriptions purement urbaines peuvent atteindre et même dépasser le chiffre de 500 »***[209]***.*** Les fonctions dévolues aux inspecteurs primaires sont alors essentiellement vouées au contrôle. A partir de 1987, dans la logique de déconcentration des pouvoirs, un arrêté ministériel attribue aux inspecteurs d'académie la responsabilité de ***« déterminer l'étendue des circonscriptions d'inspection départementale de l'éducation nationale dans le cadre des dotations d'emplois d'inspecteurs attribuées au département et de fixer le lieu de la résidence administrative des inspecteurs départementaux dans les limites de ces circonscriptions ».*** Enfin, à la suite d'une note de service du 28 septembre 1989, toutes les circonscriptions deviennent mixtes, réunissant les écoles maternelles et élémentaires d'un secteur, sous la responsabilité d'un même inspecteur.

Du fait de l'évolution du paysage éducatif au cours des vingt dernières années, la fonction des inspecteurs et de leurs collaborateurs s'est étendue et complexifiée autours de trois missions traditionnelles, le contrôle, l'administration et l'animation pédagogique de la circonscription. Les rédacteurs du rapport de l'inspection générale notent ainsi que : ***« La sollicitation quasi-permanente de l'éducation nationale dans le cadre des multiples actions interministérielles (politique de la ville, contrats éducatifs locaux, préventions, sécurité routière, drogue, violence, environnement, Europe, journées nationales diverses, etc..) oblige les inspecteurs de l'éducation nationale et leurs collaborateurs à assister à de multiples comités de pilotage qui s'ajoutent à ceux mis en place par l'institution scolaire pour son fonctionnement propre… »***[210]. Par ailleurs, l'apparition de nouveaux champs d'action particuliers dans le cadre des politiques éducatives tels que l'enseignement des langues vivantes étrangères, l'essor des nouvelles technologies ou la dynamisation de l'enseignement des sciences (dispositif « La main à la pâte ») a conduit l'institution à créer des postes d'enseignants-ressources dans ces domaines pour en favoriser le développement. Ainsi, du point de vue de la régulation, le rôle des circonscriptions intègre bien, de plus en plus, les trois dimensions de coordination, de contrôle et d'influence (Barroso, 2002).

[209] Lettre du ministre aux recteurs du 8 janvier 1921. Source : Rapport de l'inspection générale, 2003.
[210] Rapport au ministre, 2003, p. 3.

B L'équipe de circonscription.

L'inspecteur de l'éducation nationale, chargé d'une circonscription coordonne une équipe de circonscription composée d'une secrétaire administrative et d'un certain nombre de collaborateurs pédagogiques appartenant au corps des professeurs des écoles. Parmi ces derniers, les conseillers pédagogiques de circonscription sont à la fois les collaborateurs les plus proches de l'inspecteur et ceux dont la fonction est la plus ancienne.

Pendant longtemps, "l'équipe de circonscription" a désigné cet ensemble de trois ou quatre personnes (l'inspecteur, la [ou très rarement le] secrétaire de circonscription, un ou deux conseillers pédagogiques). Aujourd'hui, la définition des contours de cette équipe est devenue plus aléatoire. En effet, accompagnant la mise en œuvre de politiques éducatives volontaristes dans les domaines des langues vivantes, des sciences et des TICE, des maîtres animateurs affectés à temps partiel à des fonctions d'animation et de dynamisation dans les écoles de la circonscription, dans ces différents domaines, sont venus, depuis les années 90, compléter les ressources pédagogiques des équipes de circonscriptions, sans pour autant jouir du même niveau de prérogatives que les conseillers pédagogiques. Nous ajouterons parmi les intervenants exerçant à l'échelle d'une circonscription les maîtres référents chargés du suivi des élèves à besoins particuliers.

Pour autant, ces enseignants totalement ou partiellement déchargés de classe, titulaires d'une qualification spécifique certifiée par un diplôme ou non, et déployant leur activité au service des maîtres ou des élèves de la circonscription, sont-ils présentés comme appartenant à l'équipe de circonscription ?

L'observation des organigrammes des circonscriptions, dans différentes inspections académiques révèle des différences importantes de ce point de vue, comme le montrent les exemples suivants :

Circonscription de Crest (Drôme)	Circonscription d'Annonay (Ardèche)	Circonscription de Frontignan (Hérault)	Circonscription de Montauban 1 (Tarn-et-Garonne)	Circonscription d'Echirolles (Isère)	Circonscription de Reims Sud-est (Marne)
IEN	IEN	IEN	IEN	IEN	IEN
Secrétaire	Secrétaire	Secrétaire	CP généraliste	Secrétaire	Secrétaire
CPC	CP	Enseignant référent	CP EPS	CP-AIEN	CPC généraliste
	CP EPS	CP EPS	Animateurs LVE	CP-EPS	CPC option EPS
	FTICE	CPC	Enseign. conseiller TICE	CP Education musicale	Formateur TICE
			Secrétaire Form. continue	CP Arts visuels	
			Enseignante référente	Enseign. référent ASH	
			CPD Occitan	Animateur sciences	
			CPD musique	Animateur TICE	
			CPD Arts plastiques	Coord. REP	

Equipes de circonscriptions affichées sur les sites internet des inspections académique – 2009-2010.

Ainsi, comme le montre ce tableau, d'un département à l'autre, d'une circonscription à l'autre, la composition des équipes de circonscription, telles qu'elles sont présentées sur les sites internet institutionnels, varie depuis une composition restreinte, limitée à l'inspecteur, la secrétaire et le (ou les) conseiller(s) pédagogique(s) de circonscription (Crest, Frontignan) jusqu'à la prise en compte, au-delà de cette équipe restreinte, de tous les enseignants exerçant une fonction spécifique dans la circonscription. C'est ainsi que dans la circonscription de Montauban 1, aux conseillers pédagogiques de la circonscription s'ajoutent des enseignants chargés des TICE, des langues vivantes étrangères, ainsi que l'enseignant-référent attaché à la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

Sont également présentés, dans cette circonscription, comme faisant partie de l'équipe, les conseillers pédagogiques départementaux (musique et arts plastiques) ainsi qu'un CPD Occitan dont les prérogatives s'étendent sur plusieurs circonscriptions. On relèvera également dans ces présentations la grande variété des termes utilisés pour citer les différentes fonctions, particulièrement

pour les conseillers pédagogiques : CP (conseiller pédagogique) – CPC (conseiller pédagogique de circonscription) – CP EPS (conseiller pédagogique spécialisé en EPS) – CP AIEN (Conseiller pédagogique adjoint à [ou auprès de] l'IEN) – CPC généraliste. Enfin, dans l'une des circonscriptions choisies (Crest), il est fait référence aux CPC, sans distinction entre eux, alors que dans les autres, une différenciation est observée entre le conseiller EPS et le conseiller généraliste.

Nous avons interrogé un groupe de conseillers pédagogiques de circonscription de Loire-Atlantique sur la façon dont eux-mêmes définissent l'équipe de circonscription. Sur dix sujets, nous obtenons les réponses suivantes :

CPC1	CPC2	CPC3	CPC4	CPC5	CPC6	CPC7	CPC8	CPC9	CPC10
IEN	IEN	IEN	IEN		IEN	IEN	IEN	IEN	IEN
CPC1	CPC1	Secrét	CPC1	CPC1	CPC1	CPC1	CPC1	CPC1	Secrét
CPC2	CPC2	CPC1	CPC2	CPC2	CPC2	CPC2	CPC2	CPC2	CPC1
Secrét.	MAIICE	CPC2		Coord ZEP	MATICE	MATICE	MATICE	MATICE	CPC2
Coord ZEP	*Secrét ?*		MATICE	MATICE	MALV	Secrét.	MASci		MATICE
Ens référent			MALV	Ens. référente	Secrét.		Secrét		MALV
MAS			Coord. ZEP						RASED
MATICE			CPD						Ens. Referent

Ces réponses montrent que 7 CPC sur les 10 considèrent que la secrétaire, ***«pilier central de la circonscription»*** pour l'une**,** doit être comptée dans l'équipe. 9 sur 10 intègrent le maître-animateur TICE (MATICE) alors que les animateurs LVE et sciences ne sont pas cités systématiquement, une conseillère faisant même remarquer que le maître-animateur LVE, dans sa circonscription, n'est pas considéré comme faisant partie de l'équipe. L'enseignant-référent, pour sa part, n'est cité que dans trois cas[211].

Dans le rapport de l'inspection générale de 2003 évoqué précédemment, les rédacteurs de celui-ci distinguent pour leur part trois cercles dans ce qu'ils décrivent comme étant les ressources humaines de la circonscription. Le premier cercle est constitué de l'inspecteur, de deux conseillers pédagogiques, du secrétaire de la commission de circonscription préélémentaire et élémentaire (CCPE)[212] et d'un (ou une) secrétaire de circonscription. Au second cercle figurent les animateurs TICE et les animateurs sciences, bénéficiant d'une décharge totale ou partielle, auxquels s'ajoutent ***« divers***

[211] Nous noterons que les conseillers interrogés, exerçant tous en Loire-Atlantique, ne font pas de distinction entre CPC généralistes et CPC EPS, contrairement aux affichages présentés dans le tableau précédent. Cette distinction a en effet été supprimée dans ce département depuis 1998.

[212] La fonction de secrétaire de CCPE a disparu avec la suppression de cette commission, en 2006, à la suite de la mise en place de la MDPH. Les secrétaires de CCPE sont devenus les enseignants référents.

maîtres apportant une aide particulière » sur la circonscription. Enfin, le troisième cercle est composé des coordonnateurs ZEP-REP (auxquels pourraient être ajoutés les coordonnateurs des réseaux ruraux d'éducation), les membres des réseaux d'aides spécialisées (RASED) ainsi que les directeurs d'école.

L'équipe de circonscription se présente ainsi comme une entité floue dont la composition affichée dépend autant des moyens effectifs présents autour de l'inspecteur que de la façon dont celui-ci conçoit l'animation de sa circonscription et les rôles de ses collaborateurs. Cela n'est sans doute pas sans incidence sur la façon dont se sentent considérés les conseillers pédagogiques dans leur circonscription. Si les conseillers interrogés intègrent tous les maîtres animateurs TICE (à une exception près), il n'en est pas de même pour les animateurs LVE ou pour les enseignants-référents.

C Les conseillers pédagogiques.

I. Historique de la fonction

L'origine de la fonction de conseiller pédagogique de circonscription peut être située au début des années 60. A la suite de la mise en application de la loi Debré (1959) qui entraîne un accroissement des charges d'inspection des inspecteurs primaires, une circulaire ministérielle du 27 octobre 1960[213] prévoit l'augmentation du nombre de circonscriptions, entraînant la création de postes supplémentaires d'inspecteurs. Ces charges nouvelles s'ajoutent en effet à celles nécessitées par un recrutement massif, au cours de ces années, d'instituteurs remplaçants qu'il convient d'initier au métier. Cette circulaire prévoit en conséquence ***« l'affectation à certaines d'entre elles*** *(les circonscriptions)* ***d'un maître déchargé de classe qui exercera auprès des jeunes débutants les fonctions de conseiller pédagogique itinérant ».*** Le texte prévoit en outre que ***« cet instituteur, adjoint à l'inspecteur de l'enseignement primaire, devra, en principe, remplir toutes les conditions exigées par les textes en vigueur pour les maîtres d'application permanents. Il aura la même qualification et percevra le même traitement ».*** D'abord centrée sur le suivi des instituteurs débutants, la fonction des conseillers pédagogiques évolue rapidement vers une fonction d'adjoint pédagogique de l'inspecteur.

En 1969, pour accompagner la mise en œuvre du "Tiers temps pédagogique" (Réforme Guichard) qui prévoit une extension de l'horaire obligatoire de l'enseignement de l'éducation physique

[213] Circulaire du 27 octobre 1960 relative à la création de postes d'inspecteurs de l'enseignement primaire et nomination de conseillers pédagogiques pour les instituteurs remplaçants.

et sportive à six heures par semaine, une circulaire interministérielle engageant le ministère de l'éducation nationale et le secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre, chargé de la jeunesse, des sports et des loisirs, institue ***« la mise en place de conseillers pédagogiques de circonscription opérant au niveau des circonscriptions primaires et appelés à conseiller, guider et assister les instituteurs pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive »[214].*** Ces instituteurs sont ainsi détachés auprès des Directions Départementales de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, auxquelles est rattaché l'enseignement de l'EPS, tout en étant affectés à une circonscription, sous l'autorité d'un inspecteur départemental de l'éducation nationale (IDEN). Il faudra attendre une circulaire de 1975 pour voir leurs fonctions précisément définies et les reconnaître comme maîtres-formateurs. Lors de la réintégration de l'EPS au ministère de l'éducation nationale, par un décret ministériel du 28 mai 1981, les conseillers pédagogiques d'éducation physique et sportive prennent place, à part entière, dans l'équipe de circonscription.

Les premières années suivant cette réintégration voient cependant se côtoyer dans la circonscription, deux conseillers pédagogiques portant des appellations différentes qui traduisent une certaine discrimination dans les fonctions. Alors que le conseiller EPS est un « conseiller pédagogique de circonscription » (CPC), le conseiller, dit « généraliste » est « conseiller pédagogique adjoint à l'inspecteur départemental de l'éducation nationale » (CPAIDEN). Cette distinction sera renforcée par une dotation en frais de déplacement sensiblement différente, pour un même territoire à couvrir. Cet élément, au delà du statut effectif reconnu, entretiendra des tensions entre ces deux groupes professionnels (de fait) jusqu'à une homogénéisation du corps des conseillers pédagogiques dans le courant des années 80.

Par ailleurs, une note de service du 14 décembre 1984[215], institue la fonction de conseillers pédagogiques pour l'éducation musicale (CPEM) et de conseillers pédagogiques en arts plastiques (CPAP). Ces conseillers pédagogiques, cependant, en nombre limité, auront une vocation départementale, bien que placés sous l'autorité d'un IDEN. A la création des fonctions d'IEN-adjoint à l'Inspecteur d'Académie, ils seront le plus souvent placés sous l'autorité de celui-ci.

La création de postes de conseillers pédagogiques de circonscription pour l'EPS (1969) avait été précédée, dés 1961, par la mise en place de conseillers pédagogiques départementaux. Ce corps constitué, à l'origine, de professeurs d'éducation physique et sportive, a vu sa mission évoluer vers une double fonction de conseil auprès de l'inspecteur d'académie pour toutes questions ayant trait à l'EPS dans le premier degré et d'encadrement et de soutien auprès des conseillers pédagogiques de

[214] Circulaire interministérielle N°4686 du 30 septembre 1969.
[215] Note de service n°84-483 du 14/12/1984.

circonscription. Aujourd'hui, le groupe professionnel de CPD EPS est constitué d'environ un tiers de professeurs des écoles et de deux tiers de professeurs d'EPS, certifiés ou agrégés. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques de musique, d'arts visuels et de LVE, qui ont des missions départementales, sont couramment désignés par le terme de conseillers pédagogiques départementaux. Plus orientées vers les interventions directes dans les écoles, leurs fonctions restent plus proches des conseillers pédagogiques de circonscription que de celles des conseillers pédagogiques départementaux d'EPS.

Le rapport de l'inspection générale évalue, en 2003, selon des chiffres communiqués par le ministère, le nombre de conseillers pédagogiques en fonction à 3463 dont 191 CPD EPS, 1551 conseillers adjoints à l'IEN, 110 Conseillers EPS[216]. Les rédacteurs de ce rapport interrogent le fait que des conseillers pédagogiques soient encore spécialisés dans un seul champ disciplinaire, tout en reconnaissant que les fonctions effectives des deux conseillers pédagogiques d'une même circonscription tendent à s'homogénéiser : ***« Cette évolution qui va dans le sens d'un rôle isomorphe des deux conseillers nous paraît devoir être privilégiée. La mise en œuvre de cet enseignement doit relever désormais de l'ensemble de l'équipe et ne nécessite plus un personnel consacrant un volume de temps aussi important à lui seul que pour toutes les autres disciplines[217]».*** Les conseillers pédagogiques d'éducation musicale et d'arts visuels sont, pour leur part, beaucoup moins nombreux, estimés à 247 et 246, alors que le nombre de conseillers dédiés aux langues vivantes, cultures et langues régionales et technologie et ressources éducatives reste faible (21, 81, 16). Ces derniers, toutefois, représentent les enseignants en fonction, titulaires du diplôme de maître-formateur dans cette spécialité, mais ne comptabilisent pas les maîtres-animateurs TICE, sciences ou LVE qui n'ont pas de fonctions spécifiques de formateurs.

II. L'accès à la fonction.

L'accès à la fonction de conseiller pédagogique est soumis à la détention d'un diplôme professionnel attestant d'un niveau de professionnalité requis. Dés 1962, le certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Ecoles Annexes et les classes d'Application (C.A.E.A.A.) était exigé des maîtres exerçant dans ces structures adjointes aux écoles normales. C'est sur la base de ce premier diplôme qu'ont été qualifiés les premiers conseillers pédagogiques itinérants. En 1985, le diplôme change de dénomination pour devenir le CAFIMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Maître-

[216] Ces chiffres interrogent puisque, d'une part, dans un certain nombre de départements, il n'est plus fait de distinction entre généralistes et spécialisés EPS, et d'autre part, tous les conseillers pédagogiques attachés à une circonscription, indistinctement, exercent les mêmes fonctions d'adjoint à l'IEN.
[217] Rapport au ministre 2003, p.9.

Formateur). Cette nouvelle version du diplôme professionnel insère les spécialités exigées pour exercer les fonctions spécialisées. Ainsi distinguent-on le CAFIMF "généraliste", et les spécialités EPS, musique, arts plastiques, langues et cultures régionales, technologies et ressources éducatives. Les titulaires du CAFIMF "généraliste" deviennent CPAIDEN ou exercent en qualité de CPEN (Conseillers Pédagogiques des Ecoles Normales) qui deviendront bientôt les IMF (Instituteurs maîtres-formateurs).

En application de la Loi d'orientation pour l'Ecole (1989) et de la Nouvelle Politique pour l'Ecole (1990), la création du corps de professeur des écoles entraîne une nouvelle appellation du diplôme professionnel qui devient le CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonction d'Instituteur et de Professeur des Ecoles, Maître-Formateur).

Précisons enfin que l'accession à un poste de conseiller pédagogique de circonscription se réalise dans le cadre du mouvement annuel des enseignants du premier degré. Les postes vacants ou susceptibles d'être vacants du département sont publiés et peuvent y postuler les enseignants titulaires du CAFIPEMF, ayant satisfait à un entretien face à un jury composé d'inspecteurs de l'éducation nationale, permettant d'être inscrit sur la liste départementale d'aptitude à la fonction. Cette épreuve d'entretien permet ainsi d'estimer, au-delà des compétences de maître-formateur attestées par la détention du CAFIPEMF, l'aptitude à exercer cette fonction spécifique de conseiller pédagogique en circonscription.

III. Ce qui est attendu des conseillers pédagogiques.

L'institution scolaire attend des conseillers pédagogiques qu'ils fassent la preuve de leurs compétences par l'obtention d'un diplôme et leur capacité à répondre aux attentes d'un jury d'inspecteurs lors d'un entretien préalable à leur inscription sur une liste d'aptitude à la fonction. Or, les compétences dont ils doivent témoigner sont celles correspondant à ce que l'institution attend de ces acteurs pédagogiques de proximité. La circulaire ministérielle d'avril 1996 qui sera analysée plus loin, décline les fonctions qui leur sont dévolues, ce qui peut être interprété essentiellement comme une mission de traduction (traduction de type II : traduire pour transmettre) de la politique éducative, dans l'exercice de leur rôle d'acteur intermédiaire. Nous avons déjà eu l'occasion de montrer que leur travail de régulation ne les limite pas à une seule forme de traduction et qu'il prend appui sur la relation qu'ils construisent avec les enseignants de la circonscription ou avec divers partenaires (traduction de type III). Leur intervention se situe donc à la croisée de la commande institutionnelle et des logiques d'action développées par les enseignants. Qu'en est-il, alors, de ce que ces derniers attendent des conseillers

pédagogiques ? Qu'en est-il de ce qu'un inspecteur attend de ses collaborateurs les plus proches dans la circonscription ?

La mise en évidence de ces attentes, à travers des témoignages recueillis lors de plusieurs entretiens menés auprès d'inspecteurs, d'enseignants ou de conseillers pédagogiques eux-mêmes, peut être de nature à prendre la mesure de l'adéquation ou d'un écart possible entre la commande institutionnelle qui est faite aux conseillers et ce qu'en attendent les enseignants dans les écoles.

Recueil de quelques données.

Nous ferons état, ci-dessous, de réponses apportées par quelques-uns de ces acteurs sur ce qu'ils attendent des conseillers pédagogiques, ou sur la représentation qu'ils ont de ces attentes. Ces témoignages ont été recueillis à l'occasion des deux enquêtes exploratoires déjà évoquées dans cette étude.

Evelyne, après avoir exercé plusieurs années les fonctions de CPC, vient de reprendre une classe dans une école maternelle. Elle se situe donc dans une position intermédiaire entre un groupe professionnel (les équipes de circonscription) dont elle se sent encore proche et les enseignants des écoles avec qui elle partage désormais son temps. Cette nouvelle position dans l'institution lui permet de mesurer l'écart entre ces deux milieux : ***« c'est deux sphères différentes. Et je crois que, en tant que conseiller pédagogique, inspecteur, enfin on va dire « inspection académique » au sens large, je pense qu'on se fait beaucoup d'idées qui ne sont malheureusement pas… pas toujours exactes »***. Isabelle, qui a fait le trajet inverse en intégrant une équipe de circonscription, confirme ce point de vue en découvrant ce décalage : ***« L'autre jour, j'étais à une journée des CPC, une journée sur les sciences. C'était très intéressant, mais ça allait vraiment très très loin dans la discipline, il fallait vraiment une maîtrise, à mon sens, une maîtrise assez poussée de l'enseignement des sciences et je sais bien… enfin je vois bien quelques exemples d'écoles, même si on fait des sciences, on est loin de ça, on est loin d'atteindre ce niveau d'exigence, et je crois parce que les gens n'ont pas, non plus, des connaissances scientifiques certaines quoi, les gens ne les ont pas ».*** Ces deux ex- et néo- CPC mettent ainsi l'accent sur la distance qui s'insinue inexorablement, semble-t-il, entre les maîtres "du terrain" et les acteurs intermédiaires qui n'ont plus la charge quotidienne de la classe. Pierrick (CPC) le reconnaît quand il évoque son travail sur des organisations de classes avec des enseignants, lorsqu'il dit : ***« moi, c'est ce qui me plaît dans mon boulot, c'est justement que tu prends du recul par rapport à l'activité »***. Or, il constate une insuffisance de ce travail réflexif de la part des maîtres : ***« ça, il ne prend pas le temps, le collègue, de le faire, parce***

que il y a… parce qu'il y a les conseils, les réunions, il y a les corrections… L'analyse de son métier, il ne le fait pas ».

Cette rupture avec la réalité quotidienne de la classe et les logiques d'action des enseignants qui s'ensuivent se nourrit aussi d'une plus grande distance avec les enseignants confirmés, provoquée par les charges de travail propres aux conseillers pédagogiques. Hubert, enseignant depuis une trentaine d'années, pointe cette distance : ***« j'ai du mal à me représenter en ce qui concerne les conseillers pédagogiques puisque je n'en ai pas vu depuis très longtemps, donc euh…».*** Mais il met ce manque de proximité sur le compte d'une évolution de la fonction de conseiller : ***« Maintenant, en ce qui concerne les conseillers pédagogiques, les conseillers pédagogiques font le métier des inspecteurs. Donc, ce que les inspecteurs faisaient auparavant, c'est-à-dire animer donc, des conférences pédagogiques, faire des animations pédagogiques ce n'est pratiquement plus fait par eux, c'est fait par les conseillers péda »***. Selon Hubert, ces nouvelles tâches sont au détriment de ce qui était autrefois celles des CPC : ***« les conseillers pédagogiques qui venaient aider, et peut-être aussi avoir des expériences avec les enseignants d'une école, sont devenus des formateurs. Donc uniquement des formateurs »***. Pourtant, il se dit prêt à accueillir un conseiller pour travailler avec lui : ***« moi, j'aimerais bien travailler avec des conseillers péda et en leur disant nous on a un problème, on voudrait bien faire ça dans l'école, est-ce que vous pouvez venir. Moi, je connais la réponse, à l'avance. La réponse, c'est « on peut pas, on est surbooké ». Et c'est vrai, ils sont surbookés… »***.

Mais là, bien sûr est le paradoxe puisque les conseillers constatent que si les débutants font appel à eux, ils ont plus de difficultés à établir des relations de travail, sur les pratiques pédagogiques, avec les enseignants confirmés. D'ailleurs, Pierrick note que ***« Si tu prends les jeunes, les T1, les T2, leur attente elle est sans doute différente parce qu'il y a… je vais dire, c'est un peu en rapport avec l'inspection. Il y a la crainte de l'inspection ».*** Il y a donc un enjeu immédiat, pour ces jeunes enseignants, qui justifie leurs appels. Bernard (CPC) confirme ce point de vue, à propos de ces débutants, en précisant : ***« j'ai perçu qu'on était vraiment pas l'inspecteur, on est celui qui est là pour donner un coup de main pour le jour J où il y aura l'inspecteur ».***

En revanche, poursuit Pierrick, « ***enfin, je vois comment ça se passe, les anciens nous demandent rarement des conseils, ou alors si, on va travailler sur un projet, tu vois, mais autrement, dans le "tous les jours", non, c'est très rare, il faut vraiment qu'ils soient en difficultés et que ces difficultés soient reconnues par l'inspecteur».*** Mise à part une participation directe au montage d'un projet qui implique cette coaction, les enseignants confirmés ***« parce qu'ils ont l'impression que ça tourne pour eux »,*** font rarement appel aux conseillers pédagogiques. Cette

réticence, de la part des enseignants, à solliciter les conseillers pédagogiques représente pour ces derniers un véritable obstacle qui conduit Cathy (CPC), un peu désabusée, à conclure, à propos du suivi pédagogique qu'elle est censée assurer au niveau des activités aquatiques, dans une piscine de sa circonscription, que : ***« Les pratiques des maîtres, ça ne me concerne pas trop, puisqu'ils ne m'appellent pas. J'essaie d'impulser des choses, à travers les réunions, les animations pédagogiques, on essaie d'impulser des choses, sur le plan pédagogique, mais le collègue qui n'a pas envie de m'appeler ne m'appelle pas quoi. Et là-dessus, c'est plus délicat quand même »***.

Sans doute faut-il prendre en compte l'implantation du conseiller pédagogique dans la circonscription. Bernard, qui en est à sa deuxième année de conseiller pédagogique, le constate : ***« Je crois qu'il faut du temps avant de trouver vraiment sa place de CPC dans une circonscription »***. D'autant que l'image laissée par un prédécesseur n'est pas sans incidence sur la relation à construire entre les enseignants de la circonscription et le conseiller. Si Isabelle semble profiter d'un rapport positif construit entre son collègue de circonscription et son prédécesseur et les équipes d'écoles : ***« moi je remplace C. qui semblait avoir des relations sereines avec les équipes. Ch. aussi connaît bien les gens et passe bien avec les gens, donc je sens que c'est assez simple. Enfin moi je… je me sens bien accueillie dans les écoles »***, Evelyne, en plaidant la cause des CPC se heurte à cette réaction de la part de ses nouveaux collègues : ***« Alors on me dit, oui, alors, ben tant mieux si les conseillers pédagogiques sont ce que tu décris parce que ça n'a pas toujours été comme ça. Parce que, avant le conseiller pédagogique, on sait bien… donc il est avec l'inspecteur, on ne sait pas ce qu'il lui raconte ».*** Evelyne souligne ainsi, chez certains enseignants, de la défiance vis à vis des conseillers pédagogiques, héritée de postures adoptées par certains CPC, avérées ou non.

Les attentes effectives des enseignants, vis à vis des conseillers pédagogiques, sont donc liées à la relation de confiance établie entre les premiers et les seconds. Celle-ci résulte à la fois de la personnalité et du positionnement des conseillers eux-mêmes, ainsi que des représentations qu'ils véhiculent à travers leur fonction. Alain (IEN) considère d'ailleurs comme un indicateur de l'intégration et de la confiance gagnée par les CPC dans la circonscription, les sollicitations envers ces derniers de la part d'enseignants titulaires : ***« La demande s'est élargie et en même temps, les conseillers pédagogiques qui au départ travaillaient surtout avec de jeunes enseignants, maintenant sont de plus en plus appelés par des enseignants plus anciens qui voient en eux des pairs qu'ils n'hésitent pas à appeler ».*** Il n'empêche que la position institutionnelle des conseillers pédagogiques de circonscription induit de l'incertitude qui pèse sur la relation qui s'établit entre eux et les équipes d'écoles. Sans doute qu'Isabelle, en tant que néo-CPC, garde en mémoire sa propre perception des conseillers pédagogiques rencontrés dans les circonscriptions où elle enseignait elle-même, lorsqu'elle

fait observer : ***« Moi, je craignais un peu que tout le monde ait l'impression que je suis le bras droit de l'IEN. Je sens peu ça, à part quelques personnes, ponctuellement, quand ils disent quelque chose que je vais me précipiter pour le répéter, mais autrement, je sens peu ça ».***

Evelyne observe, de son côté, cette prudence de certains enseignants à l'égard du conseiller pédagogique, considérant parfois ce dernier comme un confident, mais dont on se méfie un peu, quand même : ***« on va, peut-être davantage, effectivement, parler à tel ou tel conseiller pédagogique, mais ça n'empêche qu'on va pas tout dire au conseiller pédagogique parce que, au cas où il répéterait, tu comprends, à l'inspectrice… »***. L'ambigüité de la position du CPC se confirme par les propos de Denis (IEN). Celui-ci insiste en effet sur le fait que : ***« les conseillers pédagogiques, d'abord, institutionnellement, ce sont des enseignants qui n'appartiennent pas au corps des IEN »*** et qui ***« doivent garder ce rapport de proximité avec les écoles »***. Certes, ajoute-t-il, ***« dans le rapport de proximité qu'ils peuvent avoir avec les écoles, (ils) peuvent être détenteurs d'informations dont je n'ai pas forcément à avoir connaissance »***, mais il les installe au cœur d'une relation opaque entre enseignants et IEN en en faisant ***« presque le vecteur, le facteur de messages que l'école ne veut pas envoyer directement mais que, de manière "subliminale "… ils souhaitent que l'IEN soit informé ».*** Il reconnaît, dans le cas de son équipe de circonscription, les qualités de discernement de ses conseillers pour savoir faire remonter ce qui le nécessite. Néanmoins, il met ainsi en évidence une marge de liberté dont dispose le CPC, générant de fait de l'incertitude.

Du point de vue des enseignants, ce « vrai-faux » collègue, dans la position typique du marginal-sécant (Crozier-Friedberg, 1977), qui, à la fois, a l'écoute de l'inspecteur et recueille des confidences d'enseignants, est aussi perçu, comme le rapporte Hubert, plus que l'IEN, comme un acteur proche du terrain, ***« Parce qu'ils ont été eux-mêmes instits. Donc, à partir de là, ils savent ce que c'est. Ils savent ce que c'est que le métier d'enseignant, le métier d'instit ».*** Tous comptes faits, Alain fait remarquer ***« qu'il faut distinguer les directeurs des enseignants. Je pense que de plus en plus de directeurs s'adressent directement à l'IEN, et souvent par le mail… et puis, du côté des enseignants, la pratique majoritaire reste du côté des conseillers pédagogiques ».*** Si selon Denis, les CPC jouent ***« le rôle d'interface entre les écoles et l'IEN »***, Alain observe pour sa part ***un deuxième type de demande qui est « j'en parle d'abord au CPC, je lui demande son avis et en fonction de ce que me dit le CPC, je fais remonter à l'IEN ».***

Ces témoignages montrent que la perception des CPC, en circonscription, renvoie, pour beaucoup, à leur positionnement institutionnel, tel qu'ils le donnent à voir ou tel que les enseignants se le représentent. Il est cependant intéressant de noter les propos contradictoires entre un enseignant regrettant de ne pas pouvoir travailler davantage avec les conseillers pédagogiques, alors que ceux-ci

font régulièrement référence au peu de demandes de la part des maîtres titulaires. Les IEN, de leur côté, présentent les CPC comme ***"les hommes de confiance"*** de la circonscription, pour eux-mêmes comme pour les enseignants, leur reconnaissant de fait une fonction de lien précieuse.

Du point de vue du rôle de conseil pédagogique, si les débutants les accueillent, parfois de manière intéressée pour préparer leur première inspection, l'institutionnalisation du suivi par le CPC facilite l'instauration de la relation. En revanche, les témoignages montrent que leur pouvoir d'influence sur les enseignants confirmés est beaucoup plus limité.

IV. Les missions des conseillers pédagogiques de circonscription.

Initialement voué à l'accompagnement des jeunes débutants, recrutés en tant que remplaçants et, par conséquent, n'ayant bénéficié d'aucune formation initiale à l'école normale, le conseiller pédagogique itinérant, recruté sur la base de son expertise professionnelle de maître d'école se distinguait peu du maître d'application. On attendait de lui qu'il "montre" aux débutants comment faire une leçon, comment organiser son travail, comment corriger les travaux des élèves. Or, la fonction du conseiller pédagogique de circonscription a évolué au fil du temps. L'expérience a montré que leur rôle auprès des inspecteurs s'est progressivement élargi, d'autant qu'à la différence des maîtres d'application des écoles normales, ils devaient s'adresser à des maîtres en situation de responsabilité dans une classe et au sein d'une école. Si leur priorité devait rester au niveau de l'accompagnement de ces débutants, ils étaient aussi appelés à animer des conférences pédagogiques à l'intention de l'ensemble des maîtres de la circonscription.

L'évolution des pratiques scolaires, l'ouverture de l'école sur son environnement, les interactions de plus en plus nombreuses entre le milieu scolaire et les partenaires éducatifs ont, depuis la fin des années 80, considérablement complexifié les prérogatives des équipes de circonscriptions. La multiplication de dispositifs à l'interne des écoles ou associant le milieu scolaire aux structures territoriales ou associatives environnantes, induit une implication des acteurs intermédiaires de l'éducation nationale. De fait, les conseillers pédagogiques, appelés à seconder, voire à représenter, l'inspecteur dans ces dispositifs, ont vu leur rôle se transformer sensiblement.

Les fonctions et missions en vigueur des conseillers pédagogiques de circonscription, dans l'attente d'un nouveau texte ministériel annoncé depuis plusieurs années, sont décrites dans la circulaire n°96-107 du 18 avril 1996. L'examen de ce texte montre que ces fonctions et missions se partagent en deux catégories :

- Celles qui touchent aux dispositifs mis en place pour le fonctionnement des écoles et à la mise en œuvre des actions éducatives.
- Celles qui visent plus directement les pratiques pédagogiques des maîtres et le développement de leur professionnalité.

En d'autres termes, nous pouvons convenir que celles-ci sont orientées vers les **actions** ou vers les **acteurs**.

Au titre de la première catégorie, on y découvre que le conseiller pédagogique de circonscription :

- *« peut être conduit à accomplir des tâches administratives liées au programme de travail de la circonscription »*
- **Au sein de l'équipe de circonscription**, il participe à *« la mise en œuvre d'actions conjointes »* ainsi qu'à *« l'élaboration et la mise en œuvre du projet de circonscription ».*
- …Il *« contribue à la diffusion des réussites pédagogiques »* ;
- … *« participe à l'animation des conférences pédagogiques »* ;
- … *« il peut seconder l'Inspecteur de l'Education Nationale dans son rôle d'information, de communication et de négociation auprès des partenaires extérieurs »*.
- **Auprès des écoles,** *« il apporte son concours à l'élaboration, à la réalisation et au suivi des projets d'école »* ;
- *« il soutient la mise en œuvre d'activités nouvelles et accompagne les équipes d'enseignants dans la réalisation de ces activités »* ;
- et *« joue un rôle vis à vis des intervenants extérieurs (qualification, agrément) »*.
- **Au niveau du département,** il peut être amené à *« conduire des actions de formation continue inscrites au plan départemental de formation »* ;
- ou *« apporter sa contribution aux projets de l'institution (conception de sujets, jurys d'examen et de concours, réflexion départementale) ».*

En regard de ces activités professionnelles orientées vers l'élaboration et la mise en œuvre d'actions, dans le cadre de dispositifs, la circulaire d'avril 1996 indique qu'il appartient au conseiller pédagogique d'assurer *« l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation »*, ce qui constitue leur *« fonction première »*.

Au-delà de ce suivi des débutants :

- (le conseiller pédagogique) encourage les réussites pédagogiques, **dans la circonscription** ;
- **Dans les écoles,** il assiste les équipes enseignantes, *« notamment pour les aider à bien gérer leur temps et à optimiser l'organisation et le fonctionnement des cycles pédagogiques »*.

Mais c'est surtout dans **son rôle auprès des maîtres** que s'exprime ce volet de ses missions et fonctions tourné vers le développement de leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, *« tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire »*,

- (le conseiller pédagogique) *« accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les aide à utiliser et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà »* ;
- *« il répond à toute demande d'aide et de conseil »* ;
- *« il apporte (en outre) son soutien aux collègues qui se présentent à des examens professionnels de l'institution tels que le certificat d'aptitude aux fonctions de maître-formateur et le certificat d'aptitude aux aides pédagogiques spécialisées de l'adaptation et de l'intégration scolaire[218] »*.
- Enfin, **au niveau départemental**, il peut *« participer à la formation initiale des professeurs des écoles »*.

V. Mise en relation de l'approche de la fonction par les textes et de l'approche par l'analyse des pratiques et nouvelle question de recherche.

Ce partage des tâches professionnelles entre interventions sur les actions et interventions sur les acteurs, telles qu'elles sont présentées dans la prescription institutionnelle, s'accorde avec le constat effectué lors de l'étude empirique menée précédemment sur trois acteurs intermédiaires, deux conseillers pédagogiques et un inspecteur de l'éducation nationale. Nous avions en effet observé que face à un problème à résoudre en circonscription, chacun des acteurs mettait en œuvre une stratégie dont l'analyse révélait une centration sur l'action [ce qui importait étant la réalisation ou le développement d'une action, d'un projet, d'un dispositif] ou sur les acteurs [l'important se situant alors sur l'enrôlement des acteurs ou faisant référence à leur professionnalité].

[218] Aujourd'hui devenu le CAPA-SH

Ce rapprochement entre le texte prescriptif et l'analyse des pratiques met en lumière un premier niveau de tension entre deux facteurs susceptibles de caractériser le travail de régulation pédagogique des conseillers pédagogiques. Se peut-il qu'un CPC oriente systématiquement son action professionnelle sur la mise en œuvre des actions, sur le fonctionnement des dispositifs, n'ayant pour seul critère d'appréciation de son travail que le produit qui en émane en termes d'activités des élèves ou d'activités des maîtres ? Se peut-il qu'un autre ne soit préoccupé que par les enseignants auprès de qui il intervient, ne portant son regard que sur le développement ou l'expression des compétences professionnelles des maîtres ou sur l'épanouissement de leur personne ? L'analyse des logiques d'action mises en œuvre, lors de l'étude précitée, montre en fait qu'un cheminement est observable dans le processus de résolution du problème considéré, visant tour à tour l'action puis l'acteur (ou les acteurs), tendant tantôt vers une recherche de conformité, tantôt vers un enrichissement de l'existant.

Cela étant, il est permis de considérer que des professionnels puissent être prioritairement attirés par l'action (le faire), les acteurs étant considérés au service de celle-ci, en tant qu'agents, ou au contraire, soient avant tout préoccupés par l'implication des acteurs, de leur personne, en tant que sujets, l'action considérée prenant alors valeur de champ de cette implication. De même, quelle est la part, dans ce positionnement, de l'application la plus fidèle possible de la prescription par le conseiller pédagogique, telle qu'il l'interprète, de l'expression d'une conception personnelle de son rôle, ou encore d'un ajustement en fonction des marges de liberté dont il dispose ? Nous postulons qu'en application de notre hypothèse de recherche, ces logiques d'action observables dans les pratiques et les justifications auxquelles elles donnent lieu, traduisent en fait, à travers le Système Personnel de Transaction, la façon dont le conseiller pédagogique parvient à conjuguer ses ressources et les contraintes, humaines et non humaines, dont il dispose ou auxquelles il est confronté, ses convictions pédagogiques et la lecture qu'il fait des prescriptions institutionnelles.

Conseiller pédagogique : acteur-réseau.

Nous avons, au cours d'une première partie de notre étude, analysé le contexte dans lequel les conseillers pédagogiques déploient leur activité professionnelle, puis nous avons étudié en quoi les concepts de régulation, de traduction et de logiques d'action sont susceptibles d'aider à comprendre cette activité de régulation. Au fil de ce développement s'est élaboré notre système d'hypothèses qui nous a conduit, en regard d'une hypothèse générale, à formuler notre question de recherche.

Nous avons montré que l'acteur-conseiller pédagogique est sujet à de multiples tensions mettant en jeu son système de valeurs, ses conceptions pédagogiques, ses marges de pouvoir ou encore la qualité des relations qu'il entretient avec ses partenaires, et qu'il lui faut conjuguer pour dégager un système d'action rationnel et supportable par lui-même. De cette réflexion a émergé notre concept de « Système Personnel de Transaction ».

Selon notre hypothèse, le repérage, chez un conseiller pédagogique de circonscription, de ce Système Personnel de Transaction, est susceptible d'éclairer la façon dont ce professionnel investit sa fonction de régulation pédagogique auprès des enseignants des écoles.

Après avoir, dans un premier chapitre de notre seconde partie, porté un regard sur le cadre institutionnel de la fonction de conseiller pédagogique et sur la façon dont celui-ci est perçu par ses principaux partenaires, inspecteurs et enseignants des écoles, il reste à rendre compte de notre enquête de terrain destinée à répondre à notre question de recherche rappelée ci-dessous :

- **En quoi l'identification du système personnel de transaction d'un conseiller pédagogique de circonscription permet-elle de comprendre la façon dont il investit son travail de régulation auprès des professeurs des écoles ?**

Au cours de ce second chapitre, nous présenterons la méthodologie d'enquête mise en œuvre pour ce troisième recueil de données, puis nous ferons part de nos résultats en deux phases. Dans un premier temps, pour chacun des sujets étudiés, une vignette rendra compte d'une analyse verticale, à partir d'une grille d'analyse élaborée pour le traitement des données. Dans un second temps, une étude transversale menée autour de quelques thématiques, permettra de mettre en évidence les convergences et divergences repérables en regard des différentes études de cas.

Nous serons alors en mesure de dégager les enseignements de notre étude.

A La méthodologie de l'enquête principale

I. Le choix d'une méthode

Notre enquête de terrain devait permettre de répondre à la question : en quoi l'identification du Système Personnel de Transaction d'un conseiller pédagogique permet-elle de comprendre la façon dont il conçoit et met en œuvre son travail de régulation ?

Il fallait par conséquent recueillir auprès de conseillers pédagogiques de circonscription des informations sur leur positionnement vis à vis des différents facteurs participant à la structuration de leur système personnel de transaction. Par définition, ce système personnel de transaction intègre les tensions que peut ressentir le conseiller entre des éléments du contexte, des points de vue, des positionnements pouvant à l'occasion être contradictoires et susceptibles d'influer sur son action professionnelle, voire lui poser certaines difficultés à vivre sa fonction.

Pour définir le système personnel de transaction, il fallait parvenir à saisir chez les sujets étudiés la façon dont les différents éléments s'articulent et interagissent entre eux, repérer leurs logiques de pensée et ces tensions éventuelles. Ce repérage imposait de pénétrer la subjectivité des acteurs par l'analyse de leurs propos, de leurs argumentations, de leurs justifications, d'aller au-delà des mots prononcés, guetter les contradictions ou la récurrence de certaines positions.

Il s'agissait donc de créer les conditions pour que les personnes interviewées puissent, à partir de quelques thématiques et derrière le discours, développer une réflexion sur eux-mêmes, s'interroger sur le sens de leur action et révéler, finalement, ces logiques de pensée recherchées. Nous avons choisi de procéder par entretiens semi directifs car cette technique permet à la fois de guider l'entretien de manière à garantir l'abord de thèmes imposés par la problématique de recherche, tout en laissant à l'interviewé des marges de liberté et le temps pour se raconter.

L'élaboration de l'outil de traitement des données s'est structurée progressivement, selon une démarche inspirée de la *grounded theory,* Le guide d'entretien permettait d'orienter les propos du sujet vers des thématiques que nous voulions aborder. Une première exploitation de quelques entretiens, croisée avec notre système d'hypothèses en cours d'élaboration a ainsi permis d'affiner les grilles et les indicateurs utilisés. Une fois cette grille d'analyse stabilisée, nous avons pu reprendre chacun des entretiens et en exploiter méthodiquement les données en regard des indicateurs définis.

II. Le corpus

Notre corpus, pour le recueil de données effectué à ce stade de notre étude, est constitué de sept entretiens menés auprès de conseillers pédagogiques de circonscription. Ces derniers exercent sur le même département, dans des circonscriptions différentes ; ils relèvent d'une tranche d'âge assez homogène (entre 40 et 50 ans) mais présentent une ancienneté dans la fonction allant de 2 à 14 ans. Nous avons finalement retenu quatre études de cas pour la singularité qu'ils présentaient chacun par rapport aux autres.

III. Les entretiens

1) L'objectif

Les entretiens menés à ce stade de l'étude, de nature semi-directive, ont pour objectif de recueillir auprès des sujets des informations concernant la manière dont ils conçoivent, s'impliquent et vivent leur fonction professionnelle. Ils sont conduits à partir d'un guide d'entretien élaboré autour des thématiques suivantes :

1. Des données sur l'acteur-CPC
2. Des données sur la fonction (telle que la perçoit le sujet)
3. Des données sur le travail de régulation du CPC
4. Des données sur les débutants en tant que public cible.

Pour chaque thème abordé, une question et des relances servent de point d'appui.

2) Le questionnement

a . Les données sur l'acteur CPC

Il s'agit de dresser le profil du CPC en tant qu'acteur professionnel. Nous cherchons donc à identifier comment sa fonction actuelle s'inscrit dans son parcours professionnel, quelle a été sa trajectoire, quels événements ont ponctué celle-ci, quelles motivations l'ont conduit à cette fonction.

1. **Quel a été votre parcours professionnel ?**

    a. *Depuis quand êtes-vous CPC ? Avez-vous exercé ces fonctions dans une ou plusieurs autres circonscriptions avant celle-ci ?*

    b. *Quelles fonctions avez-vous exercées, dans l'institution scolaire ou ailleurs, avant d'être CPC ?*

2. **Quelles motivations vous ont conduit à cette fonction de conseiller pédagogique ?**

    a. *Aviez-vous envisagé, depuis longtemps, d'aller vers cette fonction ?*

    b. *Concevez-vous cette situation professionnelle présente comme un aboutissement de votre parcours ou un passage vers une autre fonction ou un autre statut ?*

    c. *Vous situez-vous dans un courant pédagogique particulier qui pourrait influer sur votre façon de concevoir l'exercice de cette fonction ?*

b . Les données sur la fonction (telle que perçue par le sujet)

Au cours de cette seconde partie de l'entretien, il s'agit de recueillir des informations permettant de comprendre comment le sujet se situe à l'égard de la fonction de CPC, la manière dont il la perçoit lui-même. Cette seconde série de questions doit également nous renseigner sur la perception par le sujet de l'évolution de la fonction de CPC et sur les perspectives qu'il entrevoit dans le contexte qui se dessine.

3. **Comment pourriez-vous définir la fonction de Conseiller Pédagogique de Circonscription ?**

    a. *Lorsqu'on vous demande quel est votre métier, que répondez-vous ?*

    b. *Pouvez-vous identifier un « cœur de métier » du conseiller pédagogique ?*

    c. *Depuis que vous êtes en fonction, constatez-vous une évolution dans la définition des missions, puis dans les conditions d'exercice des conseillers pédagogiques ?*

    d. *Si oui, à quoi attribuez-vous cette évolution ?*

    e. *Selon vous, comment cette fonction est-elle susceptible d'évoluer dans un avenir à court et moyen terme ?*

c . Les données sur le travail de régulation du CPC

Cette troisième partie, au cœur de la problématique de la recherche, doit permettre de recueillir des informations sur la réalité (déclarée) du travail de régulation pédagogique mis en œuvre par le conseiller pédagogique, sur ses façons de le concevoir, sur les obstacles qu'il doit affronter, sur les facteurs qu'il perçoit comme facilitant ou rendant difficile ce travail.

4. **Pouvez-vous lister succinctement les grands domaines de votre activité professionnelle ?**
    a. *Pouvez-vous hiérarchiser ces domaines selon l'investissement qu'ils vous demandent (d'un point de vue quantitatif) et/ou selon les enjeux qu'ils représentent pour vous, et/ou selon les missions qui vous sont confiées par votre hiérarchie (IEN) ?*
    b. *Quelles sont les activités, parmi celles que vous effectuez, qui relèvent de la régulation ? En quoi relèvent-elles, selon vous de la régulation ? Et comment, en conséquence, définiriez-vous la régulation pédagogique ?*
5. **Comment votre travail de régulation est-il défini au sein de votre équipe de circonscription ?**
    a. *Disposez-vous de marges liberté importantes sur la façon de le conduire ou êtes-vous contraint par des cadres institutionnels (trop) rigides ?*
    b. *Ces cadres, selon vous, sont-ils souhaitables ? sont-ils une aide ? ou sont-ils un passage obligé qui vous gêne ?*
6. **Dans la mise en œuvre de ce travail de régulation, avez-vous le sentiment de « jouer un personnage » ou un rôle ?**
    a. *Ce rôle est-il en consonance, ou non, avec vos conceptions du métier ?*
    b. *Dans votre rapport aux professeurs des écoles débutants (PE2, T1, T2), ce rôle dévolu a-t-il des incidences sur la nature ou la qualité de la relation ?*
    c. *Abordez-vous ce travail de régulation pédagogique auprès des débutants différemment ou de la même manière que vis à vis des autres enseignants ou partenaires ?*

d . Les données sur le suivi des professeurs des écoles débutants

Le quatrième thème proposé par le guide d'entretien concerne un champ d'activité particulier correspondant à l'une des principales priorités affichées dans la définition des missions des conseillers pédagogiques (circulaire de 1996). Elle doit permettre d'identifier des logiques d'action mises en œuvre en situation par le conseiller pédagogique et la façon dont il en parle.

7. **Combien de débutants êtes-vous chargé d'accompagner lors de cette année scolaire ?**
    a. *Le suivi de ces différents enseignants est-il équivalent en termes quantitatifs, pour vous, ou y a-t-il des différences et si oui, en fonction de quels critères ?*
    b. *En prenant l'exemple de l'un de ces enseignants débutants, pouvez-vous décrire en quoi consiste votre travail de régulation ? Quelles sont les différentes opérations (visites, écrits…) qui constituent cette activité.*
    c. *Comment organisez-vous ce suivi (modalités de la relation, fréquence, objet…) ?*
8. **Quels sont les obstacles auxquels vous devez faire face dans cet accompagnement des débutants, de celui pris en exemple en particulier ?**
    a. *Ces obstacles sont-ils essentiellement liés au cas particulier du PE (contexte, difficultés professionnelles, personnalité…) ? sont-ils le fait de l'institution ?*
    b. *Comment situez-vous les enjeux de votre travail de régulation auprès des jeunes maîtres du point de vue de l'institution, des PE, de la fonction de conseiller pédagogique ?*
9. **Comment situez-vous votre intervention de CPC auprès des débutants par rapport aux PEIMF (maîtres-formateurs de l'IUFM) ?**

10. **Comment la situez-vous vis à vis de l'IEN ?**

11. **Desquels de ces deux catégories professionnelles vous sentez-vous le pus proche ?**

La dernière partie de l'entretien est consacrée à des données d'ordre plus général concernant la façon dont le conseiller pédagogique vit sa situation professionnelle. A ce stade de la discussion, celui-ci peut tirer une sorte de synthèse à partir des propos tenus et du regard réflexif occasionné par l'entretien.

12. **Considérez-vous votre situation professionnelle actuelle satisfaisante ?**
    a. *Cette (in)satisfaction est-elle liée à la nature de la fonction, aux conditions générales ou à tes conditions particulières (circonscription, IEN, collègues…) d'exercice de la fonction ?*
    b. *Avez-vous le sentiment d'un bon équilibre entre votre investissement professionnel exigé par la fonction et la part de votre vie personnelle que vous êtes disposé à miser pour le travail ?*

13. **Au terme de cette discussion, auriez-vous envie d'ajouter quelque chose ou de vous exprimer sur un point que vous jugez important et qui n'a pas été abordé au cours de l'entretien ?**

Dans les entretiens réalisés, si tous les thèmes ont été systématiquement abordés, toutes les questions n'ont pas été posées. Dans la logique de l'entretien semi-directif, nous nous sommes laissé porter par le développement des propos des sujets, tout en veillant à équilibrer le temps entre les différents thèmes à traiter.

3) Conditions de déroulement de l'entretien

L'entretien se déroule en face à face et fait l'objet d'un enregistrement audio. Chaque entretien a une durée variant entre 1h 20 et 1h30. L'entretien est intégralement retranscrit.

IV. Elaboration de la grille d'analyse

1) La préparation du matériau

Chaque entretien est intégralement retranscrit et découpé en unités de sens *(Codage : initiale du sujet suivi d'un numéro. Ex : Ch 6 pour "Christian, unité de sens 6")*. Le premier découpage est sans a priori. Les unités de sens sont reprises ou non dans les analyses, selon les informations dont elles sont porteuses au regard de la grille d'analyse.

2) Choix des critères et définition des indicateurs

L'analyse des données envisagée doit permettre d'enregistrer des informations sur les postures, les positionnements, les investissements des conseillers pédagogiques afin de tenter d'identifier pour chacun son Système Personnel de Transaction. Une première analyse de quelques entretiens, selon les principes de la grounded theory, permet de faire émerger des éléments à partir desquels, en relation avec le cadre théorique, se construit progressivement le système d'hypothèses et se stabilise notre problématique.

Nous découvrons ainsi que nos analyses doivent s'organiser autour des domaines suivants :

- **Le parcours professionnel du sujet** qui permet de requérir des informations permettant de dresser un profil du sujet.
- **La lecture du mouvement en cours dans l'institution** et de ses incidences sur les missions et les rôles des différents acteurs.
- **L'identité professionnelle** ou la façon dont les sujets se perçoivent en tant que professionnels.
- **Le rapport aux différents partenaires** avec lesquels les conseillers sont en interaction dans le cadre de l'exercice de leur fonction.
- **Les facteurs influant sur les conditions** de leurs pratiques professionnelles, se présentant en termes d'obstacles ou de facilitateurs.

A ces éléments s'ajoute un domaine d'informations renseignant sur la façon dont les sujets traitent leurs interventions dans le cadre de leur travail de régulation.

Pour répondre à notre question de recherche ***(en quoi l'identification du Système Personnel de Transaction du conseiller pédagogique permet-elle de comprendre comment il investit son***

travail de régulation auprès des enseignants ?), il nous faut affiner notre outil d'analyse, y définir des critères et prendre appui sur des indicateurs susceptibles d'objectiver cette analyse.

Nous élaborons par conséquent un cadre d'analyse structuré en quatre parties :

1ère partie : le portrait

2ème partie : L'identification du Système Personnel de Transaction

3ème partie : Les orientations méthodologiques dans le travail de régulation.

4ème partie : Une synthèse permettant d'établir les relations entre : le profil du sujet, son SPT, révélant d'éventuelles tensions fortes que celui-ci doit gérer, et ses orientations méthodologiques.

La vignette ainsi réalisée permet de concrétiser notre étude cas par cas et, ainsi, de valider notre démarche en faisant apparaître pour chaque sujet un profil particulier.

V. L'analyse verticale, sujet par sujet.

1) 1ère partie : Le portrait

Objectif : Dresser un portrait du sujet et faire apparaître la logique l'ayant conduit à exercer la fonction de conseiller pédagogique de circonscription.

Critère : les éléments renseignant sur le parcours professionnel du sujet, depuis son entrée dans la profession enseignante jusqu'à l'accès à la fonction de CPC.

Indicateurs : Sélection et classement d'unités de sens donnant des informations sur :

- *Les fonctions exercées au cours de la carrière.*
- *Les rencontres ayant eu une influence sur le parcours.*
- *Les événements et changements de situation au cours du parcours.*
- *Les appartenances (mouvements, sensibilités…).*
- *L'appréciation personnelle sur le parcours.*

2) 2ème partie : L'identification du Système Personnel de Transaction

Objectif : Il s'agit de repérer des éléments sur lesquels le sujet se positionne et faire apparaître les tensions fortes qu'il doit gérer. Cette partie est traitée à travers quatre grands thèmes :

a . La lecture du mouvement institutionnel en cours et incidences sur les missions et les rôles des acteurs

Critère: Le degré d'adhésion à la politique éducative.

- L'institution
- La fonction CPC
- La formation
- La circonscription

Indicateurs :

- ***Ind. 1 : adhère**. Le sujet approuve des orientations institutionnelles, semble les avoir intégrées, sans les remettre en cause.*
- ***Ind. 2 : s'interroge.** Le sujet questionne, s'interroge sur la portée, le bien-fondé d'une orientation, sur les conséquences qu'elles peuvent avoir pour lui, pour sa fonction… Cependant, il ne les rejette pas.*
- ***Ind. 3 : critique.** Le sujet prend position à l'égard d'une directive en pointant des facteurs qu'il juge négatifs, sans toutefois envisager de passer outre ou d'agir a contrario.*
- ***Ind. 4 : rejette.** Le sujet s'inscrit totalement en faux vis à vis d'une directive ou d'une orientation, allant jusqu'à envisager d'agir à son encontre.*

b . L'identité professionnelle

Critère : La représentation du métier

Indicateurs :

- ***Ind. 1 : enseignant.** Le sujet se définit comme un enseignant, professeur des écoles.*
- ***Ind. 2 : formateur**. Le sujet se définit comme un formateur, voire un formateur de terrain.*
- ***Ind. 3 : conseiller.** Le sujet se définit comme un conseiller, ou un accompagnateur, ou un médiateur.*
- ***Ind. 4 : Coordonnateur.** Le sujet se définit comme un coordonnateur, chargé de mises en œuvre d'action en circonscription.*
- ***Ind. 5 : Adjoint de l'IEN.** Le sujet se définit comme l'adjoint de l'inspecteur, son proche collaborateur.*

c . Le rapport aux partenaires

Critère : nature de la relation avec les partenaires professionnels :

- **L'institution**, partenaire impersonnel, représentant l'autorité, et vis-à-vis duquel le sujet se positionne.
- **L'IEN** : Inspecteur chargé de la circonscription dans laquelle exerce le conseiller.

- **Les autres CPC** : et notamment l'autre CPC exerçant au sein de la même équipe de circonscription.
- **Les PEIMF** : Les maîtres-formateurs auprès de l'IUFM.
- **Les enseignants** : professeurs des écoles exerçant dans les écoles.

Indicateurs :

- ***Ind. 1 : dépendance.*** *Le sujet réfère son comportement au partenaire (ou à l'institution), lequel oriente son positionnement.*
- ***Ind. 2 : proximité.*** *Le sujet se sent en proximité avec le partenaire, se situe sur un même pied d'égalité.*
- ***Ind. 3 : distance.*** *Le sujet cherche à prendre ou garder de la distance à l'égard du partenaire, à montrer qu'ils ne sont pas dans la même logique.*

d . Les facteurs influant sur le travail de régulation

Critère 1 : les obstacles.

- Il s'agit de repérer ce que le sujet ressent comme étant de nature à lui poser des problèmes dans l'exercice de sa fonction, ou présenter des difficultés qu'il lui faut dépasser.

Indicateurs : ***La nature des obstacles***

- ***Ind. 1 :*** *obstacles liés à* ***la charge de travail****. Eléments qui alourdissent ou complexifient la tâche.*
- ***Ind. 2 :*** *obstacles liés* ***au positionnement*** *vis-à-vis de l'institution, de la hiérarchie, du terrain.*
- ***Ind. 3 :*** *obstacles liés à* ***la formation****. Eléments posant problème dans l'accompagnement des enseignants, notamment au niveau des débutants.*

Caractéristiques des obstacles

- ***Facteurs humains : obstacles dus au positionnement ou aux comportements de personnes (le sujet lui-même ou un autre acteur, direct ou indirect de l'action).***
- ***Facteurs non humains : obstacles dus à des éléments matériels ayant une incidence sur les conditions*** *de l'action (matériel, spatial, temporel, textuel…).*

Critère 2 : Les facilitateurs

- Il s'agit ici de relever les éléments qui semblent renforcer la position du sujet, lui fournir des points d'appui sur lesquels il peut tirer avantage pour l'exercice de sa fonction.

Caractéristiques des éléments facilitateurs

- ***Facteurs humains***
- ***Facteurs non humains.***

3) Identification du Système Personnel de Transaction

Dans cette partie de l'outil d'analyse, nous réunissons dans un tableau de synthèse les éléments caractéristiques émanant des analyses portées sur les quatre thèmes présentés ci-dessus (le mouvement institutionnel, l'identité professionnelle, le rapport aux partenaires, les obstacles et facilitateurs de l'action) et nous mettons en évidence les tensions fortes gérées par le sujet.

VI. Les orientations méthodologiques

Critère : Visées du sujet dans l'orientation de ses actions ou positionnement.

Il s'agit de repérer et analyser dans les propos du sujet ce qui se réfère à des actes de régulation afin de les caractériser selon 4 tendances organisées selon deux axes :

Indicateurs :

- ***Ind. 1 : Souci de l'action****. Centration sur "le faire", sur de la production, de la mise en œuvre.*
- ***Ind. 2 : Souci de l'acteur****. Centration sur l'acteur, sa professionnalité, ses compétences, son positionnement professionnel.*
- ***Ind. 3 : Recherche de la conformité.*** *Conformité des actions ou conformité des acteurs.*
- ***Ind. 4 : recherche d'ouverture****, d'enrichissement, d'innovation*

Parallèlement à cette classification, il s'agit de qualifier les références aux actions de régulation en regard de critères caractérisant la sociologie de l'acteur-réseau d'un point de vue méthodologique.

Indicateurs :

- *Recherche de points de passage obligés*
- *Mise en œuvre de rapports d'évaluation*
- *Mise en œuvre de rapports d'intéressement.*

Synthèse :

Un texte de synthèse permet de mettre en évidence des éléments saillants semblant se dégager de cette analyse et de caractériser ainsi d'éventuelles tendances du point de vue des stratégies méthodologiques.

4) 4ème partie : Synthèse de l'étude verticale portant sur le sujet

Il s'agit, au cours de cette quatrième partie, de tenter de mettre en relation les éléments se dégageant de l'identification du système personnel de transaction, d'une part, et les caractéristiques relevées sur les tendances observées des orientations méthodologiques.

L'enjeu de cette mise en relation est de faire ressortir des corrélations qui permettraient de vérifier notre hypothèse selon laquelle « **l'identification du Système Personnel de Transaction permet de comprendre la façon dont un conseiller pédagogique de circonscription investit son travail de régulation pédagogique auprès des enseignants des écoles ».**

De cette synthèse, nous pouvons dégager un profil pour chaque sujet étudié, permettant par la suite une approche comparative entre ces profils. à partir de trois critères :

1. Le rapport à l'institution
2. Le rapport aux acteurs institutionnels de l'environnement du sujet
3. Le rapport aux enseignants dans sa démarche de régulation

Pour chacun de ces trois critères, le positionnement du sujet peut être situé entre deux éléments en tension l'un et l'autre.

1. Attachement à l'institution ←→affranchissement
2. Sphère d'encadrement ←→ sphère des professeurs des écoles
3. Guidage vers la conformité (action / acteurs) ←→ coaching (accompagnement personnalisé)

VII. L'analyse transversale

Le second temps du traitement des données issues des quatre entretiens retenus consistera à rapprocher, thème par thème, les propos tenus par les sujets afin de mettre en évidence convergences et divergences qui peuvent s'en dégager. Cette phase du travail permettra, par la comparaison des données recueillies, d'affiner nos analyses sur chacun des sujets étudiés.

Nous serons alors en mesure de synthétiser nos résultats en mettant en évidence, sous forme d'un tableau commenté, les caractéristiques propres à chacun des conseillers faisant ressortir leur rationalité.

B L'analyse des données

I. Les analyses verticales

Nous présentons ci-dessous la structure générique de notre outil d'analyse, puis un extrait de la grille d'analyse portant sur l'un des quatre sujets étudiés. Nous montrons ainsi, par cet extrait, comment, à partir de l'analyse des propos tenus par le sujet, nous parvenons, par synthèses successives, à dégager ses logiques de pensée et son positionnement. La synthèse réalisée en bas de tableau est intégrée à la vignette

Nous ferons état, ensuite, des quatre vignettes élaborées à la suite de nos analyses d'entretiens.

Fiche méthodologique – Analyse verticale

Système Personnel de Transaction



Régulation pédagogique

Système Personnel de Transaction

Thème n°1 : lecture du mouvement en cours dans l'institution - indicateur : degré d'adhésion

Thème n°2 : identité professionnelle – indicateur : la représentation du métier

Thème n°3 : le rapport aux partenaires – indicateur : la proximité

Thème n°4 : les pratiques professionnelles – indicateurs : obstacles – facilitateurs –

Facteurs humains – Facteurs non-humains – Espaces locaux d'interdépendance

Caractérisation du SPT : Repérage des tensions – Synthèse

Régulation pédagogique

Thème A : Types de traduction :

traduction I, traduction II, traduction III

Thèmes B : Logiques d'action

	conformité	ouverture	action	Acteur
Intentionnelle				

Thèmes C : Stratégies d'intervention :

Rapport d'intéressement – rapport d'évaluation – Points de passage obligés

Synthèse : Rapport entre Système Personnel de Transaction et Travail de régulation

5) Extrait de la grille d'analyse appliquée au cas de Bernard

THEME N°1 / LA LECTURE DU MOUVEMENT EN COURS DANS L'INSTITUTION / RÔLE, MISSIONS, DIRECTIVES

CRITERE : Le degré d'adhésion

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Adhère	(s')Interroge	Critique	Rejette	Interprétation
Institution	B50	Ce qui a énormément changé comme donne finalement, jusqu'à 2002, les programmes étaient quand même très inspirés par cette mouvance-là. C'était plus large mais enfin on était quand même dans tout ce qui pouvait se mettre en place pour placer l'enfant au cœur de ses apprentissages.	x				Adhère aux orientations institutionnelles données par les programmes de 2002, plaçant « l'enfant au cœur de ses apprentissages », ce qui correspond à la sensibilité pédagogique découverte en début de carrière (proximité avec l'ICEM). S'interroge sur le rôle que l'institution tend à faire jouer aux CPC notamment du point de vue des PE2. S'il n'a pas perçu, dans un premier temps, la contradiction entre sa conception de la fonction et le rôle de contrôle de conformité délégué par son IEN dans ce contexte, Bernard rejette l'idée que ce rôle puisse être pérennisé. Considère que s'il lui est demandé, à lui en tant que CPC, d'aller contrôler un PE2, c'est qu'il n'y a plus d'enjeu. Il ne comprend pas et regrette le manque de continuité entre IUFM et IA.
	B89	On ne signe pas le rapport qui lui est fait, c'est l'IEN qui va signer, donc finalement on est là… pour mâcher le travail.				x	
	B87	Moi je n'ai pas perçu, alors que j'étais un peu attaché à ça, je n'ai pas perçu ce que d'autres collègues ont perçu et les a amenés à refuser d'ailleurs, c'est « attention, confusion des genres », parce que je n'avais même pas perçu que c'était une certification, au moment où elle nous a demandé… donc, j'ai accepté.				x	
	B91	Donc, un peu d'observation sur les séances que j'avais vues, mais finalement, moi je considérais que le processus de formation était à peu près défini avant que j'arrive…		x			
	B92	Où en est sa professionnalisation, comment il entre là-dedans… Et puis deuxième objectif, c'était de préparer un compte-rendu pour le stagiaire comme je fais d'habitude et puis de remplir la fiche qu'on a à rendre à l'IUFM, en partant du principe que si c'était moi qui avait été envoyé pour cette certification, il était déjà validé.		x			
	B94	Alors maintenant pour l'avenir, il ne faudrait pas quand même que ça devienne une habitude cette affaire-là				x	
	B110	Moi, j'ai toujours été très surpris, je le suis encore, des conflits entre IUFM et inspection, entre formateurs et employeur, enfin bon, on n'a que des individus en formation derrière ça, bon.		x			

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Adhère	(s')Interroge	Critique	Rejette	Interprétation
La fonction CPC	B25	Les contre, c'est qu'on n'est plus dans la pratique, qu'on n'est plus dans le quotidien, on n'est plus dans la relation avec les élèves.			X		Plus dans la pratique.
	B29	j'ai une idée assez précise de ce que j'en attends.		x			Plus de pédagogie auprès des enfants.
	B41	… il y a toujours cette question, quand même, c'est que j'ai fait le choix de ce métier-là, au départ pour la pédagogie, mais aussi pour être avec des enfants et… et j'y suis plus beaucoup.			x		Grosse interrogation sur l'avenir de la fonction.
	B42	Il y a aussi toute une dynamique qu'apporte un groupe d'enfants qu'on peut perdre à distance…			x		Craint / rejette l'administratisation de la fonction.
	B45	et puis il y a une autre chose aussi, c'est que ce qu'on va être amené à faire… dans les années prochaines, là… Ben, il y a un gros point d'interrogation, sur la fonction de CPC quand même…		x			Veut conserver dans la fonction de CPC ce qui se rapproche de celle d'enseignant : l'accompagnement, la pédagogie
	B46	Si on devenait… moi je ne suis pas très attiré par tout ce qui est organisationnel, de plannings et de… gérer des paperasses ; si ça se transformait comme ça, ce serait clair, je ne resterais pas.				x	Sa représentation initiale du rôle du CPC était pourtant tournée vers la fonction de contrôle. Une image très mitigée des CPC.
	B48	Dans le métier de CPC, voilà ce que j'ai envie de garder. Alors, on passe à la formation d'adultes, ça prend des formes différentes, mais plus ça va, plus je me rends compte que tout cela se rapproche… Sauf quand ça ne se rapproche pas !	x	x			Si la fonction devait s'orienter vers plus de contrôle, plus d'institutionnel, se rapprochant ainsi de celle d'un inspecteur, il quitterait la fonction.
	B81	Et, ce qu'il m'était venu à l'idée… je voyais le conseiller pédagogique à travers les interventions quand j'étais à l'école normale, avec des souvenirs très moyens, un rôle de contrôle avant tout.		x			Crainte de voir aussi des CPC recrutés sans n'avoir jamais été enseignant d'école primaire eux-mêmes. Qu'ils soient des adjoints de l'IEN.
	B95	je me souviens qu'à l'entretien de CPC, M. P. m'avait dit « oui, vous nous parlez beaucoup de conseil et de conseil et de conseil… et de formation. Mais le jour où l'inspecteur vous envoie sur un coup dur dans une école et qu'il y a des décisions à prendre, qu'est-ce que vous faîtes ? ». Donc là, je lui avais répondu d'une manière peu réfléchie et assez directe : « je ne passe pas cet entretien pour être IEN ».				x	Ne souhaite pas devoir assumer le rôle de représentant de l'institution (de l'employeur). Rejette les fonctions d'autorité.
	B96	Donc si on m'envoyait sur des règlements qui ne me semblent pas être de mon ressort, j'arrêterais cette fonction-là.				x	
	B97	Donc, je reste là-dessus. Si l'année prochaine on nous amène à remplacer l'inspecteur, c'est-à-dire nous mettre de plus en plus dans de l'institutionnel et dans du contrôle, plus que de la formation, du coup il me semble qu'on porterait deux casquettes qu'on ne doit pas porter. Et dans ce cas-là j'arrêterais.				x	Au cœur du métier de conseiller, l'accompagnement de projets, d'équipes. Intéressant, mais ne doit pas écarter de la

	B99	Si par contre ça devenait, ça devait devenir un métier qui nous amène à ne plus être enseignant, à quitter finalement de trop loin cette fonction d'enseignant, là… de départ, alors du coup, effectivement, ça ne m'irait plus.				x	fonction première : la formation des débutants.
	B100	Ben ce qui peut nous faire peur, l'évolution de la fonction de CPC, ce serait que ça devienne complètement déconnecté du monde enseignant quoi.				X	
	B101	Que ce soit finalement des sortes d'adjoint de l'inspecteur qui pourrait même être recruté parmi des gens qui n'ont pas été enseignant dans le premier degré.				X	
	B103	Donc, comme quoi ce n'est pas un métier tout à fait autonome quoi			x		
	B119	Il y a l'accompagnement de projets. Donc, projets APAC, projets RRE, projets d'école. Là… c'est pareil, je trouve que c'est vraiment tout à fait au cœur de notre fonction, c'est vraiment ce à quoi j'aspirais,	x				
	B134	Alors là, moi ça m'intéresse, vraiment, mais je ne veux pas que ça fasse sortir quand même de la fonction première.		x			
	B135	Et puis je sens que ça pourrait occuper énormément de place parce que si on commence à nous mettre une étiquette, ça va aller très vite quoi. Donc là, je m'interroge un petit peu, sur cette question-là, la question de la spécialité.		x			
	B240	Ce que je refuserais, c'est si aller vers l'IEN, c'est pourquoi je te dis que je ne ferais pas ce métier dans n'importe quelles conditions, et avec n'importe qui, si aller vers l'IEN, c'est tout d'un coup devenir un petit censeur, parce que si on travaille avec un IEN qui met ça en avant, c'est très gênant				X	

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Adhère	(s')Interroge	Critique	Rejette	Interprétation
La formation	B107	Le suivi des PE2 on vient d'en parler, ça s'est ajouté ; moi je serais très preneur de ce suivi-là. Je serais très preneur d'un suivi des PE2 en concertation avec… en concertation à réguler avec les IMF	x				Adhère à l'idée de contribuer à la formation initiale des PE2, si possible en liaison avec les IMF.
	B111	tout ça là, je serais très partant pour continuer parce que je trouve ça très intéressant de réfléchir à ça, PE2, T1, T2, voire plus, comment ça s'articule, comment se fait la formation finalement.	x				

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Adhère	(s')Interroge	Critique	Rejette	Interprétation
La circonscription	B116	Et en plus, là sur la circonscription, on envisage l'année prochaine de concevoir toute une part des animations à partir des projets d'école et des demandes des enseignants, donc être plus dans l'accompagnement	x				Bernard loue ses conditions de travail, en équipe de circonscription, sur sa circonscription actuelle.. Le projet et le partage des rôles lui semblent clairs et il s'y retrouve.
	B117	Ça, ça m'intéresse, on est un peu plus dans la distance et on est en même temps dans la pratique, on est vraiment à répondre à des questions qui se posent.	x				
	B136	Moi, ce qui me plaît bien dans le fonctionnement qu'on a adopté cette année, on est arrivé, on a commencé par travailler sur nos missions. A partir de là, on s'est mis d'accord.	x				
	B137	Ça a vraiment été un travail d'équipe entre inspectrice et ses deux conseillers. On est ressorti chacun avec une fiche avec nos missions dans la circonscription et puis on a… (?), et on a énormément de liberté à l'intérieur de ça.	x				
	B173	: Alors, on a défini ensemble, en circonscription, comment on allait gérer les visites de T1. Donc, on a une réunion avec les T1 et T2 au début de l'année, avec l'IEN et les deux CPC,	x				
	B174	et puis on écoute un peu tous les besoins, toutes les demandes, tous leurs souhaits. Sur cette base-là, on a défini, donc, comment on allait gérer l'accompagnement.	x				

<u>Synthèse</u> :

Bernard est très soucieux de préserver un rôle pédagogique. De fait, il adhère à tout ce qui, dans l'exercice de la fonction de conseiller, se rapproche de l'action pédagogique, dans l'accompagnement de projets, d'équipes ou, et surtout, dans le suivi des débutants. En revanche, il craint de voir cette fonction évoluer vers davantage de contrôle, rapprochant la fonction de celle d'inspecteur. Cette crainte n'est pas concrétisée dans sa situation actuelle, au sein de son équipe de circonscription, puisque les rôles y sont bien définis, sur un projet clair. Cette base lui rend supportable sa sollicitation pour le suivi des PE2.

Cette synthèse est intégrée dans la "vignette" présentant l'analyse verticale du cas de Bernard (ci-après).

II. Présentation des quatre études de cas

Nous développons ci-dessous les quatre vignettes constituées à partir des études de cas retenues pour la singularité affichée par les sujets. Les synthèses présentées sont issues de l'analyse, thème par thème, des propos tenus par les acteurs. Elles reposent donc sur des données déclaratives, ce qui ne garantit pas la réalité effective, absolue, des logiques mises en œuvre par les sujets. Elles permettent néanmoins de rapporter la façon dont ceux-ci vivent leur fonction et l'image qu'ils cherchent à renvoyer d'eux-mêmes. Ces limites méthodologiques ne nuisent donc pas à l'identification du système personnel de transaction ni à la mise en relation entre celui-ci et les logiques d'action affichées.

1) Vignette n°1 : Le cas de Bernard

a . Le portrait

Bernard est sorti de l'école normale au début des années 80. Il s'est rapidement rapproché du mouvement Freinet, tout en gardant ses distances pour s'écarter d'un certain dogmatisme qu'il y a rencontré. Ce passage a toutefois marqué une sensibilité pédagogique dont il ressent aujourd'hui encore les effets. Son entrée dans le métier d'instituteur s'est effectuée dans une école où il exercera une quinzaine d'années, intervenant dans les trois cycles et assumant les fonctions de directeur pendant plusieurs années. Après deux années de remplacement, il réintègrera une école élémentaire, en tant qu'adjoint.

Sa accession à la fonction de conseiller pédagogique découle d'un processus qui l'a conduit à passer le CAFIPEMF, exercer en tant qu'IMF dans l'école de ses débuts, école associée à l'IUFM. Sur sollicitation de l'inspection académique, il postule à titre provisoire sur un poste de CPC non pourvu au mouvement, dans la circonscription où il enseigne. Après hésitation, il se décide à confirmer son engagement dans cette fonction sur une nouvelle circonscription. Toutefois, il se dit tout à fait prêt à reprendre une classe si la fonction de CPC ne correspond plus à ce qu'il en attend.

Bernard explique ses mutations par une volonté de changement. En début de carrière, il prend ainsi durant une année, un mi-temps pour se consacrer au théâtre. En passant le CAFIPEMF, puis l'entretien pour être conseiller pédagogique, il répond à un besoin ressenti de rupture qu'il dit « raisonné », cette évolution lui permettant de changer, tout en gardant (à 45 ans) une certaine sécurité dans l'emploi.

b . Le Système Personnel de Transaction

THEME N°1 / LA LECTURE DU MOUVEMENT EN COURS DANS L'INSTITUTION / RÔLE, MISSIONS, DIRECTIVES

Bernard est très soucieux de préserver un rôle pédagogique. De fait, il adhère à tout ce qui, dans l'exercice de la fonction de conseiller, se rapproche de l'action pédagogique, dans l'accompagnement de projets d'équipes ou, et surtout, dans le suivi des débutants. En revanche, il craint de voir cette fonction évoluer vers davantage de contrôle, rapprochant la fonction de celle d'inspecteur. Cette crainte n'est pas concrétisée dans sa situation actuelle, au sein de son équipe de circonscription, puisque les rôles y sont bien définis, sur un projet clair. Cette base lui rend supportable sa sollicitation pour le suivi des PE2.

Tension : entre la conception qu'il a de la fonction de CPC, et qui correspond plutôt à ce qu'il vit actuellement, et ce qu'il pressent de l'évolution de cette fonction vers plus de contrôle.

THEME N°2 / L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

"Néo CPC", Bernard éprouve encore quelques difficultés à se situer. Il avoue devoir faire le deuil de sa fonction d'enseignant. Il se sent toutefois encore appartenir au milieu des professeurs des écoles, se sent proche des PEMF mais, à l'expérience, il ressent la spécificité de sa fonction de CPC dans le conseil. La terminologie de "conseiller pédagogique" lui convient finalement bien du fait de cette prédominance du conseil dans son rôle tel qu'il le perçoit. Mais il ne renonce pas pour autant à se considérer comme un enseignant (« un enseignant qui n'enseigne pas »), faisant la distinction entre son identité professionnelle et la fonction qu'il exerce actuellement. D'ailleurs, il envisage sans problème, si la fonction ne lui convient plus, de reprendre une classe. Cela étant, il n'évoque pas du tout le volet coordination d'actions dans la circonscription et s'il concède qu'une partie de son rôle consiste parfois à représenter l'IEN ou l'institution dans des groupes partenariaux, ou encore à faire du contrôle de conformité sur des projets pour l'IEN (lorsqu'il avait la charge du dossier EPS), activité qu'il n'avait pas perçu avant d'entrer dans la fonction, cela ne semble pas lui coûter ni prendre le pas sur l'activité de conseil qui reste majeure à ses yeux.

Tension : pas de tension apparente du point de vue de l'identité professionnelle de Bernard. Les évolutions possibles de la fonction, telles qu'il les pressent, ne lui posent pas de problème majeur puisqu'il se sent prêt à y renoncer si elles ne lui conviennent plus.

THEME N°3 / LE RAPPORT AUX PARTENAIRES

	Rapport de proximité	Rapport de distance
Rapport à l'institution	Non développé	
Rapport à l 'IEN	Disposé à collaborer pleinement avec l'IEN, pour autant que celui-ci le laisse exprimer ses sensibilités, ce qui est le cas actuellement.	Entend distinguer son rôle de celui de l'inspecteur, notamment dans le suivi et l'évaluation des débutants.
Rapport aux PEIMF	Se sent proche des PEIMF et souhaiterait travailler davantage avec eux, dans le suivi des PE2.	
Rapport aux enseignants	Souhaiterait modifier ce rapport vers davantage de réponse à des besoins exprimés.	Reconnaît la difficulté à faire sa place, se faire accepter dans une circonscription. Constate que les titulaires font rarement appel à lui et les débutants vont très peu au-delà du protocole institutionnel.

Tension : dans la difficulté à mettre en œuvre, pleinement, son projet d'accompagnement des enseignants, titulaires autant que débutants, par défaut de demande de la part des enseignants eux-mêmes, ce qu'il lie à la lente conquête de la relation de confiance entre conseiller et équipes d'écoles.

THEME N°4 / LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : OBSTACLES - FACILITATEURS

Les obstacles

Sur la question des obstacles rencontrés, Bernard n'évoque pas la question des charges de travail. Ces obstacles sont essentiellement liés à des facteurs humains qui interrogent le positionnement du conseiller pédagogique et les relations qu'il parvient à établir avec les enseignants, ou entravent l'action menée en tant que formateur auprès des débutants.

Un espace local d'interdépendance peut être repéré entre le conseiller pédagogique et l'IEN vis à vis de l'évaluation des débutants. L'incertitude réside dans la convergence ou non de l'avis du CPC et celui de l'IEN.

Pour ce qui concerne les obstacles liés à la formation, ceux-ci sont également d'ordre des facteurs humains. Ce qui pose le plus problème à Bernard, c'est devoir travailler avec des enseignants débutants qui n'ont pas de demande, ne ressentent pas de besoin particulier.

Un espace local d'interdépendance peut être repéré dans la mesure où, selon Bernard, le conseiller ne peut intervenir, dans le cadre de la démarche qui est la sienne, qu'en fonction de la demande du débutant. L'absence de besoin et d'attentes exprimées rendent difficile l'enrôlement et la mise en œuvre d'une démarche basée sur des rapports d'intéressement.

Facilitateurs

En termes d'éléments facilitateurs, Bernard fait part de ces grandes marges de liberté et de l'avantage que lui procure la possibilité de prendre de la distance et de se donner le temps pour préparer des réponses à des questions posées.

Entre obstacles et éléments facilitateurs, la tension se situe entre les possibles que peut présenter la fonction et l'importance des relations humaines sur lesquelles reposent les actions. Cette tension se situe donc entre facteurs humains et facteurs non humains du réseau.

CARACTERISATION DU SYSTEME PERSONNEL DE TRANSACTION

THEMES	TENSIONS FORTES APPARENTES
THEME N°1	**Tension entre la conception qu'il a de la fonction de CPC, et qui correspond plutôt à ce qu'il vit actuellement, et ce qu'il pressent de l'évolution de cette fonction vers plus de contrôle.**
THEME N°2	**Pas de tension apparente du point de vue de l'identité professionnelle de Bernard. Les évolutions possibles de la fonction, telles qu'il les pressent, ne lui posent pas de problème majeur puisqu'il se sent près à y renoncer si elles ne lui conviennent plus.**
THEME N°3	**Tension dans la difficulté à mettre en œuvre, pleinement, son projet d'accompagnement des enseignants, titulaires autant que débutants, par défaut de demande de la part des enseignants eux-mêmes, ce qu'il lie à la lente conquête de la relation de confiance entre conseiller et équipes d'écoles.**
THEME N°4	**Entre obstacles et éléments facilitateurs, la tension se situe entre les possibles que peut présenter la fonction et l'importance des relations humaines sur lesquelles reposent les actions. Cette tension se situe donc entre facteurs humains et facteurs non humains du réseau.**

Synthèse Système Personnel de Transaction Bernard

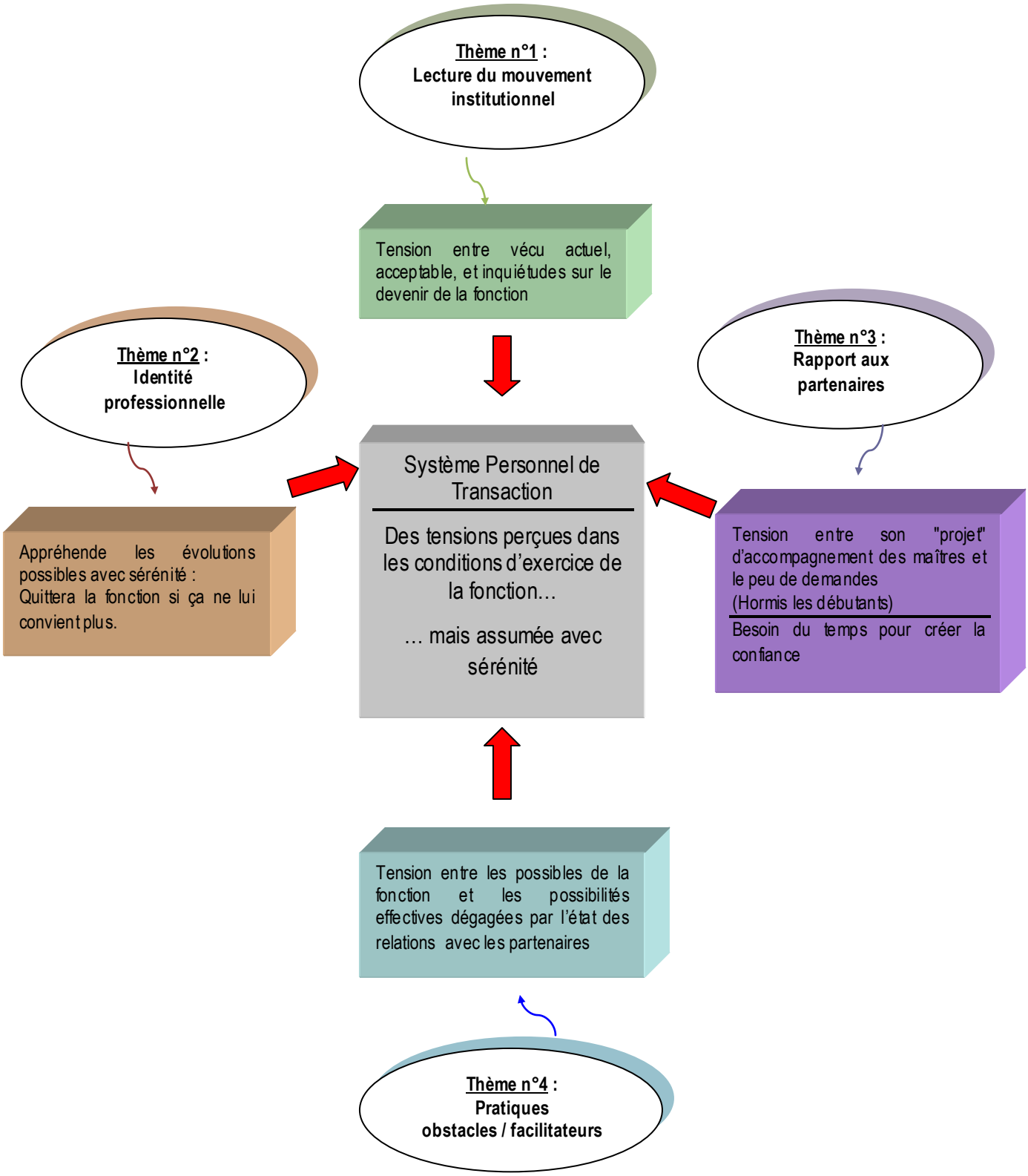


Schéma n°9 : Le système personnel de transaction dans le cas de Bernard

c . Le travail de régulation pédagogique

THEME A : LA TRADUCTION

Bernard évoque à de nombreuses reprises le travail de traduction de type 3 qui montre son attachement à créer du lien et s'inscrire dans une logique d'accompagnement des enseignants, selon leur propre processus. Cela explique peut-être l'absence dans l'argumentation d'éléments de traduction de type 1, mettant ainsi peu l'accent sur cette dimension de son rôle qui consisterait à expliciter des politiques, « traduire » des directives institutionnelles. Par ailleurs, lorsqu'il évoque les éléments de traduction de type 2, c'est pour mieux s'en garder, puisqu'il les relie à des fonctions de contrôle ou à de la gestion administrative de dossiers qui lui semblent contradictoires avec la fonction de formateur et d'accompagnant qu'il privilégie.

THEME B : LES LOGIQUES D'ACTION

Logiques d'action intentionnelle

Les logiques d'action identifiables sont très majoritairement tournées vers le souci des acteurs et visent à les accompagner dans leur propres processus d'innovation. Que ce soit envers les débutants dans la construction de leur professionnalité ou, plus généralement, des enseignants de la circonscription dans l'accompagnement de leurs projets, Bernard fait apparaître le souci de se mettre à l'écoute, partir de ce que sont les personnes, de leurs préoccupations et de les aider à être acteurs de leur processus. Son souci de l'action s'exprime à travers son rôle d'accompagnement de projets ou de dispositifs institutionnels où il semble encore distinguer les actions menées avec des partenaires extérieurs auprès desquels il assume son rôle de représentant de l'institution et celles menées à l'interne, avec les équipes d'écoles. Dans ce dernier cas, il s'inscrit davantage dans une logique d'accompagnement d'un processus d'innovation que dans un guidage vers la mise en conformité institutionnelle.

THEME C : LES STRATEGIES D'INTERVENTION

Du point de vue des modes de coordination mis en œuvre dans les démarches suivies par Bernard, une prédominance assez nette se dégage dans le recours à des rapports d'intéressement. Néanmoins, auprès des débutants, tout en veillant à ce que le jeune enseignant soit acteur/auteur de la construction de sa professionnalité, il garde en ligne de mire un certain nombre de questions à traiter et à propos desquelles il assume des rapports d'évaluation, même si sa préoccupation demeure constante de trouver les points de passage obligés permettant d'enrôler les enseignants vers cet objectif.

d . Synthèse Bernard.

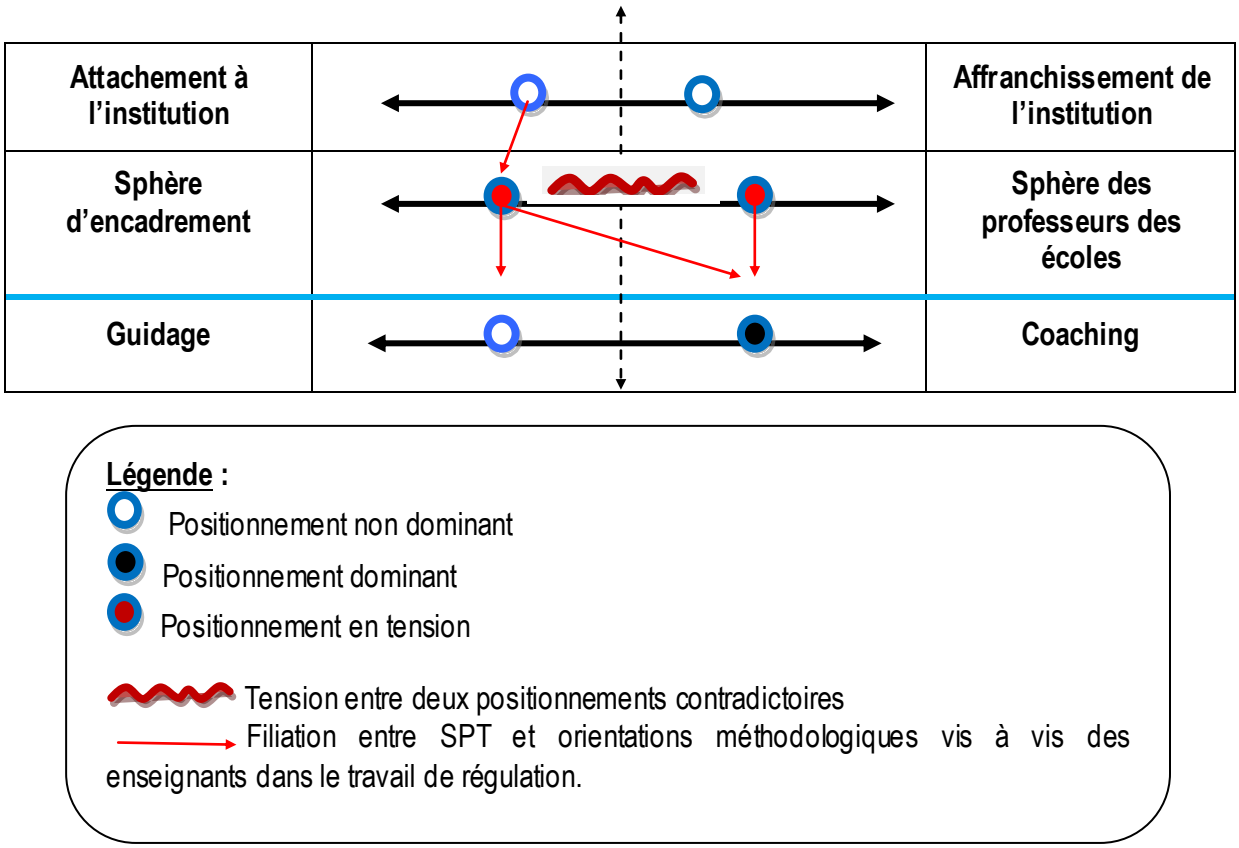


Schéma n°10 : Etat des tensions au niveau du SPT et relation avec les logiques d'action mises en œuvre par Bernard.

L'analyse du cas de Bernard fait apparaître un acteur qui n'est pas sujet à de très fortes tensions du point de vue de son positionnement et de son identité professionnelle. Il s'assume comme un enseignant exerçant des fonctions de conseiller pédagogique. Son parcours montre, par ailleurs, qu'il attache de l'importance d'abord à « ce qu'il fait », plutôt qu'à « ce qu'il est », à sa fonction plutôt qu'à son statut.

Il assume très bien un rôle de relais institutionnel pour la mise en œuvre de dispositifs mais pour autant, il ne se situe dans la sphère d'encadrement que pour y jouer un rôle d'accompagnement. Il n'est pas intéressé par les fonctions de contrôle ou d'évaluation, notamment pour ce qui concerne ses rapports avec les enseignants titulaires.

En revanche, il se prononce nettement pour un rôle de formateur et d'accompagnant. Du point de vue de la traduction, dans son travail de régulation, il vise surtout à « travailler » les

réseaux (traduction de type 3), pour créer les conditions de l'innovation dans les pratiques des enseignants ou, chez les débutants, favoriser la construction de leur professionnalité.

Il privilégie donc les rapports d'intéressement, mais assume au besoin un recours à des rapports d'évaluation pour guider l'apprentissage des débutants. On observe toutefois la prédominance d'une logique de coaching dans son travail de régulation pédagogique.

Il ressort de cette analyse une cohérence très marquée entre son Système Personnel de Transaction duquel émane une impression d'équilibre maîtrisé et assumé et les démarches adoptées dans son travail de régulation.

2) Vignette n°2 : Le cas de Christian

a . Le portrait

Christian présente un parcours linéaire, classique selon lui pour un enseignant de sa génération : premier poste d'enseignant à l'étranger, une quinzaine d'années instituteur, maître d'accueil temporaire. Encouragé par une conseillère pédagogique, ex-IMF, il passe le CAFIPEMF en 1995. ***« Institutionnalisant »*** ses fonctions de formateurs, il intègre une école d'application comme maître-formateur. Déçu par le fonctionnement de cette structure, et pour ***« ne pas revenir en arrière »***, il prend un poste de CPC EPS ***(« par dépit »***). Il passe un CAFIPEMF généraliste, ce qui lui permet de succéder, dans la circonscription, à sa collègue partant à la retraite, sur sollicitation de l'IEN. En 2003, il quitte la région parisienne pour la Loire-Atlantique, prêt à reprendre une classe, mais il saisit une nouvelle opportunité pour prendre un poste de CPC EPS, change de circonscription deux fois et retrouve une fonction de généraliste. Il exerce les fonctions de CPC depuis bientôt une quinzaine d'années.

b . Le Système Personnel de Transaction

THEME N°1 / LA LECTURE DU MOUVEMENT EN COURS DANS L'INSTITUTION / RÔLE, MISSIONS, DIRECTIVES

Christian manifeste un légalisme certain et une loyauté affirmée à l'égard de l'institution. Les évolutions perçues et leurs conséquences sur les structures (les EPEP, les circonscriptions) et sur les fonctions (directeurs, IEN, CPC) l'interrogent, mais il ne rejette pas a priori. Il constate un alourdissement et un émiettement des tâches dus à la multiplication des dossiers à gérer, ce qui a pour conséquence, selon lui, de tendre vers un éloignement du terrain et de la formation au profit d'un investissement plus important sur l'organisationnel. Il regrette, en outre, le temps, qu'il a connu, où les CPC étaient davantage sollicités dans l'accompagnement des stagiaires PE2, en formation initiale, au côté des maîtres-formateurs, estimant d'ailleurs que leur position, en circonscription devrait leur permettre de jouer un rôle d'interface entre stagiaires et équipes enseignantes.

Il apparaît une tension entre sa volonté, affirmée, de s'inscrire, en tant qu'acteur intermédiaire, dans les évolutions de l'institution et le constat effectué ou craint des conséquences qu'elles entraînent sur sa pratique professionnelle, ses missions et la formation.

THEME N°2 / L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

Christian avoue qu'il lui est difficile de se définir en termes de métier, entre enseignant, formateur, conseiller, régulateur et adjoint de l'IEN. S'il exprime clairement les diverses fonctions qu'il exerce au sein de la circonscription et se positionne franchement en tant que collaborateur de l'inspecteur, sa situation diffère de chacun de ses partenaires proches. Il n'est pas enseignant parce qu'il n'a pas de classe en charge (et pourtant, il se revendique enseignant) ; il n'est pas enseignant-formateur parce que la formation n'est qu'un volet de sa fonction… Il cherche donc le terme qui pourrait le définir, rappelant toutefois son appartenance au corps des professeurs des écoles.

La tension observable sur ce volet « identité professionnelle » se situe entre l'appartenance au corps de professeurs des écoles, donc au monde des enseignants, des maîtres, et l'appartenance à la sphère d'encadrement des écoles. Cette tension se traduit par le souci (ou son affirmation), d'une part, de garder un lien avec la pratique de classe, et d'autre part, d'être perçu et reconnu comme un collaborateur proche de l'inspecteur.

THEME N°3 / LE RAPPORT AUX PARTENAIRES

	Rapport de proximité	**Rapport de distance**
Rapport à l'institution	Ne s'inscrira jamais en faux à l'égard de l'institution auprès des enseignants.	Peut temporiser pour accompagner une directive dans laquelle il ne se reconnaît pas ou ne valoriser que ce qu'il juge positif dans le texte (soutien sélectif)
Rapport à l 'IEN	Veut prendre sa part de responsabilité, collaborer, coopérer avec l'IEN, au sein de l'équipe de circonscription.	Exige d'avoir l'information, d'être reconnu, tout en cherchant à exposer une image qui le distingue de l'IEN.
Rapport aux PEIMF	Souhaite travailler davantage avec les PEIMF	Revendique un avantage sur les maîtres-formateurs dans la relation aux écoles et aux enseignants, du fait de sa présence continue dans la circonscription.
Rapport aux enseignants	Entend faire reconnaître sa disponibilité ainsi que sa crédibilité pour gagner la confiance des enseignants.	Fait savoir qu'en cas de dysfonctionnement, il ne sera pas dans leur camp, mais dans celui de l'institution ou de l'IEN.

<u>Tension apparente</u> : **Être en proximité à la fois de la sphère d'encadrement (institution, IEN) et de la sphère de terrain (enseignants, directeurs…).**

THEME N°4 / LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : OBSTACLES - FACILITATEURS

Les obstacles

Les obstacles évoqués par Christian renvoient à trois motifs essentiels, générateurs de tensions :

- **l'alourdissement de la charge de travail** dû à la multiplication progressive des dossiers à traiter dans le cadre de la politique éducative institutionnelle.
    - La difficulté est donc le produit de facteurs non humains (la charge de travail objective), mais aussi de facteurs humains (sa propre difficulté à gérer les multiples sollicitations dont il est sujet).
- **Les difficultés multiples présentées par certains enseignants débutants**.
    - Le problème est alors, pour Christian, de trouver un angle d'attaque pour enclencher le processus d'accompagnement. La tension se situe dans le fait d'accepter de faire l'impasse sur certains domaines de compétences pour permettre d'avancer positivement. L'obstacle se situant au niveau de la relation entre le CPC et le débutant, il s'agit de facteurs humains.
- **Le dilemme posé par le choix d'attitudes pouvant être contradictoires** entre ce qu'il peut accepter de titulaires, dans une sorte de compromis réaliste (rapports entre certains enseignants et les intervenants extérieurs), avec pour souci le développement d'un domaine d'action dont il a la responsabilité au niveau de la circonscription (partenariat en EPS) et ce qu'il ne peut accepter, en tant que formateur, d'un enseignant débutant du point de vue de sa formation (polyvalence, responsabilité pédagogique). L'obstacle renvoie aux relations que le CPC entretient avec les enseignants titulaires de la circonscription et avec les enseignants débutants qu'il doit suivre, et donc à des facteurs humains.

La tension se situe, pour le conseiller pédagogique dans sa gestion, à la fois, de son rôle de régulateur de la circonscription et son rôle de formateur auprès des débutants.

Les facilitateurs

Du point de vue des éléments facilitateurs, Christian met en avant 3 éléments majeurs :

- **Le grand intérêt de la fonction**, d'abord, sur le plan intellectuel ;
- **Les grandes marges de liberté** dont il dit disposer, finalement, dans la gestion de son travail ;
- **La position de marginal-sécant**, en tant qu'acteur intermédiaire qui lui permet de dégager des marges de pouvoir par rapport à ses partenaires et la connaissance de leurs situations respectives ;

Les espaces locaux d'interdépendance identifiés se posent comme des obstacles dans la mesure où le conseiller pédagogique est soumis aux initiatives, aux dynamiques ou aux injonctions provenant des partenaires avec qui il travaille ou de l'institution. Mais ils peuvent aussi apparaître comme des points d'appui facilitant son action.

Entre obstacles et facilitateurs, la tension réside entre une fonction ressentie par Christian comme offrant des marges importantes de réalisation personnelle, mais une fonction exposant également à des contraintes de choix et à la difficulté d'une gestion de la pression entre les attentes du terrain et les injonction institutionnelles.

CARACTERISATION DU SYSTEME PERSONNEL DE TRANSACTION

THEMES	TENSIONS FORTES APPARENTES
THEME N°1	**une tension entre sa volonté, affirmée, de s'inscrire, en tant qu'acteur intermédiaire, dans les évolutions de l'institution et le constat effectué ou craint des conséquences qu'elles entraînent sur sa pratique professionnelle, ses missions et la formation**
THEME N°2	**La tension observable sur ce volet « identité professionnelle » se situe entre l'appartenance au corps de professeurs des écoles, donc au monde des enseignants, des maîtres, et l'appartenance à la sphère d'encadrement des écoles**.
THEME N°3	**Tension apparente : Être en proximité à la fois de la sphère d'encadrement (institution, IEN) et de la sphère de terrain (enseignants, directeurs…) .**
THEME N°4	**Entre obstacles et facilitateurs, la tension réside entre une fonction ressentie par Christian comme offrant des marges importantes de réalisation personnelle, mais une fonction exposant également à des contraintes de choix et à la difficulté d'une gestion de la pression entre les attentes du terrain et les injonction institutionnelles.**

Synthèse Système Personnel de Transaction Christian

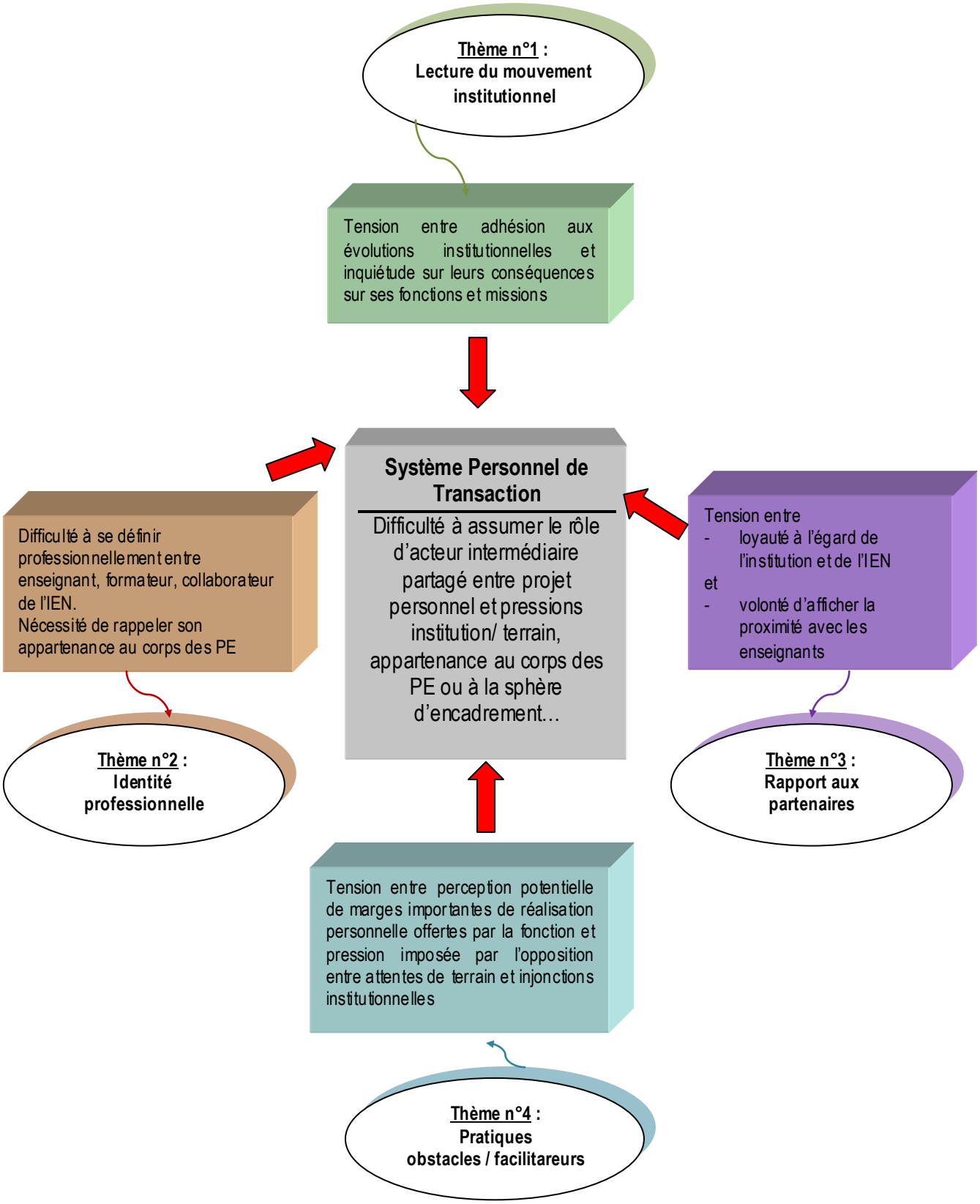


Schéma n°11 : Système Personnel de Transaction dans le cas de Christian.

c . Le travail de régulation pédagogique

THEME A : LA TRADUCTION

Pour la traduction de type 1 (partager), c'est par la fonction de conseil et d'explicitation des programmes (commentaires, production d'outils) que Christian y fait référence.

Concernant la traduction de type II (transmettre), Christian l'évoque à travers son positionnement vis à vis des programmes et instructions officielles et de leur diffusion auprès des enseignants où il s'inscrit dans son rôle de transmission.

Le travail de traduction, au sens traduction de type 3 (mettre en réseau) s'exprime dans les propos de Christian à travers ses actions dans l'animation de la circonscription et dans le rapport qu'il développe avec les équipes d'écoles. Par ce rapport avec les enseignants, il cherche à gagner leur confiance. Son souhait de travailler davantage avec les PEMF traduit également la volonté d'étendre le réseau.

THEME B : LES LOGIQUES D'ACTION

Logique d'action intentionnelle

Nous pouvons observer une dominante de logique d'action intentionnelle, centrée sur le souci de l'acteur, dans le rapport de Christian aux débutants. Son positionnement sur la formation le conduit à rechercher à la fois une mise en conformité de l'acteur et un développement de la professionnalité des débutants appelant plus d'individualisation.

En revanche, concernant les enseignants, dans leur ensemble, nous observons une centration plus importante sur un souci de l'action et sur la recherche de conformité.

Enfin, sur le volet de la pratique pédagogique (activité de recherche ou d'expérimentation), Christian fait apparaître une centration sur l'action (faire) où il lui faut, lui-même, agir.

THEME C : LES STRATEGIES D'INTERVENTION

Sur les stratégies d'intervention, Christian privilégie avec les débutants, des rapports d'évaluation, ce qui est cohérent avec son souci de mise en conformité de ces nouveaux enseignants.

En ce qui concerne les enseignants en général, ses stratégies alternent entre rapports d'évaluation et rapports d'intéressement, qui mettent en tension la volonté de mise à l'écoute des maîtres, d'une part, et volonté de « faire passer son message » d'autre part.

Christian justifie ses manières de faire par un souci stratégique visant à enrôler les enseignants à partir de points de passage obligés.

d . Synthèse CHRISTIAN

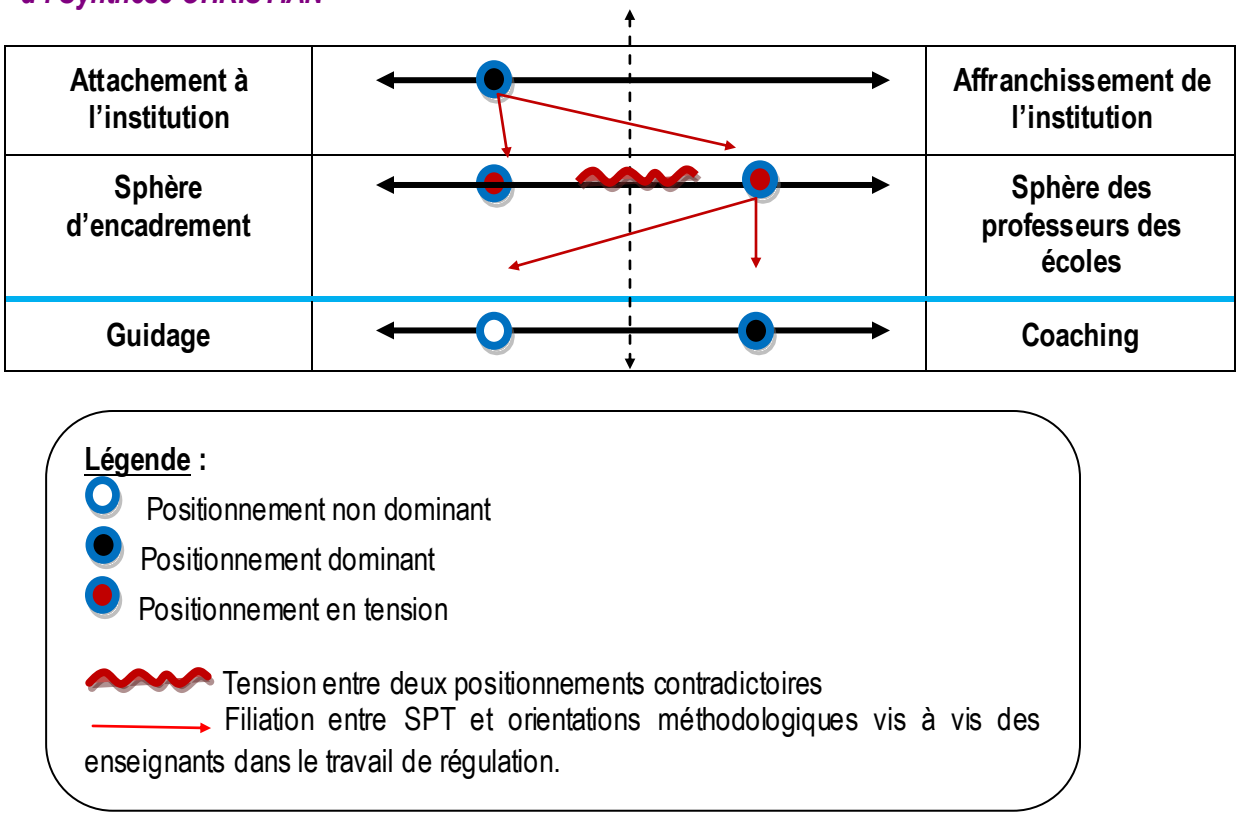


Schéma n°12 : Etat des tensions au niveau du SPT et relation avec les logiques d'action mises en œuvre par Christian..

L'analyse du cas de Christian révèle un fort attachement à l'institution et le souhait d'être identifié comme appartenant à la sphère d'encadrement. Ce rapport à l'institution peut-il être interprété comme un moyen de légitimer ce rôle de cadre intermédiaire auquel il aspire ou comme un déterminant qui incite Christian à "servir" du côté de l'encadrement ?

Cependant, la tension la plus forte qui se dégage du Système Personnel de Transaction de Christian se situe entre ce désir d'appartenance à l'encadrement et son souci de ne pas rompre avec son milieu professionnel d'origine, d'être reconnu par les professeurs des écoles comme l'un des leurs. Ainsi se dessine une logique d'action objective conduisant Christian à

concilier un rôle de relais institutionnel, d'une part, et de « collègue », d'autre part, à se placer à la fois au-dessus des enseignants et à leur côté.

Du point de vue de son travail de régulation, cette tension se traduit par un double positionnement entre :

- **<u>conduite de guidage</u> : assurer la conformité des acteurs et de leurs actions, où il assume son rôle de cadre intermédiaire, au côté de l'IEN et au nom de l'institution.**
- **<u>Conduite de coaching</u> : accompagner les enseignants, débutants et titulaires, en se mettant à leur écoute, valorisant ainsi son rôle de formateur, centré sur les personnes.**

L'analyse du Système Personnel de Transaction de Christian révèle que celui-ci est marqué principalement par la tension entre le désir d'appartenance à la sphère d'encadrement et le souci de ne pas rompre avec son milieu professionnel d'origine. Elle donne ainsi du sens aux logiques d'action qu'il met en œuvre dans son rapport aux enseignants, par lesquelles il veille à donner des gages de sa proximité.

3) Vignette n°3 : Le cas de Patrick

a . Le portrait

Patrick est Conseiller pédagogique de circonscription depuis 7 ans. Depuis sa sortie de l'école normale jusqu'à sa fonction actuelle, Patrick analyse son parcours comme « logique et articulé ». Animé par le souci de ne pas éprouver de l'ennui dans l'exercice d'une fonction, il a cherché, tout au long de ce parcours, à créer les conditions pour faire évoluer sa carrière, sans forcément chercher à progresser dans la hiérarchie. Il se refuse ainsi à envisager d'accéder à la fonction d'IEN. Mais s'il n'exclut pas de reprendre une classe, ce serait alors pour un projet particulier, et non pour une situation classique d'enseignement. Ce parcours l'a ainsi conduit à exercer successivement dans une classe de quartier difficile, puis sur une brigade de remplacements (6-7 ans) avant de « se poser » dans une école de milieu intermédiaire, d'occuper des fonctions de maître-animateur en sciences, puis de conseiller pédagogique. Parallèlement, dans la logique de son parcours, il a repris des études universitaires (Licence, Maîtrise, début de DEA) afin de renforcer ses connaissances théoriques, ce qui lui a servi de point d'appui pour passer le concours interne de professeur des écoles puis le CAFIPEMF

b . Le Système Personnel de Transaction

THEME N°1 / LA LECTURE DU MOUVEMENT EN COURS DANS L'INSTITUTION / RÔLE, MISSIONS, DIRECTIVES

Patrick a abordé la fonction de CPC avec une représentation très centrée sur l'aide de terrain apportée aux enseignants. Si cette représentation, confrontée à la réalité, a été modifiée, le volet formation reste celui dans lequel ce conseiller semble le mieux se réaliser. Le recentrage de la prescription institutionnelle sur l'accompagnement des débutants lui convient donc. Il se montre plus critique vis à vis de certaines orientations institutionnelles qui le conduisent à s'écarter de cette motivation première. Il ne témoigne pas d'une adhésion forte à la politique institutionnelle sans toutefois la rejeter. Patrick considère néanmoins qu'en cas de désaccord de fond avec des orientations, il aurait des difficultés à les promouvoir.

Nous observons une tension entre une adhésion implicite aux orientations institutionnelles concernant la formation des nouveaux enseignants et au rôle donné aux conseillers pédagogiques (recentrage sur l'accompagnement des débutants) d'une part et une position

critique vis à vis de dispositifs mis en place par l'institution, d'autre part, que les CPC sont chargés d'accompagner.

THEME N°2 / L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

Pour définir son métier, Patrick éprouve des difficultés en hésitant entre plusieurs qualificatifs et par élimination en quelque sorte : il n'est pas enseignant car il n'a pas d'élèves en charge ; il n'est pas formateur puisque la formation n'est qu'un volet de la fonction ; son intérêt pour la relation de proximité avec les enseignants, qu'il préfère développée sur du long terme, l'incite à se définir comme ***« un accompagnateur ».***

Patrick se positionne clairement en tant qu'acteur de terrain, plus proche des enseignants que de la hiérarchie. Il utilise le terme de ***« fossé »*** pour marquer cet écart entre le milieu d'appartenance qu'il revendique et l'autorité académique incarnée par l'inspecteur avec qui, cependant, il collabore au quotidien, au sein de l'équipe de circonscription.

Nous notons ici une tension entre le milieu dont il se veut proche et la position institutionnelle qu'il occupe et l'empêche de se définir, d'un point de vue fonctionnel, comme acteur de terrain.

THEME N°3 / LE RAPPORT AUX PARTENAIRES

Dans son positionnement, Patrick se situe clairement du côté du terrain et de la corporation des professeurs des écoles. Il se situe ainsi plus proche des enseignants, plus proches des maîtres-formateurs, que de l'IEN, et bien sûr proche des autres conseillers pédagogiques. Ce positionnement lui permet de revendiquer sa fonction d'aide et de formation et d'écarter le rôle d'évaluation ou de contrôle. Il manifeste ainsi une certaine volonté d'indépendance, à l'égard de l'institution comme d'un courant pédagogique marqué. Cela étant, son fonctionnement quotidien le conduit à coopérer avec son supérieur hiérarchique, ce qui est facilité par la bonne entente au sein de l'équipe de circonscription et le positionnement de son IEN. Ce dernier élément révèle une relative dépendance du conseiller vis à vis de l'inspecteur.

Ses propos révèlent ici une tension entre une volonté de distance vis à vis de l'institution et du représentant de la hiérarchie qu'est l'inspecteur et sa collaboration avec l'IEN à laquelle il semble attaché.

	Rapport de proximité	Rapport de distance
Rapport à l'institution		Volonté de se tenir à distance de l'institution
Rapport à l 'IEN	Collaborer avec l'IEN au sein de l'équipe de circonscription.	Garder ses distances vis à vis du représentant de l'autorité académique. S'en distinguer.
Rapport aux PEIMF	Place ses interventions sur le même niveau que les PEIMF	Se distingue des PEIMF du point de vue des publics à suivre (PE2 / T1-T2)
Rapport aux enseignants	Proximité avec les débutants	Relation plus difficile à établir avec les titulaires

THEME N°4 / LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : OBSTACLES - FACILITATEURS

Les obstacles

Du point de vue des obstacles, ceux-ci sont de plusieurs natures et les charges liées à son travail de traduction de type 2 limitent sa disponibilité pour développer davantage un travail de fond avec les enseignants ; mais ces demandes s'avèrent peu nombreuses.

Les obstacles évoqués par Patrick concernent :

La charge de travail et la diversité des tâches qui peuvent détourner la fonction du cœur de métier, tel qu'il le perçoit.

Le positionnement vis à vis des enseignants dont il souhaite rester proche (d'où le désir de rester dans le conseil), mais dont la relation n'est pas toujours facile à établir avec les titulaires (qui ne sont pas toujours demandeurs).

La difficulté à gérer l'équité de traitement du suivi entre les enseignants débutants et **une différenciation** à intégrer dans ce suivi pour tenir compte de leur hétérogénéité.

Du point de vue des espaces locaux d'interdépendance, c'est vis à vis de partenaires extérieurs avec lesquels il faut composer qu'ils apparaissent, ainsi que vis à vis des autres conseillers pédagogiques entre qui les pratiques sont comparées, face aux difficultés à résoudre. Ces échanges mettent les CPC en situation de se situer les uns par rapport aux autres.

Les facilitateurs

Les facteurs facilitateurs semblent être pour Patrick les acquis de l'expérience dans la gestion des dossiers, une marge de liberté importante garantie par la position institutionnelle aux responsabilités

réduites et un rapport de proximité avec les enseignants du terrain qui lui reconnaissent une crédibilité établie. Son travail avec les équipes dépendant à la fois des dynamiques propres des équipes elles-mêmes et des relations qu'il entretient avec elles, renvoie à des espaces locaux d'interdépendances qui dans ce cas lui sont favorables et lui facilitent la tâche.

Il y a donc double tension entre la volonté de travailler avec les équipes et le peu de demandes, d'une part, et d'autre part, cette volonté et sa disponibilité effective laissée par les autres sollicitations.

CARACTERISATION DU SYSTEME PERSONNEL DE TRANSACTION

THEMES	TENSIONS FORTES APPARENTES
THEME N°1	**Tension entre une adhésion implicite aux orientations institutionnelles concernant la formation des nouveaux enseignants et au rôle donné aux conseillers pédagogiques (recentrage sur l'accompagnement des débutants) d'une part et une position critique vis à vis de dispositifs mis en place par l'institution, d'autre part, que les CPC sont chargés d'accompagner.**
THEME N°2	**Tension entre le milieu dont il se veut proche et la position institutionnelle qu'il occupe qui l'empêche de se définir, d'un point de vue fonctionnel, comme acteur de terrain.**
THEME N°3	**Tension entre une volonté de distance vis à vis de l'institution et du représentant de la hiérarchie qu'est l'inspecteur et sa collaboration avec l'1EN à laquelle il semble attaché.**
THEME N°4	**Double tension entre la volonté de travailler avec les équipes et le peu de demandes, d'une part, et d'autre part, cette volonté et sa disponibilité effective laissée par les autres sollicitations.**

Synthèse Système Personnel de Transaction Patrick

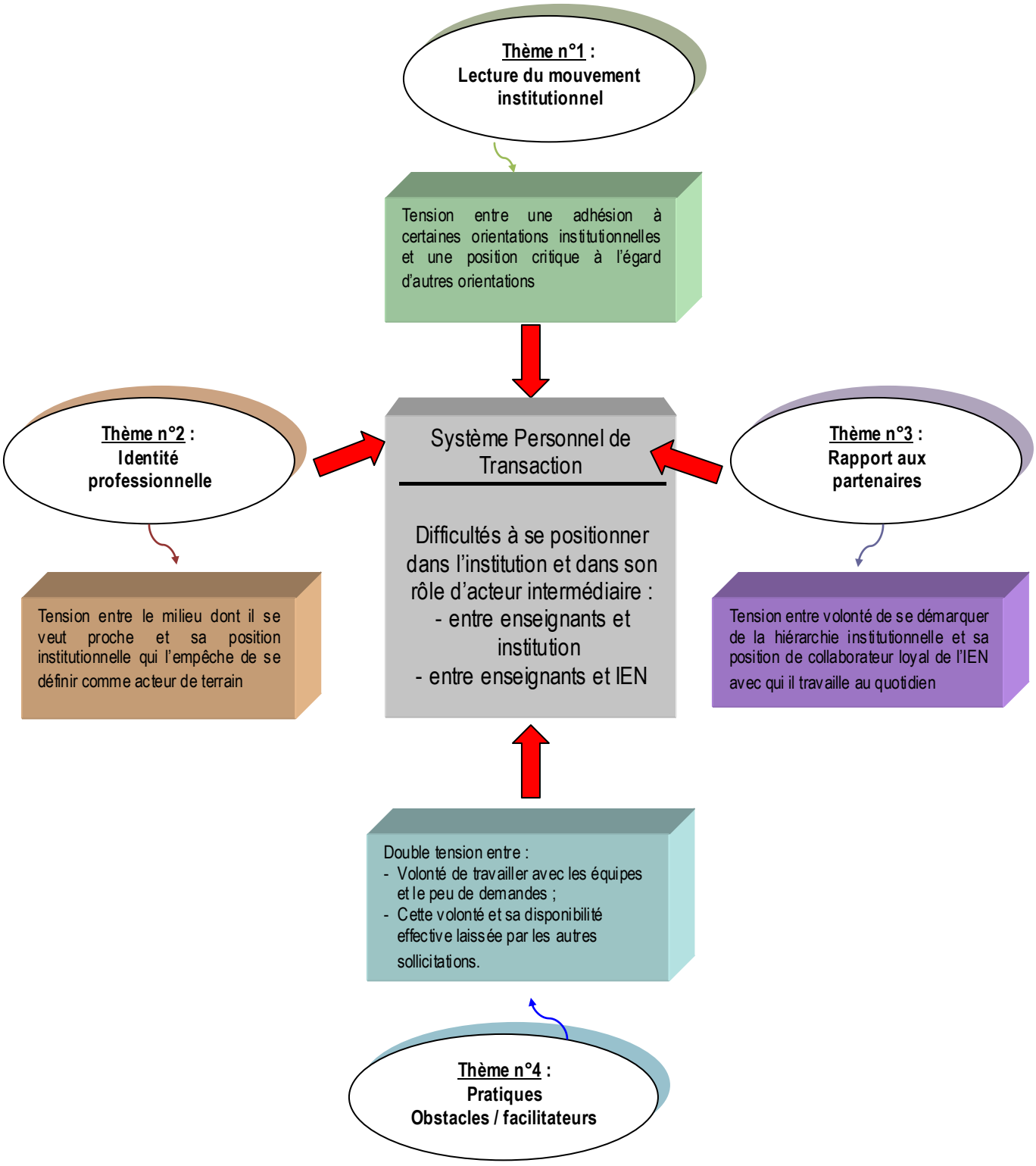


Schéma n° 13 : Le Système Personnel de Transaction dans le cas de Patrick

c . Le travail de régulation pédagogique

THEME A : LA TRADUCTION

C'est dans le travail de traduction de type 1 que Patrick se sent le plus en accord avec ses conceptions de la fonction. Être défini comme un médiateur ou un accompagnateur, aider, conseiller, expliciter, expérimenter lui-même dans des classes. C'est à ce type d'actions, qui lui paraissent être le cœur du métier, que Patrick aspire.

Le travail de traduction de type 2 prend également une place relativement importante dans les préoccupations de Patrick. Cela se concrétise par la mise en œuvre de dispositifs institutionnels (évaluations, CP renforcés, "ambition réussite"…) qui sollicitent beaucoup de temps et place parfois le conseiller pédagogique en position délicate face aux résistances des enseignants

Le travail de traduction de type 3 évoqué par Patrick concerne les rapports qu'il essaie de développer sur des actions dans la durée, avec les enseignants des écoles pour faire évoluer les dispositifs et les pratiques pédagogiques.

Cependant, il convient que les demandes venant des enseignants sont peu nombreuses

THEME B : LES LOGIQUES D'ACTION

Logiques d'action intentionnelles

Patrick exprime ses logiques d'action dans son rapport aux débutants ainsi qu'à l'égard de la mise en œuvre de dispositifs institutionnels ou au travail en commission.

Pour ce qui est du suivi des débutants, il fait apparaître une logique d'action centrée sur l'acteur, en privilégiant la relation d'aide et le souci d'une différenciation en fonction des besoins, mais à partir d'un protocole visant une mise en conformité de l'acteur avec ce qui est attendu de lui du point de vue de l'institution.

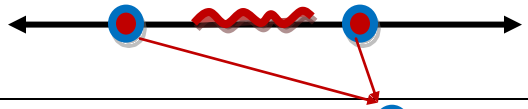
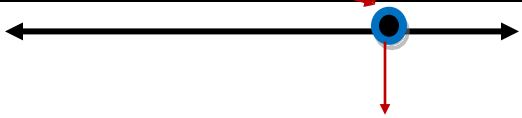
Pour ce qui concerne ses investissements dans l'action pédagogique, c'est plutôt une centration sur l'action qui se dégage avec le souci de produire (documents élaborés en groupe de travail) ou de réguler le fonctionnement de dispositif (CP renforcés, ZEP…). Il vise donc à travers ses actions tantôt la conformité (dispositif, traduction [type 2] de textes), tantôt l'innovation (productions)

THEMES C : LES STRATEGIES D'INTERVENTION

Dans la démarche de travail avec les débutants, Patrick privilégie les rapports d'intéressement. Des éléments de personnalisation du suivi lui permettent de dégager des points de passage obligés à partir desquels il tente d'enrôler les jeunes enseignants.

Dans l'ensemble de sa démarche, nous observons très rarement le recours à des rapports d'évaluation.

d . Synthèse PATRICK

Attachement à l'institution		**Affranchissement de l'institution**
Sphère d'encadrement		**Sphère des professeurs des écoles**
Guidage		**Coaching**

Légende :

Positionnement non dominant

Positionnement dominant

Positionnement en tension

Tension entre deux positionnements contradictoires

Filiation entre SPT et orientations méthodologiques vis à vis des enseignants dans le travail de régulation.

Schéma n° 14 : Etat des tensions au niveau du SPT et relation avec les logiques d'action mises en œuvre par Patrick.

Le cas de Patrick fait apparaître une relation relativement cohérente entre les éléments révélés par l'analyse de son Système Personnel de Transaction et son positionnement dans la mise en œuvre de son travail de régulation.

Se définissant comme *« un accompagnateur »*, il s'inscrit dans une logique de coaching, tourné vers les personnes, cherchant à individualiser ses démarches si besoin, accordant ainsi une grande importance à son rôle de formateur. Ce rôle de formateur et cette posture d'accompagnateur donnent du sens à son positionnement tendant de façon dominante vers le

coaching, tout en assumant ce rôle de guidage, visant à rechercher la conformité des actions et des acteurs, en tant que faisant partie de ses missions.

Pour autant, bien que collaborant au quotidien avec son inspecteur, il ne revendique pas une appartenance à la sphère d'encadrement et s'identifie résolument comme un acteur du terrain, plus proche des maîtres d'écoles et des maîtres formateurs (également maîtres d'école) que des inspecteurs incarnant l'institution.

Car la tension dominante chez ce conseiller pédagogique, générant les propos les plus ambigus de son discours, se situe à l'égard de l'institution. Il manifeste une adhésion franche à la politique éducative du ministère en matière de suivi des enseignants débutants, volet qu'il juge dominant dans sa fonction de conseiller pédagogique. Mais dans le même temps, il reste assez critique vis à vis de dispositions prises par l'institution dont il doit accompagner la mise en œuvre. De même, ce souci d'une certaine indépendance à l'égard de l'institution le conduit à adopter des postures ambiguës dans son travail de suivi des débutants, refusant d'assumer un rôle d'évaluateur et ne revendiquant qu'un rôle de conseil.

Les tendances et tensions révélées par l'étude du Système Personnel de Transaction, dans le cas de Patrick, apportent des éléments de compréhension vis à vis des positionnements adoptés dans son travail de régulation.

4) Vignette n°4 : Le cas de Nadine

a . Le portrait

Nadine est entrée dans l'Education nationale avec le statut de suppléante éventuelle, il y a un peu plus de trente ans. Dans ses fonctions d'institutrice, elle a eu l'occasion d'exercer à peu près à tous les niveaux de classes, en maternelle et en élémentaire. Mais, c'est dans le secteur de l'éducation spécialisée qu'elle a travaillé essentiellement, comme « maîtresse de soutien », d'abord, puis, en tant qu'enseignante spécialisée, au sein de diverses structures (CLIS, réseau d'aide, Service de pédopsychiatrie). Elle quitte le terrain de la classe pour prendre en charge, à l'inspection académique, la gestion et la formation des AVSI, période au cours de laquelle elle passe le CAFIPEMF. Elle accède enfin à la fonction de CPC, fonction qu'elle exerce depuis trois ans.

N'ayant pas de ***"plan de carrière"***, Nadine n'a pas de perspectives particulières, autres que celles d'exercer une fonction dans laquelle elle peut être en accord avec elle-même. Si elle devait quitter la fonction de CPC, ce serait pour reprendre une classe.

Sans adhérer au groupe de Pédagogie institutionnelle du département, elle se sent proche de ce courant de pensée. Elle n'y a pas adhéré par refus d'un certain dogmatisme et a préféré travailler dans le même esprit avec un groupe de professionnels de l'éducation spécialisée sur de l'analyse de pratique. La pédagogie institutionnelle qu'elle conçoit comme ***« une éthique, presque une philosophie »*** influence encore sa pratique professionnelle ;

b . Le Système Personnel de Transaction

THEME N°1 / LA LECTURE DU MOUVEMENT EN COURS DANS L'INSTITUTION / RÖLE, MISSIONS, DIRECTIVES

Nadine garde une certaine distance à l'égard de l'institution. Au cours de son parcours professionnel, c'est lorsqu'elle gérait les AVSI qu'elle s'est sentie le plus en rupture avec l'institution. Cette distance se manifeste à nouveau vis à vis de la mise en place, à l'inspection académique, de dispositifs d'accompagnement des nouveaux programmes auxquels elle n'adhère pas. Elle s'interroge, en fait, sur le devenir de la fonction et sur le jeu que l'institution veut faire jouer aux conseillers pédagogiques. Si le désaccord s'installait, elle pourrait quitter la fonction pour reprendre une classe.

Nadine n'a pas accédé à la fonction de CPC par vocation. Être CPC, c'est pour elle exercer une fonction, plutôt qu'un métier à part entière ; c'est occuper une place donnée dans l'institution. Mais cette place impose un certain devoir de réserve, ce qu'elle peut assumer, mais en souhaitant rester ***« authentique ».***

La fonction de CPC permet à Nadine d'accéder à une pratique de formation et de transmission d'un savoir acquis, sous la forme de l'accompagnement. Cependant, elle s'interroge sur l'incidence que l'évolution de la fonction peut avoir sur ce volet de la formation, d'autant qu'elle découvre, à l'expérience, que le conseiller pédagogique est sollicité sur d'autres missions, au détriment de sa disponibilité pour l'accompagnement des maîtres.

Son positionnement institutionnel l'interroge notamment sur deux domaines : la mise en œuvre des nouveaux programmes, qu'elle conteste, et surtout le fait d'être associée, en tant que CPC, à l'évaluation des stagiaires PE2. Elle critique en effet le nouveau dispositif qui, selon elle, écarte les CPC de l'accompagnement pédagogique des stagiaires et les empêche de coopérer avec les maîtres-formateurs. Mais, surtout, elle refuse d'assumer un rôle dans la validation des stagiaires.

Elle reproche enfin aux textes institutionnels, relatifs à l'évaluation des professeurs stagiaires, de ne pas spécifier le rôle des conseillers pédagogiques et le distinguer clairement de celui des inspecteurs.

<u>Tension</u> entre l'intérêt pour une fonction qui lui permet de faire de la formation, par l'accompagnement, et le fait de se trouver exposée à jouer des rôles (de contrôle) qu'elle n'entend pas assumer.

<u>THEME N°2 / L'IDENTITE PROFESSIONNELLE</u>

Nadine se perçoit avant tout comme une enseignante qui, actuellement, occupe une fonction de CPC. Elle se dit même attachée au terme d'institutrice. D'ailleurs, si elle abandonne la fonction de CPC, ce sera pour retourner dans une classe. Toutefois, elle ne nie pas l'expertise du conseiller vis à vis des débutants ou dans un domaine particulier (la difficulté scolaire, pour elle). Pour Nadine, la terminologie de "conseiller pédagogique" ne convient pas. Elle distingue en effet le fait de donner des conseils (ce qui la gêne) et le fait d'accompagner.

Il lui paraît en fait très important de savoir se situer dans l'institution ***« et sur la place qu'on veut y jouer »***. La question du positionnement est pour Nadine une question essentielle sur laquelle elle se

prononce clairement. Elle refuse d'endosser un rôle de porte-parole de l'institution, ce qu'elle concrétise lorsqu'elle refuse de prendre part à la validation des PE2.

<u>Tension</u> entre son identité d'institutrice et le risque de se retrouver en situation de porte-parole de l'institution.

<u>THEME N°3 / LE RAPPORT AUX PARTENAIRES</u>

Nadine pose son rapport à l'institution dans une logique politique. Elle dénonce ainsi un désaccord à l'égard d'un dispositif (AVSI) qui la met en difficulté. Nadine joue sa relation avec l'IEN dans un rapport de force. Pour coopérer, elle entend faire part de son positionnement institutionnel. Si celui-ci est entendu et respecté, elle peut faire des concessions pour "dépanner". Mais elle insiste beaucoup pour se distinguer et être perçue, notamment par les débutants (T1-T2) comme indépendante de l'IEN ou, au moins dans son rôle spécifique. L'indépendance que Nadine revendique vis à vis de l'IEN et la prise en considération de son positionnement, valent également pour ses relations avec les autres conseillers pédagogiques et notamment sa collègue de circonscription.

C'est un constat que fait Nadine. Il n'est pas facile de travailler de concert avec l'IUFM. Elle met cela sur le compte du dispositif et non pas sur celui des PEMF dont elle se sent proche. Cette proximité, assumée, est par ailleurs cohérente avec son refus de prendre part à l'évaluation des PE2 qui la ferait percevoir par les stagiaires, selon elle, comme ***« du côté de l'IEN »***.

Nadine s'exprime longuement sur sa relation aux enseignants, expérimentés, débutants (T1-T2) et stagiaires PE2. Elle n'assume pas le fait de pouvoir être, à un moment donné, dans un rôle d'évaluateur pour les PE2 ***(«Et là, pour moi, c'est impossible à faire, ça »***), et de pouvoir retrouver ces mêmes personnes, plus tard en circonscription, dans un rôle, cette fois, de collègue et d'accompagnateur.

Car c'est cette proximité avec les enseignants qu'elle revendique. L'accompagnement qu'elle assure aux T1-T2, dans le cadre du dispositif institutionnel, lui offre des entrées dans les équipes d'écoles et lui permet de développer cette relation. Elle reconnaît néanmoins que ce qui la sépare des enseignants des écoles vient d'une expertise pédagogique qui lui donne sa légitimité. Mais c'est aussi la crainte d'être perçue comme « agent » de l'équipe de circonscription ***(« une sorte de nébuleuse, de fantasme d'enseignant, de gens qui viennent pour surveiller ce qu'ils font... »)*** qui lui fait ressentir une certaine distance vis à vis des enseignants

<u>Tension</u> dans la distance qu'elle reconnaît vis à vis des enseignants, entre son statut d'expert pédagogique dont elle veut faire profiter ses "collègues" et le risque d'être perçue comme étant du côté de l'IEN.

	Rapport de proximité	Rapport de distance
Rapport à l'institution		Développe un rapport très « politique » à l'égard de l'institution dont elle apprécie les orientations à l'aune de son propre système de convictions.
Rapport à l'IEN	Loyauté envers l'IEN…	… mais volonté très ferme de préserver son indépendance à l'égard de l'IEN.
Rapport aux PEIMF	Se sent très proche des PEMF	Mais difficulté effective à travailler avec les maîtres-formateurs, à cause des dispositifs.
Rapport aux enseignants	Être au côté des enseignants, les accompagner. Rester dans une position claire vis à vis d'eux. Ne pas se compromettre…	… mais reconnaît l'utilité de procédures jugées contraignantes par les enseignants et assume son statut d'expert pour faire évoluer leurs pratiques

<u>THEME N°4 / LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : OBSTACLES - FACILITATEURS</u>

Les obstacles

Du point de vue des charges de travail, c'est le suivi de dispositifs qui amènent un travail administratif conséquent auprès des écoles et des partenaires (PPMS, CEL…) ainsi que la mise en œuvre des lignes politiques décidées par la hiérarchie (IA, IEN) qui sont ressentis par Nadine comme des obstacles à son action. Ce sont donc des facteurs non humains. Cependant, ces obstacles renvoient à des zones d'interdépendance puisque dans le premier cas, ces tâches supposent un travail avec les équipes, en nombreuses réunions… et dépendent en partie des relations avec ces partenaires. Dans le second cas, le conseiller pédagogique, et au-delà de lui, l'équipe de circonscription, apportent une contribution au sein de la circonscription puis du département. Ce travail s'effectue donc sous le regard des autres contributeurs (IEN et autre CPC en circonscription, les autres circonscriptions au niveau du département).

La question du positionnement est une préoccupation majeure chez Nadine. La mise en œuvre des nouveaux programmes représente pour elle un obstacle lié à la fois à un facteur humain (son positionnement personnel, sa conscience citoyenne ***« est-ce qu'on va être obligés d'aller jusqu'à la désobéissance, désobéissance civique, quoi… ? »***) et un facteur non humain, les programmes eux-mêmes, à l'origine de cet obstacle. Autre obstacle pour Nadine, le positionnement négatif qu'adoptent

les enseignants à l'égard des projets pédagogiques qu'ils doivent soumettre à l'IEN (et qu'elle est chargée d'étudier). Elle considère également que cet obstacle est lié à des facteurs non humains (les formulaires à remplir).

Enfin, la question du positionnement du conseiller pédagogique revient dans ses propos lorsqu'elle évoque son travail au sein de l'équipe de circonscription, ce qui renvoie à une zone d'interdépendance (de coopération) dans la mesure où les relations de travail, au sein de l'équipe, dépendent des positionnements de chacun.

Concernant les obstacles liés à la formation, Nadine les évoque dans sa relation aux débutants. Mis à part la question du compte-rendu de visite, facteur non humain, qui revêt pour elle une grande importance et, à ce titre, une exigence d'objectivité difficile à garantir, les autres arguments avancés renvoient à la difficulté de gérer la relation avec des enseignants débutants, eux-mêmes en difficulté dans leur processus de professionnalisation : difficulté de positionnement dans la classe, manque de travail, voire refus de la relation avec un CPC.

Les facilitateurs

Nadine évoque deux facteurs facilitateurs pour elle, la marge de liberté du conseiller pédagogique (qui doit malgré tout se conquérir : ***« On a quand même de grandes marges de liberté et en même temps les marges de liberté, on se les construit.*** »), et son expérience de l'accompagnement, acquise au cours de son parcours professionnel (réseau d'aide).

Entre obstacles et facilitateurs, nous observons à la fois un équilibre et une tension entre l'exploitation de marges de liberté offertes par la fonction, d'une part, la volonté et la difficulté à gérer, sans concession, son positionnement.

CARACTERISATION DU SYSTEME PERSONNEL DE TRANSACTION

THEMES	TENSIONS FORTES APPARENTES
THEME N°1	Tension entre l'intérêt pour une fonction qui lui permet de faire de la formation, par l'accompagnement, et le fait de se trouver exposée à jouer des rôles qu'elle n'entend pas assumer.
THEME N°2	Tension entre son identité d'institutrice et le risque de se retrouver en situation de porte-parole de l'institution.
THEME N°3	Tension dans la distance qu'elle reconnaît vis à vis des enseignants, entre son statut d'expert pédagogique dont elle veut faire profiter ses "collègues" et le risque d'être perçue comme étant du côté de l'IEN.
THEME N°4	Entre obstacles et facilitateurs, nous observons à la fois un équilibre et une tension entre l'exploitation de marges de liberté offertes par la fonction, d'une part, la volonté et la difficulté à gérer, sans concession, son positionnement.

Synthèse Système Personnel de Transaction Nadine

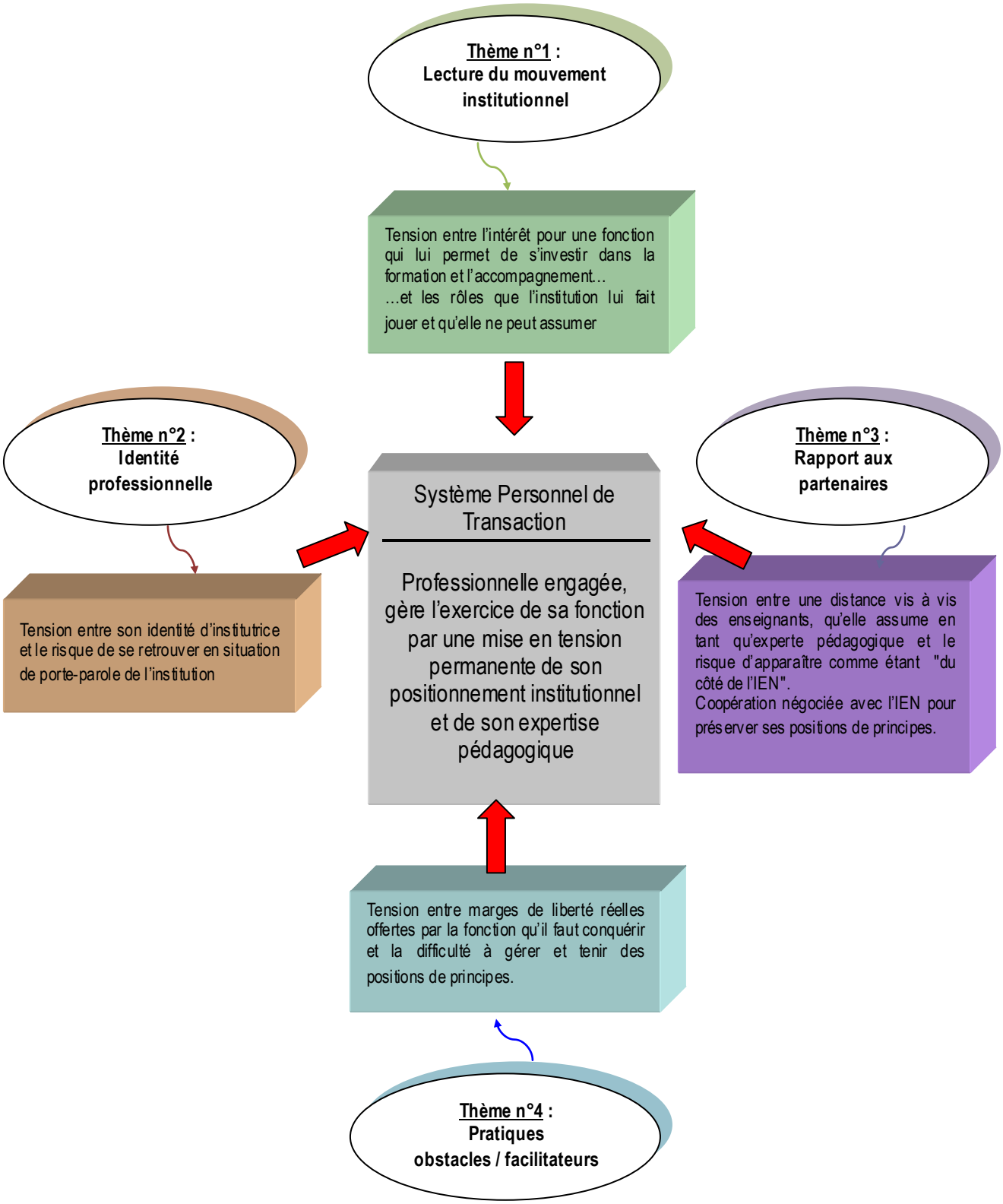


Schéma n° 15 : : Le Système Personnel de Transaction dans le cas de Nadine

c . Le travail de régulation pédagogique

THEME A : LA TRADUCTION

Nadine s'exprime essentiellement sur des actions de traduction de type 2 (Transmettre). Elle fait référence aux tâches qui relèvent de sa fonction de coordination et concernent l'organisation d'actions de formation sur la circonscription, le suivi de partenariats, la gestion de plannings... Celles-ci s'inscrivent dans la chaîne de traductions successives dans le cadre de la mise en œuvre du programme institutionnel.

Mais elle fait ici, également, longuement référence aux situations qui la conduiraient à transmettre « le message institutionnel », ce à quoi elle se refuse, considérant que ce n'est pas son rôle, mais celui de l'IEN, restant en cela en cohérence avec son positionnement institutionnel souvent évoqué par ailleurs.

Nadine fait également référence à des situations de traduction de type 3 en évoquant son travail de relation avec des partenaires (intervenants extérieurs ou PEIMF pour le suivi des PE2).

THEME B : LES LOGIQUES D'ACTION

Logiques d'action intentionnelles

Vis-à-vis des enseignants de la circonscription, et particulièrement des enseignants expérimentés, Nadine oriente ses logiques d'action vers de l'accompagnement avec une centration sur la mise en œuvre de projets (action). Son implication, à ce niveau, lui permet d'être à l'écoute des enseignants, mais aussi de repérer des besoins en formation, individuels ou collectifs. Elle se situe rarement, selon ses propos, dans la perspective d'une mise en conformité, mais plutôt dans une recherche d'innovation, d'ouverture chez les acteurs.

Dans ses activités de contrôle, Nadine est évidemment centrée sur le fonctionnement des dispositifs et la recherche de la conformité. Mais sur les activités de formation qu'elle mène, essentiellement auprès des débutants, Nadine se positionne nettement dans un souci de l'acteur et la recherche d'une innovation.

THEMES C : LES STRATEGIES D'INTERVENTION

Avec les enseignants débutants, Nadine privilégie dans sa démarche les rapports d'intéressement. En cohérence avec l'orientation de ses logiques d'action centrées sur l'acteur, elle cherche à développer une démarche rendant les débutants acteurs de leur formation en partant de leurs pratiques et en misant sur leurs apports mutuels qu'elle suscite et constitue en points de passage obligés.

De manière plus générale à l'égard de l'ensemble des enseignants, Nadine conserve la même approche, cherchant à comprendre leurs logiques d'action et ce qui peut être à la source de difficultés ***(« C'est généralement parce qu'il n'y a pas eu de concertation réelle, de projet vraiment construit en accord »)*** pour définir ses stratégies. Dans sa cohérence de positionnement, du côté des enseignants, elle cherche à appréhender les problèmes posés de leur point de vue : ***« j'essaie de me mettre à la place des collègues ».***

Elle essaie de tirer profit de dispositifs jugés contraignants par les enseignants (projets pédagogiques) pour identifier leurs besoins et orienter les réponses à apporter. Nadine cherche ainsi à transformer (trad de type 1) des démarches institutionnelles relevant de rapports d'évaluation (projets pédagogiques soumis à agrément) en rapport d'intéressement (puisant dans l'analyse de ces projets l'inspiration de sa démarche d'accompagnement. En revanche, elle laisse Les rapports d'évaluation à l'IEN.

d . Synthèse Nadine

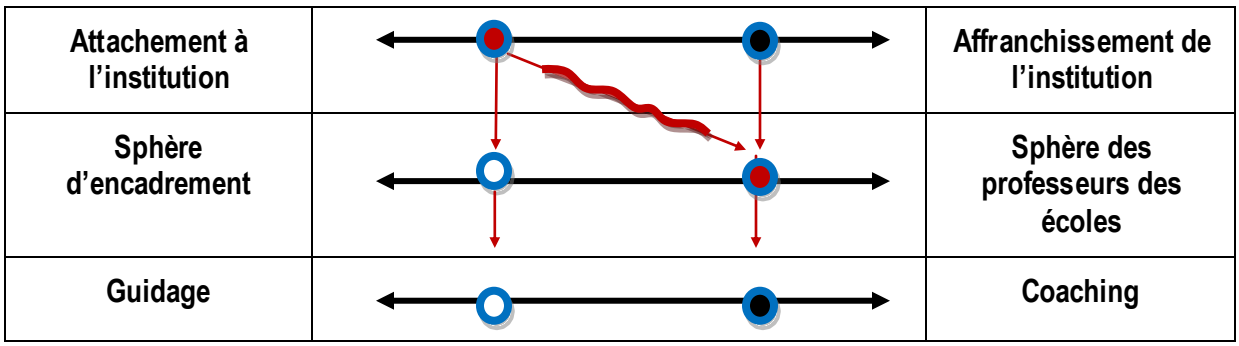


Schéma n° 16 : Etat des tensions au niveau du SPT et relation avec les logiques d'action mises en œuvre par Nadine.

L'analyse du cas de Nadine révèle une très grande cohérence entre le système personnel de transaction et la gestion du travail de régulation. Cette conseillère pédagogique conçoit son action dans un rapport politique fort qui détermine son positionnement professionnel dans l'institution. Si, à l'expérience, elle éprouve de l'intérêt pour certains dispositifs ou certaines procédures qui, au-delà de leur fonction de contrôle, offrent des points d'appui pour mieux prendre en compte les besoins effectifs des enseignants, elle se tient à distance d'orientations institutionnelles conduisant, selon elle, à dénaturer sa fonction d'accompagnement et remettre en cause son identité professionnelle.

Car Nadine se situe résolument du côté des enseignants, considérant que son état actuel de conseillère pédagogique ne traduit que l'exercice d'une fonction. La seule évolution de carrière qu'elle évoque consisterait, en cas de désaccord trop important avec la conception institutionnelle de la fonction de CPC, à reprendre une classe.

Elle conçoit donc sa fonction de régulation essentiellement sous le jour d'une démarche d'accompagnement des enseignants privilégiant ainsi, presque exclusivement, des rapports d'intéressement et s'inscrivant dans une logique d'action relevant beaucoup plus du coaching que du guidage.

III. Les analyses transversales

A travers les analyses verticales présentées ci-dessus, nous avons vu qu'il est possible de mettre en relation le système personnel de transaction d'un sujet et les logiques d'action qu'il met en œuvre ou qu'il commente dans le cadre de sa fonction de régulation auprès des professeurs des écoles.

Les analyses transversales présentées ci-dessous permettent, pour leur part, d'affiner nos observations portant sur chacun des sujets, par comparaison avec les autres conseillers pédagogiques. Nous pouvons ainsi rapprocher nos observations sur chacun des thèmes traités dans notre outil d'analyse et mettre en évidence en quoi ces professionnels présentent entre eux, de l'un à l'autre, des ressemblances et en quoi ils se différencient entre eux.

1) L'identification du Système Personnel de Transaction

a . Thème n°1 : La lecture des mouvements en cours dans l'institution

Critère d'évaluation : Degré d'adhésion

Indicateurs : Rapport à l'institution, définition et évolution de la fonction de CPC, conception et évolution de la formation, fonctionnement de l'équipe de circonscription.

Une graduation assez nette d'un conseiller pédagogique à l'autre apparaît dans le rapport à l'institution.

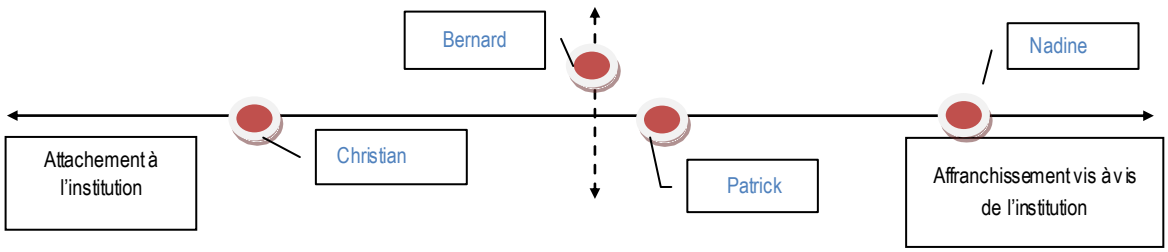


Schéma n°17 : Positionnement des sujets CPC par rapport à l'institution.

Christian se présente comme très attaché à l'institution. Très "légaliste » et loyal, il assume le fait d'être un porte-parole de l'institution auprès des enseignants des écoles. Nadine, pour sa part, refuse résolument cette posture. Elle reconnaît la nécessité d'un discours institutionnel et d'un contrôle

vis à vis des enseignants, mais elle laisse cette fonction aux inspecteurs. Patrick et Bernard ont des positions moins tranchées sur ces questions. Mais si Patrick se détermine dossier par dossier (il adhère à la démarche de suivi et d'évaluation des professeurs-stagiaires, mais il est très critique vis à vis des évaluations nationales des élèves ou des nouveaux programmes), Bernard, de son côté, est d'abord attaché à ce qu'on lui demande de faire ; il revendique ainsi la garantie d'une règle du jeu claire aux yeux de ses différents partenaires (enseignants, IEN), distinguant les rôles du conseiller et de l'inspecteur.

Par ailleurs, les quatre conseillers s'interrogent sur le devenir de cette fonction. Mais là encore, les prises de positions varient selon les sujets. Si Christian semble prêt à faire évoluer ses pratiques en fonction des évolutions institutionnelles, Nadine, Bernard et Patrick assurent que si cette évolution n'est pas compatible avec leurs conceptions du métier, ils sont prêts à reprendre une classe. Pour Bernard, ce sont ses conditions de travail au sein de l'équipe de circonscription qui sont déterminantes ; Il manifeste ainsi la nécessité de pouvoir s'y retrouver dans un projet clair et respectueux de ses conceptions. Nadine, pour sa part, situe le problème au niveau institutionnel et de l'évolution de la définition de fonction du CPC. Patrick la rejoint, de manière moins radicale toutefois, sur le refus d'un rôle de contrôle.

b . Thème n°2 : L'identité professionnelle

Critère d'évaluation : La représentation du métier de conseiller pédagogique

Indicateurs : Enseignant – Formateur – Conseiller – Coordonnateur - Adjoint de l'IEN.

La question de l'identité professionnelle s'avère problématique. Si Nadine s'identifie sans hésitation comme une enseignante momentanément chargée d'une fonction de conseillère pédagogique, pour les trois autres sujets, il leur est difficile de se définir. Patrick et Christian ne se déclarent ni enseignants, parce qu'ils n'ont plus d'élèves, ni formateurs parce que la formation n'est qu'une partie de leur fonction. Bernard, quant à lui, s'identifie, comme Nadine, comme un enseignant exerçant des fonctions de conseiller pédagogique. Mais alors que Nadine réfute le terme de conseiller, n'envisageant pas sa fonction comme le fait de donner des conseils, Bernard retient dans ce terme l'idée de "tenir conseil" avec les maîtres. Tous reconnaissent une part importante de leur fonction dans l'accompagnement des maîtres, débutants ou expérimentés. Mais la diversité de leurs tâches les conduit à assurer des rôles de coordination et d'organisation sur lesquels Christian met un accent particulier alors que Bernard les évoque à peine. En outre, leur proximité fonctionnelle avec l'inspecteur

de la circonscription, et les tâches que celui-ci leur confie, leur confère une position de collaborateur qu'ils assument plus (Bernard, Christian, Patrick) ou moins (Nadine).

C'est donc, en effet, sur cette idée d'identité professionnelle que se manifestent les tensions les plus fortes, mettant en jeu leur appartenance à la sphère d'encadrement ou à celle des professeurs des écoles. Ils se revendiquent ainsi, tous, des acteurs de terrain, au service des enseignants et des élèves. Mais si Christian se positionne, dans ses propos et ses analyses, dans la sphère d'encadrement, il marque la volonté d'aller sur le terrain, d'intervenir lui-même dans des classes, comme pour prouver qu'il est capable de faire ce qu'il préconise et légitimer sa position sans rompre le lien avec son corps d'origine. Cette posture est moins nette chez les autres conseillers qui s'attachent plutôt à revendiquer leur rôle de formateurs.

c . Thème n°3 : La proximité avec les partenaires

Critère d'évaluation : Sentiment de proximité

Indicateurs : institution – mouvement pédagogique – IEN – autres CPC – PEIMF – Enseignants / marques de dépendance, de proximité, de distance.

La question de l'identité professionnelle se retrouve pleinement dans le positionnement des sujets à l'égard de leurs partenaires professionnels. Christian se distingue des autres conseillers en revendiquant nettement une relation de proximité avec l'IEN, proximité qu'il veut ressentir lui-même mais qui doit être perçue par les enseignants. Il est en fait très sensible à l'image qu'il véhicule dans la circonscription. Bernard, de son côté, accepte la proximité avec l'inspecteur et un rapport de coopération avec lui, pour autant que ses conceptions soient prises en compte et partagées. Nadine, pour sa part, joue sa relation avec l'inspecteur dans un rapport de pouvoir. Elle accepte des concessions à partir du moment où ses exigences sont acceptées (ne pas visiter les PE2 à la place de l'IEN, par exemple). Patrick, enfin, a un positionnement moins net vis à vis de l'IEN car s'il déclare refuser d'assumer le rôle de contrôle, ses bonnes relations avec son inspecteur le conduisent tout de même à coopérer dans ce domaine. Christian et Patrick, du fait de leurs positionnements respectifs manifestent une plus grande dépendance à l'égard de l'inspecteur que Nadine et Bernard.

Mais au-delà de ces distinctions entre les relations CPC-IEN, les quatre conseillers pédagogiques se sentent très proches des maîtres-formateurs de l'IUFM, malgré leurs places différentes dans le système. Enfin, Nadine et Patrick se revendiquent comme étant "du côté des enseignants" et tiennent à être perçus comme tels par ces derniers. Christian vit sa tension la plus forte à ce niveau car tout en multipliant les preuves de sa proximité avec les enseignants, il assure pouvoir

aller à leur encontre pour garantir la conformité réglementaire de leurs actions. Bernard enfin regrette seulement le peu de demandes formulées par les enseignants expérimentés, constatant qu'il faut du temps pour se faire sa place en circonscription.

d . Thème n°4 : Les obstacles et facilitateurs

Critère d'évaluation : Les facteurs influents

Indicateurs : charges de travail – positionnement – formation – rapport aux enseignants (expérimentés – débutants).

Parmi l'ensemble des facteurs qui contribuent à la construction du système personnel de transaction du conseiller pédagogique, se dressent un certain nombre d'obstacles auxquels celui-ci doit faire face car ils conditionnent ses marges d'action et sa capacité à mettre ses actes en accord avec ses conceptions. A l'inverse, il est possible d'identifier chez chaque acteur des facteurs qui peuvent être considérés comme facilitant son action dans la mesure où il peut prendre appui dessus.

Ainsi, du point de vue des obstacles, Nadine, Christian et Patrick dénoncent l'alourdissement de leurs charges de travail généré par la multiplicité des dossiers à suivre ou des dispositifs institutionnels à accompagner. Ceux-ci entraînent un travail administratif qui se développe au détriment de la fonction "cœur de métier" (Patrick) du conseiller qu'est l'accompagnement pédagogique des enseignants. Pour Nadine et Patrick, ce domaine d'action leur paraît d'autant plus pesant que les directives qu'ils doivent accompagner heurtent leurs propres conceptions. Sur ce plan du positionnement institutionnel, Bernard insiste, lui, sur l'obstacle que pourrait représenter un désaccord de fond avec son inspecteur, ce qui n'est pas le cas dans sa situation actuelle.

Les quatre conseillers se rejoignent pour évoquer, parmi ces obstacles, leur difficulté à établir les relations de travail avec les enseignants. Bernard et Patrick soulignent le peu de demandes provenant des enseignants expérimentés. Ils lient ces demandes à la reconnaissance accordée au conseiller pédagogique qui repose sur l'instauration d'une relation de confiance et de sa crédibilité qui ne se gagnent qu'avec le temps. La construction de cette reconnaissance est d'ailleurs une préoccupation majeure chez Christian qui justifie ainsi sa démarche interventionniste sur le terrain. Cependant, ce qui peut apparaître comme un obstacle devient, une fois cette relation instaurée, un élément facilitateur. Mais, comme le souligne Patrick, le renouvellement continuel des enseignants dans la circonscription, oblige à la reconstruire constamment.

La résistance des enseignants au changement et au carcan ressenti vis à vis de certaines procédures réglementaires constitue également une source de difficultés pour les conseillers pédagogiques qui, de leur position institutionnelle, en perçoivent sans doute mieux les enjeux (Nadine, Bernard). Christian note ainsi sa difficulté à concilier sa fonction régulatrice sur la circonscription qui le conduit à transiger entre exigences administratives et pratiques instituées des maîtres (cas des intervenants extérieurs et de la tentation de délégation de services) et sa fonction de formateur auprès des débutants qui lui interdit d'avoir les mêmes tolérances.

Concernant les débutants, Bernard, Christian et Patrick évoquent également quelques obstacles à leur action. Quand Christian se demande, face à un jeune enseignant présentant de multiples lacunes, ***« par quel bout prendre les choses »***, Bernard se déclare démuni lorsqu'il a affaire à un maître qui ne manifeste aucune demande, ne se reconnaît aucun besoin d'aide. Patrick, de son côté, est préoccupé par sa difficulté à gérer l'équité de son suivi des différents débutants de la circonscription et une différenciation en fonction de besoins déclarés ou identifiés par lui-même.

Pour ce qui concerne les éléments facilitateurs, les quatre conseillers pédagogiques mettent en avant leurs grandes marges de liberté qui leur permettent, en outre, de mettre à distance les pratiques, plus facilement que les maîtres chargés d'une classe (Bernard). Mais Nadine insiste fortement sur le fait que cette marge de liberté doit se conquérir. Par ailleurs, Nadine et Patrick notent que leur parcours professionnel et leur expérience acquise sont pour eux des points d'appui importants. Christian, pour sa part, observe que sa position de marginal-sécant (Crozier-Friedberg, 1977), entre la sphère d'encadrement et la sphère des enseignants lui offre une situation avantageuse. Nous notons à propos de ce conseiller pédagogique que cette position "entre deux" est à la fois facteur de facilitation de son action et source de la principale tension dans son positionnement.

2) LE TRAVAIL DE REGULATION

a . La traduction

Le tableau ci-dessous met en évidence les formes de traduction évoquées par les sujets dans leurs propos concernant la mise en œuvre de leur travail de régulation.

Une grande cohérence entre les profils identifiés à travers le système personnel de transaction et les types de traduction privilégiés dans ces propos peut ainsi être repérée. Nadine s'étend longuement sur la dimension de la fonction concernant la transmission de la parole institutionnelle, particulièrement pour exprimer le fait qu'elle réfute le rôle de porte-parole de l'institution. Bernard et

Christian portent beaucoup d'attention à la culture des relations avec les enseignants. Mais si Bernard cherche à privilégier une démarche partant des logiques personnelles des enseignants, et notamment des débutants, Christian vise à construire la confiance et à asseoir sa crédibilité vis à vis des maîtres. Inversement, Christian, qui assume son rôle d'intermédiaire dans la chaîne de traduction de la parole institutionnelle, accorde une importance égale aux actions de traduction de type 2, alors que Bernard, comme Patrick, reconnaissent le poids de cette fonction de transmission pour mieux exprimer leur réserve. Patrick en déduit un rôle d'explicitation, d'aide, de conseil, voire d'expérimentation en classe, comme une façon d'accompagner les politiques institutionnelles et finalement, comme "le cœur du métier" de conseiller pédagogique.

On observera enfin que trois des quatre conseillers adoptent une position de réserve, voire de rejet, à l'égard du rôle de transmission de la parole institutionnelle, ce qui confirme la prédominance de leur problème de positionnement dans la chaîne institutionnelle.

Préoccupation mineure Préoccupation médiane Préoccupation majeure Rejet / réserve	Traduction type 1 *Expliciter*	Traduction type 2 *Transmettre*	Traduction type 3 *Mettre en réseau*
Bernard	△	▭ barré	○
Nadine	△	○ barré	▭
Christian	▭	●	○
Patrick	●	▭ barré	△

Schéma n° 18 : Repérage des formes de traduction privilégiées par les sujets

b . Les logiques d'action

Du point de vue des logiques d'action repérables dans les mises en œuvre du travail de régulation des conseillers, nous observons un souci commun chez les quatre, de centrer leur accompagnement des débutants à partir d'une prise en compte de leurs singularités. Toutefois, des nuances apparaissent dans leurs propos. Ainsi, Patrick ajuste et différencie son suivi en tenant compte des besoins particuliers des jeunes enseignants qu'il suit. Nadine et Bernard ne font pas de différences entre débutants et enseignants expérimentés, attachant une grande importance à la position d'écoute et au processus d'innovation et de professionnalisation. Si Patrick, Christian et Bernard précisent que leur préoccupation, vis à vis des débutants, vise à la fois le développement de leur professionnalité et la mise en conformité de leurs pratiques professionnelles, Christian oriente ses actions vers les

expérimentés plutôt comme un contrôle de la conformité des actions entreprises. Cette préoccupation de la conformité est manifestée par Bernard plutôt à propos des actions menées avec des partenaires extérieurs auprès desquels, alors, il représente l'institution. Nadine, quant à elle, tout en se tenant à l'écoute des enseignants (débutants et confirmés), de leurs besoins ou de leurs rythmes, privilégie l'accompagnement de projets, donc finalisé sur l'action. Au-delà de l'accompagnement des débutants, Patrick tend également à centrer son investissement sur de l'action, recherchant l'innovation par la production d'outils utiles pour les maîtres, rejoint en cela par Christian.

c . Les stratégies d'intervention

Sur ce dernier point, découlant des logiques d'action évoquées précédemment, une prédominance assez nette s'impose chez les quatre conseillers. Il s'agit de la volonté de mettre en œuvre des logiques d'intéressement impliquant et "enrôlant" les enseignants avec qui ils travaillent dans la construction ou le développement de leurs pratiques professionnelles. C'est particulièrement net en ce qui concerne l'accompagnement des débutants, ce qui confirme leur volonté d'inscrire leur suivi dans une démarche constructiviste de formation.

Vis à vis des enseignants expérimentés, le recours à des rapports d'évaluation ou à des rapports d'intéressement dépend davantage de la nature des actions. Ce qui relève du contrôle de conformité renvoie davantage à des rapports d'évaluation (Christian).

Toutefois, nous retrouvons régulièrement chez chacun, le souci de rechercher des points de passage obligés permettant d'enrôler les acteurs par une démarche d'intéressement, même si le but est de garantir la conformité de leurs actions. Cette recherche d'enrôlement des enseignants traduit d'ailleurs autant, avec des nuances d'un sujet à l'autre, une stratégie d'accompagnement positive visant à offrir des marges d'initiatives aux enseignants, qu'un moyen de ne pas se couper de leurs collègues de terrain.

IV. Synthèse des résultats

Le dernier temps de l'analyse de données, portant sur les quatre entretiens retenus, consiste à dégager de la manière la plus synthétique possible les caractéristiques de chacun des sujets, afin de mettre en évidence leur singularité. En prenant appui sur les observations tirées des analyses verticales (vignettes), renforcées par les analyses thématiques développées précédemment, nous parvenons à dresser un profil particulier pour nos quatre conseillers. Une réponse est ainsi apportée à notre question de recherche en montrant en quoi l'identification du système personnel de transaction du sujet, mise en relation avec la façon dont il parle de son travail de régulation et les logiques d'action identifiables à travers ses propos, permet de comprendre comment le conseiller investit sa fonction.

3) Tableau de synthèse

	Trait caractéristique	Au service de…	Registre	Préoccupation du sujet
Bernard	Le professionnel	Le sujet-enseignant	Le sens de l'action	Faire la part de l'acceptable et de l'inacceptable… et en tirer les conclusions
Christian	L'institutionnel	L'institution	La reliance	Être reconnu par l'institution et par les enseignants comme cadre intermédiaire… sans s'exclure du groupe professionnel des enseignants des écoles.
Patrick	Le maître-formateur accompagnant	Les pratiques pédagogiques	La formation professionnelle	Ne pas se laisser détourner de son rôle de formateur et d'accompagnant de ses pairs, les professeurs des écoles.
Nadine	La militante	Le corporatisme professionnel	Le positionnement institutionnel	Être au clair, soi-même, avec le rôle du conseiller pédagogique et celui qu'on voudrait lui faire jouer… savoir choisir son camp.

4) Commentaires

Au terme de ces analyses, des logiques se dégagent pour chacun des acteurs. Au fil de leur discours, les conseillers pédagogiques, objets de nos analyses, ont montré qu'ils peuvent tous les quatre être considérés comme de bons professionnels, très impliqués dans leur fonction. Notre propos n'est pas de mettre en question ce professionnalisme. En outre, tous quatre ont fait état d'incertitudes sur le devenir de cette fonction ; ils ont tous évoqué des obstacles auxquels ils sont régulièrement confrontés ; ils ont su reconnaître des marges de liberté dans l'exercice de leur activité ; ils ont également souligné l'importance des relations entretenues avec leurs partenaires professionnels, qu'il s'agisse de leur supérieur hiérarchique ou des enseignants des écoles de leur circonscription. Ils ont enfin fait état de plus grandes difficultés à développer leur action formative auprès des maîtres confirmés qu'à l'égard des enseignants débutants envers qui la relation est institutionnalisée par les dispositifs de suivi.

Néanmoins, au-delà de ces éléments communs consubstantiels à la fonction, nos quatre conseillers pédagogiques révèlent des logiques qui se distinguent de l'un à l'autre. Nous pouvons ainsi repérer pour chacun un "trait caractéristique" susceptible de le qualifier d'un terme générique dont nous n'avons pas les moyens d'affirmer ici qu'ils constituent un idéaltype. La logique d'action dans laquelle chacun s'inscrit permet de pointer une orientation générale de son action comme étant "au service" d'une cause. Nous observons ainsi qu'en fonction de cette orientation, la logique de pensée du sujet se développe dans "un registre" particulier. Nous décelons enfin, pour confirmer ce positionnement, une préoccupation dominante chez le sujet, qu'il illustre à travers ses différentes démonstrations.

Cependant, s'il semble possible de tracer, pour chacun des sujets, un profil particulier, il convient de préciser que celui-ci émane de l'analyse des propos tenus au cours de l'entretien. Ce sont certaines convergences ou régularités dans les prises de positions ou dans les analyses qu'ils font à l'égard de différentes questions professionnelles qui les concernent, qui permettent de dégager ces traits caractéristiques. Celles-ci sont précisément le produit de leur système personnel de transaction dont nous avons montré qu'il est le point de rencontre entre des facteurs liés à la personnalité du sujet, à son histoire propre, à son projet, et des éléments du contexte dans lequel il se situe. **L'essence même du système personnel de transaction, par le fait qu'il est en perpétuel réajustement, conduit à considérer ce profil personnel identifié comme nécessairement provisoire.** La caractérisation d'un profil pourrait tendre à figer l'analyse si nous ne prenions pas garde à la situer dans le temps. Or elle ne résulte pas seulement d'un "style" adopté par l'acteur (Clot, 1999), pas plus que des caractéristiques de situations déterminant à elles seules ses positionnements. **S'il y a un invariant**

dans la définition du système personnel de transaction, ce n'est ni la singularité du sujet ni le contexte, mais le rapport mouvant entre le sujet et le contexte.

a . Bernard, le professionnel

« Cette fonction-là ne peut me plaire que si je travaille avec des gens qui me permettent de faire les choses dans le sens où j'ai envie d'aller... / j'ai choisi de rester conseiller mais pour l'année d'après, ça ne me pose aucun problème de penser que je retourne dans une classe lambda... / moi je ne suis pas très attiré par tout ce qui est organisationnel, de plannings et de... / gérer des paperasses ; si ça se transformait comme ça, ce serait clair, je ne resterais pas... / Ce qui m'intéresse, dans ce métier-là, c'est de "surfer la vague"...de la même manière qu'avec les élèves. Créer un contexte, écouter ce qui se passe, sentir des personnes dans leur progression et puis avancer avec, accompagner. Dans le métier de CPC, voilà ce que j'ai envie de garder. / Il s'agit de chercher comment on va tenir conseil, comment on va partir de l'existant, prendre en compte les personnes, dans des problématiques fondées sur le quotidien. »[219]

Bernard fait état d'un parcours dense au cours duquel il a exercé tour à tour les fonctions de maître-adjoint dans les trois cycles d'enseignement, de directeur d'école, de maître-formateur et de conseiller pédagogique dans deux circonscriptions différentes. Adhérant très tôt à un courant pédagogique, sans pour autant perdre de son indépendance de pensée, il montre une certaine constance dans le souci des personnes. Ses choix pédagogiques de début de carrière (courant de l'école moderne) se retrouvent dans sa façon de concevoir l'accompagnement pédagogique des maîtres débutants. Bernard montre à plusieurs reprises qu'il perçoit clairement ce qui, à ses yeux, est acceptable et ce qui ne l'est pas, quant au jeu qu'il peut être amené à jouer dans le cadre de cette fonction de CPC. Le registre sur lequel il se situe est celui du sens. Il souhaite ne pas être détourné de son engagement professionnel consistant à accompagner des individus, que ceux-ci soient élèves ou enseignant. Pour préserver le sens de son action, il est prêt à reprendre une classe, tout en envisageant cette éventualité avec beaucoup de sérénité. Pour lui, être conseiller pédagogique, c'est avant tout « tenir conseil » auprès des enseignants. Son positionnement repose essentiellement sur des conceptions professionnelles. Son expérience, sa lucidité et le recul dont il fait preuve lui permettent de faire la part des choses. Nous le caractérisons par le terme de **PROFESSIONNEL**.

[219] Extraits de l'entretien de Bernard : B37 – B67 – B46 – B47/48 – B62.

b . Christian, l'institutionnel

« le fait de passer maître-formateur a, on va dire, institutionnalisé mes fonctions de MAT… / j'ai jamais joué, je crois pas avoir joué à l'inspecteur une fois dans ma carrière… / être dans une relation de confiance, avec des dossiers à traiter, etc., qui ont trait au fonctionnement de la circonscription, me plaît en tant que tel… / on est avant tout fonctionnaire, je ne me verrais jamais me prêter à un jeu où j'irais à l'encontre d'une institution…/ »[220]

La préoccupation qui semble revenir régulièrement dans les propos de Christian concerne son souci de jouer le jeu de l'institution depuis sa place d'acteur intermédiaire. Cette position le conduit évidemment, par nature, à évoluer entre les premiers échelons de la hiérarchie, incarnés par son inspecteur de circonscription et par les responsables départementaux, et la base du système éducatif que représentent les enseignants des écoles. Or, tout en voulant être reconnu comme un collaborateur de l'inspecteur, par celui-là même et par les maîtres de la circonscription, Christian revendique son appartenance à la sphère d'encadrement ; mais il éprouve, dans le même temps, le besoin d'affirmer sa fidélité à la corporation des professeurs des écoles en montrant, par ses modes d'intervention, qu'il est toujours acteur de terrain. Cette attitude indique qu'il se situe sur un registre de reliance. C'est d'ailleurs cette question d'appartenance à la sphère d'encadrement et/ou à celle des enseignants qui lui pose problème. Son parcours professionnel, voire même les hypothèses qu'il dessine sur l'évolution du système et le devenir de la fonction de conseiller pédagogique plaident en faveur d'un engagement professionnel au service de l'institution. Il se montre ainsi disponible pour s'adapter aux évolutions de ses missions. Voilà pourquoi le qualificatif que nous retenons, pour ce qui le concerne, est l'**INSTITUTIONNEL**.

c . Patrick, le formateur

« …désormais, j'arrive à trouver l'équilibre entre mon action de formateur et mon action, je dirais, d'organisateur… / Pour moi c'est ça. Pour moi, c'est l'aide… c'est l'aide… l'aide aux personnels et plus particulièrement aux gens qui débutent dans la fonction… / en termes d'évolution du boulot… oui, j'ai peur qu'on se retourne de plus en plus vers nous pour avoir une réponse qui est une réponse de celles qu'on peut attendre d'un inspecteur, c'est-à-dire en termes d'autorisation… / On est bien sur de l'aide et du suivi, de l'aide, du suivi, du conseil. On le revendique. On n'est pas sur l'évaluation… / Si je devais reprendre une classe, je crois que je

[220] Extraits de l'entretien de Christian : Ch20 – Ch38 – Ch39 – Ch160)

m'orienterais sur quelque chose d'un peu particulier, pour (...) dans la spirale de faire toujours quelque chose ou de nouveau ou différent ou… »[221]

Pour Patrick, le cœur de métier du conseiller pédagogique, tel qu'il le conçoit, c'est l'accompagnement pédagogique des maîtres. Par ailleurs, ce conseiller se considère comme appartenant pleinement au corps des professeurs des écoles, malgré sa proximité fonctionnelle avec l'inspecteur de la circonscription. Son accession à ce poste de CPC résulte d'un processus qui, depuis son début de carrière, l'a poussé à évoluer dans ses fonctions. Il explique cette mobilité par la crainte que s'installe une routine : ***« ce que je redoute, moi, c'est l'ennui dans ma fonction » [P23]***, ***« c'était pas de faire mieux ou de faire plus, mais de faire autre chose, d'amener à une variation » [P19].*** Cependant, nous pouvons observer, dans sa trajectoire, que cette évolution a toujours pris appui sur la formation. C'est par la reprise d'études universitaires qu'il a, pour lui-même, trouvé une voie de progression. C'est également vers des fonctions de formation qu'il s'est orienté, comme formateur en sciences puis comme conseiller pédagogique. S'il assume un volet important consacré aux tâches de coordination, qu'il a découvert en même temps que la fonction, il marque plus de réticences à ce qui touche au contrôle et, plus encore, à l'évaluation des maîtres. Sa logique d'acteur s'inscrit sur le registre de la formation professionnelle. C'est effectivement celle-ci qui donne sens à son action et la part exclusive qu'il peut consacrer à cette dimension lui fournit l'indice de satisfaction dans sa fonction. Partagé entre cette aspiration et le désir, malgré tout, de collaborer avec un inspecteur auprès de qui il trouve un confort de travail qu'il apprécie, son positionnement s'avère problématique, ayant le souci d'être bien perçu comme étant "du côté" des enseignants et non de celui de l'institution. S'il devait à nouveau changer de fonction, ce ne serait pas pour devenir inspecteur, mais plutôt pour reprendre une classe avec un défi à renouveler. Nous déduisons de cette analyse qu'il inscrit son engagement professionnel au service des pratiques pédagogiques qu'il concrétise par son désir de produire des outils à l'attention des maîtres : ***« Et je me suis très vite rendu compte que ce qui m'intéressait, moi, c'était de faire avancer les chantiers. Donc, je me suis dégagé assez rapidement de tous ces groupes de travail pour rentrer plutôt dans des sous-commissions, pour élaborer des outils »[P97].*** Nous résumons le profil de ce conseiller pédagogique en le caractérisant comme un **MAÎTRE-FORMATEUR ACCOMPAGNANT**.

[221] Extraits de l'entretien de Patrick : P38 – P43 – P57 – P85 – P225.

d . Nadine, la militante.

« Oui, ça c'est clair. La pédagogie institutionnelle qui n'est pas un mouvement mais plus, à mon sens, une éthique de travail ou presque une philosophie, un courant de pensée, influence tout le temps, tout le temps, je pense mon travail auprès des débutants, particulièrement… / Bon, je fais partie quand même des CPC qui font des comptes-rendus de visites qu'ils ne communiquent pas à leur IEN par exemple… / On a quand même de grandes marges de liberté et en même temps les marges de liberté, on se les construit… / … Il y a un positionnement institutionnel et puis il y a aussi une éthique. Il y a le professionnel et puis un engagement politique quand même aussi sur la place qu'on veut jouer là dans l'institution »[222]

Dans l'exposé de son parcours professionnel, Nadine montre qu'elle est une professionnelle engagée. Cet engagement se manifeste à travers son positionnement, à divers moments de sa carrière, par des choix idéologiques (pédagogie institutionnelle), professionnels (éducation spécialisée – formation) et corporatistes. Du point de vue de sa fonction de CPC, c'est particulièrement sur ce dernier point qu'elle exprime sa position. Nous observons dans ses propos la volonté de marquer son positionnement institutionnel. Nadine a une conception affirmée du rôle d'un conseiller pédagogique, voué exclusivement, selon elle, à l'accompagnement des maîtres qui sont ses pairs. Elle se considère elle-même comme une enseignante, ***« une institutrice »*** (terme préféré à professeure des écoles) et n'entend en rien jouer le jeu de la hiérarchie dont elle n'est pas. Si elle se prête au jeu du contrôle de conformité de projets, c'est, au-delà de la réponse à l'injonction qui lui est faite, pour aider les enseignants ou trouver des points de passage obligés permettant d'initier un travail avec eux. Ce positionnement suppose, selon elle, d'être au clair avec ce rôle originel dévolu aux conseillers et lucide sur celui que l'institution tendrait à leur faire jouer. Sa logique d'acteur se situe sur le registre du positionnement institutionnel et ses prises de position sont orientées vers un corporatisme professionnel qui concrétise sa conception politique de son métier. Cet engagement constant et sans concessions gratuites, présent dans l'ensemble de ses propos, tenus à l'égard de sa situation actuelle comme sur l'ensemble de sa carrière, nous permettent de caractériser son profil comme celui d'une **MILITANTE.**

Comme le démontrent ces courtes synthèses, nous nous trouvons en mesure de confirmer notre hypothèse de travail selon laquelle l'identification du système personnel de transaction d'un acteur intermédiaire permet de prendre la mesure des logiques qui le traversent, des forces qui sous-tendent son action, des tensions parfois contradictoires qui le conduisent à adopter des attitudes, mettre en

[222] Extraits de l'entretien de Nadine : Na 43 – Na126 – Na178 – Na185.

œuvre des stratégies ou justifier ses positionnements, tout en lui permettant de sauvegarder une certaine rationalité, ou en exposer au moins l'apparence. L'observateur voit ainsi apparaître des éléments de compréhension expliquant les choix et les positionnements de l'acteur.

CONCLUSION

Cette thèse trouve son origine dans un double questionnement issu de notre propre parcours. Notre intérêt pour la fonction de conseiller pédagogique s'inspire d'abord de notre expérience professionnelle. Après avoir personnellement exercé la fonction de conseiller pédagogique de circonscription pendant une dizaine d'années, nous avons été conduit en qualité de conseiller pédagogique départemental EPS, à accompagner des CPC durant une période équivalente. Cette expérience et les quelques années qui nous en séparent aujourd'hui, nous permettent une mise à distance de cette fonction.

Le second niveau du questionnement initial est à relier aux conclusions d'une recherche précédente réalisée dans le cadre d'un master-recherche, consacrée à la mise en œuvre de la polyvalence à l'école primaire. Celle-ci avait en effet conduit à pointer l'écart entre les traductions diverses du concept de polyvalence, au sein de l'institution scolaire, et par suite, entre les prescriptions officielles et la mise en acte par les acteurs de terrain.

Cette recherche s'est donnée pour but d'analyser les phénomènes et processus produisant les écarts entre prescriptions institutionnelles et réalisations par les acteurs de terrain. L'étude du travail de régulation des acteurs intermédiaires au sein d'une institution, en l'occurance celui des conseiilers pédagogiques de circonscription, a ainsi permis d'éclairer ces rapports qui s'établissent, dans un contexte donné, entre les politiques institutionnelles, les acteurs qui les produisent, ceux qui doivent les véhiculer et ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre.

L'ensemble de ce travail montre que les conseillers pédagogiques de circonscriptions qui sont pourtant appelés à s'inspirer, pour l'exercice de leur fonction, des mêmes textes officiels, et évoluent culturellement et professionnellement, dans des environnements assez proches, peuvent renvoyer à l'observateur une image contrastée. Bien que se livrant à des pratiques communes telles que les visites en classe d'enseignants débutants, les animations pédagogiques avec les maîtres de la circonscription,

l'instruction de projets pédagogiques, etc… que C. Alin (2006) décrit en termes de gestes professionnels, ils appréhendent ces tâches de manières diversifiées, n'accordent pas tous la même importance à chacun de ces domaines d'action, mettent en œuvre des logiques d'action variant selon les personnes et selon les circonstances.

Il s'agissait précisément, par cette recherche, de tenter de comprendre ce qui fonde ces différences observables. Il s'agissait, plus particulièrement encore, de distinguer ce qui, derrière l'apparence de caractéristiques communes, explique ces variations et met en évidence la singularité des acteurs.

Le traitement de cette question de recherche repose sur une démarche de problématisation consistant à situer la fonction des conseillers pédagogiques de circonscription dans le cadre sociétal, social et institutionnel, à y repérer les facteurs susceptibles de conditionner leur action et les mettre en relation avec des facteurs d'ordre plus particulier à chaque sujet lui-même. En s'inscrivant d'emblée dans le paradigme de la complexité, cette démarche a ainsi permis de construire progressivement notre système d'hypothèses en prenant appui sur des éléments émanant du traitement successif de ces facteurs, pour aboutir à la question de recherche. Nous rappellerons succinctement, en ouverture de cette partie conclusive de notre thèse, les composantes de cette problématique.

Dans un second temps, nous mettrons en évidence les principaux résultats de l'étude et nous tenterons d'en déduire quelques préconisations quant à la fonction, au recrutement, à la formation et à l'accompagnement des conseillers pédagogiques de circonscriptions. Dans une troisième partie, enfin, après avoir évoqué quelques limites contenues dans cette étude et les approfondissements qu'elles pourraient susciter, nous en déduirons des perspectives auxquelles cette recherche pourrait ouvrir.

Retour sur la problematisation

Notre démarche de problématisation s'est développée en deux parties. Au cours de la première, nous avons exploré les circonstances dans lesquelles les conseillers pédagogiques de circonscriptions sont appelés à concevoir et mettre en œuvre leur activité professionnelle. La seconde partie a été consacrée à la construction du cadre théorique articulé autour des concepts de régulation, de traduction et de logiques d'action.

L'approche contextuelle, abordée par quelques considérations situant les acteurs sociaux dans le cadre de la postmodernité, a donné lieu à une analyse des caractéristiques du système scolaire, particulièrement dans sa composante "Premier degré". En décrivant l'école primaire à travers son

histoire, notamment celle des trente dernières années, nous avons pu faire émerger les tensions auxquelles sont confrontés ses agents. Cette première approche se justifiait d'autant que les conseillers pédagogiques de circonscription, non seulement interviennent auprès des professeurs des écoles, mais appartiennent eux-mêmes à ce corps. Ils sont alors appelés à prendre en compte ces tensions vécues par les enseignants des écoles avec qui ils travaillent, tout en y étant eux-mêmes directement confrontés, du fait de leur appartenance à ce corps.

Dans cette partie contextuelle, l'école primaire a donc été examinée à travers trois facteurs caractéristiques : l'évolution des politiques éducatives, l'organisation structurelle et la question de la polyvalence.

Pour ce qui concerne les politiques éducatives, un regard sur les réformes impulsées depuis la fin des années soixante, a montré que leur succession, outre le fait qu'elles ont été inspirées par quelques controverses récurrentes, n'ont jamais permis aux enseignants de prendre le temps de se les approprier. Nous avons, par ailleurs, décrit l'organisation du système scolaire primaire à travers trois espaces national, départemental et local dont les acteurs, à chacun de ces niveaux de l'institution, sont influencés par un quatrième espace que nous avons qualifié d'espace des référents. Il a été montré qu'entre ces espaces, et au sein de chacun d'eux, se développent des jeux d'acteurs, des rapports de pouvoir, des stratégies personnelles qui entretiennent une pression importante ressentie par tous les professionnels.

Nous avons terminé notre analyse contextuelle en posant le problème de la polyvalence à l'école primaire. Cette réflexion autour du concept de la polyvalence a conduit à postuler que ce qui est reconnu et accepté comme une caractéristique forte de l'école primaire, repose en fait sur de l'implicite et sur une définition floue et mal partagée.

L'ensemble de ces trois facteurs contribue à accentuer chez les maîtres de l'école primaire un trouble identitaire qui entretient grandement les tensions auxquelles les conseillers pédagogiques, dans l'exercice de leurs fonctions, doivent faire face.

De cette approche contextuelle, nous avons dégagé une première grande hypothèse stipulant que les conseillers pédagogiques de circonscription exercent leur activité de régulation dans un contexte professionnel traversé par de nombreuses tensions auxquelles ils sont eux-mêmes sujets et avec lesquelles ils doivent composer.

La seconde phase de la problématisation était consacrée à la présentation de notre cadre théorique articulé autour de trois concepts : la régulation, la traduction et les logiques d'action. Après une exploration du concept de régulation dans divers champs d'application (Canguillem – 1985, Maroy-

Dupriez – 2000) des théories de l'économie (Cohen – 2000, Husson – 2001, Coriat – 2004) au droit puis au domaine de la sociologie et de l'éducation (Reynaud – 1997, Dutercq – 2005, Maroy – 2006), les différentes figures en ont été abordées. Nous y avons positionné le travail de régulation des acteurs intermédiaires, entre une régulation institutionnelle, descendante, et une régulation autonome produite par les acteurs de la base. En prenant appui sur les travaux de J. Barroso (2004, 2005), nous avons pu croiser les niveaux de régulation que cet auteur propose (régulation centrale, intermédiaire, locale) avec les espaces (national, départemental, local) que nous avons identifiés dans la structure du système scolaire primaire.

Pour tenter d'expliquer le processus de transformation des prescriptions conduisant aux écarts observés à divers stades de la régulation, nous avons eu, alors, recours au concept de traduction en prenant pour références les travaux de M. Callon (1999, 2001), de B. Latour (2006) et de M. Akrich (2006). Quatre types de traductions se sont imposés (pour partager, pour transmettre, pour diffuser et pour s'opposer). Le développement de la théorie de l'acteur-réseau a permis de renvoyer notre étude conceptuelle vers le cas des conseillers pédagogiques et le système complexe au sein duquel ils exercent. Cette théorie a mis en évidence que les acteurs doivent, ou peuvent, tenir compte des multiples facteurs, humains et non humains, contribuant à la transformation des situations.

Enfin, après avoir tenté de combiner les deux concepts de régulation et de traduction, nous avons consacré la dernière partie de notre approche conceptuelle à la situation des acteurs intermédiaires, et spécialement des conseillers pédagogiques, en développant la notion de logique d'action. Celle-ci a été confrontée à trois études de cas concernant des acteurs intermédiaires (un IEN et deux CPC) dans la résolution de situations-problèmes en circonscription. Un modèle qui alimentera notre cadre d'analyse, s'est révélé, montrant que les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs épousent des trajectoires que l'on peut situer selon deux axes action / acteur et conformité / ouverture - innovation.

Notre deuxième grande hypothèse, issue de l'approche conceptuelle, pose que le travail de régulation des conseillers pédagogiques s'inscrit dans une chaîne de traductions successives transformant continument les situations et générant les écarts constatés, d'un stade à un autre de ce processus de traduction.

La combinaison de nos deux grandes hypothèses a alors conduit à proposer le concept de **Système Personnel de Transaction** défini comme le point de rencontre entre le contexte général, matériel et humain, au sein duquel l'acteur intervient, la logique institutionnelle en cours et les caractéristiques personnelles et collectives des partenaires de son action. Nous en avons déduit notre hypothèse générale postulant que si nous parvenons à identifier, chez un sujet, son système personnel

de transaction, nous disposons d'éléments permettant de comprendre la façon dont il investit sa fonction de régulation.

Les principaux résultats de la recherche

Il a été rappelé ci-dessus que notre préoccupation, au départ, était d'éclairer la question de la façon dont l'institution scolaire parvient à gérer l'écart entre prescription et réalisation. Considérant qu'entre les deux extrémités du processus de transformation des décisions ou des innovations institutionnelles, interviennent des acteurs intermédiaires dont la fonction consiste précisément à réduire ou contenir cet écart, notre regard s'est porté sur les conseillers pédagogiques de circonscription, en tant qu'acteurs intermédiaires de proximité. Notre démarche a ainsi permis de faire émerger un certain nombre d'éléments nouveaux permettant de mieux comprendre la façon dont les conseillers pédagogiques tentent de s'acquitter de leur fonction.

Le premier de ces éléments concerne le concept de « système personnel de transaction ». Les autres enseignements de notre étude portent sur quelques points saillants ressortant des analyses conduites auprès des sujets rencontrés au cours de nos différentes enquêtes de terrain et notamment sur les principales tensions qui conditionnent leurs attitudes et leurs logiques d'action.

A L'émergence du Système Personnel de Transaction

La démarche de problématisation, rappelée en première partie de notre conclusion, nous a donc conduit à situer le conseiller pédagogique de circonscription dans son contexte de vie et d'exercice professionnel. Nous avons ainsi pris la mesure de la multiplicité des facteurs conditionnant, de près ou de loin, cette situation professionnelle. Le conseiller pédagogique de circonscription peut se définir sur quatre registres qui se superposent. Nous postulons qu'il appréhende les situations auxquelles il est confronté en fonction de ces quatre niveaux constamment en interaction les uns avec les autres.

Le premier de ces niveaux, que le chercheur considère de prime abord, est celui qui correspond à sa fonction. En tant que **conseiller pédagogique**, il appartient à un groupe professionnel caractérisé par un certain nombre de paramètres tels que la fonction assignée (circulaire de 1996), le niveau institutionnel de son intervention (l'équipe de circonscription), des dossiers en charge dans la circonscription (l'EPS, les langues vivantes, les évaluations nationales, le suivi des débutants…) ou encore la détention du diplôme professionnel de maître-formateur, les modalités de recrutement, le mode de rémunération, etc… A ces caractéristiques objectives s'ajoutent des pratiques professionnelles

partagées par les membres de ce groupe professionnel (gestes professionnels, Alin 2006) que l'on retrouve dans la manière de conduire une visite à un débutant, d'organiser une animation pédagogique ou de traiter l'analyse d'un projet pédagogique. Ces pratiques relèvent du genre professionnel (Clot, 1999). C'est par ces pratiques que se définissent professionnellement les conseillers pédagogiques. Nous avons noté, dans l'analyse de nos entretiens qu'il leur est souvent plus facile de se définir par ce qu'ils font que par ce qu'ils sont. On aura pointé, particulièrement chez certains sujets (Christian, Patrick) l'incidence de ce flou identitaire dans le positionnement institutionnel.

Le second niveau de définition d'un conseiller pédagogique renvoie à son corps professionnel d'appartenance. En tant que **professeur des écoles**, il est intégré au monde des enseignants du premier degré. Il en porte la culture professionnelle, en partage les modes de vie. Il s'est institué en tant qu'acteur professionnel dans l'exercice de la fonction de maître d'école. L'accès à la fonction de CPC intervient, dans le déroulement de sa carrière, après un parcours, plus ou moins long selon les sujets, qui lui a souvent permis de vivre personnellement, et successivement, la situation d'un maître débutant, d'un adjoint au sein d'une équipe d'école, d'un directeur d'école (Bernard), parfois d'un maître-formateur attaché à l'IUFM (Christian), voire d'un enseignant spécialisé (Nadine). Il a pu exercer dans une grande école de ville, une petite école rurale ou en zone d'éducation prioritaire… Ce parcours personnel est pour lui un atout grâce à la connaissance qu'il a de la fonction des enseignants qu'il est chargé d'accompagner. Il est perçu par ces derniers, de ce fait, comme un pair « qui peut comprendre les problèmes des enseignants puisqu'il l'a été lui-même… « en est un » (Hubert). Mais c'est aussi un obstacle qu'il lui faut dépasser pour assumer sa position d'acteur intermédiaire et jouer le rôle de lien entre l'institution et les acteurs de terrain. En tant que professeur des écoles, il éprouve le trouble identitaire caractéristique de sa corporation que nous avons pointé dans notre étude contextuelle. Mais sa position institutionnelle, qui lui offre une possibilité de prise de distance (Bernard, Nadine, Pierrick, Evelyne…) le conduit à établir des mises en tension entre identité culturelle et identité fonctionnelle parfois difficile à gérer (Christian, Patrick).

Conseiller pédagogique et professeur des écoles sont deux qualités qui identifient cet acteur, objet de notre étude, dans le milieu professionnel. Le troisième registre de définition du conseiller pédagogique est celui de **l'acteur social** situé **hors fonction professionnelle**. Nous avons développé l'idée selon laquelle l'enseignant d'école primaire, donc le conseiller pédagogique, est porteur d'une culture moderne et acteur de la postmodernité, au sens où nous nous référons à ce courant culturel. De ce point de vue, l'engagement professionnel ne constitue, à la différence des instituteurs d'autrefois chez qui ce fait était moins marqué, que l'une des composantes de la vie de l'individu. L'identité individuelle des enseignants, comme de la plupart des acteurs sociaux, se fonde sur la conjugaison de

divers champs d'intérêts (culturels, politiques, associatifs, familiaux). Il en résulte un engagement professionnel et une hiérarchisation des préoccupations qui accentuent les différences interindividuelles au sein de cette corporation. Il y a sans doute de ce fait, aujourd'hui, plus d'hétérogénéité dans cette catégorie professionnelle que par le passé. Le Syndicat National des Instituteurs, la MAIF, la CAMIF et la MGEN qui, dans les années soixante-dix, concrétisaient fortement les marques d'appartenance à une même communauté sociale, partageant le plus souvent les mêmes pratiques culturelles et des engagements politiques voisins, ont perdu de leur influence quand ils n'ont pas disparu.

Il est ainsi permis de penser qu'un même sujet puisse afficher des rationalités diverses, voire contradictoires, selon les lieux de ses implications dans la vie sociale et les intérêts qu'il peut être conduit à y défendre. Quand, par exemple, un enseignant siège, en tant qu'élu municipal ou en tant que représentant des parents d'élèves, au sein d'un conseil d'école, laquelle de ses appartenances inspire son positionnement ? Cette multi appartenance sociale de l'individu peut se révéler une source de tensions qu'il peut s'avérer difficile de conjuguer.

Le quatrième niveau de définition d'un conseiller pédagogique, enfin, est celui qui fait le considérer en tant que **personne**. Sa trajectoire personnelle à travers ses différents lieux d'implication, familial, professionnel, associatif, se nourrit au fil du temps de ses expériences, de ses réussites et de ses échecs, des obstacles surmontés ou contournés. Ces différents événements vécus laissent une trace, valorisante ou dépréciative, sur le rapport de l'individu au monde et sur les représentations qu'il a de lui-même. Le psychologue Jean-Marc Monteil met en évidence cette incidence de la mémoire autobiographique lorsqu'il écrit : ***« Ce que les gens, implicitement ou explicitement, viennent à croire à propos d'eux-mêmes est supposé avoir une base dans l'histoire de leurs interactions sociales et de leurs conséquences émotionnelles »[223].*** Un ancien compétiteur sportif de haut niveau, fort de son expérience de confrontation à des situations à fort enjeu, saura reconnaître la structure d'une situation professionnelle dans laquelle il est particulièrement exposé[224] et, comme il le faisait en compétition, mobiliser les ressources personnelles qui l'ont conduit, jadis, au succès. Sa mémoire autobiographique, dans cet exemple, lui renvoie des signaux positifs qui influent sur la façon dont il appréhende ce type de situations. Une expérience malheureuse peut tout autant entraîner une attitude négative à l'égard de la situation.

Ce registre de la personne, bien qu'évolutif, par nature, est le niveau régulateur de l'individu. C'est à ce niveau que se situent les traits de la personnalité, les forces et les faiblesses, les ressources,

[223] Monteil J-M, *Soi et le contexte*, Armand Colin, 1993, p. 58.

[224] Les conseillers pédagogiques évoquent souvent les animations pédagogiques qui les mettent face à un groupe d'enseignants, pas toujours venus de leur plein gré, comme une situation difficile à vivre.

le système de valeurs qui fournissent au sujet une grille de lecture des faits sociaux et orientent ses attitudes.

Cependant, ce que nous avons écrit sur l'acteur postmoderne et sur la parcellisation de ses implications sociales resurgit à propos de ce niveau de définition de l'individu. Comme le fait observer Bernard Lahire[225], ***« Un même individu pourra être tour à tour au cours de sa vie, ou simultanément selon les contextes, écolier, fils, père, copain, amant, gardien de but, enfant de chœur, client, directeur, militant... Au-delà du simple jeu des rôles sociaux, cette disparité renvoie à une diversité de modèles de socialisation. On peut donc faire l'hypothèse de l'incorporation, par chaque acteur, d'une multiplicité de schèmes d'action ou d'habitudes. Ce stock de modèles, plus ou moins étendu selon les personnes, s'organise en répertoires, que l'individu activera en fonction de la situation ».*** Il faut donc, au conseiller pédagogique comme à toute autre personne, faire se côtoyer plusieurs personnes en lui-même, d'où cette formule de Lahire de ***« l'homme pluriel »***. Il aura pu être successivement ou simultanément élève, enseignant débutant, directeur d'école, maître-formateur, militant syndical ou politique, engagé dans un mouvement pédagogique, membre de l'amicale laïque de l'école, parent, etc…

Cette expérience peut s'avérer un atout pour mieux comprendre les logiques développées par ses partenaires. Elle peut aussi, par les contradictions dont elle est porteuse, générer chez un sujet (conseiller pédagogique) des tensions difficiles à gérer.

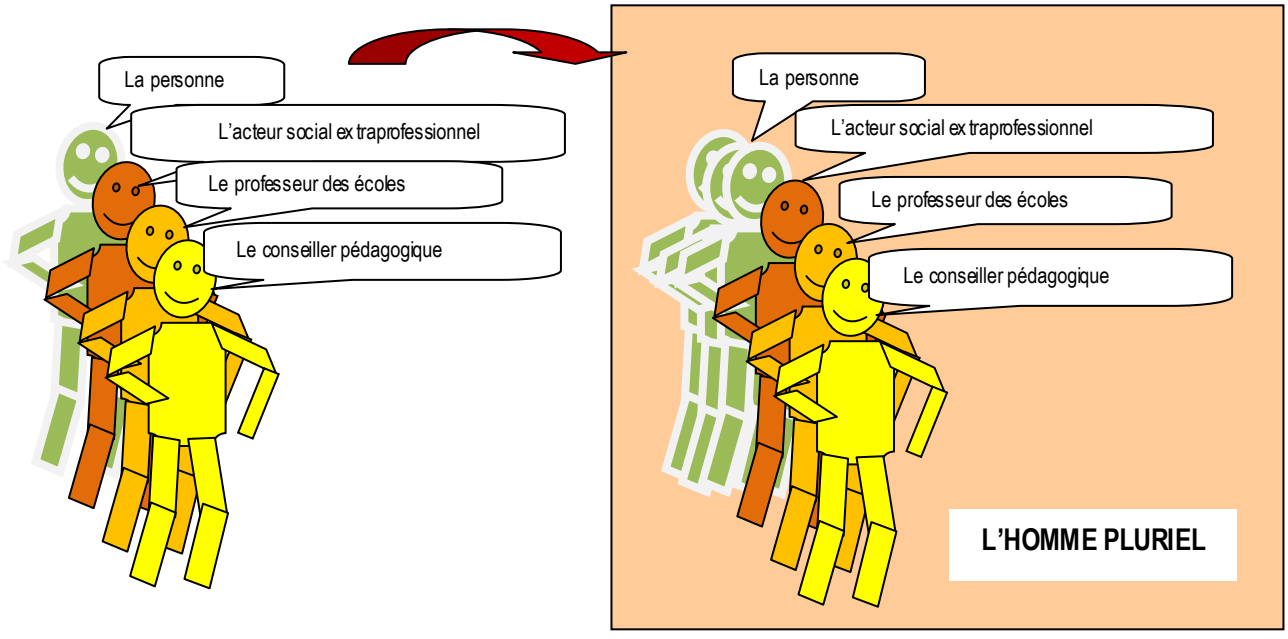


Schéma n° 19 : Représentation de l'homme pluriel

[225] Lahire B., L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu, Revue Sciences humaine, Mensuel n°91, février 1999.

Les études menées auprès des conseillers pédagogiques rencontrés ont montré que leur discours sur leur façon de vivre leur fonction et leur situation socioprofessionnelle renvoie à des facteurs relevant de ces quatre registres. Malgré tout, face à une situation professionnelle donnée, il leur faut afficher, pour eux-mêmes comme pour leurs partenaires, une conduite rationnelle. D'autant que nous avons expliqué, en prenant appui sur les concepts de régulation et de traduction, que les situations qu'ils ont à gérer s'inscrivent dans un continuum évolutif modulé par les jeux d'acteurs et d'actants (facteurs humains et non humains liés aux circonstances de la situation).

Face à la multiplicité des facteurs en jeux pesant sur une situation professionnelle (ou personnelle) à gérer, l'acteur combine ses différentes logiques, relevant de ses quatre registres (personne, acteur social extraprofessionnel, professeur d'école, CPC), arbitre entre ses propres tensions, choisit consciemment ou inconsciemment de taire ou de valoriser telles ou telles logiques. C'est ce processus qui s'est imposé à nous au cours de cette étude, et qui s'opère au sein de ce que nous avons désigné par le **Système Personnel de Transaction**, en tant qu'instance éminemment subjective de gestion de ces tensions.

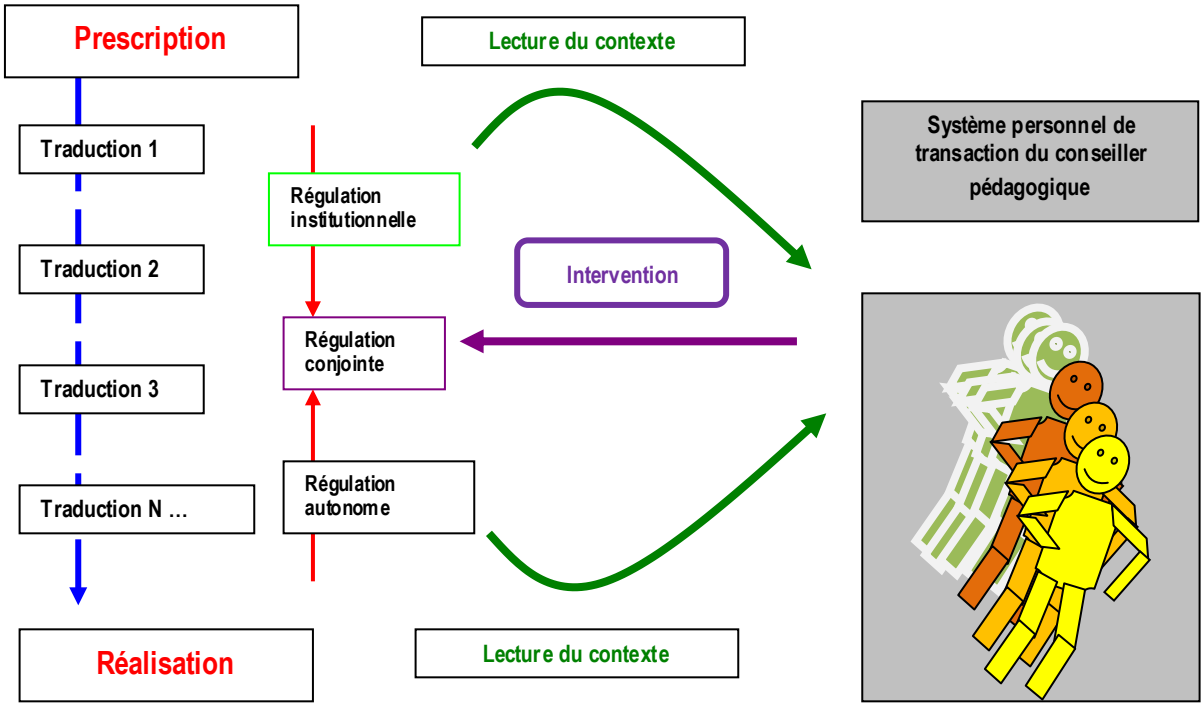


Schéma n°20 : Le système personnel de transaction en tant qu'instance de gestion des tensions de l'homme pluriel.

B Quelques points saillants

I. La question du positionnement

En tant qu'acteur intermédiaire, le conseiller pédagogique se trouve, par définition, dans un "entre deux". Collaborateur direct de l'inspecteur au sein de l'équipe de circonscription, il est fonctionnellement intégré à la sphère d'encadrement de proximité du système scolaire primaire. Selon l'actualité de la politique éducative, une partie de sa tâche consiste à certains moments à présenter, expliciter des directives pédagogiques ou réglementaires provenant de l'autorité ministérielle ou départementale. Il s'inscrit alors dans la chaîne de traduction, dans la logique de la régulation institutionnelle.

Mais, sur le plan statutaire, le CPC est un professeur des écoles, détenteur, certes, d'une qualification de maître-formateur qui le distingue de la plupart des maîtres de la circonscription. Cette situation statutaire maintient néanmoins son appartenance à la corporation des enseignants du premier degré. Il en est donc un collègue et ne dispose d'aucune prérogative hiérarchique à leur égard. Sur tel ou tel sujet porteur de tensions entre l'institution et les acteurs de terrain, il peut être naturellement tenté d'épouser les prises de position de ses pairs.

Quelle que soit la façon dont ils se situent personnellement dans cet "entre deux", les conseillers pédagogiques avec lesquels nous nous sommes entretenu ont montré que cette question est particulièrement sensible pour eux. Ils éprouvent le besoin de justifier leur positionnement sur ce segment hiérarchie / enseignants mais, pour beaucoup d'entre eux, celui-ci leur pose question.

En effet, leur situation présente cette particularité de pouvoir constituer le trait d'union entre l'inspecteur, représentant de la hiérarchie institutionnelle et les enseignants. Dans ce cas, il peuvent jouer le rôle d'intermédiaire comme l'indique Alain (IEN) ***« j'en parle d'abord au CPC, je lui demande son avis et en fonction de ce que me dit le CPC, je fais remonter à l'IEN ».*** Cela suppose évidemment qu'ils aient acquis la confiance des maîtres, ce qui prend du temps (Bernard : « ***Ça ne se fait pas du jour au lendemain. Il faut connaître tout le monde, déjà, ce qui n'est pas le cas au bout d'un an ; et puis il faut trouver sa place, trouver sa place de proximité. »*** *[B30]*).

Or, tant que cette confiance à son égard, de part et d'autre n'est pas installée, il peut n'être pas encore considéré comme appartenant à la sphère d'encadrement, et plus tout à fait membre du groupe des maîtres. Cette position de marginal sécant (Crozier-Friedberg, 1977) peut être un atout important pour le conseiller pédagogique et pour ses relations de travail quand il est reconnu et accepté dans son

rôle par les deux partis. Cependant, elle génère de l'incertitude qui, au-delà d'une certaine forme de pouvoir qu'elle offre, peut renforcer la défiance (Evelyne : « ***le conseiller pédagogique, on sait bien… donc il est avec l'inspecteur, on ne sait pas ce qu'il lui raconte »***). Pour l'acteur lui-même, cette position peut, en outre, s'avérer très inconfortable lorsque cette relation de confiance n'est pas établie (Christian : ***« j'ai besoin que l'inspecteur me considère comme son collaborateur »*** [Ch242]).

Cette question du positionnement devient alors cruciale pour les conseillers pédagogiques et prend deux dimensions : la première concerne la façon dont eux-mêmes se situent entre les deux extrémités du segment IEN / enseignants ; la seconde renvoie à la façon dont ses partenaires (IEN, maîtres) le perçoivent et la façon dont lui-même perçoit la façon dont il est perçu. Cette difficulté semble plus forte chez les uns (Christian, Patrick) que chez les autres (Nadine, Bernard), mais tous pointent l'importance de ce problème.

II. Le cœur du métier

La circulaire de 1996, relative aux fonctions et missions des conseillers pédagogiques de circonscription fixe les domaines d'action dans lesquels un conseiller pédagogique est susceptible d'être sollicité, tout en précisant que l'accompagnement des débutants doit demeurer une priorité de sa fonction. Dans la réalité, si les différentes actions dans lesquelles s'impliquent les conseillers interrogés renvoient à l'un ou l'autre des items décrits dans cette circulaire, ce sont les priorités ou les opportunités locales et dans une certaine mesure les centres d'intérêt du conseiller lui-même qui dictent la nature de ses activités. Ce que nous avons déduit de l'incidence du système personnel de transaction sur la façon dont le conseiller pédagogique investit son travail de régulation intervient également, bien entendu, dans la traduction en actes de sa fonction.

Nos analyses ont montré que tous les CPC interviewés marquent un attachement particulier à l'accompagnement pédagogique des maîtres. C'est effectivement à ce niveau que nous pouvons situer le cœur de métier du conseiller pédagogique, puisque cet attachement coïncide avec ce que le texte de référence (1996) présente comme leur mission première. Cependant, d'un conseiller à l'autre, se remarquent des nuances. Si tous s'investissent dans le suivi des néo-titulaires (T1-T2), dans le cadre des dispositifs de suivis prévus par les directives institutionnelles, les modalités de cet accompagnement ne sont pas identiques d'une circonscription à l'autre. En revanche, tous n'ont pas la même attitude vis à vis des PE2. S'ils mettent en avant, de façon unanime, qu'ils estiment avoir un rôle pédagogique à jouer auprès de ces stagiaires, certains (Nadine, Patrick) refusent le rôle d'évaluateur

qui leur est dévolu par l'institution, ou plus précisément par leur IEN. Par ailleurs, la distinction entre leur place dans le dispositif d'accompagnement des PE2 et celle des maîtres-formateurs attachés à l'IUFM n'est pas toujours bien identifiée.

Enfin, sur cette question de l'accompagnement pédagogique des maîtres, nous avons pu observer que les conseillers pédagogiques manifestent, de manière également unanime, une difficulté à travailler avec les enseignants confirmés. Alors que, pour ce qui concerne les débutants, leur accompagnement découle des règles institutionnelles qui leur ouvrent droit à un suivi pédagogique lors des deux premières années de titularisation, droit qui se transforme de fait en obligation, leurs interventions auprès des enseignants confirmés sont plus aléatoires. Quatre scénarios possibles conduisent les CPC à travailler avec les enseignants confirmés.

Dans le premier cas, leur intervention auprès d'un enseignant titulaire répond à une prescription de l'IEN, à la suite d'une inspection ayant révélée une lacune chez le maître. Il s'agit alors d'aider l'enseignant à s'inscrire dans la conformité pédagogique institutionnelle. Cette situation qui relève de la régulation institutionnelle s'inscrit d'emblée dans un rapport d'évaluation (Duvernay-Marschall, 1994). Outre le fait que cette intervention ne réponde pas à une demande de l'enseignant lui-même, mais lui est imposée, la condition de possibilité d'une action efficace passe par son adhésion à la proposition du CPC. Cela revient, pour ce dernier, à transformer le rapport d'évaluation en rapport d'intéressement et à opérer ce qui peut être perçu par l'enseignant comme une opération de traduction de type II (traduire pour transmettre [*les bonnes pratiques]*). Ce scénario met en question son positionnement sur le segment hiérarchie / enseignant. Les conseillers pédagogiques se disent en général très mal à l'aise dans cette situation délicate.

Le second cas selon lequel les conseillers pédagogiques peuvent être amenés à travailler avec les enseignants confirmés concerne la situation où un enseignant demande lui-même au CPC un soutien pédagogique. Mais, du fait des difficultés éprouvées par beaucoup d'enseignants à donner leurs pratiques à voir, il s'agit souvent d'une demande dans un domaine disciplinaire où le maître n'est pas trop en difficulté. Ce n'est pas là qu'il en aurait le plus besoin. Dans ce cas, en répondant à une demande formulée, il peut sembler plus aisé pour le conseiller d'instaurer un rapport d'intéressement. Cette demande peut le conduire à mettre en œuvre une traduction de type I (traduire pour expliciter *[une notion à enseigner, un domaine de compétence…]*) ou, enrôler l'enseignant dans une démarche de traduction de type II (traduire pour transmettre *[ou aider le maître à opérationnaliser une pratique pédagogique]).* Ce scénario souhaité par les conseillers pédagogiques semble se produire assez rarement (Bernard ***: « Les enseignants ne nous appellent pas beaucoup d'eux-mêmes,***

c'est-à-dire que tout est à créer quand même pour arriver à créer la confiance, puis à créer la demande » [B44]).

Le troisième scénario est celui qui, de fait, semble le plus opérant pour les CPC, pour pouvoir travailler avec les enseignants confirmés. Il s'agit de l'intervention par le biais d'un projet. Deux cas de figure se présentent. Dans le premier cas, il s'agit, pour le conseiller, de répondre à la demande d'une école. Du point de vue de la régulation, cette situation renvoie à la régulation conjointe. Elle suppose une négociation entre le projet de l'équipe, son attente à l'égard du CPC et la contribution que celui-ci peut apporter. Pour autant qu'il dispose des compétences lui permettant de faire face à la demande, ce type d'intervention permet au conseiller d'allier sa position d'expert pédagogique, extérieur à l'équipe, et son statut d'enseignant du premier degré, à égalité de situation avec les enseignants. Ce scénario l'exonère alors des difficultés de positionnement évoquées précédemment et se révèle gratifiant pour le conseiller pédagogique. Cette aspiration est évoquée par tous les sujets de notre enquête et traduite ainsi dans les propos de Bernard ***: « Ce qui m'intéresse, dans ce métier-là, c'est de "surfer la vague"...de la même manière qu'avec les élèves. Créer un contexte, écouter ce qui se passe, sentir des personnes dans leur progression et puis avancer avec, accompagner »*** [B47].

Le second cas de figure concerne la situation où le conseiller sollicite des enseignants pour s'inscrire dans un projet d'action que lui-même souhaite développer. Du point de vue de la traduction, le CPC se situe alors dans une démarche d'enrôlement et de mobilisation d'acteurs pour mener à bien une expérimentation ou engager une innovation. Parmi les conseillers rencontrés au cours de notre étude, le cas de Géraldine[226] correspond à ce scénario. Maître du projet, le conseiller peut alors mettre en œuvre une stratégie prenant appui sur des points de passage obligés que, dans la logique d'acteur-réseau, il pourra rechercher. Cette situation valorisante pour l'action d'un CPC n'a cependant pas été présentée comme un scénario couramment pratiqué.

Si, à partir des trois scénarios évoqués ci-dessus, les conseillers pédagogiques peuvent trouver des entrées permettant de travailler au développement des compétences pédagogiques des enseignants confirmés, il en est un autre dans lequel ils peuvent s'investir. Ce mode d'action consiste à mettre en œuvre un projet d'action, relevant de l'animation en circonscription, tel que des rencontres sportives interclasses, des rencontres chorales, ou la mise en place d'un dispositif pédagogique, dans le domaine des activités culturelles, sollicitant la participation d'un intervenant extérieur spécialisé (danseur, artiste…) dans les classes. Dans ce type d'interventions, le conseiller pédagogique assure une fonction d'organisateur et de régulateur plus que de formateur.

---

226 Géraldine, Etude de cas n°1, *Mise en place d'un projet interdisciplinaire autour des activités aquatiques* , (Enquête sur les logiques d'action : 1ère partie – Chapitre 2).

La distinction entre ces différents scénarios renvoie au modèle élaboré à propos des logiques d'action, permettant de situer celles-ci selon que le conseiller se centre sur les actions produites ou sur les acteurs qui produisent les actions, qu'il vise la conformité des actions ou des acteurs et la gestion de l'existant ou qu'il cherche à valoriser l'innovation pédagogique.

Les analyses que nous avons menées auprès des sujets étudiés révèlent, de ce point de vue, une préoccupation dominante envers les acteurs, qu'ils traduisent par leur attachement déclaré à la fonction d'accompagnement. Les rôles qu'ils sont conduits à tenir, du fait des missions qui leur sont confiées, semblent toutefois donner une place importante à la mise en conformité. Nous ne nous sommes pas donné les moyens, dans cette étude, de mesurer l'impact de la prescription effective, à leur niveau collectif et individuel, sur leurs marges de manœuvre envers le travail d'innovation. Cependant, les sollicitations diverses, et multiples, auxquelles ils doivent répondre, semble limiter leur disponibilité pour un travail plus orienté vers les acteurs et vers l'innovation, au profit du fonctionnement des dispositifs et de la conformité: ***« Par exemple, le dispositif des CP renforcés, voilà, ça concerne les circonscriptions … qui ont des ZEP. C'est du temps de traitement de données, de passation d'épreuves, d'aller corriger les cahiers avec les instits, d'organiser des réunions, des suivis de samedis matin etc… donc ce sont des choses qui… oui, qui alourdissent un peu la fonction, bon… »*** [P. 42]

III. Des préconisations

Nous avons introduit notre étude en évoquant l'écart entre la définition des politiques éducatives nationales et les pratiques scolaires effectives que les acteurs intermédiaires du système sont chargés de réduire ou, pour le moins, de contenir. Les conseillers pédagogiques de circonscription, dans leur fonction de proximité auprès des équipes d'écoles, sont appelés à jouer un rôle de première importance entre le niveau départemental de la hiérarchie institutionnelle (en y incluant les inspecteurs de circonscription) et les maîtres.

Ce rôle, défini par une circulaire ministérielle spécifique, consiste à favoriser l'appropriation par les enseignants, des directives ministérielles qui orientent la politique, mais aussi à aider les maîtres à construire et solidifier leur professionnalité. L'analyse de la circulaire de référence (1996), croisée avec les témoignages apportés par des conseillers eux-mêmes au cours des entretiens, montre que les domaines d'interventions des CPC sont à la fois vastes et diversifiés. Si le cœur de métier est centré sur l'accompagnement des maîtres, leurs missions les conduisent à réguler des dispositifs d'actions

partenariales, contrôler la conformité de projets, produire des outils pédagogiques, concevoir et animer des séquences de formation, etc… Ces différents types d'interventions font appel à des compétences professionnelles dont certaines ne sont qu'une transposition de celles attendues d'un professeur des écoles ou d'un maître-formateur ***(« Alors, on passe à la formation d'adultes, ça prend des formes différentes, mais plus ça va, plus je me rends compte que tout cela se rapproche...)*** [Bernard, B48], et d'autres sont plus spécifiques.

IV. Le recrutement

Nous avons vu que pour accéder à la fonction de conseiller pédagogique de circonscription, un enseignant doit être titulaire du CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou Professeur des Ecoles Maître Formateur). Cet examen, ouvert aux maîtres justifiant d'au moins cinq années d'enseignement, se compose de trois épreuves. La première vérifie la maîtrise des compétences pédagogiques du candidat à travers une séquence d'enseignement portant sur deux domaines disciplinaires et mesure ses capacités à analyser sa pratique au cours d'un entretien avec le jury. La seconde partie de l'examen consiste à mener une critique de leçon auprès d'en enseignant débutant ou à animer une discussion pédagogique avec un groupe d'enseignants en formation initiale. La troisième partie consacrée à la soutenance d'un mémoire professionnel vérifie quand à elle la capacité du candidat à théoriser sa pratique.

L'obtention de ce diplôme professionnel permet à l'enseignant d'opter soit pour une candidature à un poste de maître-formateur auprès de l'IUFM (PEIMF), soit pour une candidature à un poste de conseiller pédagogique en circonscription. Dans ce dernier cas, il doit cependant satisfaire à une épreuve d'entretien face à un jury d'inspecteurs de l'éducation nationale. Dans un cas comme dans l'autre, l'examen, et l'entretien pour les CPC, ne peuvent vérifier que des prédispositions à l'exercice de ces fonctions, sur la base des acquis de l'expérience puisque aucune formation particulière préalable n'est prévue. Au mieux, une aide à la préparation à l'examen peut être proposée aux candidats.

Par ailleurs, nous observons que les épreuves du CAFIPEMF sont exclusivement orientées vers la pratique de classe. L'épreuve d'admissibilité est centrée sur celle du candidat lui-même : ***«L'épreuve d'admissibilité a pour objet d'évaluer l'activité d'un enseignant dans une classe et plus largement sa professionnalité... Elle porte tout à la fois sur la maîtrise des contenus, la pertinence de la démarche pédagogique, la justesse de l'observation des comportements et des***

résultats, la qualité des relations entre le maître et les élèves » [227]***.*** Les épreuves d'admission quant à elles visent à déceler chez les candidats des qualités de formateur d'adultes. La rédaction et la soutenance du mémoire professionnel portent sur une question pédagogique : ***« Le mémoire devra, de façon impérative, prendre appui sur l'expérience professionnelle du candidat. L'entretien permettra de vérifier l'efficience de cette condition »*** ; Lors de l'épreuve pratique pour laquelle les candidats ont le choix entre une critique de leçon et l'animation d'une discussion pédagogique, c'est la posture du formateur qui est recherchée : ***« Dans l'un et l'autre des cas, il s'agit de déceler l'aptitude du candidat à conduire un échange professionnel avec des enseignants ou des stagiaires »***.

Or, si un volet important de la fonction des conseillers pédagogiques de circonscription, consacré au suivi des enseignants débutants voisine avec celle des maîtres-formateurs de l'IUFM, le champ de leurs prérogatives est beaucoup plus large. Même l'accompagnement des néo-titulaires ne s'arrête pas à la pratique de classe. Aussi, les CPC découvrent-ils les autres domaines d'action lorsqu'ils sont en poste et c'est par l'exercice de la fonction qu'ils construisent les compétences qui leur sont nécessaires. Cathy[228] se trouve ainsi confrontée, lors de sa prise de fonction à des logiques qu'elle ne maîtrise pas : ***« j'ai appelé F. pour un petit peu déblayer quoi, savoir un petit peu à quoi j'avais affaire parce que moi, j'avais toujours été du côté enseignante, en tant qu'utilisatrice de la piscine, donc j'avais bien notion de certaines choses au niveau de la gestion et des rapports qu'il pouvait y avoir entre l'inspection et les services de la piscine, mais c'était à un niveau communal …»***.

Cette dernière remarque montre qu'au-delà de ce volet commun entre PEIMF et CPC, la fonction de ces derniers présente des caractéristiques qui font appel à des compétences et à des qualités professionnelles que le CAFIPEMF ne mesure pas. La spécificité des conseillers pédagogiques, par rapport aux maîtres-formateurs, réside bien dans ce qui relève de la régulation. Les tâches de coordination au sein de la circonscription, le contrôle des intervenants extérieurs, les situations de représentation de l'institution dans des groupes de pilotage, de négociation avec des partenaires, le montage et la conduite d'animations pédagogiques, parmi beaucoup d'autres domaines d'intervention, sollicitent des savoirs faire, des attitudes et des connaissances qui diffèrent de celle convoquées dans la conduite de classe. L'entretien préalable à l'inscription sur une liste d'aptitude

---

[227] Circulaire n°2002-125 du 5/06/02, Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, B.O.E.N. n°24 du 13 juin 2002.

[228] Cathy, Etude de cas n°2, *Une action partenariale : mise en place des activités de natation dans une nouvelle piscine* ; (Enquête sur les logiques d'action : 1ère partie – Chapitre 2).

permettant de se porter candidat à un poste de CPC permet-il de s'assurer des qualités requises pour affronter ces situations chez un prétendant à cette fonction? La question peut être posée.

V. La formation

Si les fonctions des conseillers pédagogiques de circonscription pourraient justifier certaines exigences au niveau du recrutement, nous devons prendre acte du fait qu'aucune formation spécifique ne le précède.

Or, notre étude a montré l'intérêt, pour un agent de régulation, d'identifier les jeux qui peuvent se jouer à travers les attitudes et comportements des acteurs, voire à les anticiper pour adopter des stratégies susceptibles de les aider à résoudre des situations problèmes. Comprendre qu'une situation donnée s'inscrit toujours dans une chaîne de traductions successives permet de la relativiser. Ainsi, la théorie de la traduction aide à réaliser qu'entre l'intention du rédacteur d'une directive, sa mise en mots dans une circulaire, l'interprétation qu'en fait celui qui est chargé de la présenter et la façon dont la reçoit celui à qui elle s'adresse, interviennent une multitude de facteurs (humains et non humains) qui modifient la donne, transforment les enjeux au gré des rapports de force, des intérêts à défendre, des marges de liberté des acteurs à chaque niveau. Elle permet d'intégrer l'idée que l'attitude d'un acteur, à un moment donné est susceptible d'évoluer parce que les paramètres de la situation auront changé.

De la même manière, la connaissance des processus de régulation, la distinction entre régulation institutionnelle et régulation autonome, la reconnaissance de rapports d'évaluation et de rapports d'intéressement fournissent des grilles de lecture fort utiles pour comprendre les faits sociaux, les sources de blocage et de conflit ou les moteurs de l'adhésion des acteurs aux innovations proposées. Pour un acteur intermédiaire, agent de régulation, ces connaissances nous semblent relever des savoirs professionnels de base. Ce sont ces savoirs qui permettent de saisir les situations dans le mouvement dans lequel elles sont inscrites et donc, de mieux comprendre ce qui s'y joue.

Notre étude contextuelle a montré que les conseillers pédagogiques évoluent au cœur d'un système complexe, soumis à de nombreuses et fortes tensions. Les situations professionnelles auxquelles ils sont quotidiennement confrontés les exposent régulièrement à des logiques d'acteurs, de la part de leurs partenaires, parfois difficiles à gérer pour eux-mêmes. Dans l'exercice, finalement solitaire, de cette fonction, il paraît indispensable qu'un conseiller pédagogique ait à sa disposition des outils lui permettant d'analyser sa pratique. Le modèle que nous avons élaboré pour identifier les logiques d'action est peut-être susceptible d'aider un acteur à clarifier ses positionnements, voire à

définir ses orientations stratégiques face à une situation professionnelle à résoudre. Que cherche-t-il en premier lieu : à favoriser la réalisation d'une action ou à impliquer des acteurs ? à gérer l'existant et garantir la conformité ou à faire évoluer les pratiques, à innover ? Chacune de ces intentions peut se justifier selon le contexte dans lequel elle survient. Passer par une logique (se centrer sur l'acteur pour le mettre en conformité), puis par une autre (l'enrôler dans une remise en question de ses pratiques), pour en atteindre encore une autre (mettre en place des pratiques novatrices) relève selon nous d'une compétence professionnelle avérée pour un acteur intermédiaire tel qu'un conseiller pédagogique.

Nous déduisons de ces remarques, du point de vue de la formation, qu'au-delà d'un renforcement des compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à l'accompagnement des maîtres dans l'exercice de la polyvalence, la fonction de conseiller pédagogique appelle à d'autres domaines de formation spécifiques, notamment sur les théories de la régulation et sur les pratiques qui s'y rapportent. Par ailleurs, nous avons vu l'importance de pouvoir interpréter les situations professionnelles, les comportements adoptés par les acteurs ou les évolutions institutionnelles en regard de logiques sociales ou culturelles, d'enjeux sociétaux de portée nationale ou supranationale. Cela suppose la maîtrise d'un corpus de connaissances dans les domaines de la sociologie, de la psychologie sociale ou encore de l'histoire et de l'évolution des systèmes éducatifs que seule peut garantir une formation d'un niveau universitaire au moins égal à celui aujourd'hui requis pour accéder aux métiers de l'enseignement. Nous pouvons regretter, dans l'organisation actuelle du système scolaire primaire, qu'une formation initiale et diplômante de ce type ne soit pas systématiquement proposée aux conseillers pédagogiques, avant ou après leur recrutement. Nous avons constaté l'incidence du système personnel de transaction sur les logiques d'action des conseillers pédagogiques. Nous avons en même temps constaté que les tensions relevées chez certains sujets sont de nature à rendre difficile l'exercice même de la fonction. Il est permis de penser que si le sujet dispose de grilles de lecture des faits sociaux, de connaissances théoriques lui en fournissant des éléments d'explication, son système personnel de transaction n'en sera que plus éclairé et l'aidera à appréhender les situations professionnelles avec d'autant plus de sérénité.

C Les perspectives

Cette recherche qui a pris appui sur un cadre théorique articulant les trois concepts de régulation, de traduction et de logiques d'action a donc permis d'apporter des éléments de réponses sur la compréhension de la façon dont un conseiller pédagogique investit sa fonction de régulation.

L'émergence du concept de **système personnel de transaction** a ainsi mis en évidence les relations et arbitrages que l'acteur établit au sein d'un ensemble constitué des différentes dimensions

du contexte dans lequel il agit, des logiques actorielles en action, de son propre système de valeurs et de ses ressources personnelles, pour élaborer une forme de rationalité lui permettant d'assumer, avec plus ou moins d'aisance, sa position.

Cette approche a permis de caractériser les sujets que nous avons étudiés (le professionnel, l'institutionnel, le formateur, la militante). Nous avons pris soin de préciser que ces profils particuliers émanent de l'état du système personnel de transaction des sujets, à un moment donné. Ainsi, ils sont susceptibles d'évoluer sous l'influence d'une modification des données qui induisent l'organisation de ce système personnel de transaction.

Cette forme de catégorisation montre néanmoins que des entités se dégagent chez ces acteurs intermédiaires. Nous aurions pu nous en tenir à décrire un certain nombre de convergences entre les uns et les autres sur telle ou telle composante de leur action, puis à montrer que ces convergences entre sujets portaient sur certains aspects alors que ces mêmes acteurs, sur d'autres aspects, présentaient des divergences. De la même manière, notre travail aurait pu se limiter à montrer de manière générique, comment les conseillers pédagogiques se positionnent sur des aspects particuliers de la fonction tout en enregistrant la diversité des réponses possibles. Nous aurions constaté que certains d'entre eux se centrent plus spécialement sur les acteurs, d'autres plutôt sur les mises en œuvre, que certains recherchent dans leurs démarches des rapports d'intéressement alors que d'autres privilégient des rapports d'évaluation, que les uns sont plus motivés par la recherche de l'innovation alors que d'autres s'appliquent à bien gérer l'existant.

Il aurait encore été possible de montrer en quoi la situation d'acteur intermédiaire, dans une institution, pose des problèmes de positionnement et que l'état des relations humaines entre les acteurs d'un système d'action influe sur les marge de manœuvre des uns et des autres. Nous aurions pu enfin conclure, peut-être, que la transmission des directives institutionnelles dévolue aux acteurs intermédiaires dépend du bon vouloir et des compétences effectives de ces derniers à s'acquitter de cette tâche.

Cependant, en nous limitant à ce type d'approche, nous aurions fait l'impasse sur cette dimension éminemment subjective que permet d'atteindre l'étude du système personnel de transaction en mettant à jour les tensions internes que le sujet conjugue, en gains et pertes, pour rendre visible une rationalité apparente face aux situations auxquelles il est confronté.

Nous ne nous sommes pas donné les moyens, au cours de notre étude, de vérifier si cette catégorisation, renvoyant à l'unicité d'un individu, permet malgré tout d'être étendue, voire enrichie, au-delà des cas individuels étudiés. Un tel prolongement de notre travail que rendrait possible l'application

de notre cadre d'analyse à un grand nombre de conseillers pédagogiques, alimenterait sans aucun doute le recueil de convergences et de divergences évoqué plus haut. S'il permettait de confirmer une distinction entre des conseillers pédagogiques « professionnels », « institutionnels », « formateurs » et « militants », une nouvelle recherche postulerait alors que des ensembles de sujets sont autorégulés par un système personnel de transaction (quasi)identique. Celle-ci pourrait alors viser un degré d'étude supérieur consistant à mettre à jour les conditions qui conduisent à faire converger les facteurs producteurs du système personnel de transaction. Autrement dit, il s'agirait de s'interroger sur l'incidence de déterminismes dans la logique constructiviste du système personnel de transaction.

Cependant, la variabilité du système personnel de transaction que nous posons comme probable pourrait alors nous inciter à rechercher, sur une étude longitudinale, si un sujet, du fait de l'évolution de son SPT, peut passer d'un profil à un autre.

Une seconde orientation pour une suite à donner à cette recherche pourrait consister à mesurer la relation entre le profil d'un conseiller pédagogique, au regard de cette catégorisation, et l'impact qu'il peut avoir sur l'efficacité de son travail de régulation. Encore faudrait-il savoir exactement ce que l'on attend d'un conseiller pédagogique. Attend-on de lui qu'il soit plutôt un acteur de l'innovation qui saura mobiliser et enrôler les enseignants des écoles dans des projets conduisant à transformer les pratiques pédagogiques pour une plus grande efficacité au service des apprentissages des élèves ? Attend-on de lui qu'en bon collaborateur de l'inspecteur, et grâce à sa proximité corporative avec les maîtres, il assure par son travail de traduction (type I et II), la transmission des directives institutionnelles et leur appropriation par les acteurs de terrain ? Ces derniers éléments pourraient avoir leur importance dans les critères de recrutement des conseillers et dans leur formation. En outre, un conseiller pédagogique de « type formateur » a-t-il plus d'influence qu'un conseiller de « type professionnel » ou de « type institutionnel » pour transformer les pratiques pédagogiques des maîtres confirmés, pour installer des enseignants débutants dans le métier ou pour favoriser la mise en œuvre des politiques éducatives ?

Un autre axe de recherche, enfin, pourrait également être envisagé pour donner suite à ce travail. Celui-ci se situerait en aval de notre étude. Partant de l'hypothèse de l'incidence du système personnel de transaction sur le travail de régulation d'un conseiller pédagogique, il s'agirait alors de rechercher en quoi l'identification de ce "SPT" et sa maîtrise par l'acteur lui-même, serait de nature à l'aider à réguler sa propre action de régulation. Une telle orientation renverrait ainsi vers la question de la formation de ces acteurs intermédiaires.

La mouvance des facteurs que nous avons identifiés dans ce qui contribue à redéfinir constamment l'état du système personnel de transaction plaide pour que ce travail sur soi, intégré à la formation des conseillers pédagogiques, ne soit pas limité à un temps de formation initiale, préalable ou

suivant leur recrutement dans la fonction. Elle nécessite une prise de distance continue des acteurs par rapport à leur pratique et au contexte dans lequel ils exercent. Les dispositifs d'analyse de la pratique centrée sur le sujet [229] pourraient contribuer, dans le cadre d'un accompagnement à la fonction, à cette prise de distance.

Nous avons développé notre réflexion en prenant pour objet d'étude le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription. Ce que cette étude nous a appris de ces professionnels peut-il être transféré sur d'autres groupes professionnels ?

Dans le système scolaire, nous avons pris acte du fait qu'entre la définition d'une politique éducative, au niveau national, avec parfois des inspirations supranationales, et sa mise en application au niveau local, il se produit une chaîne de transformations alimentée par les jeux et les interactions entre les différents échelons successifs de l'institution. Ainsi est-il possible de considérer qu'entre le penseur de l'espace des référents et l'élève, chaque acteur prenant sa part dans le processus est un acteur intermédiaire. Le système personnel de transaction qui nous a servi à analyser la situation des conseillers pédagogiques peut être appliqué à chacun des acteurs, quel que soit son niveau d'intervention. Du ministre au professeur des écoles, la dimension singulière du sujet doit être prise en compte pour comprendre les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs qui se traduisent par des engagements professionnels plus ou moins fort, des mobilisations, des adhésions aux innovations ou des résistances au changement plus ou moins marquées.

Ce qui est vrai pour les acteurs du système éducatif, dés qu'ils occupent une place intermédiaire dans la chaîne institutionnelle, doit pouvoir, selon nous, être étendu et transposé à toute organisation et à toute corporation d'acteurs intermédiaires.

Pour autant, la prise en compte de la singularité des sujets ne doit pas remettre en cause la nécessité d'une régulation institutionnelle pour garantir une orientation politique de l'institution. Mais celle-ci ne fera jamais l'économie d'une régulation autonome. La présence des acteurs intermédiaires ne s'en trouve que plus justifiée pour permettre les régulations conjointes sur lesquelles reposent, finalement, la cohérence du fonctionnement institutionnel.

A l'heure où les modalités de la formation des enseignants, d'une part, les évolutions possibles des structures de l'école primaire (voire la question de la création des EPEP) d'autre part, remettent en question les fonctions des différents personnels d'encadrement de proximité du système scolaire

[229] Clavier L. , *Comment évaluer un dispositif d'analyse de pratique professionnelle,* Congrès international AREF 2007. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Loic_CLAVIER_101.pdf

primaire, la situation des professeurs des écoles maîtres formateurs est particulièrement concernée. Si, actuellement, sur la base du seul diplôme du CAFIPEMF, ils peuvent être conduits à exercer des fonctions aussi différentes que celles de maître-formateur auprès de l'IUFM (PEIMF) ou de conseiller pédagogique en circonscription (CPC), les évolutions en cours peuvent aboutir à un regroupement fonctionnel de tous les maîtres-formateurs. La création des EPEP attribuant aux directeurs, devenus chefs d'établissements, des prérogatives administratives actuellement détenues par les inspecteurs de circonscriptions justifierait-elle toujours l'existence de circonscriptions ? À l'image de l'organisation du système d'enseignement secondaire, la fonction de régulation des écoles primaires ne pourrait-elle pas être partagée entre les directeurs et des inspecteurs centrés, eux, sur le contrôle pédagogique des enseignants. La disparition des circonscriptions ne pourrait-elle pas entraîner la disparition des CPC actuels ? Par ailleurs, le processus de masterisation de la formation des maîtres entraînant un besoin d'accompagnement renforcé des nouveaux enseignants sur le terrain et la suppression envisagée des IUFM pourraient provoquer la réunification du corps des maîtres-formateurs, recentré sur l'accompagnement pédagogique au détriment de la fonction de régulation. Or, la position territoriale des actuels conseillers pédagogiques de circonscriptions, à la fois proches des équipes et extérieurs au contexte immédiat des écoles (ce qui serait le cas des chefs d'établissements des EPEP) leur permet d'assurer, dans le cadre de leur fonction de régulation, au cœur des espaces locaux d'interdépendance, un lien précieux à quatre dimensions : lien entre les écoles de la circonscription – lien entre les écoles et des partenaires extérieurs – lien entre l'échelon local (école) et les premiers degrés de la hiérarchie (IEN – instances départementales) – lien entre les circonscriptions du département.

Cela justifie que cette fonction de régulation, plutôt que de se fondre avec celle des maîtres-formateurs, soit affirmée comme un véritable métier donnant lieu à une formation et un recrutement spécifiques et de haut niveau. Le terme « conseiller pédagogique de circonscription » ne devrait-il pas, d'ailleurs, être transformé en « Conseiller des écoles » pour bien marquer que ce travail de régulation dépasse la seule dimension pédagogique de leur champ d'intervention ?

INDEX DES SCHEMAS

Schéma n°1 : Le système éducatif primaire en quatre espaces interdépendants p. 51

Schéma n°2 : L'acte de régulation en circonscription p. 121

Schéma n°3 : Orientations des logiques d'action p. 135

Schéma n°4 : Les logiques d'action chez Géraldine p. 136

Schéma n°5 : Les logiques d'action chez Cathy p. 137

Schéma n°6 : Les logiques d'action chez Denis p. 138

Schéma n°7 : Mise en relation des concepts de régulation, de traduction et de logiques d'action, p. 144

Schéma n°8 : L'incidence du Système Personnel de Transaction sur l'action de régulation de l'acteur intermédiaire, p. 146

Schéma n°9 : Le Système Personnel de Transaction dans le cas de Bernard, p. 188

Schéma n°10 : Etat des tensions au niveau du SPT et relation avec les logiques d'action mises en œuvre par Bernard, p. 190

Schéma n°11 : Le Système Personnel de Transaction dans le cas de Christian, p. 196

Sch2ma n°12 : Etat des tensions au niveau du SPT et relation avec les logiques d'action mises en œuvre par Christian, p. 198

Schéma n°13 : Le Système Personnel de Transaction dans le cas de Patrick, p. 204

Schéma n°14 : Etat des tensions au niveau du SPT et relation avec les logiques d'action mises en œuvre par Patrick, p. 206

Schéma n°15 : Le Système Personnel de Transaction dans le cas de Nadine, p. 213

Schéma n°16 : Etat des tensions au niveau du SPT et relation avec les logiques d'action mises en œuvre par Nadine, p. 215

Schéma n°17 : Positionnement des sujets CPC par rapport à l'institution, p. 217

Schéma n°18 : Repérage des formes de traductions privilégiées par les sujets, p. 222

Schéma n°19 : Représentation de l'homme pluriel, p. 237

Schéma n°20 : Le Système Personnel de Transaction en tant qu'instance de régulation des tension chez l'homme pluriel, p. 238

INDEX DES AUTEURS CITES

AKRICH Madeleine : p. 77-99-100-101-103-105-233
ARDOINO Jacques : p. 49-115-287
AUDIGIER François : p. 69
AVANZINI Guy : p. 107
BARROSO Joao : p.77-81-82-84-85-93-149-233
BARTHES Y : p.96
BAUBY Pierre : p. 81
BERNOUX Philippe : p. 118-120
BOLLE DE BAL Marcel : p. 145
BONNEAU Jacques : p. 37
BOTTIN Yves : p. 19
BOUVIER Alain : p. 92
BRASSARD … : p. 80
CALLON Michel : P. 15-77-96-97-98-102-103-104-105-106-107-109-110-112-114-133-141-233-283-285-287-288-289-293-302
CANGUILHEM Georges : p. 78-81
CAZAL Didier : p. 108
CHEVENEMENT Jean-Pierre : p.28-30-34
CLOT Yves : p.119-120-225-235
COHEN Elie : p. 78-233
CORIAT Benjamin : p. 79-233
CORNET Jean : p. 35
CROZIER Michel: p. 88-118-133-141-160-221-239-286-292-297-298
CYTERMAN Jean-Richard : p. 43
De BERNIS Gérard : p. 79
DELVAUX Bernard : p. 91-113-116
DEMAILLY Lise : p. 83-90
DEVELAY Michel : p. 50-59
DEWEY John : p. 12-13-52
DUBET François: p 4-6-18-37-45
DUPRIEZ Vincent : p. 35-77-78-233
DURPAIRE Jean-Louis : p. 148
DURU-BELLAT Marie : p. 47
DUTERCQ Yves : p. 80-233
ETCHEGOYEN Alain : p. 6
EYMARD DUVERNAY, François : p. 15-113-140-240-285-288-295
FABRE Michel : p. 12-20-133
FRIEDBERG Erhard: p. 88-118-133-141-160-221-239-286-292-297-298
GAILLARD Jean-Michel : p. 5-23
GAMBERT Patricia : p. 38
GIRALDO Sylvia : p. 91-113-116
GOLDSTEIN Pierre : p 5
GORGIEU A : p. 65, 66
HABERMAS j : p.26
HATZFELD Nicolas : p. 66-67
HENRIOT VAN ZANTEN Agnès : p.5 – 45 - 47

HUSSON Michel : p. 79-231
KERLAN Alain : p 6-13
LAHIRE Bernard : 2-236
LASCOUMES Pierre : p. 96
LATOUR Bruno : p. 15-77-96-98-107-108-109-110-112-114-133-141-146-233-288-293.
LEBLAN Claude, p. 12
LEGRAND Louis : p. 4
LELIEVRE Claude : p. 5
LESSARD Claude : p. 5-80
LEVINE Jacques : p 50
LIPOVETSKI Gilles : p. 22
LUSIGNAN .... : p. 80
LYOTARD Jean-François : p. 13
MANGEZ Eric : p. 140
MARCHAL Emmanuelle p. 15-113-140-240-285-288-295
MAROY Christian : p.14-39-40-77-78-82-83-86-88-90-91-93-113-116-118-119-120-128-146-232
MATHIEU R., p. 67
MESURES S : p. 104
MIALARET Gaston : p. 35
MICHELETTI Pierre : p. 66-67
MONTEIL Jean-Marc : p. 236
MORIN Edgar : p. 20-145
PERRENOUD Philippe : p. 35-46
PEYRONIE Henri : p. 107
PIALOUX M. : p. 66-67
PROST Antoine : p. 19
RAYOU Patrick : 5-45-47-89
REMY Jean : p. 119
REYNAUD Jean-Daniel : p. 12-14-77-82-83-113-115-233
RUBY Christian : p.20-21-22-26
SAINSAULIEU René : p. 118
SAUVE Lucie : p.26
SAVIDAN Pierre : p. 96-104
SCHÔN Donald : p. 5
SERRES Michel : p. 96
TARDIF Maurice : p. 5
TESTU François : p. 102
THELOT Claude : p. 87
VENNE Jean-François : p. 21-22
VERMERSCH Pierre : p. 99
VINCENT Guy : p. 83

BIBLIOGRAPHIE

- Alin C., *Être formateur – Quand dire c'est écouter*, L'Harmattan, Paris, 1996, Coll. Education et Formation.
- Allain J-L, Frin C., *Les figures de la polyvalence,* CRDP Pays de la Loire, 2004, Coll. Corpus 1 L'EPS à l'école.
- Ardoino J., *L'implication*, Se Former +, S11, mars 1992.
- Audigier F., *Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ?*, *in Interdisciplinarité, polyvalence et formation en IUFM,* Sous la direction de G. Baillat et J-P Renard, CRDP Champagne-Ardennes, 1999.
- B.O. n°1 du 4 janvier 2007. Encart : Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- B.O.E.N. n°3 du 18 /01/2007 : Préparation de la rentrée 2007
- Baillat G., Renard J-P., *Interdisciplinarité, polyvalence et formation en IUFM,* CRDP Champagne-Ardennes, 1999, coll. Documents – Actes et Rapports – Pour l'éducation.
- Barroso J., Afonso N., Baromi I., Berkovits B., Imre A., Eross G., *Système éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire set politiques de lutte contre les inégalités en Grande-Bretagne, en Belgique, en France, en Hongrie et au Portugal, Projet Réguleducnetworks*, 2002.
- Barroso J., *Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives : de la régulation du système à un système de régulation*, *in* Dutercq Y., *Les régulations des politiques d'éducation*, Presses universitaires de rennes, 2005.
- Berger I., *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, PUF, 1979, coll. L'éducateur
- Bernoux P., *La sociologie des entreprises*, Seuil, Coll. Points Essais, 1995.
- Biron D.- Cividini M.- Desbiens J-F., *La profession enseignante au temps des réformes*, Editions du CRP, Coll. Les professions enseignantes, Université de Sherbrooke
- Bolle de Bal M., *Voyages au cœur des sciences humaines – de la reliance – Tome 1 – Reliance et théories,* L'Harmattan, Paris, 1996, Coll. Logiques sociales.
- Bottin Y., Enseigner en école, *un métier pour demain. Mission de réflexion sur le métier d'enseignant*. Rapport au Ministre de l'Education nationale. Février 2002.
- Bouysse V., *Formation – Professionnalité*, Entretien SNUIPP , 2002.
- Bouysse V., *Identité professionnelle et polyvalence des maîtres du primaire*, Bombanes, 2002.
- Cady A., *L'école entre éducation et instruction, une analyse du discours « républicain »*, in Rrevue Traverse, n°3, Presse Université de Nantes, juin 2003.
- Callon M., Barthes Y., Lascoumes P., *Agir dans un monde incertain – Essai sur la démocratie technique*, Le seuil, 2001, Collection La couleur des idées.
- Callon M., Entretien, *Pour une sociologie de la traduction en innovation*, Revue Recherche et Formation n°31, 1999.

- Callon M., *Quatre modèles pour décrire la dynamique de la science, in* Alkrich M. – Callon M. – Latour B, *Sociologie de la traduction – textes fondateurs,* Mines Paris, Paris, 2006.
- Callon M., *Sociologie de l'acteur réseau,* in *Sociologie de la traduction – Textes fondateurs, 2006.*
- Canguillem G., *Idéologie et rationalité des sciences de la vie*, Librairie philosophique J. Vrin, 2000.
- Cazal Didier, *Traductions de la traduction et acteur-réseau : sciences, sciences sociales et sciences de gestion,* Proposition de communication au colloque « Organiser le tâtonnement » - Université Paris-Dauphine 14/06/07, http://lem.cnrs.fr/Portals/2/actus/traductions_200705.pdf
- Circulaire du 27 octobre 1960 relative à la création de postes d'inspecteurs de l'enseignement primaire et
- Circulaire du 29/12/1956, portant application de **l'Arrêté du 23/11/1956 relatif à la suppression des devoirs à la maison**, précisé par la circulaire n°94-226 du 6/09/1994.
- Circulaire interministérielle N°4686 du 30 septembre 1969.
- Clot Y., *La fonction psychologique du travail*, PUF, 1999.
- Cohen E., " *De la réglementation étatique et administrative à la régulation* ", Paysans, mai-juin 2000, repris dans Problèmes économiques n° 2680.
- Commission Européenne, *Enseigner et apprendre – vers la société cognitive, Livre blanc sur l'éducation et la formation,* 1995.
- Conseil d'Etat, Rapport public 2001, *Les autorités administratives indépendantes*, La documentation Française.
- Coriat B., La théorie *de la régulation : origines, spécificités et perspectives, Multitudes* : Revue politique, artistique, philosophique, article mis en ligne en septembre 2004. http://multitudes.samizdat.net/La-theorie-de-la-regulation.html
- Courpasson D., *L'action contrainte : Organisation libérale et domination,* PUF, Paris, 2000, Coll. Sciences sociales et sociétés.
- Crozier M. – Friedberg E., *L'acteur et le système*, Seuil, Paris, 1977
- Cyterman J-R, *La convergence des systèmes éducatifs européens*, Revue PRISME, janvier 2004.
- Delvaux B., Giraldo S., Maroy Ch., *Réseaux et territoires : les régulations intermédiaires dans le système scolaire en communauté française*, P.U. de Louvain, 2005.
- Demailly L., *Enjeu de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires*, *in Evaluer les politiques éducatives : Sens, enjeux, pratiqu*es, De Boeck, 2001.
- Develay M., Préface in Allain-Frin, *Les figures de la polyvalence*, CRDP Pays de la Loire, 2004.
- Douglas M., *Comment pensent les institutions*, La Découverte-Poche – Sciences humaines et sociales. Paris 2004
- Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Le Seuil, 2002.
- Dubet F., Martucelli D., *Dans quelle société vivons-nous ?,* Seuil, 1998, 323p.

- Dupriez V. – Cornet J., *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Ed. De Boeck, Bruxelle 2005.
- Dupuy J-P, *Introductions aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs*, Ellipses, Paris, 1992
- Durand J-P, Weil R., *Sociologie contemporaine*, Vigot, 2ème édition, 1997.
- Durpaire J-L – Guerin J-C – Jardin P., *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire,* Rapport à M. le Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, à M. le Ministre délégué à l'enseignement scolaire, Juin 2003, n°2003-034, présentation résumée.
- Duru-Bellat M. / Henriot Van Zanten A., *Sociologie de l'école,* Armand Colin, Paris 1992, Coll. U Sociologie, 232p.
- Dutercq Y., *Les régulations des politiques éducatives*, (dir.), Presses universitaires de Rennes, 2005.
- Dutercq, Y., *L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation*, Dossier n°8, Revue Education et Sociétés, 2001
- Etchegoyen A., *Le temps des responsables,* Julliard, 1993.
- Eymard-Duvernay F. – Marchal E., *Les règles en action : entre une organisation et ses usagers*, Revue française de sociologie, 1994.
- Fabre M., *L'école peut-elle encore former l'esprit, in* Revue Française de Pédagogie, n°143, avril-juin 2003.
- Fabre M., *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, PUF, 1999.
- Fonteneau R., *L'éducation nationale et le partenariat,* Revue Administration et Formation, n°4, 1990, numéro spécial Colloque Education et Formation.
- Fournier M. – Troger V., *Les mutations de l'école – Le regard des sociologues*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 2005, Coll. Les dossiers de l'éducation.
- Fouroux R., *Pour l'école – Rapport de la commission présidée par Roger Fouroux*, Calmann-Levy, La Documentation française, p. 226.
- Gaillard J-M, *Un siècle d'école républicaine,* Editions du Seuil, 2000, Coll. Points – Histoire.
- Gambert P. – Bonneau J., *Portrait des enseignants du Premier degré : interrogation de 1000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004*, D.E.P., Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Goldstein R., *Ecole et société, des politiques aux pratiques*, Chronique sociale, 1995, Coll. Pédagogie-Formation, Débattre, p. 64
- Gorgeu A., Mathieu R., Pialoux M., *Polyvalence, polycompétence ouvrières et intensification du travail : l'exemple de l'industrie automobile*. www.cee-recherche.fr/fr/Colloque intensification/pdf/gorgeu-mathieu-pialoux
- Grassineau B., *librapport.org/Rapport de Stage , Notes sur Jean-Daniel Reynaud, Les règles du jeu, L'action-collective et la-régulation sociale*
- Habermas J., interview in Le Monde, 19 octobre 1980.

- Hatzfeld N., *La polyvalence, enjeu multiple dans l'organisation du travail et la relation salariale*, Revue La Lettre du GERPISA, n°139, février 2000.http://artic.ac-besancon.fr/s_e_s/DosServicespublics/servicespublics/reglemregul.htm
- Husson Michel, *L'école de la régulation, de Marx à la Fondation St-Simon : un aller sans retour ? in* J. Bidet et E. Kouvelakis, *Dictionnaire Marx contemporain*, PUF, 2001
- Inspection générale de l'éducation nationale, *Rapport sur la polyvalence à l'école primaire*, 1997.
- Kerlan A., *Les valeurs de l'éducation dans un monde postmoderne*, in Kerlan A. – Develay M. – Legrand L. – Favey E., Quelle école voulons-nous ?, ESF, 2001, Coll. Pratiques & Enjeux pédagogique.
- Lahire B., *L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu,* Revue Sciences Humaines, Mensuel n°91, Février 1999, Dossier *L'individu en quête de soi.*
- Lahire B., *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Nathan, « Essais et recherches », 1998
- Larivain C., *Les enseignants des écoles publiques et la formation : interrogation de 1200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005*, Ministère de l'Education nationale, Les dossiers enseignants et personnels, n°176, Août 2006.
- Lang V., *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Paris, 1999.
- Lang V., *La profession enseignante en France, permanence et éclatement,* in Lessard et tardif (dir) *La profession d'enseignant aujourd'hui : Evolutions, perspectives et enjeux internationaux,* De Boeck, Bruxelles, 2005.
- Latour B., *Changer la société, refaire de la sociologie*, La Découverte, 2006.
- Lavine J. – Develay M., *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance,* ESF Editeur, 2003, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Leblan Claude, *Le conseiller pédagogique du premier degré, un formateur en quête de positionnement, étude locale d'une professionnalité paradoxale*, Thèse de doctorat, Université de Nancy II, 1995.
- Legrand L., *La question de l'institution*, in Kerlan A. – Develay M. – Legrand L. – Favey E., Quelle école voulons-nous ?, ESF, 2001, Coll. Pratiques & Enjeux pédagogiques.
- Lelièvre C., *Les politiques scolaires mises en examen, douze questions en débat*, ESF, 2001, Coll. Pédagogies-Essais,
- Lessard C.et Tardif M., *La profession enseignante aujourd'hui : Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, De Boeck, Bruxelles, 2005.
- Lessart C. – Tardif M., *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels,* De Boeck, 1999, Coll. Perspectives en éducation, 575 p.
- Lévine J., Develay M, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires* – De la désappartenance à la réappartenance, ESF, 2003.
- Lipovetski G., *L'empire de l'éphémère*, NRF, 1988.
- Lipovetski G., *L'ère du vide*, NRF, 1985.

- Lyotard, J-F, *La condition postmoderne*, Editions de Minuit, 1979.
- Magakian J-L, Barmeyer C, Bouziat X, Hounounou A, Le Loarne S., *50 fiches pour aborder la gestion stratégique des ressources humaines*, Breal, 2003.
- Mangez E., *Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix*, Revue Education et Sociétés, n°8/2001/2.
- Maroy C. – Dupriez V., *La régulation dans les systèmes scolaires : Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*, Revue Française de Pédagogie, janvier-février-mars 2000.
- Maroy C., Ecole*, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, PUF, Paris, 2006, Coll. Education et Société
- Maroy C., *Les évolutions du travail enseignant en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances,* Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, n°42, Juillet 2005.
- Maroy C., *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?* Les Cahiers de Recherche en Education n°49 – Décembre 2005.
- Mesures S. – Savidan P. (dir.), *Le dictionnaire des Sciences humaines*, PUF, Paris, 2006.
- Meuret D., *La régulation de l'éducation en France et dans les pays anglo-saxons : une comparaison*. Revue suisse des sciences de l'éducation, 20, 04, p.33-50.
- Meuret D., *Gouverner l'école : une comparaison France / Etats Unis,* PUF, Paris, 2007.
- Micheletti P., *Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour la polyvalence professionnelle,* Colloque "La polyvalence professionnelle", Février 2003, Euromed – Marseille / Ecole de management.
- Ministère de l'Education Nationale, *Ecole élémentaire – Programmes et instructions*, Préface de J-P Chevènement, Ministre de l'Education nationale, CNDP, 1985.
- Ministère de l'Education Nationale, *Repères Et Références Statistiques* 2008
- Ministère de l'Eduction Nationale – Direction des Ecoles, *Programmes de l'école primaire*, école pour l'enfant – des outils pour les maîtres, 1995.
- Monteil J-M., *Soi et le contexte*, Armand Colin, Paris, 1993, Coll. U. Psychologie.
- Morin E., *La tête bien faite. Repenser la réforme – Réformer la pensée*, Seuil, 1999.
- Pelletier G. (dir.), *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives,* Editions De Boeck, Bruxelles, 2009.
- Perrenoud P., *Curriculum: le formel, le réel, le caché*. In Houssaye, J (dir.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.
- Peyronie H., «*Entrer dans le mouvement Freinet ? »* in *La Pédagogie Freinet, mise à jour et perspectives,* sous la direction de P. Clanche, E. Debarbieux, J. Testanière, Bordeaux, P.U.B., 1994
- Prairat E., Retornaz A., *La polyvalence des maîtres en France : une question en débat,* Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, no 3, 2002, p. 587 à 615
- Prost A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV, Nouvelle librairie de France, 1981.

- Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, La documentation Française, Paris, 2004
- Rayou P. et Van Zanten A., *Enquête sur les nouveaux enseignants,* Editions Bayard, 2004
- Rémy J. – Voyé L. – Servais E., *Produire ou reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne*, t. 1, Editions Vie Ouvrière, Bruxelles, 1978.
- Reynaud J-D, *Les règles du jeu- l'action collective et la régulation sociale,* Armand Colin, paris, 1997.
- **Ru**by C., *Le champ de bataille : post-modernes – néo-modernes*, L'Harmattan, 1990.
- Sauvé L., *L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir durable*. Université du Québec à Montréal. http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/membres/articles/ERE4.pdf
- Schön D., *Le praticien réflexif – A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel,* Editions Logique, 1993.
- Serres M., *Hermès III : La traduction*, Ed. de Minuit, paris,1974.
- Testu F., *Variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève*, Paris, CNRS, 1982.
- Venne J-F, *Le lien social dans le modèle de l'individualisme privé – de chair et* d'os, L'Harmattan, Paris, 2002.
- Vermersch P., *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF, 1994
- Vincent G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1994

ANNEXES

ANNEXE N°1 : CIRCULAIRE MINISTERIELLE DU 18/04/1996

Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription

Note de service n° 96-107 du 18 avril 1996, *BO* n° 18 du 2 mai 1996

La dernière circulaire définissant " les fonctions des conseillers pédagogiques adjoints aux inspecteurs départementaux de l'éducation nationale " date du 29 novembre 1973.
Depuis les critères de recrutement des enseignants du premier degré ont évolué, passant du niveau bac au niveau bac + 2, puis au niveau bac + 3. Les établissements de formation ont changé, les écoles normales ayant laissé la place aux instituts universitaires de formation des maîtres. Un nouveau corps d'enseignants du premier degré a vu le jour avec l'institution des professeurs des écoles. Enfin, il a été décidé que les enseignants bénéficieraient d'une assistance et d'un suivi au cours de leur première année d'affectation.
Ces conditions nouvelles nécessitent de retenir l'appellation de " conseiller pédagogique de circonscription ", de redéfinir les tâches qui peuvent lui être confiées et d'affirmer son rôle dans la conception et le suivi du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur de l'éducation nationale.
Tel est l'objet de la présente note de service qui se substitue à la circulaire n° 73-508 du 29 novembre 1973.

Préambule
Le conseiller pédagogique est un enseignant maître formateur qui exerce ses activités sous la responsabilité de l'inspecteur de l'éducation nationale dont il est le collaborateur direct. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur.

Principes généraux
Le conseiller pédagogique a principalement une mission d'ordre pédagogique. Il peut être conduit à accomplir des tâches administratives liées au programme de travail de la circonscription, mais sa mission pédagogique ne doit en aucun cas être contrariée par la multiplication de ces tâches administratives.
Il est un partenaire essentiel dans la formation des enseignants du premier degré comme garant de la polyvalence du métier, comme expert d'une articulation efficace entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable de distanciation par rapport à la diversité des situations et des démarches d'enseignement.
Il fait partie de l'équipe de circonscription animée par l'inspecteur de l'éducation nationale, ce qui nécessite non seulement une bonne connaissance réciproque des tâches de chacun dans leur spécialité mais aussi la préparation voire la mise en œuvre d'actions conjointes. Cette équipe élabore et met en œuvre un projet de circonscription.
Il a pour fonction première l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation.
L'arrêté du 22 janvier 1985 énumère huit catégories de maîtres formateurs dont six le sont auprès de l'inspecteur de l'éducation nationale :

- le conseiller pédagogique généraliste ;
- le conseiller pédagogique pour l'éducation physique et sportive ;
- le conseiller pédagogique pour l'éducation musicale ;
- le conseiller pédagogique pour les arts plastiques ;
- le conseiller pédagogique pour les langues et cultures régionales ;
- le conseiller pédagogique pour les technologies et ressources éducatives.

Certains d'entre eux ont souvent des missions départementales, notamment les conseillers pédagogiques dans les disciplines artistiques (cf. note de service n° 93-132 du 24 février 1993).
Les conseillers pédagogiques de spécialité doivent toujours intégrer la réflexion sur leur discipline dans le cadre de l'action polyvalente de l'enseignant du premier degré.
Lorsque le conseiller pédagogique généraliste est le collaborateur d'un inspecteur de l'éducation nationale de l'adaptation et de l'intégration scolaires, il serait souhaitable qu'il soit également titulaire du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAAPSAIS).

Le rôle du conseiller pédagogique dans la circonscription
Il encourage les réussites pédagogiques et contribue à leur diffusion.
Il participe activement à l'animation des conférences pédagogiques.
Il peut seconder l'inspecteur de l'éducation nationale dans son rôle d'information, de communication et de négociation auprès des partenaires extérieurs.

Le rôle du conseiller pédagogique dans les écoles
Il assiste les équipes enseignantes notamment pour les aider à bien gérer leur temps et à optimiser l'organisation et le fonctionnement des cycles pédagogiques.
Il apporte son concours à l'élaboration, à la réalisation et au suivi des projets d'école.
Il soutient la mise en œuvre d'activités nouvelles et accompagne les équipes d'enseignants dans la réalisation de ces activités.
Il joue un rôle vis-à-vis des intervenants extérieurs (qualification, agrément).

Le rôle du conseiller pédagogique auprès des maîtres
Tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire,

- il accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà ;
- il répond à toute demande d'aide et de conseil ;
- il apporte son soutien aux collègues qui se présentent à des examens professionnels de l'institution tels que le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur et le certificat d'aptitude aux aides pédagogiques spécialisées de l'adaptation et de l'intégration scolaire.

Le rôle du conseiller pédagogique dans le département
En accord avec l'inspecteur de l'éducation nationale auquel il est rattaché, il peut être amené à accomplir des missions départementales (cf. supra) :

- participer à la formation initiale des professeurs des écoles ;
- conduire des actions de formation continue inscrites au plan départemental de formation ;
- apporter sa contribution aux projets de l'institution (conception de sujets, jurys d'examen et de concours, réflexion départementale…).

Conclusion
Ses compétences en font un formateur particulièrement efficace auprès des nouveaux nommés. Il convient donc que le conseiller pédagogique :

- assure sa fonction essentielle d'aide et de conseil, ce qui inclut un travail de médiation, de négociation et d'aide dans une organisation de la classe qui intègre les finalités pédagogiques définies au plan national ;
- apporte le regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté qui permettra au professeur des écoles, quelles que soient les situations dans lesquelles il exerce, de porter un regard positif sur l'enfant, de développer une attitude réflexive sur sa pratique et de donner une dimension sociale au métier d'enseignant ;
- puisse, d'autre part, bénéficier d'actions de formation préalables à la prise de fonction et, comme tous ses autres collègues formateurs, être candidat aux stages offerts par le plan national de formation ainsi qu'à ceux que les missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale organiseront pour répondre aux besoins et attentes spécifiques de sa profession.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation :

Le directeur des écoles,
Marcel DUHAMEL

ANNEXE N°2 : PREMIERE ENQUÊTE EXPLORATOIRE

Annexe 2a : Guide d'entretien de la première enquête exploratoire

Enquête exploratoire

Entretien avec un Conseiller Pédagogique de Circonscription

La polyvalence

- On dit que la polyvalence est une caractéristique forte de l'école primaire. Pouvez-vous me dire quelle définition vous accorderiez à cette notion de polyvalence ?
- Quel est votre point de vue personnel sur la question de la polyvalence ?
- A votre avis, quels paramètres conditionnent sa mise en œuvre effective ?

Le travail enseignant

- Pourriez-vous me définir le métier de professeur des écoles en 2006 ?
- De quoi se compose, selon vous, l'activité d'un enseignant au cours d'une journée de travail ?
- Quel regard portez-vous sur leur gestion de ces tâches ?
- Dans l'exercice de votre fonction, quelles sont les activités qui visent à favoriser la mise en œuvre de la polyvalence dans les écoles ?

L'accompagnement

- De votre point de vue, quelles sont les attentes des maîtres, individuellement ou au niveau des équipes, en termes d'accompagnement de la part de l'équipe de circonscription et en termes d'offres de formation ?
- Ces attentes correspondent-elles, selon vous, aux besoins que vous identifiez personnellement ?
- Quelle appréciation portez-vous sur la façon dont les enseignants ressentent la relation entre eux, l'équipe de circonscription et l'inspection académique ?

Annexe 2b : Première enquête exploratoire - Entretien Pierrick

Entretien Pierrick
23 mars 2006

L'entretien, on va l'organiser autour de trois thèmes. Dans le premier thème, je te demanderai de parler de la polyvalence, à partir de quelques questions sur la façon dont toi, tu perçois ça. Dans une deuxième partie, on parlera du travail des enseignants. Et dans une troisième partie, on parlera de l'accompagnement des enseignants.

Donc, la première question que je te propose, c'est de me dire comment toi, tu perçois cette notion de polyvalence puisqu'on s'accorde à dire qu'elle caractérise l'école primaire. Et au-delà de cela, je voudrais savoir quelle définition tu donnes, toi, à la polyvalence et qu'est-ce que ça représente pour toi ? Quel sens tu donnes à cette notion ?

Quel sens je donne à la polyvalence, pour un enseignant ?

La polyvalence à l'école primaire…

Oui, oui. Ben déjà, il y a le volet enseignant. L'enseignant, de par sa définition à l'école primaire, il est polyvalent. Maintenant…. Euh… Ce que je constate sur le terrain, c'est que ces enseignants… moi, c'est l'impression que j'ai hein… l'impression que j'ai, c'est que les enseignants, de plus en plus, derrière cette polyvalence justement, et derrière le fait qu'on demande de plus en plus à la polyvalence de… enfin, la notion de polyvalence s'élargit.

C'est ça que je voudrais que tu définisses dans un premier temps. Quel sens tu donnes. Après, on verra comment les enseignants s'en emparent. Mais pour toi, c'est quoi la polyvalence ?

C'est quoi la polyvalence ? La polyvalence, ça permet à l'enseignant d'avoir une vision globale de son enseignement. C'est donc une vision globale… ça lui permet d'avoir une vision globale… une meilleure vision de l'enfant. Pour moi, c'est ce qui… qui me paraît le plus intéressant dans la polyvalence pour un enseignant, à l'école primaire. Parce que ça permet de voir différentes facettes d'un enfant et permet de créer du lien entre les activités, du sens par rapport aux activités, c'est toujours ce qu'on redit régulièrement au cours des réunions et… en lui donnant du sens, en lui donnant… en permettant à cet enfant de… de montrer toutes les facettes de… toutes les possibilités qu'il peut… qu'il peut… développer. Quand on fait en EPS un projet, je vais prendre un exemple, quand on fait en EPS un projet voile, par exemple, il est quand même très intéressant justement de travailler en mathématiques, en géographie… et ça va permettre aussi de travailler avec l'enfant les activités physiques, les activités intellectuelles, de développer peut-être des activités artistiques. Bon, ça va donc permettre à l'enseignant de voir davantage… oui, je reviens à ce mot "facettes", je trouve ce mot intéressant, de voir tous les aspects d'un enfant, d'avoir une meilleure vision d'un enfant ; pour moi c'est ça. L'intérêt, c'est ça. La polyvalence c'est de mieux comprendre l'enfant.

Si tu définis cela comme ça, ça veut dire que tu ne limites pas la polyvalence à une relation directe avec les disciplines ?

Pas uniquement. Pas uniquement. Si, la polyvalence ça peut être, on est bien d'accord, dans un projet comme je disais, on va travailler différentes disciplines, on est bien d'accord, mais ça va permettre de mieux connaître l'enfant. Et toutes ses possibilités. Et… bien sûr, on revient toujours à l'idée de créer du sens aux activités, c'est évident mais… on est là pour quoi, nous ? On est là pour enseigner, pour éduquer un enfant. Et on ne connaîtra mieux l'enfant, on ne connaîtra mieux ses possibilités que si justement, si on a une vision globale, si on lui permet de créer du lien entre les activités, de donner du sens. Et donc, ça va lui permettre, ben normalement, de s'épanouir davantage, de mieux… Je sais pas, c'est un peu mon sentiment. C'est ce qui donne la richesse. Puis, également, ce qui donne la richesse au boulot, quoi, je veux dire. Ça permet à l'enseignant, également de… C'est toute la difficulté de la polyvalence, actuellement. Enfin, c'est pas actuellement ; si, je pense plus actuellement, parce que justement, on a tendance, sous le terme polyvalence, on rajoute régulièrement des… des activités, des… alors, bien sûr, on va dire à l'enseignant, mais non tu ne rajoutes pas de travail, tu vois, tu as une autre vision, tu as un autre objectif. D'accord, mais il n'empêche que pour l'enseignant, s'il veut avoir du recul par rapport à son travail, ça va lui demander davantage de réflexion, davantage de travail personnel, et surtout, une meilleure perception de son travail, ce qui n'est pas évident parce qu'il va être obligé, justement, d'avoir un champ plus large quoi que lorsqu'on restait dans la discipline, ben, bon, on fait des maths, point, terminé. Si on connaît bien le programme de maths, c'est bon. Là, non. Si on fait des maths, il va falloir qu'on essaye d'imaginer aussi, peut-être, d'autres interactions avec les autres disciplines, donc ça veut dire un travail de préparation, un travail de recherche plus important pour l'enseignant.

Alors, à la lumière de cela, est-ce que tu dirais que la polyvalence définit ce que fait le maître, l'ensemble de ce qu'il fait, ou est-ce que cette polyvalence définit ce qu'il est capable de faire ?

…. Ben, de toute façon… c'est raide comme question.

Autrement dit, si tu veux, est-ce que la polyvalence, tu la mets du côté des fonctions ou est-ce que tu la mets du côté des compétences ?

… On parlera des enseignants et de leurs réactions, après justement, parce que c'est ça… ben… de par sa fonction, un enseignant doit être polyvalent. C'est la fonction de l'enseignant du primaire. Mais si on regarde bien dans les faits, très souvent, au sein d'une école, il y a une certaine répartition, de temps en temps, il y a… c'est pas dans toutes les écoles, mais on essaie d'utiliser les compétences de chacun pour… pour les utiliser, je pense en musique, dans les arts plastiques, etc.… on essaie de demander à des enseignants qui se sentent un peu plus… sûrs dans leur… oui, qui ont un peu plus de compétences, dans ce domaine-là, de les utiliser pour prendre les enfants en ateliers. Donc, cette compétence… on devrait arriver à des compétences par équipe. La polyvalence par équipe. C'est là qu'on va être obligé d'arriver, parce que, en fin de compte, on dem…. là quand même, l'institution demande de plus en plus à l'enseignant, alors, peut-être que ça va changer avec les nouveaux textes, là on parle des différentes bases, en mathématiques… le socle commun là, on ne sait pas trop ce que ça veut donner, mais, actuellement dans les textes, on demande quand même à l'enseignant d'avoir, comme je te disais, une sacrée vision globale hein, dans plein de disciplines et il se trouve que, dans pas mal d'équipes maintenant, d'écoles, bien on a tendance à dire « tiens, toi tu vas t'occuper de l'EPS, toi tu vas t'occuper plus des activités plastiques, donc on devient des… l'institution demande aux enseignants d'être polyvalents, mais la réponse qui tend à se développer au sein des écoles, c'est… c'est la polyvalence d'équipe. Elle a du mal à se mettre en place hein.

Toi, ton interprétation, c'est de dire il y a une polyvalence prescrite à chaque enseignant et la réponse des enseignants à ça, c'est d'aller vers une polyvalence d'équipe ?

Oui. Je ne dis pas dans toutes les écoles. Ça tendrait à ça. Parce qu'il y a des enseignants qui ne se sentent pas capables… ben, on prend l'anglais, on prend… je veux dire, il y en a qui sont incompétents. Et ça, l'institution nous demande pourtant de faire de l'anglais. Faut bien…

C'est la seule discipline pour laquelle il faut avoir une habilitation, pour enseigner l'anglais.

Oui, certes, mais le secourisme, prenons l'exemple du secourisme. Un enseignant n'est pas bon… voilà une autre réponse… là, il n'y a pas de réponse de l'institution, il faut qu'on se débrouille.

Bon. Maintenant, je voudrais, après ta définition de la polyvalence, je voudrais avoir ton point de vue personnel, toi, sur ce principe, hein. On va dire l'école primaire fonctionne sur le principe de la polyvalence. Et toi, qu'est-ce que tu en penses ?

Ah ben moi, pour moi, si j'ai choisi ce boulot-là, c'est justement un peu grâce à cela. Pour moi, je ne me serais jamais vu prof. de collège, ça c'est clair. Bon, m'enfermer dans une discipline, ça ne présente… pour moi, ça ne présente aucun intérêt. Justement, pourquoi, parce que l'intérêt du métier, c'est justement, encore une fois, je vais reprendre ce que je disais tout-à-l'heure quoi, c'est d'avoir une variété au niveau de ton travail personnel, je veux dire c'est très enrichissant, ça permet d'être obligé d'essayer de t'intéresser un peu à toutes les disciplines… t'a pas le choix de toute façon. T'es quand même, si tu fais bien ton travail, ben t'essaye de prendre des infos un peu partout. Donc, déjà, par rapport au boulot. Ça me paraît déjà… pour moi, c'est essentiel.

Par rapport à l'intérêt du travail ?

L'intérêt du travail, oui. Par rapport aux enfants également, parce que comme je te disais, pour moi, ça me permet de voir l'enfant sous différents aspects, dans différentes situations. Un enfant ne va pas réagir de la même façon en orientation en forêt que face à un problème de math, même si peut-être, après tout, il est face à une situation-problème mais elle est différente, et donc sa réaction va peut-être être différente. Donc, ça permet d'avoir… ben oui, de mieux connaître les enfants.

Donc, on est encore du côté du maître. Est-ce que, du côté de l'enfant, tu y vois des intérêts ? ou pas ? en termes d'enjeux …

Oui. C'est ce que je te disais. Ça permet à l'enfant… J'ai fonctionné… J'ai fonctionné, il y a quelques années, quand j'étais dans ma classe, avec un enseignant, un collègue-enseignant. Et on se répartissait parfois des disciplines, parce que j'avais CE1 – CM2, lui avait CE2 – CM1, donc, pour ces raisons, on faisait des ateliers. Côté pratique, je trouvais ça très intéressant ; mais je trouvais ça très frustrant. Parce que justement, j'arrivais pas... parce qu'il fallait avoir constamment des relations, le soir, avec l'enseignant pour lui demander qu'est-ce qui s'est passé, mais je veux dire, même si tu as des réunions de concertation, etc. tu n'as quand même pas la même perception des choses quoi. Et tu ne vois pas comment l'enfant réagit, tu ne vois pas comment… et donc, pour moi, c'était… même si côté pratique, c'était intéressant, ça me donnait peut-être un peu moins de travail, pour moi, ça ne me satisfaisait pas, parce que… et je pense que l'enfant a besoin, enfin, à cet âge-là, l'enfant avait besoin de faire des passerelles : passerelles en mathématiques, en géométrie, quand on va sur le terrain… bon. Et si l'enseignant n'a pas vécu les différentes situations, il ne pourra pas aider l'enfant à établir ces

passerelles. Si tu veux, moi je reste très attaché à ça, la polyvalence. Je ne sais pas si je m'exprime bien, à ce niveau là, si c'est clair ? mais, si tu veux, je me rends bien compte, par la réaction des collègues, ben peut-être après on verra, mais bon, de plus en plus, je sens des réticences.

Alors, justement, s'il y a des réticences, autrement dit, on peut peut-être constater des écarts entre, on va dire une polyvalence théorique ou prescrite, et ce qui se passe dans la réalité. Donc, d'après toi, quels seraient les paramètres qui pourraient conditionner la mise en œuvre effective de la polyvalence ? C'est-à-dire des paramètres qui peuvent la favoriser ou des paramètres qui peuvent expliquer pour quelles raisons il y a ces écarts ?

Alors, tout dépend si l'on parle de polyvalence de l'équipe ou polyvalence de l'enseignant. Si on parle de polyvalence de l'équipe, à la limite, si on arrive à constituer des équipes stables, dans une école, pendant plusieurs années, on a la même équipe, on arrive à se répartir… bon là on a une polyvalence d'équipe… à la limite, ça devrait bien se passer. S'il y a des échanges entre collègues, si… Si maintenant on reste chacun dans sa classe, c'est là qu'on a du mal à… bon ben, c'est lié à la formation. Ça me paraît évident. Sauf que la formation, apparemment, a de plus en plus de mal à répondre aux attentes des enseignants. Parce qu'on diversifie de plus en plus les tâches de l'enseignant, et *a priori*, d'après les échos que j'entends, l'IUFM ne répond pas forcément à toutes ces attentes. Il suffit de prendre l'EPS , où certains collègues ressortent avec zéro heure ou très peu d'heures d'EPS… Comment veux-tu être polyvalent si tu n'as eu aucune… zéro heure d'enseignement en EPS. Donc, sur le terrain, qu'est-ce qui se passe ? Ben, ou on n'en fait pas, ou on le fait mal, ou on demande au collègue qui se sent un peu plus doué (entre guillemets) en EPS de le faire. Donc là, l'institution demande aux enseignants une polyvalence, mais j'ai l'impression qu'on n'en donne pas les moyens ; au niveau formation initiale.

Imaginons que la formation initiale accorde un temps qu'on va dire suffisant à chacun des domaines d'enseignement qui sont développés dans les programmes, qui sont développés à l'école. Est-ce que cela suffirait à assurer la polyvalence ?

Quand je vois… je discutais avec un prof de l'IUFM, quand je vois par exemple en informatique, l'informatique c'est pas une discipline en soi, c'est un outil qui devrait permettre de travailler en math, en français, etc… On n'a même pas, au sein de l'IUFM, créé des liens entre les maths et l'informatique, l'informatique et les langues, alors que c'est ce qu'on demande sur le terrain, il faudrait peut-être qu'à l'IUFM on commence à réfléchir à la polyvalence. Parce que là, il n'y a pas de polyvalence. Ben, je sais pas, d'après ce que j'en entends. Euh… on ne forme pas les enseignants à faire de la polyvalence. On les forme discipline par discipline. Et donc, on ne les fait pas suffisamment, à mon avis, réfléchir sur le sens de ce que c'est que la polyvalence, créer des liens, enfin bon… des transferts de.. oui, de connaissances, de compétences, ça, j'ai l'impression… je sais pas hein, encore une fois je ne vis pas à l'IUFM, je ne travaille pas à l'IUFM. Donc… mais moi, de ce que j'entends, j'ai l'impression que…

Mais tu parles de lien, là. Tu parles de lien entre disciplines ?

Je parle de lien entre disciplines. Oui.

Si on forme les enseignants pour qu'ils fassent du lien entre les disciplines, pour peu qu'on leur donne la possibilité d'investir tous les champs disciplinaires, ça remplirait les conditions pour une mise en œuvre effective de la polyvalence ?

Ben, déjà, ça les aiderait.

Ça pourrait les aider. Mais ma question, c'est est-ce que tu limites, puisque tu renvoyais sur la formation…

Oui, parce qu'on me le dit, ça.

Et donc, tu renvoies cela au niveau de la formation de compétences, la mise en place de compétences chez l'enseignant.

Surtout la réflexion.

Non. Pour répondre à ta question, il ne faudrait pas limiter à la formation initiale.

Non non, ce n'est pas à la formation initiale que je fais allusion, c'est aux domaines de formation des compétences. C'est-à-dire est-ce que permettre la mise en œuvre effective de la polyvalence à l'école, est-ce que ça se limite à la formation des enseignants sur les disciplines et à leur capacité à relier les disciplines entre elles ?

Déjà, pour moi, ce serait déjà un point. Premier point. Deuxième point, maintenant au sein d'une… enfin je ne sais pas, je ne réponds peut-être pas à ta question, enfin je veux dire. Deuxième point, déjà, quand on a les idées claires, quand on arrive dans une école, qu'on est nouvellement formé, si on sait déjà qu'on peut… qu'on peut, on doit, et c'est intéressant, créer des liens parce que c'est bien pour l'enfant, et c'est bien pour l'enseignant, je veux dire, on voit l'intérêt de tout ça, déjà, quand on a les idées claires là-dessus, on n'a plus à… bon. Et maintenant, au sein d'une école, ça me semble intéressant, même primordial de travailler en équipe.

Mais est-ce que ça s'improvise ça, le travail en équipe ? Ou, est-ce que ça appelle des compétences particulières ?

Les enseignants ne savent pas travailler en équipe. Et je dirais même, moi, faut pas enregistrer ça… mais les directeurs ne sont absolument pas formés parce que là, je pense quand même qu'il y a un rôle… le rôle du directeur c'est pas seulement d'être la courroie de transmission de l'inspecteur avec les collègues, ou avec les parents ou la mairie. C'est aussi d'être… un facteur de… d'animation au niveau de l'école, d'animation pédagogique quoi, je veux dire. Et beaucoup de directeurs d'école ne sont absolument pas formés à cela. Enfin, c'est vraiment mon sentiment. Tu vois, on va à des conseils de projets d'écoles et tout ça, on sent bien que les directeurs ont beaucoup de mal à gérer un groupe. Bon, ça c'est une parenthèse par rapport au directeur, mais c'est pas uniquement lui. Je veux dire, il faut travailler en équipe quoi. Et, s'il n'y a pas quelqu'un dans une école, capable de rassembler… de motiver un peu les troupes… (…)… c'est ça. Je veux dire, même si tu es motivé…

On va clore cette première partie de l'entretien sur ce qu'on met derrière la polyvalence et sur les conditions qui la permettent ou qui peuvent l'empêcher. On va en venir plus particulièrement sur le travail des enseignants. Est-ce que tu pourrais me définir, toi, ce qui te semble les principales caractéristiques du métier de professeur des écoles en 2006 ? c'est quoi être professeur des écoles aujourd'hui ?

… ben c'est permettre… c'est un rôle de… de professeur. Donc déjà, il y a un certain nombre de connaissances, de compétences à développer qu'il va falloir faire acquérir aux enfants. Donc, il y a une transmission de savoir. Permettre à l'enfant de développer et de montrer qu'il a justement un certain nombre de compétences et essayer de les mettre en valeur, de les valoriser, de les développer. Donc, c'est mettre en place des situations d'apprentissage qui vont lui permettre justement de développer ces compétences. Donc, un professeur d'école doit réfléchir aux situations qu'il doit mettre en place dans sa classe, donc c'est un rôle de… moi je veux pas dire que c'est un rôle d'organisateur, d'animateur parce que à ce moment-là… … ce ne serait pas professeur des écoles quoi, ce serait animateur des écoles. Parce que mettre des situations, un animateur, il est capable de mettre des situations en place ; c'est pas ça. Il faut vraiment réfléchir à ce que c'est qu'un apprentissage, comment l'enfant apprend. Il doit donc bien connaître toute la théorie concernant l'apprentissage, ça me semble évident. Il faut déjà que le professeur d'école soit clair là-dessus. Et qu'il permette de mettre en place, donc, des situations d'apprentissage, qu'il accompagne l'enfant dans son apprentissage. Pour l'accompagner, mettre des situations adéquates… tout en faisant référence aux programmes. Je ne sais pas si je réponds bien à ta question. C'est pas évident de répondre à cela. Le professeur des écoles, ben oui, par rapport à la polyvalence, il doit être polyvalent. C'est clair. C'est quelqu'un qui doit travailler en équipe, ça, ça me semble…. Pour moi, professeur des écoles, ce n'est pas un instit qui reste dans sa classe comme on l'a trop souvent vu. C'est quelqu'un qui doit travailler en équipe, qui doit être capable de travailler en équipe et qui accepte le regard des autres et la confrontation avec les autres.

A l'interne de l'école ?

A l'interne de l'école, ou même à l'externe de l'école. Je veux dire travailler en équipe, c'est pas forcément travailler avec les collègues de son école, c'est travailler aussi avec le Réseau d'Ecoles Rurales, bon, ils travaillent à plusieurs, il y a des échanges. Mais, oui, avoir le regard des autres... je veux dire… beaucoup de profs d'écoles ont encore du mal à voir un regard extérieur… par rapport à mon travail, en tant que conseiller pédagogique, il faut bien se faire accepter, bon, bien dire qu'on n'est pas l'oreille de l'inspecteur parce que…

On y reviendra tout à l'heure sur cette question…

Bon. Mais ça, alors, c'est accepter le regard. On n'est pas là pour juger mais bon, on est là pour faire évoluer les choses, donc, travail d'équipe ça veut dire confrontation, ça veut dire accepter que les autres travaillent dans sa classe. C'est pas forcément un enseignant qui travaille dans une classe ; ça peut être deux enseignants, tu vois, ça… En 2006, oui. Il y a vingt ans, je ne t'aurais peut-être pas dit la même chose…

Par rapport aux parents, par exemple.

… oui, par rapport aux parents. C'est vrai, je n'avais pas abordé ça. On sait très bien que l'enseignant, il y a quelques années, c'était la citadelle imprenable. Par rapport à ce que je disais, par rapport aux autres collègues, à côté. On ne regarde pas ce qui se passe dans ma classe ; les parents, la même chose. Parce qu'on est là, maintenant, dans une dimension, on parle d'équipe éducative, on parle de… bon, les parents ils ont leur rôle, mais que leur rôle. Je veux dire, il faut bien définir les rôles de chacun. Ça, je crois que ça a évolué avec le conseil d'école. Je ne sais pas le sentiment que tu as. Il y a une évolution quand même, grâce au conseil d'école. Parce que ça a permis aux enseignants d'être confrontés avec les parents, dans une institution. Bon, c'était défini, c'était une réunion obligatoire. Alors, c'est parfois des conflits, bon, tant pis.

Ça a changé le métier ça ..?

Oui. Je crois. Parce que l'enseignant est obligé, un peu, de se jus-… pas de se justifier mais enfin bon de…

De communiquer…

De communiquer, quelque part. Dans une institution là… J'ai un peu ce sentiment-là. Et les conseils de cycles également, alors là…

Autre question, autre regard. D'après toi, de quoi se compose l'activité d'un enseignant au cours d'une journée de travail, entre le moment où il commence à penser à son "boulot" et le moment où il arrête ?

Le travail effectif de l'enseignant ?... Bon, je vais prendre ma femme…comme ça. Parce que moi, je n'ai pas de classe, donc je ne peux pas me considérer. Je suis enseignant mais, je veux dire, je ne peux pas me considérer comme instit de .. dans une classe.

Ce qui m'intéresse précisément, c'est comment toi, en tant que conseiller pédagogique, tu te représentes la journée d'un enseignant ?

Ah, ben je me la représente facilement parce qu'il n'y a pas si longtemps que j'ai quitté le boulot quand même… dans une classe. Donc… déjà… déjà, il faut arriver un bon moment à l'avance à l'école, pour se préparer, préparer bien sûr les situations, tout ce qui est aspect matériel, et se préparer psychologiquement. Enfin ça, je veux dire, c'est personnel. Il y a toute une phase où… tu redécouvres les lieux, tu… tu te mets en conditions. Ça, c'est déjà ça. Et puis, tu as des conditions matérielles à régler, le papier, les photocopies… bon, tout ça. Bon, c'est-à-dire qu'il y a 40 minutes quoi. Trente à quarante minutes pour… Après, si je décompose, parce que tu me demandes la journée. Il y a aussi où on accueille les enfants.

La joumée de l'enseignant, elle commence au moment où il arrive à l'école ?

Ben, si tout est prêt, s'il a tout préparé la veille au soir, oui, il va arriver à 8h20, 8h… oui, ben… même si psychologiquement, il y pense, bon. Après, il y a l'accueil des enfants et des parents. Très souvent, il y a l'accueil des enfants et des parents ; puis à 9 heures, la cloche sonne, si cloche il y a, et il démarre son activité, son activité d'enseignant proprement dite… ben, puis le soir… le soir, ce sont les réunions de concertation, avec les enseignants normalement, ce sont les réunions avec les parents, ce sont les réunions avec la mairie… euh, et puis après, il y a la correction, la préparation, euh, c'est une journée qui peut se terminer à 22-23 heures.

Alors maintenant, est-ce que d'après toi, ils font une certaine hiérarchisation là-dedans ? On voit, ne serait-ce qu'à travers ce que tu as dit, qu'il y a quand même une multitude de tâches. Déjà, dans les tâches d'enseignement, il ne va pas traiter tous les domaines disciplinaires tous les jours, évidemment, mais bon, il y a déjà une succession de séquences, plus tout ce qui déborde de la classe comme tu l'as évoqué. Est-ce que tu perçois, chez eux, une hiérarchisation dans ces différentes tâches ?

… Ben, je dirais que ça va dépendre des enseignants… ça dépend… évidemment, l'activité en classe est primordiale. Tu parles des activités externes à… ?

Non non, moi je parle de toute la multitude de tâches, c'est-à-dire à la fois ce qui concerne… Tu parlais de la préparation de la classe, tu parlais des réunions, tu parlais de leur activité d'enseignement dans la classe, tu parlais de l'accueil. Est-ce qu'il y a une hiérarchisation dans tous ça, et y compris dans la classe, au niveau de différentes activités, au cours de la joumée ? Est-ce qu'ils mettent tout cela sur le même plan ?... Ou est-ce qu'il y a des priorités qu'ils se donnent, une certaine importance qu'ils donnent à certaines tâches, qu'ils n'accordent pas à d'autres ?

Aahh… Il est clair, c'est mon sentiment mais ce n'est pas original… par rapport aux activités de classes, si on parle de disciplines, il est évident que c'est tout ce qui est du domaine de la langue et tout ce qui est du domaine des mathématiques qui va primer. Ça, c'est clair. Maintenant, par rapport à l'activité en elle-même, la réflexion… c'est là qu'on a beaucoup de mal… la réflexion sur la différenciation du travail, sur l'organisation du travail pour prendre en charge les enfants en difficultés. Très souvent, on est confronté aux enseignants qui disent ouais, on a des problèmes matériels, on n'a pas le temps de se concerter, on n'a pas le temps… et donc, cette dimension-là qui me semble primordiale, on est quand même là pour aider, principalement pour aider les gamins en difficultés, elle n'est pas suffisamment prise en compte, à cause du manque de temps, paraît-il. Et c'est là que nous on a peut-être en disant justement, voilà, il y a un certain nombre de tâches qu'il va peut-être falloir… oui, ce que tu disais, des priorités… il me semble… bien sûr la correction, c'est important, mais ce qui me semble le plus important, c'est la préparation du travail. Donc, peut-être que la correction, ça peut se faire avec les enfants, ça me paraît même plus logique que de… la correction, le soir, ça devrait être uniquement juste pour voir si ça a été bien fait, si le travail a été bien corrigé justement. Tout ça, ça doit être fait avec les enfants. Et donc, passer plus de temps dans la préparation et la réflexion sur l'organisation : qu'est-ce qu'on va prendre en compte des difficultés, tu vois.

Tu as l'impression qu'il y a certains collègues qui gaspillent un peu de leur temps, à corriger par exemple, au détriment du travail de préparation ?

Oui. Mais moi, si tu veux, je suis tombé dans le panneau aussi. Si je le dis, c'est parce que je l'ai vécu aussi. Quand j'avais 34-35 gamins dans ma classe. Où j'avais ma pile de cahiers, comme ça, les rouges et les verts, je veux dire, je passais deux heures le soir. Puis je me suis dit « attends, Pierrick, là, tu corriges tes cahiers, mais tu as peut-être d'autres choses plus importantes à faire ». Donc, la correction, elle doit être faite, c'est évident. Parce que ça doit être un regard porté au travail, et puis on sait aussi que les parents regardent les cahiers, mais, il y a peut-être d'autres moyens que de passer deux heures le soir. Il est peut-être plus intéressant de préparer sa classe quoi. Donc là, il y a vraiment une réflexion à avoir avec les collègues quoi. Il y a une prise en compte parce que c'est pas évident hein… c'est pas évident, pour certain quoi. Il y a un travail intéressant à faire là, au niveau de la perception de leur travail. Qu'est-ce qui est important. Parce qu'on se rend bien compte, je te dis, on n'a pas le temps de s'occuper… c'est pareil dans ce que tu disais là, ça me semble intéressant de prendre du recul… il aurait fallu que je réfléchisse avant… mais tu vois…

Tu pourras réfléchir après…

Oui... mais quand tu vois comment fonctionne une classe. Toujours… pas toujours, mais très souvent, sur le mode frontal. Bon, quand tu essaies d'analyser cela avec les collègues, ils te disent « ben oui mais les enfants ne peuvent pas être autonomes ici, parce que je n'ai pas les moyens ». Or les moyens, on est toujours en train de se trouver une raison quoi, pourquoi on ne le fait pas. Et en fait, il n'y a aucune raison valable. C'est parce qu'on n'a pas suffisamment réfléchi. Et ces problèmes-là, une fois… quand on discute un peu avec les collègues, on se rend bien compte, enfin, ils se rendent bien compte que ce n'est pas si compliqué que ça de mettre en place des ateliers. On les aide à les mettre en place et ça fonctionne. Puis, maintenant ça a fonctionné, disons des ateliers de lecture. Vous allez faire ça en math. « Ah oui mais… c'est pas la même chose ». Si. C'est un mode de réflexion, mais ce mode de réflexion, ils ne l'ont pas parce qu'ils ne prennent pas le temps suffisant le soir de réfléchir après ça. Donc, en fait, je crois que le travail, pour répondre à ta question, c'est le travail d'analyse qui n'est pas suffisamment fait, l'analyse de son travail. Et justement, ce qui serait intéressant, c'est de travailler en équipe, d'accepter le regard des autres, d'un conseiller pédagogique ou d'X ou Y, un collègue… Justement, pour…, enfin, moi c'est ce qui me plaît dans mon boulot, c'est justement que tu prends du recul par rapport à l'activité. C'est plus facile de juger… plus facile, pas de juger mais de voir les failles du système et puis de permettre à l'enseignant d'évoluer dans sa… ça, il ne prend pas le temps, le collègue, de le faire, parce que il y a… parce qu'il y a les conseils, les réunions, il y a les corrections… L'analyse de son métier, il ne le fait pas.

Il est enfermé dans une routine ?

Oh ben oui !... Très souvent, oui… Mais pas tous. Moi, je ne veux pas généraliser. Parce qu'il y a des collègues qui te disent… cette analyse ils la font, t cette routine, elle n'existe pas. Certains, oui.

Bon, alors maintenant, donc…

Je ne sais pas si je réponds à tes questions… Je ne sais pas parce que, bon… si tu veux, là, c'est pareil, c'est un peu la même chose, il faudrait prendre du recul par rapport à ce que tu me demandes, et puis, essayer d'analyser bien, un petit peu… bon, prendre du recul quoi !

Moi, je recueille des représentations. Les représentations, elles peuvent évoluer.

Oui, forcément.

Bon, pour ce qui te concerne, dans ta fonction de conseiller pédagogique, quelles sont les activités que tu mènes toi-même, dont on peut dire qu'elles visent à favoriser la mise en œuvre de la polyvalence dans les écoles ?

… Mon Dieu !... Ben, déjà… dans le… institutionnellement, dans nos fonctions, on organise les animations pédagogiques. Donc, ces animations pédagogiques, on essaie, dans la mesure du possible, enfin moi j'essaie toujours, de… justement, d'avoir cette réflexion autour de la polyvalence. Il y a toujours… alors, l'EPS, c'est vrai que c'est facile… dans certains domaines, c'est pas toujours évident hein… mais bon, on essaie toujours, quand même, de garder cette idée-là, développer la polyvalence.

Au sens de la mise en lien des disciplines ?

Mise en lien des disciplines, oui. Je pourrais prendre des exemples sur les animations pédagogiques de cette année, sur la voile, sur… c'est vrai qu'en EPS, c'est relativement simple à mettre en place. On a travaillé sur les paysages ; bon, là on va faire un stage sur "lire-dire-écrire" en EPS, mathématiques… enfin je veux dire, là aussi on est… on est dans la polyvalence quoi… On essaie, dans la mesure du possible, dans les stages de circo et dans les animations d'être dans cette optique-là.

… Bon, ça, c'est un premier point. Le deuxième point, c'est par rapport aux visites de classes que l'on peut faire, avec les jeunes bien sûr, mais il n'y a pas que les jeunes. Là, cette année, j'ai des demandes d'A. C. *(de l'IEN)* qui a visité certaines classes et des collègues qui ont besoin et on essaie, dans la mesure du possible, justement, ce que je te disais, par l'analyse des pratiques… enfin c'est pas seulement la polyvalence hein, faut pas non plus focaliser là-dessus, c'est ton sujet mais… c'est aussi… moi mon souci, actuellement, c'est aussi… bien prendre en compte les élèves en difficultés… Alors … polyvalence, élèves en difficultés… est-ce qu'on fait un lien avec tout ça ? oui, bien sûr, il y a forcément un lien puisque j'ai dit tout à l'heure que la polyvalence permettait justement d'avoir un regard plus large sur les enfants, donc ça permet de prendre plus, justement… de rebondir sur un certain nombre de compétences que les enfants ont pour justement, aller tirer vers le haut dans d'autres disciplines quoi. C'est pas évident hein. Il faut les connaître les enfants.

Mais quand tu parles des enfants en difficultés, toi tu interviens auprès des enfants en difficultés, ou tu travailles avec le maître… ?

Je travaille avec le maître. J'ai un regard extérieur, d'analyse, et je travaille avec lui, le soir, le midi… Je ne prends pas la classe.

Pour le guider un peu sur la prise en charge et l'adaptation de son action… ?

En fonction de ces enfants-là. Oui, tout à fait. Et puis, bon, par exemple, je peux… il y a deux jours, on était dans une classe, j'ai pris des gamins en difficultés pour leur faire passer des petits tests, des choses comme ça pour essayer de voir un petit peu quelles étaient leurs difficultés, telles que je pouvais les percevoir et puis ensuite on a discuté avec l'enseignant.

Mais pour l'instant, tu ne sais pas trop si quand tu as cette action-là, vers ces enfants en difficultés, par les maîtres, tu ne sais pas trop si tu considères que tu travailles au nom de la polyvalence à l'école ?

… Bah…

Mais j'accepte que tu me dises que ça n'a rien à voir avec la polyvalence…

Ouais, non…. Je suis en train de réfléchir, il y a une question piège…

Non, il n'y a pas de question piège.

Si, c'est forcément lié à la polyvalence dans la mesure où les difficultés que tu vas rencontrer avec un enfant, c'est des difficultés qui vont se présenter dans différentes disciplines. C'est pas forcément, uniquement dans une discipline ; donc, forcément, il va falloir qu'on crée des liens. Il y a forcément dans l'esprit de l'enseignant un lien entre les difficultés qu'un gamin va rencontrer en lecture et les difficultés qu'il va rencontrer dans les consignes en mathématique, bon on prend un exemple simple. Donc, il y a forcément là l'idée de polyvalence. C'est peut-être pas là… c'est peut-être pas là… là, tu me coinces, là… Euh, c'est, de par la polyvalence de mon boulot, oui ; de l'enseignant, oui. C'est clair, le conseiller pédagogique, il doit être polyvalent, aussi. Et dans sa polyvalence, il y a aussi une réflexion sur la difficulté des enfants, une réflexion sur les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants, les… là aussi, hein, c'est une polyvalence… elle est multiple, mais c'était pas le sens de ta question, au départ.

Moi, je suis toujours sur la mise en œuvre de la polyvalence à l'école ou dans l'école. Donc, quand tu interviens avec un collègue, que l'objet de travail de votre relation, c'est la prise en compte des difficultés scolaires d'un élève, est-ce que, en faisant ce travail, tu contribues à la mise en œuvre de la polyvalence ou pas ? C'est ça ma question.

Moi, à mon avis, je ne suis pas sûr que je contribue…

Est-ce que tu contribues à développer la polyvalence du maître en faisant ça.

… je lui permets de réfléchir sur le sens qu'il donne à ses activités… sur… d'une certaine façon… je ne suis pas sûr hein. Je ne suis pas sûr que ça favorise particulièrement la polyvalence. Si on entend par polyvalence, polyvalence d'un enseignement. Pas forcément. Si on parle de polyvalence pour l'enseignant, oui. Tu vois, c'est toute la nuance si tu veux, parce que dans son boulot, l'enseignant doit réfléchir sur sa pratique. Et ça, c'est une facette de son travail, donc ça fait partie de la polyvalence du métier de professeur des écoles. Quand tu me demandais ce que c'est qu'un professeur des écoles, ben il doit être capable d'analyser. Je ne l'ai peut-être pas dit tout à l'heure, mais là, je le dis, être capable d'analyser ses erreurs, sa pratique. Donc, il y a forcément un moment de réflexion, d'analyse. Ça, ça fait partie de son métier, donc, c'est forcément un aspect de la polyvalence de son boulot aussi, pas forcément…

Bon, on passe au troisième thème, sur le thème de l'accompagnement. Je voudrais te demander, de ton point de vue, quelles sont les attentes des maîtres, exprimés individuellement ou collectivement, en termes d'accompagnement par l'équipe de circonscription ou en termes de formation ?

…

Comment est-ce que tu te représentes ces attentes ?

… ça dépend. Là, c'est toujours pareil. Si tu prends les jeunes, les T1, les T2, leur attente elle est sans doute différente parce qu'il y a… je vais dire, c'est un peu en rapport avec l'inspection. Il y a la crainte de l'inspection. Et donc l'attente c'est, ben Pierrick, tu viens nous aider pour analyser, ce que je te disais tout à l'heure, analyser les pratiques… ça c'est une dimension importante parce que on veut que l'inspection se passe bien.

Viens me dire si ce que je fais, c'est conforme … ?

Si c'est conforme. Et puis, si c'est pas conforme, on va travailler ensemble. Et puis tu as des attentes plus intér… enfin moi qui me semblent plus pertinentes, c'est de travailler sur des projets, c'est de travailler sur la mise en place de projets, que ce soit effectivement pour des élèves en difficultés … enfin bon, toutes sortes de projets, et qui demandent justement, alors là, par contre, très souvent on a ces projets sur lesquels ils travaillent, je parle des jeunes hein, ce sont des projets où justement, on va faire intervenir, on va travailler la transdisciplinarité, la pluridisciplinarité, enfin bon, je ne vais pas rentrer trop dans les détails, surtout que c'est enregistré, mais je veux dire, bon, là ils nous demandent de l'aide. Ça, moi je trouve ça hyper intéressant. Ça, je parle des jeunes. Pour les anciens, les anciens entre guillemets, la demande est complètement différente. C'est parce qu'ils ont l'impression que ça toume pour eux, et ce qu'ils nous demandent, je parle au niveau de la circonscription, c'est une aide souvent … en fonction des thèmes, on va dire… un peu nationaux ; et puis des thèmes qui sont impulsés par l'inspecteur. Parce que justement, toujours derrière, il y a ce rôle de l'inspecteur que je … je trouve pas… à mon avis, il y aurait toute une réflexion à avoir sur le rôle de l'inspecteur. Parce que, d'abord, les inspections, elles sont trop peu fréquentes, donc, mal vécues par les enseignants. Parce qu'ils considèrent que c'est un jugement, apporté tous les cinq six ans, sept ans. Alors, même si, même si l'inspecteur est bien perçu, ce qui est le cas, je pense, ici, et que les visites se passent bien, il n'empêche que c'est quand même un peu le couperet quoi. Et à mon avis, si les inspections se faisaient tous les ans, enfin si elles étaient plus fréquentes, si

l'inspecteur était plus fréquemment dans les classes, on y serait associés beaucoup plus aussi, il y aurait vraiment l'équipe qui viendrait travailler au sein de l'école, mais tu vois, dans un rôle de… pour améliorer…

De conseil… ?

Voilà, de conseil. Et au lieu de… enfin, je vois comment ça se passe, les anciens nous demandent rarement des conseils, ou alors si, on va travailler sur un projet, tu vois, mais autrement, dans le tous les jours, non, c'est très rare, il faut vraiment qu'ils soient en difficultés et que ces difficultés soient reconnues par l'inspecteur. C'est souvent comme ça quoi. Moi, je pense que là, il y a un travail au niveau des circos, au niveau des inspections, il faut à tout prix, que ces inspections soient plus fréquentes. Et moi, je voyais un intérêt, ça a été développé une fois ou deux dans la circo, c'est les inspections d'écoles. Ça, je trouve ça génial. Parce que ça permettrait de réfléchir sur, vraiment, qu'il y ait une réelle réflexion de l'équipe, et on pourrait y être associés, tu vois. Mais il y aurait déjà, dans l'esprit des gens, l'inspection ne serait plus la même quoi. Donc, moi je regrette de ne pas aller suffisamment dans les classes, mais je ne peux pas m'imposer. Moi je demande à des collègues, certains collègues me demandent de travailler sur un projet en EPS, de travailler … il y a plein de… mais c'est quand même pas la majorité. La majorité pense qu'ils travaillent bien, puis ce qui est peut-êt… ce qui est forcément le cas, je pense aussi, donc…

Alors, ça, ça concerne l'accompagnement. Et dans l'accompagnement, ce pour quoi vous êtes sollicités, c'est par rapport aux activités d'enseignement ? Est-ce qu'il arrive que les enseignants aient des attentes en termes d'accompagnement pour des domaines qui sortent de la classe ?

Ah oui. Les projets d'écoles, en ce moment, on fait des réunions sur les projets d'écoles, on y va, pour mettre en place les PPRE, je veux dire, les réunions, on nous en demande énormément de … c'est justement, hors de … ça fait partie de la classe, les PPRE, ça fait partie de la classe si tu veux, mais ça pour mettre en place, c'est pas encore au niveau départemental, tout le monde n'y est pas, les PPRE, cette aide individualisée des enfants, la prise en compte des difficultés, là les enseignants ils nous demandent, parce que, justement, ça demande une réflexion sur le pratique. C'est ce que je te disais tout à l'heure, en fait, ils prennent… ce qu'il manque à l'enseignant, c'est ce recul par rapport à sa pratique et c'est vrai que c'est beaucoup plus facile à quelqu'un de l'extérieur de faire cette analyse. Et comme la mise en place des PPRE, ça oblige à réfléchir sur comment je vais travailler pour faire des groupes de soutien, de besoins et tout ça, là ils nous demandent. Par ce biais-là, ils nous demandent. Même chose, conseils de projets d'écoles. Hier, sur K. à P., ben, on a notre rôle à joue, pour impulser un petit peu, et les collègues ils les ont les idées, et en fait, il faut essayer de les… de les rechercher, de… tu joues un rôle d'animateur là.

Alors, voilà pour l'accompagnement. En termes de demandes de formation. Qu'est-ce qu'ils attendent de la formation ? Quand je parle de la formation, ça peut être la formation de proximité, celle que vous proposez dans les animations pédagogiques ou les stages de circonscription ou l'offre de formation départementale.

Ben, elle évolue en fonction des années, parce que chaque année… c'est difficile de répondre à ta question dans la mesure où ces demandent vont être… on a eu énormément de demandes, justement quand il y a de nouveaux textes, des textes sur l'enseignement des langues, ça a été tout ce qui est prévention, sécurité routière, sécurité… secourisme, enfin tout ça, il y avait énormément d'attente parce que c'est nouveau. Dans les domaines, disons, dans les domaines un peu spécifiques, nouveaux, il y a des attentes… en ce qui concerne l'informatique, c'est énorme à ce niveau-là, au niveau des demandes.

Est-ce que ta lecture, toi, du plan de formation qui est proposé, je pense plus particulièrement aux offres départementales, ta lecture du plan de formation, d'une part ; d'autre part, il y a des gens de la circonscription qui participent à des stages, il y a peut-être des retours qui t'arrivent, est-ce que d'après toi, il y a adéquation entre l'offre et la demande, entre ce que les enseignants attendent de la formation et ce qui leur est proposé, et une fois qu'ils participent à ces actions-là, quel est leur jugement, d'une certaine manière, est-ce qu'ils ont l'impression d'avoir trouvé réponse à leur question ou pas ?

Je crois, oui, j'ai rarement de retour négatif d'une formation départementale. Je vais te faire plaisir, J-L, c'est que l'EPS n'est pas assez présente au niveau du département. Ça, c'est clair, j'entends ça régulièrement. Les collègues… mais bon. Mais non, mis à part l'EPS qui est un peu le parent pauvre du département, les collègues reviennent de stage, en général ils sont satisfaits quoi. Ah oui, j'ai rarement de retour négatif. Je ne sais pas quelle est ta perception, toi, non, c'est pas négatif toujours.

Bon, le dernier point que je voudrais qu'on aborde, c'est plus sur la question des relations ou des représentations qui peuvent, que les enseignants peuvent avoir à travers trois niveaux, c'est-à-dire relations entre les enseignants et l'équipe de circonscription, ensuite relations entre les enseignants et l'inspection académique, l'inspection académique ça représente quoi pour eux, et puis après, plus généralement l'institution dans son ensemble et le ministère de l'éducation nationale ?

Par rapport à la circonscription, là c'est pareil, c'est difficile parce que en fait, il faut avoir un regard extérieur. Moi, mon sentiment, c'est que… l'équipe est bien perçue, mais c'est, tu vois c'est difficile…

Oui, mais si tu veux, c'est pas tant sur le plan relationnel. Ce qui m'intéresse c'est de voir, par exemple, quand les enseignants s'adressent, on va dire pour l'instant, à l'un de vous trois, est-ce qu'ils font la distinction entre l'IEN et les conseillers pédagogiques ? Est –ce qu'ils s'adressent plus facilement à un conseiller pédagogique qu'à l'IEN ? ou d'abord à l'IEN puis aux conseillers pédagogiques ? Est-ce qu'ils contactent l'un des conseillers pédagogiques

de l'équipe ou est-ce qu'ils contactent un conseiller pédagogique particulier ? Si c'est un conseiller pédagogique particulier, est-ce que c'est parce qu'ils préfèrent fonctionner avec celui-là ou avec celle-là, ou est-ce que c'est en fonction de dossiers ou de missions ? Ou est-ce que quand ils s'adressent à l'un d'entre vous, en fait, ils s'adressent à l'équipe de circonscription, ils demandent une aide de l'équipe de circonscription… ?

Alors, c'est très complexe, parce que, bon, qui reçoit les appels ? La secrétaire. Comment communique-t-on avec les écoles ? En allant sur place, premièrement, deuxièmement par téléphone. Qui reçoit le coup de téléphone, c'est la secrétaire. Donc, à ce moment-là, c'est la secrétaire qui va orienter plus ou moins les appels. Les mels ; là, ça fonctionne beaucoup. Je peux te dire que le soir, tous les soirs, bon. Ça, c'est une façon directe de demander de l'aide, un conseil. Donc, déjà, par la sélection de… en fonction du choix de communication, forcément, la réponse à ta question, elle va être différente hein. S'ils demandent un avis quand ils téléphonent, c'est la secrétaire aussi. Parce que tu as parlé d'inspecteur, de conseillers pédagogiques, il y a la secrétaire aussi. Il ne faut surtout pas oublier. Elle a un rôle énorme dans la circonscription. Enorme. Elle doit savoir tout… enfin tout… beaucoup de choses. Comment ça se passe. C'est vrai qu'en fonction des dossiers, alors là, on s'est bien réparti les tâches, là aussi, je crois que c'est important de se répartir les tâches, comme vous vous êtes répartis les tâches, comme vous l'avez fait au niveau départemental ; tu ne peux pas tout traiter. Donc, il y a un certain nombre de dossiers que l'on a sélectionnés en fonction des compétences de chacun, et chacun traite un certain nombre de dossiers. Donc, là il est évident que si on a des dossiers bien spécifiques, bon si ça concerne les transports, comme tout à l'heure, ou la voile, ça va être moi qui vais m'en charger, si c'est de l'anglais ou de l'allemand, c'est C. Je ne m'en occupe pas, je ne veux pas m'en occuper, même si je suis capable de répondre… A mon avis, les enseignants demandent davantage aux conseillers pédagogiques, aux a-u-x hein, avant de demander à l'inspecteur.

Est-ce que tu fais la différence entre les enseignants et les directeurs ?

Les enseignants ne téléphonent pas ici. C'est rare que les enseignants téléphonent. Ce sont les directeurs qui téléphonent. Les enseignants enverront des mails. Je reçois souvent des mails d'enseignants. Les jeunes ne fonctionnent maintenant, plus que comme ça. Ils m'envoient un petit projet. Qu'est-ce que t'en penses Pierrick ? Moi, je réponds. Voilà. Ça, c'est un moyen de communication génial. Pour moi, c'est génial. Si on parle de l'inspecteur, c'est évident qu'on va pas lui demander un conseil sur le projet, c'est pas son boulot hein. Quand ça concerne la sécurité et tout ce qui… ils demandent soit à l'inspecteur, soit à moi quoi. T puis à moi, en priorité, mais bon, si c'est l'inspecteur qui est là, c'est lui qui va répondre. Je ne sais pas si je réponds bien à ta question ? On a essayé de différencier les tâches de chacun, enfin on s'est réparti… on s'est réparti… enfin, on s'est réparti du point de vue géographique, on s'était réparti… on a plusieurs modes de répartition. On a des répartitions par domaines, si tu veux, on pourrait dire, du point de vue géographique également, et puis également par niveaux. Alors quand on parlait de polyvalence, la polyvalence du conseiller pédagogique a des limites aussi. Parce que tu ne peux pas, comme un conseiller pédagogique départemental, je suppose, on ne peut pas traiter de tous les dossiers. C'est pourtant ce qu'on demande, mais même si on a une idée générale, on ne peut pas traiter à partir de tous les dossiers. Alors, on se répartit les tâches quoi. Et les enseignants, ça on le dit dés le départ en réunion de directeurs, on dit voilà, moi je vais traiter de ça, moi je m'occupe plus… des cycles 3, untel… bon. Et ils le savent et ils vont orienter leurs demandes en fonction du collègue quoi.

Est-ce qu'il y a dans la circonscription, pour ce qui te concerne toujours, des écoles avec lesquelles tu as davantage de liens que d'autres ?

Oui bien sûr. Oui bien sûr. Puis tu vois, quand on a fait le redécoupage, l'année dernière, ça m'a … pas blessé, parce que bon, ça me soulageait aussi parce que la tâche était lourde, mais, c'est vrai qu'il y a des écoles avec qui je m'entendais bien, je veux dire je travaillais, je suivais les dossiers, pendant six-sept ans, bon ben, hop… ! Bon, ils téléphonent toujours, mais c'est vrai, ça fait mal au cœur, parce qu'il se crée des liens, des liens d'amitié, des liens… bon, voilà.

Est-ce que les enseignants vous perçoivent, te perçoivent comme un collègue, comme un pair, ou est-ce que tu sens qu'il y a, même si les relations sont bonnes, les relations peuvent être bonnes et cordiales, mais toi, est-ce qu'ils te sentent plus près d'eux ou plus près de l'inspecteur ?

Moi… moi, j'essaie, est-ce que j'y arrive, c'est autre chose, c'est à eux qu'il faudrait demander, moi j'essaie de créer des liens vraiment… parce que (…) ça fait 35 ans que je suis dans le secteur donc… sauf que maintenant c'est lié au changement très très rapide des collègues, donc là, les liens sont différents, là maintenant. Mais avec l'ancienne génération, avec les collègues avec qui j'ai travaillé pendant des années et des années, ben je faisais en sorte de bien différencier l'inspecteur et le conseiller pédagogique. Je ne suis pas du tout inspecteur, c'est pas mon but. Et donc je ne suis ni l'oreille ni l'œil de l'inspecteur. Quand on me disait un certain nombre de choses, à condition que ça ne relève pas de la sécurité ou quelque chose de vraiment très très important, je veux dire, je gardais ça pour moi. Il faut créer un climat de confiance entre les collègues et toi. Et puis, s'il y a un souci, on essaie de le régler avant d'en parler à l'inspecteur. Si vraiment y'a pas moyen, y'a pas moyen. Mais j'essaie… Alors, leur perception…

Parce qu'on peut imaginer que la distinction soit bien établie entre le conseiller pédagogique et l'inspecteur, sans que pour autant, le conseiller pédagogique soit considéré comme un prof d'école, comme un instit comme les autres qui…

Non non. Il est considéré différemment…

Tu vois, par rapport à des personnels comme, je ne sais pas, un animateur-sciences, un animateur-TICE…

Ce ne sera pas la même perception. Là, oui, je le pense. Tu vois.. il suffit de regarder dans une réunion comme hier, quoi, sur le projet d'école. On me demande de venir un peu avec un rôle d'animateur peut-être, pour y aiguiller les collègues, pour aider les collègues dans leur réflexion, donc pair, peut-être ouais, mais la perception, il y a quand même une différence quoi. Donc, on a l'impression que le conseiller pédagogique a peut-être plus de temps pour prendre du recul, pour réfléchir justement aux problèmes, ben, plus généraux que sont les projets d'écoles, que sont les… la mise en place… il y a plus de… il y a plus de compétences, je ne sais pas, c'est pas le terme compétence parce que… si, peut-être, je sais pas. Je ne crois pas qu'on mettra… enfin je ne pense pas que les collègues mettent sur le même plan un animateur scientifique, enfin un animateur – sciences, un animateur-TICE avec (…)… je sais pas, c'est difficile à dire, parce que tu travailles avec tel inspecteur aussi, quoi.

Le conseiller pédagogique est quand même perçu comme un collaborateur de l'inspecteur ?

… Comme un collaborateur de l'inspecteur… on peut dire ça.

Je n'ai pas dit comme un « collabo »…

Oui oui, non non. Parce que tu formes une équipe de circonscription. Ne serait-ce que le terme d'équipe de circonscription. Ça veut bien dire que tu bosses avec l'inspecteur. Et que forcément, tu as des liens, mais ce qu'il faut… moi, j'essaie de faire en sorte, encore une fois, je ne sais pas si c'est bien perçu, mais vraiment de faire la différence entre un inspecteur, même si tu bosses avec lui, et puis un conseiller pédagogique.

Bon, d'accord. Et l'inspection académique c'est quoi pour les collègues de ta circonscription ?

Une entité très lointaine. Je vais… c'est enregistré, alors tu pourras reprendre ça comme exemple. JL, je ne connaissais pas, alors je suis peut-être un dinosaure, j'en sais rien, je ne connaissais pas, je ne savais pas ce que c'était qu'un conseiller pédagogique départemental. Je te l'avais dit. Quand je suis arrivé dans la fonction, je ne savais pas que ça existait. Tout simplement parce que j'étais un enseignant de base ; enseignant dans une école, du Pays de Retz. Alors, peut-être que le Pays de Retz est complètement… Je veux dire, non… et honnêtement, je m'en foutais. Je te jure… là, je suis sincère ; maintenant, tu prends ce que tu veux… Je m'en foutais royalement parce que, avec qui je devais travailler, ben avec les gens de l'école, avec les gens des écoles voisines, avec le conseiller pédagogique qu'on ne voyait pas souvent. Ma perception, c'est que je ne les voyais pas souvent, ils venaient aider les jeunes et puis, ben oui… ça, c'était mon sentiment hein. Sauf que le rôle du conseiller pédagogique a sérieusement évolué au fil des ans quoi, ces dernières années, ça a drôlement évolué quoi. Ça, c'est ma perception. Mais moi, en tant qu'instit, là dans une école du Pays de Retz, loin de Nantes, fff… l'IA, pour moi, c'était des bureaux.

Oui, c'est-à-dire qu'il y a, éventuellement dans les représentations qu'ont les enseignants, ils voient derrière l'inspection académique une structure administrative ?

Ah oui.

Mais ils ne s'imaginent pas qu'il y a des pédagos qui travaillent là-dedans ?

… (rire)… je suis honnête hein. Non, franchement, pour moi, c'était une structure… administrative, point. Des gens dans des bureaux qui reçoivent des dossiers pour partir en classe de neige… Tu vois, pour moi c'était ça. Et je pense que la perception que j'en avais, je suis sûr quand même que la plupart…

Donc, par exemple, toutes ces commissions où se réunissent des inspecteurs, de conseillers pédagogiques, avec pour objet quand même, éventuellement la préparation d'outils pour les maîtres, et ça là ? Car il y a bien un moment où ça redescend… ou ça ne redescend pas, d'ailleurs. Ça reste un objet d'échange… La question c'est, est-ce que ça reste un objet d'échange, de réflexion et de travail pour les gens qui participent, là, ou… ?

Ben, ça ne redescend… enfin, ça ne redescend pas, la plupart du temps, ça ne redescend pas directement dans les écoles. Ça redescend dans les circonscriptions qui vont utiliser ces outils-là comme outils de formation, pour les animations, c'est ça. C'est comme ça que ça doit être conçu, en principe, c'est comme ça que c'est pensé. Et maintenant, ça c'est pour les enseignants, c'est notre cuisine interne. Ils disent, les conseillers pédagogiques, ils sont là pour nous apporter une aide. Qu'ils travaillent entre eux, c'est leur problème. Mais, si tu veux, je ne sais même pas s'ils se posent la question. C'est pas leur souci. Donc, que ça se passe ici, que ça se passe à l'IA ou que ça se passe au café du commerce…

Qu'il y ait des pages pédagogiques sur le site internet de l'inspection académique…

Alors ça… ça, peut-être que c'est un moyen… c'est peut-être un moyen justement de… un lien… parce que quand même maintenant, l'outil informatique, ça commence à se développer sérieusement quand même. Puis cette obligation qu'ont les directeurs d'aller sur le site de l'A pour aller dans la partie réservée là, ça les oblige à aller, donc on peut se dire que ça va être un moyen peut-être de créer des liens entre l'IA et les écoles. Ça, peut-être. Mais tu as combien de collègues qui te disent encore : « ah mais attends, tu ne crois pas que le soir, je vais aller sur le site de l'IA pour… …. ». c'est le rôle du directeur, éventuellement, d'aller chercher des infos sur le site de l'IA, mais ils te disent « attends, on a autre chose à faire le soir »

Alors, qu'est-ce que tu en penses de tout ça ?

Ce que j'en pense, c'est que ça, c'est effectivement un bon moyen, un moyen parce que, tu as quand même pas mal de jeunes qui arrivent, qui sont bien branchés informatique…

Pas spécialement sur la question du site mais sur l'écart que tu décris entre ce qui peut se faire par des pédagogues, à l'inspection académique et puis la représentation…

Mais est-ce que c'est un réel problème ? Pour moi, c'est pas un problème. C'est vrai qu'à la limite, c'est notre cuisine interne. Qu'est-ce qu'ils veulent les enseignants, ils veulent quand ils ont des demandes bien précises sur un projet, sur … ils veulent être aidés. Que l'on se réunisse, encore une fois, à l'IA, avec d'autres conseillers pédagogiques, ou je sais pas, ou cet après-midi autour de cette table, ils s'en moquent. Ce qu'ils veulent, c'est une réponse à leur problème.

Oui, mais la question quand même qui se pose au-delà de tout ça, c'est est-ce que ce qui se passe dans ces groupes de travail, est-ce que c'est en adéquation avec… ça rejoint un peu la question des besoins, de la demande des enseignants, ou est-ce que c'est vraiment sur deux planètes différentes ?... Parce que quand même, ce qui se passe dans ces groupes de travail, généralement, on passe notre temps à se mettre à la place des enseignants, puisqu'on travaille pour eux.

Oui.

D'accord ? et est-ce qu'on n'est pas à dix mille lieues de leurs préoccupations…

On n'est pas à dix mille lieues, on n'est pas à dix mille lieues de leurs préoccupations. On est dans leurs préoccupations puisque les groupes de travail sont formés à partir des priorités départementales, qu'on impose. Je veux dire, ils n'ont pas le choix. On leur impose d'y travailler, dans les stages, dans les.. je veux dire… il y a les souhaits des enseignants et puis il y a aussi tu es fonctionnaire, tu appliques des textes, donc, c'est des priorités départementales, elles ont été choisies par l'IA, donc on bosse là-dessus. Donc, forcément, on demande aux enseignants de travailler dans ce domaine-là, et nous, si on veut leur apporter des réponses, il faut aussi qu'on y réfléchisse, donc ça me paraît logique. On est en adéquation avec les demandes institutionnelles aussi. C'est pas forcément à leur demande… moi je te disais, la demande des enseignants, c'est de faire plein de stages en EPS. L'institution ne veut pas. Donc, elle ne répond pas aux demandes des instits. Mais bon…

Bon, d'accord. Est-ce que au-delà de tout ça il y aurait une remarque supplémentaire que tu voudrais rajouter ?

Par rapport au thème sur la polyvalence ? sur le rôle du conseiller pédagogique ? sur…

Qu'est-ce que ça t'inspire comme remarque, notre discussion, là ?

… Non, comme je te disais là… effectivement, tu travailles sans filet… oui, c'est les représentations que tu cherches à avoir. C'est vrai que c'est une discussion à bâton rompu, il n'y a pas eu de réflexion préalable, il est possible qu'il y ait des éléments… que j'ai complètement… bon, à partir du moment où ce sont les représentations, ben voilà…

Moi, je me dis que le métier de professeur d'école, tu me posais la question tout à l'heure, ben c'est un métier très riche, mais qui me semble très dur… et de plus en plus. Moi, ça me semble, tu vois. E.*(sa femme)* me dit constamment… je la crois… que elle a l'impression que ce qu'on lui demande maintenant est beaucoup plus complexe que ce que l'on demandait aux enseignants il y a vingt ans. Alors, quand une personne qui a trente-cinq ans d'ancienneté te dit ça, c'est pas la seule, tu te dis il doit y avoir une part de vérité quand même dans… Tu dis… quand j'entends des parents de jeunes enseignants, qui sont eux-mêmes enseignants, ils ont leurs enfants qui rentrent dans l'enseignement, donc là, il y a un point de comparaison, ils disent « ah ! qu'est-ce qu'on leur demande, aux jeunes ! ». Je me dis que donc, le métier de professeur des écoles est un métier très dur. Et, il faut qu'on réfléchisse, nous aussi, parce que rendre un métier trop difficile, ça peut avoir des effets négatifs quand même, je ne sais pas ce que tu en penses.

…

Je veux dire, il ne faut pas rendre la tâche trop difficile. Parce que si on la rend trop difficile, il va y avoir une espèce de rejet et on arrivera à l'effet contraire de ce qu'on veut, de ce qu'on souhaite améliorer. Je ne sais pas si j'arrive à bien… à force de remettre des couches, tu vois… ben on abandonne l'essentiel. Alors, je sais pas, cette idée du socle commun, je sais pas… il faut réfléchir là-dessus quoi.

ANNEXE N°3 : DEUXIEME ENQUÊTE EXPLORATOIRE

Annexe n°3a : Guide d'entretien de la deuxième enquête exploratoire

Etude de cas n°1 Géraldine

Entretien avec une conseillère pédagogique de circonscription

---

1. Pouvez-vous me décrire, succinctement, en quoi consiste le projet « classe bleue » ?
2. Pourriez-vous me raconter ce qui vous a conduit, dans le courant de l'an dernier, à proposer la mise en œuvre d'un projet classe-bleue dans la circonscription ?
3. Ce projet concerne, ou mobilise, plus ou moins directement, un certain nombre d'acteurs, de statuts différents, de rôles différents. Pourriez-vous me faire l'inventaire de ces acteurs ?
4. Parmi ces acteurs, quels sont ceux avec lesquels vous communiquez, ou avez communiqué, le plus à propos du projet ?
5. Comment analysez-vous les postures adoptées par ces différents acteurs, à l'égard du projet et à l'égard de vous-même ? Avez-vous été frappée, surprise, par certaines réactions ?
6. Pouvez-vous me préciser vos intentions, les objectifs que vous poursuivez à travers cette initiative ?
7. En quoi, d'après vous, ce genre d'action, pour ce qui vous concerne, est-il en adéquation avec l'idée que vous vous faites de votre rôle de CPC ?
8. Avez-vous rencontré des obstacles, des résistances, voire des oppositions, à l'égard de ce projet ? Si oui, de la part de qui, de quelle nature et sur quels objets ?
9. Aviez-vous défini une stratégie et si oui, vous y êtes-vous tenue ? En quoi cette stratégie a-t-elle dû évoluer ? et pourquoi ?
10. Avez-vous constaté des changements de positions chez certains des acteurs ?
11. Comment voyez-vous le prolongement de cette action menée cette année ?

Annexe n°3 b : Entretien Géraldine – Deuxième enquête exploratoire

Entretien Géraldine
19/12/06

Pour commencer, est-ce que tu peux me décrire en quoi ça consiste, le projet « classe bleue » ?

Tel qu'il vient de se passer ?

Oui. Quand on dit « classe bleue », de quoi s'agit-il ?

C'est une classe de découvertes sans déplacement de la classe hors de l'école. Une classe de découvertes dans la même commune, avec des activités qui vont dans plusieurs directions disciplinaires et qui incluent la totalité de la classe, pendant une période de deux semaines, dés le début de l'année. Dés le mois de septembre. Voilà.

Avec une séance…

Avec une séance piscine par jour et une séance au cybercentre de multi-média, par jour ou par deux jours. Ça concerne deux classes, puisqu'il y a deux classes bleues qui ont été enchaînées.

Deux classes de quels niveaux ?

CM1-CM2

Ce projet, il est né dans ta tête l'année dernière. Qu'est-ce qui t'a conduit à envisager ce projet ?

C'est la situation conflictuelle sur laquelle je suis tombée brutalement en prenant mes fonctions dés le mois de septembre, puisque dés la rentrée, le 3 ou 4 septembre déjà, j'apprenais qu'il y avait des classes dans l'eau sans qu'aucun dossier de projet ne soit parvenu à l'inspection. Et je l'ai appris par hasard en passant dans une école. Donc, on a immédiatement fait sortir les classes de l'eau et fermé la piscine pour les scolaires, et mis en place un états d'urgence avec mobilisation générale, rencontre en urgence le 5 septembre avec le chef de bassin, pour tenter de mettre les choses à plat. Donc, la zone totale, vraiment c'était le conflit… ouvert. Donc, pendant plusieurs jours, il n'y avait plus du tout personne dans la piscine, donc les élus sont montés au créneau. Clash monumental. On a mis en place, dans l'urgence, deux réunions pour les enseignants, deux réunions POSS, mais qui n'avaient pas été programmées. Donc, dans les jours qui ont suivi, les 8 et 12 septembre, on a fait deux réunions tout de suite, en proposant deux dates parce que c'était au pied levé, les enseignants n'étaient pas forcément disponibles comme ça. Et on a relancé les activités au cas par cas, classe par classe, dés que les dossiers ont été régularisés et validés. Dans la même semaine qui a suivi, le 19 septembre, on s'est retrouvés à la communauté de communes de Nozay, tu y étais, puisqu'on avait mobilisé un peu tout le monde, il y avait donc le chef de bassin et l'adjoint au Maire pour le sport. Il était intervenu lors de la première réunion avec les enseignants, on s'était vraiment heurtés, en conflit ouvert devant les quinze enseignants qui étaient là… c'était pas… ça a été un petit peu… imprévu de faire les choses comme ça. Donc on a programmé la réunion dans la foulée, avec l'inspecteur, CPD, CPC, et puis pour Nozay, le chef de bassin et l'élu. Donc là, on a remis un peu les choses sur la table pour recadrer. C'était impensable que l'adjoint au Maire défende d'abord l'ouverture de la piscine [il y a des aspects économiques, bien sûr, que l'on peut comprendre], au détriment de la sécurité des enfants, c'était impensable. Quant à la responsabilité du chef de bassin, c'est hallucinant, enfin… l'excuse qui a été donnée, c'est que… il y aurait déjà eu une réunion l'année passée et que les projets étaient validés pour l'année suivante, or c'était pas les mêmes enseignants, les mêmes projets, pas les mêmes enfants… voilà !

Donc, je reviens à ta question, à la suite de cette situation-là, il fallait vraiment débloquer les choses. Donc, on s'est retrouvés à la suite, avec le chef de bassin pour envisager différemment, une fois que cette première situation était débloquée, comment on pouvait fonctionner. Et là, on a pris le temps de mettre les choses sur la table, en faisant les constats, avec tous les éléments de la situation et les problématiques de la piscine qui sont quand même particulier(e)s puisque c'est une piscine ouverte, donc ils ont de réelles difficultés pour la faire fonctionner de manière optimale. Donc, il fallait prendre en compte tous ces paramètres-là. Donc, on a planché longuement sur l'analyse de la situation et en même temps, sur une recherche de remédiation après. Donc, ce projet, il est né d'une concertation commune.

D'accord. Bon, ce projet, une fois qu'il existe, ça concerne, ou ça mobilise, plus ou moins directement, un certain nombre d'acteurs qui ont des statuts différents, des rôles différents. Est-ce que tu pourrais me faire l'inventaire de ces acteurs qui sont concernés, tel que tu les perçois ?

Oui. Oui, ce sont d'abord les élèves en premier lieu, c'est pour eux qu'on travaille. Les enseignants…

Tu dis les enseignants. Tu parles de quels enseignants ?

Les enseignants des deux classes et la directrice qui s'est beaucoup impliquée pour que ça puisse se mettre en place, donc oui, ces trois enseignants. Donc, on a d'abord élaboré des possibles avec le chef de bassin, puis ensuite on a été voir qui serait partant pour lancer mieux les choses à la rentrée, l'objectif premier étant de faire démarrer les activités le plus vite possible, pour tout le monde premièrement, et deuxièmement de proposer des projets permettant d'optimiser le fonctionnement de la piscine sur des durées courtes. D'où l'idée d'une classe de découvertes à la rentrée.

Donc les acteurs, les enseignants d'abord, ensuite les autres partenaires, c'est-à-dire c'était d'abord le chef de bassin ; et vraiment le chef de bassin dans la mesure où les autres… les autres maîtres-nageurs ne sont pas impliqués comme le chef, parce que comme c'est une piscine qui ne fonctionne que par périodes, c'est le chef de bassin qui embauche sur des contrats saisonniers. Donc, on ne peut pas impliquer les maîtres-nageurs sur du long terme, dans un projet. Ça change à chaque période, etc… C'est vraiment…

Il n'y a que lui qui est permanent ?

Voilà. Il n'y a que D. B. qui est permanent sur le site, en tant que chef de bassin, et donc c'est lui qui est porteur du projet. Et il va recruter en fonction de son projet. Donc, c'est essentiellement avec lui qu'on a travaillé. Et ensuite, vu la particularité des activités piscine, on ne peut pas laisser les enfants dans l'eau trop longtemps. Pour une classe de découvertes qui oriente vers un travail suivi et conséquent sur le même thème, est née l'idée de travailler avec le cybercentre qui est voisin de la piscine, puisque c'est dans le même bâtiment, et d'associer un travail en informatique dans la mesure où le cybercentre accueille du public, souhaite accueillir des publics scolaires, mais ça n'avait pas pu se faire jusqu'à présent, et pouvait éventuellement dégager une disponibilité pour travailler dans ce sens-là. C'était… c'est la demande de la communauté de communes depuis plusieurs années. Pour des raisons internes à l'éducation nationale, ça ne s'était pas fait, mais c'est également la demande de l'école, des écoles, et notamment de l'école proche de « la p. b. ». Donc, c'était l'opportunité de rassembler des motivations diverses et variées sur une même action. Donc, hé bien, association d'un troisième partenaire qui est l'animateur du cybercentre, S. P., qu'on a rencontré avec le chef de bassin, dans la foulée, afin d'organiser… et là, on a travaillé avec lui. Il est, *a priori*, pas habilité à travailler avec des scolaires, parce qu'il est spécialisé dans son domaine et le cybercentre relevant, comme la piscine, de la communauté de communes, c'était intéressant d'avoir le même employeur pour faire ce… (…). Alors, il est resté très prudent parce qu'il ne dépend pas du même élu, ce n'est pas l'adjoint aux sports qui fonctionne pour lui, il fallait d'abord en référer aux autres élus, donc c'est monté progressivement. Je pense qu'on a fait le tour des partenaires…

Tu considères que les élus font partie du projet ou pas ?

Bien évidemment. Bien évidemment, c'est un dispositif en partenariat ouvert, mais de même que quand on envoie des classes dans une piscine intercommunale… oui. C'est un partenariat entre institutions, d'abord.

Est-ce que le fait de mettre en place ce projet a eu des conséquences sur l'organisation des plannings d'utilisation de cette piscine ?

Oui, absolument. C'était un des éléments complexes de l'affaire. Et c'est une difficulté qu'on aura à transférer ce projet sur une autre école. Parce qu'on a choisi de faire au plus près, au plus pratique, ben c'est plus proche et plus facile à mettre en œuvre. C'est l'école la plus proche de la piscine et c'est une grosse école. 10 classes.

En conséquence, elle mobilise déjà, de fait, un certain nombre de plannings, de créneaux. Donc, que ce soit des créneaux concentrés ou… ça ne changeait pas… ça n'a pas mobilisé énormément…

Ça n'a pas eu d'incidence sur les autres écoles.

Moins… moins, en tout cas. Il a fallu quand même considérer cela dans l'organisation globale de la période, mais ça a été rendu plus facile à cause de ça. Si on imagine un transfert sur une école extérieure à N…, donc avec le problème des transports en car, il y a la question des transports en car à poser, mais qui ne semble pas majeure, puisque c'est la communauté de communes qui paie le transport, donc… mais une petite école qui n'aurait que deux créneaux, par exemple, à la semaine, et bien ça voudrait dire que momentanément, en septembre, il faudrait supprimer d'autres créneaux à des écoles plus grosses, c'est-à-dire il y a une répartition solidaire à envisager. Et ça, ça pose beauc… ça ne nous pose pas de problème à nous, l'Education nationale, ça pose des soucis par contre, au chef de bassin, dans la mesure où lui-même a un grand souci démocratique… au point qu'il fait voter les enseignants pour telle ou telle décision qui relèvent uniquement de lui ou de nous, à mon avis, d'une part, mais il est vrai, à sa décharge, qu'il a le poids des communes, derrière, et les communes paient le service. Donc, ça veut dire que si, momentanément, il y a des communes qui paient mais les écoles n'ont pas les retombées, ça pose des soucis. On est en milieu rural et comme les communautés de communes sont un peu lourdes à gérer, du point de vue de la relation à chaque élu, dans chaque commune il y a des questions de prérogative politiques, derrière, qui sont un peu délicates dont il faut tenir compte.

Donc, par rapport à ça, c'est vrai, on n'a pas expérimenté qu'en serait-il sur un transfert, et surtout ça impliquerait d'interpeller l'ensemble des élus… l'ensemble des élus de la communauté de communes, toutes les communes concernées, même celles qui ne sont pas impliquées, cette année-là dans le projet, pour … mettre en place le fait que peut-être qu'un jour, une classe de leur commune en bénéficiera et que donc, en conséquence, il se peut qu'il y ait moins de créneaux cette année-là.

Les enseignants des autres écoles concernées par la piscine, du secteur, ont été informés de ce projet-là ?

Absolument, il y a, dans la période du mois de mars 2005 où il y a eu toute cette élaboration du projet entre les différents partenaires qui a conduit à une enquête enseignants, large, sur tous les enseignants, sur toutes les écoles qui étaient concernées. Les réponses ont été très diversifiées. Certains voyant tout de suite l'intérêt, d'autres se disant, « ben oui, mais une classe de découvertes au mois de septembre, moi ça ne m'arrange pas », d'autres au contraire disant « si si, c'est très bien, parce que ça soude la classe immédiatement et on démarre tout de suite sur un projet dynamique », donc des réactions différentes. Ce serait intéressant de refaire l'enquête au mois de mars, cette année, pour voir s'il y a des choses qui ont évolué ; et puis nous, on a cette expérience-là derrière, maintenant.

Alors, toujours par rapport à ces acteurs du projet, il y a des acteurs de premier plan et des acteurs de second plan. Parmi eux, quels sont ceux avec lesquels tu as le plus communiqué autour du projet ?

Ben, une fois que les institutions valident, c'est le chef de bassin, l'animateur du cybercentre et les trois enseignantes.

Les trois enseignantes, c'est-à-dire la directrice et les deux enseignantes, c'est ça ?

Oui, oui.

Avec des préoccupations… parce que là, ce sont les acteurs opérationnels. La teneur de ces communications portait sur quoi ? Sur de l'organisationnel, sur les contenus, sur les deux…?

L'organisationnel, ça a été toujours extrêmement concret parce qu'on est sur des problématiques vraiment de terrain, il faut trouver des solutions immédiates, avec des soucis d'efficacité pédagogique, pour nous, d'efficacité de rendement économique pour eux. Et dans un second plan, d'efficacité pédagogique, aussi pour eux, mais bon, j'ai bien compris que ce n'est pas leur première préoccupation, au premier abord en tout cas pour eux. Donc, c'était au niveau organisationnel et euh... une première grille de contenus qui a été beaucoup approfondie d'abord par les enseignants, parce qu'ils ont ce souci-là, l'obligation du projet, et puis est-ce que ça vaut la peine de mobiliser tant de temps dans la classe, quoi ? Mais elles s'en sont très bien emparées avec tout un travail polyvalent dans l'ensemble des disciplines, vraiment riche.

Par rapport aux postures prises par ces partenaires de premier plan, là, est-ce que tu as été surprise ou frappée par certaines de ces postures, certains de ces comportements ?

Oui. Alors, d'abord pour ce qui est du chef de bassin, il avait manifestement l'habitude de travailler en cavalier seul. Au point que c'est lui qui convoquait les enseignants aux réunions de planning, qu'il n'était pas tout à fait en ajustement par rapport à ce que moi, je voulais mettre en place, par rapport aux orientations que nous on a, aux obligations du POSS, etc.… donc, vraiment cavalier seul. Il n'y avait pas de coopération avec le CPC, une coopération… non c'est pas une coopération, une relation difficile avec le CPC qui m'a été confirmée par A. B. en question (*prédécesseur)*, une difficulté vraiment à travailler… ensemble, et à se trouver quelque part sur une entente. Et puis, c'est lui le chef de bassin qui organisait tout de A à Z dans sa piscine. Donc, difficulté à voir arriver quelqu'un qui, prenant fonction, se croyait un peu tout permis, cela a été rapporté, dit en réunion avec des élus, etc… Donc, un ajustement difficile d'entrée de jeu parce que pas d'habitude de travailler ensemble. Et puis, ce qui m'a vraiment étonnée, voire choquée, c'est le manque énorme, voire l'absence de préoccupations pédagogiques, là, quand même. De la part d'un chef de bassin, c'est quand même énorme pour moi, quoi !

Donc, qu'il ait une pression de la part des élus qui l'emploient, c'est complètement compréhensible, mais il me semble qu'il n'a pas à défendre lui, son emploi, mais une déontologie… une déontologie pédagogique quoi, et donc ça fait partie de sa fonction. On a négocié les choses, c'est-à-dire qu'effectivement il a continué cette année, en 2005-2006 puis en début d'année 2006-2007, il a continué à convoquer les enseignants à la réunion dite de planning, mais qui est devenue autre chose, qu'on a élaboré ensemble, moi j'ai participé… bon, … si ça lui fait plaisir d'envoyer un courrier, c'est pas un souci pour moi, mais c'est théoriquement l'IEN qui organise cette réunion, donc c'était important de lui faire savoir, qu'il l'entende. Voilà. Donc ça par rapport à cette posture.

Euh… l'autre partenaire, S. P., qui est l'animateur du cybercentre, m'a semblé par contre beaucoup plus en retrait par rapport à sa fonction, avec très peu de prises d'initiatives, très volontaire pour entendre tout ce qu'on veut, mais très peu de marges d'initiatives, en tout cas il n'en prenait pas, disant « je prends note et j'en réfèrerai. Et donc voilà, ça a un peu ralenti les choses au moment où, bon en deuxième semaine il aurait fallu que ça avance un peu plus vite mais bon, voilà. Là après, je ne connais pas les missions qu'il a et la posture que les élus lui ont installée parce que c'est quand même l'employeur, voilà.

Et concernant les enseignants, elles se sont approprié ça très vite avec beaucoup de motivation et avec une exploration des possibles enthousiaste et large.

Et est-ce que tu as noté des évolutions dans leurs positionnements et notamment, tu faisais beaucoup référence à la phase préparatoire ; après le projet a eu lieu, donc entre la phase préparatoire, le déroulement du projet, peut-être un peu après aussi, est-ce que tu as noté de ces partenaires des évolutions, des transformations ?

Ah oui, complètement, oui. Complètement puisqu'en termes relationnels avec le chef de bassin et les élus, la situation s'est complètement retournée. On a une relation avec le chef de bassin tout à fait cordiale, maintenant

d'une part, et d'autre part, au moment où le projet avançait, on a beaucoup travaillé dessus juin – juillet et fin août et septembre, il était complètement engagé là-dedans, mais avec des craintes, manifestement, car pour lui il y avait une prise de risque à faire changer les choses et notamment, il avait des comptes à rendre vis-à-vis des élus et donc, il n'était pas très à l'aise.. oui, un peu gêné aux entournures, donc envie de…. Que ça se passe bien évidemment. Un grand soulagement dés la fin de la première « classe bleue » parce que ça tournait bien et parce qu'il y avait un retour extrêmement positif de la part des enseignants et des enfants. Donc le premier bilan, tu y étais, vraiment ça a été un soulagement. Et concernant S. P., (…) il a suivi l'attitude de D. B., bien investi et puis soulagé aussi de pouvoir engager une première expérience de relations avec l'Education nationale, ce qui représente aussi un enjeu par rapport aux élus, aussi. Donc une première expérience positive, tout en restant très prudent aussi car la première proposition de coopération n'avait pas abouti ; il avait été renvoyé par l'Inspecteur en disant, « ce n'est pas votre boulot, nous on a un animateur TICE, donc chacun son job »… Donc il est resté prudent ; en même temps heureux que ce soit possible et que peut-être il puisse y avoir des prolongements, très ponctuels, là, avec des classes… sur un projet… à plus long terme.

Et fin de deuxième « classe bleue », vraiment l'ensemble des partenaires étaient heureux de… heureux d'avoir réalisé cela tous gagnants. Parce que quand on peut bâtir quelque chose ensemble, c'est au bénéfice de tout le monde. Donc, un grand soulagement et une fierté d'avoir réussi. Une fierté aussi d'avoir un retour… d'avoir été reconnu sur un projet innovant. Ça, ça valorise tous les acteurs et notamment, le fait que tu sois venu. J'avais envoyé un mail, bon, projet innovant, ça intéresse… etc… ça revalorise tout le monde et c'est vrai que par rapport aux enjeux, aux prises de risques, il y en a pour tous les acteurs, le fait que ce soit reconnu, qu'il y ait une reconnaissance extérieure, interne et externe comme telle, tout de suite on se sent mieux et on se dit « il y a des risques, mais ça vaut la peine, et puis on est encouragés, et puis même s'il y avait des choses qui ne marchaient pas, et ben c'est un peu normal parce que voilà… et ça encourage. Et c'était une dimension importante, valorisante qui évidemment a des retombées sur tout le monde, donc c'est un aspect qui est très positif.

Et sur les prolongements…

Oui, on terminera par ça, si tu veux. En fait, il y a eu l'intention que tu as pu avoir à un moment donné, de mettre en place un projet qui permettait de repartir sur de nouvelles bases, mais aussi de relancer une dynamique partenariale… Et donc ce projet a émergé. A partir de l'émergence de ce projet, et sur la forme qu'il prenait, quels étaient tes objectifs à toi. Objectifs à atteindre, c'est-à-dire ce qui te permettrait de dire que ce projet a été une réussite, ou moyennement une réussite. Quels objectifs visais-tu précisément ?

Des objectifs à plusieurs niveaux. D'abord, institutionnellement, on ne pouvait pas rester sur quelque chose qui n'était pas dans les clous, qui était illégal (…), donc premièrement la sécurité et le cadrage, surtout qu'avec la nouvelle circulaire, c'est extrêmement clair, il n'y a pas photo, donc il fallait vraiment travailler en urgence. Alors, on aurait pu travailler en urgence a minima, c'est-à-dire on remet les classes dans l'eau, on régularise et puis on fait en sorte que l'année prochaine, les projets puissent démarrer le plus vite possible pour qu'il y ait le moins de perte économique au niveau de la structure de la piscine. Mais la rencontre avec les partenaires concernés a fait valoir quand même une problématique étendue que j'essaie de prendre en compte en disant « ben, peut-être que l'on peut apporter des solutions qui aillent plus loin et qui soient aussi intéressante sur le plan pédagogique. Donc le deuxième objectif était évidemment comment optimiser non seulement la rentabilité économique pour les partenaires qui en ont besoin, mais la rentabilité pédagogique, pour nous, parce que ce sont d'abord les enfants qui vont dans l'eau, c'est-à-dire au-delà d'une prestation de service, est-ce qu'on ne peut pas aller plus loin dans un véritable projet pédagogique élargi, élargi sur le plan pluridisciplinaire, et élargi aussi sur le plan partenarial. Parce qu'il y avait des attentes larvées, et même des insatisfactions larvées, larvées depuis quatre-cinq ans, il y avait des antécédents. C'était une opportunité de mettre ça à plat. D'où cet étalage de constats en allant chercher un peu dans tous les domaines pour essayer de (..) quelque chose…

Et une précision par rapport aux objectifs, il était incontournable de prendre en compte les objectifs des partenaires, sur le plan économique et sur le plan… voilà, donc nécessité d'écouter ça aussi pour pouvoir faire quelque chose…

Cela rejoint la question que je voulais te poser, c'est-à-dire par rapport aux objectifs que tu avais identifiés, pour toi, est-ce que tu avais pensé à une stratégie ou est-ce que tu as pris les choses un peu comme elles venaient ? Comment est-ce que toi, tu as géré cela, ou comment as-tu essayé de gérer cela ?

Ben j'ai géré cela un peu comme j'ai l'habitude de gérer les événements quand ils viennent, c'est-à-dire constat – analyse – remédiation. Donc les constats, c'est les constats de mon côté, de notre côté ou du côté des enseignants. Et à partir du moment où l'on travaille en partenariat, c'est les constats et les problématiques des partenaires. Donc, un travail d'écoute important pour essayer de se décentrer en se disant « eux, c'est quoi leurs problématiques, (au pluriel) ? » sachant qu'il y a des problématiques qui se déclinent entre des acteurs de terrains comme D. B., chef de bassin, qui a à faire face à tout ça, recruter son monde, etc… et puis, il est lui-même employé donc les employeurs ont des problématiques d'élus et Dieu sait si c'est difficile de faire rentrer les problématiques politiques dans un moule d'objectifs pédagogiques parce que il y a souvent contradiction quoi, on n'est pas souvent… on ne travaille pas sur le même niveau et ils ont à rendre compte vis-à-vis de la population d'un certain nombre de choses. Donc, il y a des paramètres financiers ou politiques, un certain nombre qui rentrent là-dedans. Donc, il s'agissait, dans les constats, de tout mettre sur la table, de balayer ça et de ramasser… de faire quelque chose à partir de ça. Donc, la stratégie c'est… c'est un peu ma stratégie habituelle de fonctionner comme ça, qui prend plus ou moins de temps suivant le nombre des partenaires concernés. Et ce

travail d'écoute-là, il fallait aussi le faire vis à vis des enseignants, dans la mesure où il y avait des antécédents et que moi, je débarque là-dedans. Des antécédents assez récents par rapport à l'année dernière. Alors comment ça s'est passé avec mon prédécesseur et ses différents partenaires, mais aussi avec les habitudes de l'école, ou des écoles en général, et puis ben cette problématique qui est ressortie beaucoup plus tardivement, ils ont dit : « ben oui, nous ça fait cinq ans, on a fait une demande pour travailler avec le cybercentre, parce qu'on voulait mettre en place un site internet d'école et le projet est bloqué depuis, on ne comprend pas pourquoi, ça s'est mal passé, tout ça… ». Donc, ben voilà, ça a permis le lancement de cette (…), ça a débloqué un petit peu tout ça.

En évoquant les différents acteurs du projet, tout à l'heure, il y en a un que tu n'as pas cité et qui, peut-être ou peut-être pas, a une incidence sur la stratégie, c'est l'IEN. Comment s'est-il positionné, lui, par rapport à ce projet, ou comment t'es-tu positionnée par rapport à lui ? Comment ça s'est passé à ce niveau, dans cette relation-là ?

J'ai failli le mentionner tout à l'heure et puis… euh… effectivement, la manière dont il s'est positionné m'a induit à ne pas l'évoquer, mais on peut tout à fait en parler. C'est justement parce qu'il m'a positionnée d'emblée sur le projet, avec mission de le représenter que ça s'est passé comme ça et que je ne l'ai pas rementionné. C'est-à-dire qu'il m'a confié le dossier et c'était clair pour lui que ce que je disais, ce que je faisais et là où j'allais c'était l'IEN qui disait, qui faisait et qui allait, avec carte blanche pour gérer les choses… et une confiance totale. Donc, par contre, moi je l'ai tenu informé à chaque étape, dans une note de synthèse que je lui ai faite et dans une concertation suivie où je lui ai demandé conseil ou je lui faisais des propositions il disait « bon, ok, carte blanche, on continue » et qui a permis l'avancement du projet dans ses différentes étapes. Mais, tout en intervenant à chaque fois que nécessaire et, en l'occurrence, lors du clash, j'ai fait appel à lui en disant « ce n'est plus de mon ressort, puisqu'on a basculé, le 19 septembre là, et même avant lors du clash avec l'élu, on a basculé sur un plan politique… euh, je vous demande d'intervenir ». Et donc là, c'était l'élu avec l'IEN, avec les élus… ça se passait à différents niveaux. Donc, il y avait à la fois les gens du terrain, à la fois les employeurs, sur le plan (…) quoi. Donc, il est intervenu sans aucune difficulté à ce moment-là, parce que c'était de son ressort, pour recadrer. Et puis après, on est repartis sur d'autres bases, vraiment, pour remettre en place autre chose sur le terrain. Donc, avec un suivi… interne, en concertation… très liée, voilà.

Alors, quand je t'ai demandé, tout à l'heure, quels sont les partenaires avec lesquels tu as le plus communiqué sur le projet, finalement, tu l'intègres dedans ou pas ?

Oui, tout à fait… tout à fait. Je pense que si je ne l'ai pas mentionné, dans un premier temps, c'est qu'on est dans une relation hiérarchique permanente sur tous les dossiers. Donc, je ne l'ai pas mentionné comme étant spécifique sur ce dossier-là, je n'ai mentionné que les partenaires spécifiques, sur ce projet duquel on parle. Mais bien évidemment, il faut le mentionner.

Parce que derrière ça, il y a la manière dont ce projet est vécu, ou est présenté, c'est-à-dire que ça pourrait, je pense que les deux cas peuvent se produire, ça pourrait être un projet du conseiller, ou de la conseillère pédagogique en l'occurrence, mené avec des partenaires, et donc tenant informé l'inspecteur. Sinon, ça peut être aussi un projet de l'équipe de circonscription, personnifié par la conseillère pédagogique et qui intervient en tant que représentante de l'équipe de circonscription. Tu vois la nuance que je…

Tout à fait. Et donc, il faut que je précise les choses parce que c'est incomplet… il s'agit bien d'un projet de l'équipe de circonscription, complètement, dont je suis le porte-parole parce que j'ai été mandatée pour gérer le dossier, mais avec une liaison permanente avec l'IEN, dans la mesure où l'avancement de ce projet n'est fait que avec son aval et mandatée pour poursuivre, à chaque étape, et avec un suivi très vigilant de sa part, aussi, mais je dois élargir, ça ne m'est pas venu à l'esprit pour la raison que je viens de dire, mais je dois élargir avec des liaisons, des concertations orales suivies avec ma collègue conseillère pédagogique, mais au même titre que l'ensemble des dossiers que moi je gère, et au même titre que l'ensemble des dossiers que elle, elle gère, on est dans un échange permanent. Donc, c'était aussi avec son conseil et avec une information circulaire que ça s'est fait. Et ce n'est pas tout puisque le projet… a été associé au projet l'animateur TICE de l'équipe de circonscription, D. M., et qui, non seulement suivait le projet, mais d'entrée de jeu… lui a pris ses fonctions en septembre dernier, donc, il en a été informé dés la pré-rentrée à la fin du mois d'août, on a travaillé ensemble sur le projet, et il est intervenu lors des classes bleues dans la mesure où il avait pour fonction de valider quelque part le travail de l'animateur du cybercentre, de rassurer aussi les élus concernés et l'inspecteur, qu'on était bien dans les clous par rapport à la commande initiale. Et donc, nous avons travaillé en liaison, avec D., sur ce projet-là. Donc, oui, c'est bien un projet de circo, tout à fait.

Retournons plus vers le terrain, si tu veux bien. Est-ce que ce genre d'action, pour ce qui te concerne, est-ce un peu marginal ou complètement au cœur de la façon dont tu te représentes la fonction de CPC ? Comment est-ce que tu situes ce type d'action que tu as développée par rapport à ta fonction de conseiller pédagogique ?

…, …., euh…, ma réponse spontanée serait « oui, bien évidemment, c'est mon job ». C'est vraiment dans mes missions parce qu'à la fois je suis dans le suivi de projets pédagogiques des collègues, des classes et des écoles. Je suis dans la relation partenariale et que ce sont des intervenants, des partenaires qui interviennent dans les classes et dans les écoles… et… alors, par contre, il s'agit… il ne s'agit pas d'un fonctionnement de routine, il s'agit d'une structuration et d'une mise en œuvre d'un projet innovant. Euh, c'est ce qu'on demande à nos enseignants, d'être capables d'innover, d'avoir des idées et d'ajuster leurs pratiques de classes par rapport à ce qui se passe, par rapport au type d'élèves qu'ils ont dans la classe, à différentes opportunités pédagogiques, dans la mesure où il y a vraiment des retombées pédagogiques intéressantes et qu'on est bien au cœur des instructions officielles. Donc… donc oui, je pense que cette mise en œuvre de projets innovants et de

structuration avec des partenaires, oui, ça fait partie de nos missions. Et j'irais plus loin, à partir du moment où l'on est amenés à accompagner les équipes dans la mise en œuvre des instructions officielles, c'est quand même très récent 2002 ,hein, les programmes qui ne sont plus nouveaux maintenant, mais qui sont quand même récents. C'est-à-dire avant de faire le tour de tous les possibles ben, on n'y est pas, et puis les choses étant très mouvantes sur le terrain, dans les partenaires, les écoles, etc… il y a des tas de situations nouvelles qui se structurent, qui se mettent en place, donc je pense que oui, ça fait partie de nos missions que de s'adapter, de faire ça, de (…), de créer des liens entre les uns et les autres, d'autant plus que par rapport aux instructions officielles, et j'en viens proprement au projet, il me semble que créer des liens entre les disciplines, c'est vraiment quelque chose de prioritaire, de… d'important. Donc, ce genre de projet qui tire les lignes entre différentes disciplines et différents acteurs, c'est au cœur de la problématique des nouveaux programmes. On est dans la mise en liens, dans la mise en cohérence, qu'est-ce qui fait sens et donc, ça va à l'encontre de tout ce qui cloisonne, sectarise, saucissonne, etc… et c'est vraiment quelque chose que j'ai très à cœur, c'est vraiment quelque chose qui oriente ma vision du métier, c'est très important.

C'est l'une des raisons, j'irais plus loin, c'est l'une des raisons pour lesquelles je suis tellement attachée au premier degré. C'est cette chance fabuleuse que nous avons, d'accompagner des enfants dans la structuration globale de leur personnalité, dans tous les domaines. Quelque chose de fabuleux que nul autre que nous n'avons. Dés qu'on passe au second degré, ce n'est plus ça (…). Donc c'est quelque chose que j'ai très à cœur, que j'essaie de mettre en œuvre (..) dans tous les domaines.

Quand je réfléchissais avant de répondre à ta question, je me suis posée la question si nous, conseillers pédagogiques, nous ne faisons pas ça qui le ferait ? L'IEN ne le fera pas parce qu'il est… ça rentrerait peut-être dans ses missions, ça rentrait peut-être, avant, en tout cas vu comment je les vois fonctionner nos IEN, je me dis que c'est impossible pour eux de consacrer du temps à ça, de l'attention… ils ne peuvent pas. Donc, non, l'IEN n'aurait pas pu réaliser ça parce qu'il n'en a pas les moyens, le temps… etc… non pas qu'il n'en a pas la capacité, bien évidemment.

Bon, alors, on voit bien que c'est un projet particulier. C'est une activité aquatique, donc qui se déroule en partenariat qui se fait sur une forme originale mais qui donne la possibilité de travailler sur le lien entre les disciplines, sur la polyvalence. Par rapport à ces trois préoccupations qui sont la conformité de l'activité, du point de vue de la sécurité, du point de vue de la réglementation plus générale de l'activité, de la gestion d'un partenariat et de la dimension polyvalence, est-ce que tu hiérarchises ces trois pôles, ces trois motivations, ou est-ce que tu les mets sur le même plan ? Autrement dit, est-ce que tu as profité de ce projet qui existait pour essayer de le structurer et de le rendre le plus cohérent et le plus complet possible ou est-ce que pour toi, ce projet était une occasion d'atteindre d'autres types d'objectifs ?

…

C'est-à-dire que la question que je te pose, là, c'est quelle part, quelle place ce projet prend-il dans ta stratégie de conseillère pédagogique ?

D'accord. Euh, quand tu parles de polyvalence, tu fais référence à l'aspect pédagogique ?

Oui, la gestion des contenus et des mises en lien des disciplines. Le fait que sur ce projet-là, il y a un travail, des relations entre l'informatique, la maîtrise de la langue, puisque c'en était une dimension, et puis l'activité aquatique…

… Et d'autres…, …,

Et peut-être, en complément de cela, peut-être est-ce que ce projet, et quelque part on rejoint peut-être une dernière question que je voulais évoquer, en termes de prolongements de ce projet-là, est-ce que tu voudrais exploiter ce projet au niveau des activités aquatiques ou est-ce que ça peut être à d'autres niveaux ? C'est un peu le statut de ce projet-là dans une stratégie de conseiller pédagogique.

…, …, …, Je dirais que c'est d'abord dans une dynamique de circonscription, ce qui me paraît important, l'idée de fédérer… fédérer des (…), fédérer des projets, fédérer des acteurs. Mais aussi dans une dynamique de circonscription, l'idée de travailler ensemble… c'est tellement un moyen d'accéder tous à nos objectifs. Le moyen, c'est possible d'arriver à quelque chose tous gagnants. Et avec des objectifs très diversifiés, d'arriver à faire quelque chose de commun ensemble, cette idée de fédérer, de travailler ensemble, de… de se donner la main pour l'intérêt de chacun.

Donc, c'est d'abord, oui, l'idée de valoriser les partenaires à tous les niveaux parce qu'on se relève les manches et qu'on bâtit ensemble quelque chose dans l'idée d'une dynamique de circonscription, le contraire d'individualiser, chacun pour soi et… c'est ce qui est premier et c'est ce que j'essaie de mettre en place dans toutes les directions, dans chaque dossier que j'ai à traiter. J'ai traité de la même façon le dossier de l'ACLA et le poney, les intervenants en musique de la communauté de communes, toujours sur cette idée d'aller chercher non pas le plus petit dénom…. Partir parfois du plus petit dénominateur commun pour arriver à un grand objectif commun qui va (…) tout le monde gagnant parce que l'on peut… Et ça, c'est même excitant… j'adore faire ça parce que, ouais, c'est excitant d'avoir à chercher ça sur des gens qui sont complètement éloignés, qui se tournent le dos ou qui se tapent dessus à un moment donné. C'est dire si on va les écouter, à un moment donné, on peut les amener à (…) peut-être travailler ensemble. C'est même peut-être un apport supplémentaire génial avec des bénéfices qu'on aurait jamais eus autrement. C'est fabuleux de pouvoir faire ça. J'ai vraiment la chance

d'être à un poste où… l'inspecteur, aussi, me donne la possibilité de travailler dans ce sens-là. Tu parles de stratégie de CPC, … parce qu'en voyant les choses de plus haut. Je serais avec un supérieur hiérarchique, c'est tout bête hein, je serais avec un supérieur hiérarchique qui me donne des tâches d'application des débutants, je ne pourrais pas mettre ça en œuvre. C'est tout bête. J'ai une marge de travail, tout en restant dans une concertation suivie, euh… « vous avez carte blanche », avec, bon, j'en réfère… et du coup, ça me permet de mettre des choses comme ça en œuvre, que je n'en aurais pas la possibilité autrement. Je ne sais pas si je réponds à ta question comme ça. Avec peut-être une précision, j'en reviens à ce qui a été dit tout à l'heure, c'est clair que la première réaction d'urgence, c'est en termes de sécurité et de réglementation, mais ça aurait pu se faire a minima.

Il y a deux façons, au moins deux, de se positionner par rapport à ce type de projet, et en disant cela je ne dis pas qu'il y en a une qui est meilleure que l'autre, il y a deux façons différentes, l'une qui serait « on a une situation qui est chaude, là, une situation conflictuelle sur cette piscine-là, il faut qu'on arrive à proposer quelque chose, un projet, voilà, qui permette de rapprocher un petit peu tout le monde, de donner du sens et de repartir sur de nouvelles bases quoi ; qui puisse assainir la situation et permettre de travailler dans de meilleures conditions. Ça c'est une première approche. Et il y aurait une autre approche qui serait de dire « tiens, puisqu'on a cette situation de conflictuelle, là, on va pouvoir travailler dessus et ça va être un levier, un moyen qu'on va essayer d'exploiter au mieux pour enclencher certaines formes, certaines dynamiques de travail sur la dimension innovation par exemple, montrer que… aider les enseignants peut-être à concevoir l'activité aquatique comme autre chose que seulement comme une séance de piscine. Et donc, il y a les programmes de 2002 avec leur complexité et ce qu'ils demandent sur la mise en lien des disciplines et dire on va profiter de cette situation qui se présente. Mais le même objectif, du coup, aurait pu être réalisé à partir d'une situation de rencontre sportive ou d'une classe de découvertes ailleurs, tu vois ce que je veux dire…

Tout à fait.

C'est deux façons de considérer ce type de projet. Et encore une fois, quand je dis cela, je ne dis pas il y en a une qui est mieux que l'autre. C'est deux façons.

Alors par rapport à ça, cette deuxième façon que tu évoques implique soit d'avoir une vision globale des choses, anticipée, que je n'avais pas à ce moment-là, soit d'avoir une meilleure connaissance du terrain ou des réactions prévisibles des partenaires, etc… Moi, je n'avais aucun a priori par rapport à ça. Simplement, je me trouve confrontée à une situation de conflit et donc, on va voir et on va essayer de démêler les choses à l'aide du dialogue. Donc, c'était plus dans le pas à pas et dans, essayons de construire quelque chose ensemble » et on l'a construit ensemble. Et ce n'était pas du tout, de ma part, je ne me suis pas du tout projetée de cette manière-là avant. J'en avais aucune idée, ça s'est vraiment construit… enfin, on a été dans cette direction-là parce que ça correspondait aux attentes des partenaires des uns et des autres, donc je n'avais rien imposé a priori.

Par contre, il est évident pour moi que chaque situation conflictuelle est une opportunité, bien évidemment, pour aller voir derrière et faire évoluer une situation, ça c'est sûr. Mais de quelle manière, ça c'est la surprise et puis c'est aussi une manière de me rendre disponible aux uns et aux autres. C'est-à-dire si j'arrive en disant « voilà, je pense qu'on pourrait trouver une solution dans cette direction-là », j'en suis incapable et c'est pas comme ça que je fonctionne. C'est vraiment dans le dialogue, dans une concertation et en me rendant disponible à ce qui vient et à ce que ressentent les autres, les partenaires. Je ne connais pas les problématiques des partenaires avant de les avoir écoutés.

Donc, maintenant, prolongement de ce projet, s'il y en a un ?

Oui, alors, les prolongements… D'abord dans le domaine disciplinaire, sur le plan B2i, ben ça y est le site d'école est lancé, alimenté, et on… on est en train de voir avec les sites pédagogiques quels liens pourraient continuer à se mettre en place, mais en liaison avec l'animateur TICE et l'animateur du cybercentre. Donc, une triangulation, là, se met en place pour amener, à la fin un travail, je ne dis pas disciplinaire parce que pour le B2i, c'est très inadapté, mais avec des contenus pédagogiques ciblés. Donc, en tout cas, en partenariat (…) ouvert et détendu…. Voilà.

Concernant l'aspect aquatique, donc acquisition de compétences par les gamins, il y a un bilan de fait, c'est extrêmement positif. Une des conséquences, on pouvait s'y attendre, mais ça a été vraiment confirmé, très marqué par les enseignantes, les enfants étaient morts de fatigue, en fin de journées… alors très enthousiastes, en redemandant mais vraiment vidés, claqués pendant dix jours comme ça. Et ça nous a confirmé que l'hypothèse d'une deuxième séance dans la même journée était à exclure parce que c'est trop quoi. Et déjà ça, c'est très riche parce qu'avec une séance B2i en plus, on est quand même en dehors de la classe plusieurs heures par jour. Et du coup, les enseignantes qui avaient envisagé un projet très polyvalent sur ce temps-là, on dû revoir les choses à la baisse et faire des activités beaucoup moins coûteuses en concentration des enfants, en énergie, etc… parce que c'était impossible d'amener de nouvelles acquisitions dans la même journée sur ce temps-là. Donc, des acquisitions différées et des recherches et des exploitations disciplinaires différées par rapport à tout le domaine aquatique et tout ce qui… sur l'eau, sur le corps… enfin etc…

Différé, ça veut dire…

Dans le temps. Oui voilà, en prolongement de la classe sur la période, voire le trimestre. Donc, voilà.

Alors sur le plan, maintenant, du dispositif « classe bleue », on est en train de travailler avec les partenaires pour transférer ce projet sur d'autres écoles, donc ça pose d'autres aménagements, d'autres problématiques, par rapport à l'intercommunalité, etc… Donc ça c'est en cours. L'idée étant d'en faire bénéficier une autre école, voire deux, si on peut avoir deux classes. Donc ça implique… voilà, en tout cas, un bilan hyper positif, donc envie de renouveler ce projet cette année. Une autre conséquence, c'est qu'on a mis en place des réunions, mais là, dés juin dernier et septembre cette année, on a mis en place un autre calendrier de réunions POSS qui fait que, au mois de juin, tous les enseignants qui sont déjà nommés pour septembre font la réunion POSS, donc on peut démarrer les activités aquatiques dés septembre et les quelques enseignants qui ne sont pas encore nommés, on en programme une… réunion dés la journée de pré-rentrée de telle sorte que, pareil, les classes puissent démarrer immédiatement, donc il n'y a pas de temps perdu. La réunion, la deuxième réunion a été programmée le 5 septembre, donc il y a une classe qui a différé sa rentrée, c'est un moindre mal par rapport à la rentrée d'avant. On va essayer d'améliorer les choses…

Ce calendrier a été mis au point entre toi et le chef de bassin

Oui.

Et les enseignants sont informés de ça…

Ils sont informés… ben, ça s'est déjà fait en juin dernier et septembre, donc, là maintenant ça roule, ouais, tout à fait. Donc là, ben réunion POSS au mois de juin prochain, voilà. Et élargissement du projet, ben, d'autres enseignants qui ne sont pas sur la communauté de communes de N… ont fait la demande de mise en place de « classe piscine », de « classe bleue » sur la piscine de CH… Donc, concertation positive avec le chef de bassin. Il est tellement adorable M. L., on peut faire… c'est un bonheur de travailler avec quelqu'un comme ça, donc… Alors lui, ça lui pose un sacré paquet de problèmes parce que vu la gestion de la piscine de CH..., c'est autre chose, c'est une piscine olympique, il y a du monde tout le temps, et on travaille sur les (..) écoles (…), voilà. Et néanmoins, il a réussi à se décarcasser pour trouver une possibilité de … que ce projet soit viable en disant, au mois de juin, on a toutes les classes de collèges-lycées qui sont en examen. Il y avait des trous. Jusqu'à présent on proposait quelques créneaux à des classes extérieures des écoles extérieures. Euh, mais pourquoi ne pas imaginer ça puisque l'on a par ailleurs, on a sur un autre… on a revu tout le projet qui était vraiment exagéré sur CH… l'année dernière, donc on a tout revu à la baisse. Du coup, ça libère des créneaux horaires pour les écoles extérieures avec un rééquilibrage. Et du coup, ben, pour le troisième trimestre, ce serait possible d'envisager une « classe bleue » sur CH… 2006-2007, c'est bouclé, mais pour 2007-2008 ce serait possible. Donc, en conséquence, on propose une animation pédagogique dans le plan de formation de la circonscription. Elle est programmée le samedi 17 mai, en coopération avec les deux chefs de bassin, celui qui a l'expérience, et du coup (…), c'est une petit piscine alors du coup, par rapport à CH… ça le valorise et le chef de bassin de CH… Ils interviendraient tous les deux dans l'animation pédagogique, pour ceux qui souhaiteraient faire une classe piscine… classe découvertes bleue l'année prochaine. Donc, on fait une formation en essayant d'anticiper sur le projet... à venir. Donc, on en est là.

Les enseignants qui voudraient y aller, sur CH…, par quel moyen ont-ils été amenés à faire cette demande ?

Alors, en en parlant entre eux, dans le cadre des animations pédagogiques il y a un brassage donc ça circule. Et puis par moi, parce que je voyais des enseignants intéressés donc j'ai fait circuler l'information en disant à N…, il existe ça. Mais également parce que certaines classes ont programmé au mois de juin dernier une journée de découverte d'activités subaquatiques. Il y a une enseignante qui est motivée là-dessus… Donc, il y a eu un certain nombre d'ateliers de découverte, avec masques, et tubas, etc… prise de photos sous l'eau, un certain nombre de choses. Elle a apporté un document vraiment intéressant, un document pédagogique vraiment intéressant, c'est une mallette pédagogique, en fait c'est un livret de jeux aquatiques et subaquatiques, grand format, c'est un grand fichier format A2, où toutes les fiches sont plastifiées, ça se tourne, ça se met comme ça au bord du bassin, les enfants peuvent venir voir la règle du jeu, c'est très bien expliqué, etc…, une règle du jeu par fiche, on tourne, enfin c'est vraiment très très chouette. Et donc, j'ai fait circuler, j'ai redemandé cette mallette, j'avais trouvé ça intéressant. J'ai refait circuler cet outil auprès des chefs de bassins pour savoir s'ils étaient intéressés pour en faire une commande… Donc, la piscine de N… n'a pas souhaité en commander, question de budget aussi. La piscine de CH… a souhaité en faire… s'équiper avec ça. Donc, en faisant circuler cette mallette, il y a des enseignants qui se sont intéressés à la question, voilà.

Dans l'idée d'une mutualisation des outils. Intéressant hein…

Bon, pour conclure, est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter, sur ce projet ou ce qu'il y a autour ?

Je trouve que c'est pas mal. On a balayé pas mal de… pas mal de choses. Euh… une satisfaction personnelle… Une satisfaction personnelle parce que c'était… en prenant mes missions la veille du clash, pratiquement, (…) ben je ne connaissais rien à la question des activités aquatiques, subaquatiques, etc… ben, le fait d'avoir été aussi bien accompagnée par le CPD m'a énormément aidée, c'est important pour moi. Ça a été vraiment significatif dans l'ensemble de cette démarche… il faut mentionner quand même, je ne l'ai pas mis là-dessus mais (…) le fait que la commission EPS soit intervenue à CH…, c'était vraiment un coup de main non négligeable, tu vois, une prise en compte, une reconnaissance, un accompagnement, voilà… et puis tous les échanges que nous avons eus toi et moi, par rapport à ça, par téléphone, par mail, en direct, ça a été important de se sentir soutenue par rapport à ça. Et notamment, tu vois, je l'ai mentionné dans la note à l'IEN, on se trouve sur des domaines qui sont extrêmement spécialisés, moi je n'ai pas de formation là-dessus. Donc, d'avoir un

référent CPD qui puisse répondre au pied levé sur telle ou telle chose, voire se déplacer et orienter les choses sur des actions spécifiques, c'était important. Donc, d'avoir pu mener ce projet à bien, c'est quand même une satisfaction, une réussite pour moi. Donc, quand je parlais d'une satisfaction générale, à l'idée d'avoir réussi quelque chose gagnant-gagnant, c'est qu'effectivement, personne n'est lésé dans l'affaire et c'est quand même des gens qui ont voulu travailler comme ça… c'est vraiment bien.

Annexe 3c : Analyse de l'entretien de Géraldine selon une démarche inspirée de la "Grounded Theory"

Extraits entretien	Analyse	Concepts
C'est la situation conflictuelle sur laquelle je suis tombée brutalement en prenant mes fonctions dés le mois de septembre, puisque dés la rentrée, le 3 ou 4 septembre déjà, j'apprenais qu'il y avait des classes dans l'eau sans qu'aucun dossier de projet ne soit parvenu à l'inspection. Et je l'ai appris par hasard en passant dans une école.	**1. Le temps du désaccord** A l'origine du projet, une situation conflictuelle née de la découverte par la CPC, de la non-conformité de la mise en œuvre des activités de natation à la piscine de N…, au hasard d'une visite dans une école, dans les tout premiers jours de la rentrée scolaire, alors qu'elle prend ses fonctions dans la circonscription.	L'action du CPC est **située**. Il y a un contexte, des habitudes et des logiques de fonctionnement en place, des représentations de la norme chez les acteurs.
Donc, on a immédiatement fait sortir les classes de l'eau et fermé la piscine pour les scolaires, et mis en place un état d'urgence avec mobilisation générale, rencontre en urgence le 5 septembre avec le chef de bassin, pour tenter de mettre les choses à plat. Donc, la zone totale, vraiment c'était le conflit… ouvert.	Dés le 3/09, réaction de la CPC, au nom de l'IEN de circonscription : suspension immédiate des activités – réunion le 5/09 entre CPC et chef de bassin – avènement de la situation de conflit.	Manifestation de la fonction de **contrôle** exercée par la CPC (contrôle de conformité aux textes).
Donc, pendant plusieurs jours, il n'y avait plus du tout personne dans la piscine, donc les élus sont montés au créneau. Clash monumental.	La situation de crise ainsi créée remonte aux élus de la communauté de communes. Le conflit prend une autre dimension.	La natation scolaire illustre un **partenariat** à plusieurs étages : -un étage "pédagogico-fonctionnel" (enseignants – CPC – MNS) ; -un étage "politique" (élus – IEN).
On a mis en place, dans l'urgence, deux réunions pour les enseignants, deux réunions POSS, mais qui n'avaient pas été programmées. Donc, dans les jours qui ont suivi, les 8 et 12 septembre, on a fait deux réunions tout de suite, en proposant deux dates parce que c'était au pied levé, les enseignants n'étaient pas forcément disponibles comme ça. Et on a relancé les activités au cas par cas, classe par classe, dés que les dossiers ont été régularisés et validés.	Traitement institutionnel de la situation. L'objectif étant tout à la fois de faire redémarrer les activités d'enseignement au plus vite, en respectant les règles de l'institution… …mise en place de réunions (réglementaires) : 8 et 12 /09. La proposition de deux dates permet/contraint tous les enseignants concernés à y participer. Position à la fois ferme et respectueuse de la disponibilité ("au pied levé") des enseignants.	Ces diversités de niveaux d'implication appellent une **régulation**.
Dans la même semaine qui a suivi, le 19 septembre, on s'est retrouvés à la communauté de communes de Nozay, tu y étais, puisqu'on avait mobilisé un peu tout le monde, il y avait donc le chef de bassin et l'adjoint au Maire pour le sport… […]…Donc on a programmé la réunion dans la foulée, avec l'inspecteur, CPD, CPC, et puis pour Nozay, le chef de bassin et l'élu. Donc là, on a remis un peu les choses sur la table pour recadrer.	Le 19/09, une réunion "politique" a lieu à la Communauté de communes mettant en présence élu, IEN, représentant de l'inspection académique (CPD), chef de bassin et CPC. Cette réunion permet de recadrer la situation, et de faire entendre les arguments des différentes parties.	Ces deux réunions s'inscrivent dans une démarche de régulation visant exclusivement à rétablir la conformité réglementaire de la mise en œuvre de l'activité. Cette démarche évoque un **rapport d'évaluation** (Eymard-Duvernay / Marchal) où il n'est question, d'abord, que des principes, des règles générales, "universelles". La réunion "politique" s'avère en fait le point de départ rendu possible d'une nouvelle étape, soit un **Point de passage obligé** entre les partenaires (Callon).

Extraits entretien	Analyse	Concepts
il y avait donc le chef de bassin et l'adjoint au Maire pour le sport. Il était intervenu lors de la première réunion avec les enseignants, on s'était vraiment heurtés, en conflit ouvert devant les quinze enseignants qui étaient là… c'était pas… ça a été un petit peu… imprévu de faire les choses comme ça.	Au cours de la première réunion avec les enseignants, l'élu et la CPC se heurtent violemment, devant les enseignants. La CPC se trouve confrontée en même temps à plusieurs difficultés : - une situation non-conforme aux règles de l'institution, et qu'elle est chargée de garantir. - Sa position qui peut être perçue comme celle de qui arrive et veut tout changer. - Sa propre fragilité pour aborder un dossier qu'elle maîtrise mal (la natation scolaire) - La position de l'élu (légitimité démocratique). *Du point de vue de la légitimité du CPC dans ce genre de situation, le fait que dans ce département, celui qui a en charge le dossier de l'EPS ne soit plus systématiquement porteur d'une qualification reconnue (option EPS au CAFIPEMF) n'est peut-être pas sans conséquence.* *Il serait intéressant, par ailleurs, de s'intéresser au positionnement adopté dans la situation par les enseignants.*	L'incident évoqué renvoie aux **<u>rapports de pouvoir</u>** entre la CPC et l'élu, puis entre la CPC et les enseignants. A la légitimité reconnue de l'élu s'oppose une légitimité à construire chez la CPC. Selon Crozier/Friedberg, (analyse stratégique) 4 sources de pouvoir : **l'expertise, la maîtrise de l'information, la position de marginal-sécant, l'usage des règles institutionnelles**. Entre les trois publics concernés (élu [+ chef de bassin], enseignants, CPC), les mêmes sources ne peuvent pas être mobilisées. Pour la CPC, elle n'est pas en situation de jouer sur l'expertise (dossier mal connu), ni sur celle de marginal-sécant (légitimité non construite de part et d'autre). Elle a pour elle l'application des règles institutionnelles.
Donc là, on a remis un peu les choses sur la table pour recadrer. C'était impensable que l'adjoint au Maire défende d'abord l'ouverture de la piscine, il y a des aspects économiques, bien sûr, que l'on peut comprendre, au détriment de la sécurité des enfants, c'était impensable. Quant à la responsabilité du chef de bassin, c'est hallucinant, enfin… l'excuse qui a été donnée, c'est que… il y aurait déjà eu une réunion l'année passée et que les projets étaient validés pour l'année suivante, or c'était pas les mêmes enseignants, les mêmes projets, pas les mêmes enfants… voilà !	L'élu défend avant tout, l'ouverture de la piscine (aspects économiques). Le chef de bassin ne voit pas la nécessité de refaire une réunion et des projets puisque ça a été fait en juin. La CPC ne peut comprendre que la primauté ne soit donnée au pédagogique et à la sécurité. Il y a là confrontation de logiques entre des acteurs qui n'ont pas les mêmes références ni les mêmes préoccupations. - concernant l'élu, en fait, sa préoccupation n'est pas seulement économique. La piscine doit rester en fonctionnement jusque fin septembre car la commune tient à rester organisatrice de la dernière compétition en plein air dans le département. *(argument avancé par l'élu lors de la réunion du 19/09).* - Le chef de bassin ne semble pas avoir saisi le sens des exigences de l'éducation nationale par rapport aux procédures (réunions, projets). - L'argument de la sécurité, avancé par la CPC, ne tient pas. La sécurité est-elle mieux assurée à partir du moment où les projets sont signés, les acteurs (professionnels) ayant conscience, par ailleurs, de respecter la législation des activités (taux d'encadrement…). En revanche, sur le plan juridique, la responsabilité des enseignants, et de toute la chaîne	L'analyse de cet extrait renvoie à deux problématiques : - **<u>Le partenariat</u>** et la confrontation des représentations et des logiques des différents acteurs, face à l'objet du partenariat et aux conditions de mise en œuvre ; - **<u>Les procédures bureaucratiques</u>** auxquelles répondent différentes opérations liées à la mise en

	institutionnelle, est exposée. - Le problème est en fait celui de l'importance accordée par les différents acteurs aux différents facteurs de la mise en œuvre de l'activité : o Economique, pédagogique, fonctionnel, sécuritaire, juridique… Cette confrontation entre une logique administrative et une logique pédagogique peut être de nature à affaiblir la position du CPC qui est sensé défendre les deux.	œuvre : les réunions, les projets pédagogiques. - Ces procédures qui, par ailleurs, peuvent se justifier, se heurtent au "bon sens" des gens de terrain par leur "universalité" (même règles quelque soient les contextes). o Ici, pour un même groupe d'élèves, n'est-il pas plus (ou aussi) intéressant de concevoir un même projet pour mai-juin et septembre octobre que pour sept/oct et mai/juin, voire sept/oct. ? D'où confrontation entre logique bureaucratique et prise en compte du contexte (action située).

Extraits entretien	Analyse	Concepts
…à la suite de cette situation-là, il fallait vraiment débloquer les choses. Donc, on s'est retrouvés à la suite, avec le chef de bassin pour envisager différemment, une fois que cette première situation était débloquée, comment on pouvait fonctionner..	**2. Le temps de l'écoute et de l'ouverture** Une fois le recadrage effectué et les opérations permettant une mise en conformité avec la "réglementation Education nationale", reprise du dialogue CPC / Chef de bassin. Mise en évidence d'une démarche volontariste de la CPC qui aurait pu s'en tenir à la mise en conformité et rester sur "un rapport d'évaluation". La situation créée par le conflit incite les deux protagonistes à dépasser cette situation et s'entendre sur des modalités de fonctionnement.	Pour eux-mêmes, et au regard de leurs partenaires, ni la CPC ni le chef de bassin ne peuvent s'en tenir là. Ils doivent trouver des solutions… pour continuer. Ils doivent faire preuve d'initiative. Cette phase annonce que, parmi l'ensemble des acteurs concernés, tous ne vont pas jouer le même rôle, s'impliquer de la même manière. Cela renvoie au concept d'**implication** et aux trois figures proposées par J. Ardoino : **auteur, acteur, agent.** La CPC et le chef de bassin se retrouvent dans une situation d'alliance objective pour innover (concept d'**innovation** / Callon) et se situer en tant qu'auteurs.
Et là, on a pris le temps de mettre les choses sur la table, en faisant les constats, avec tous les éléments de la situation et les problématiques de la piscine qui sont quand même particulier(e)s puisque c'est une piscine ouverte, donc ils ont de réelles difficultés pour la faire fonctionner de manière optimale. Donc, il fallait prendre en compte tous ces paramètres-là	Le temps de l'écoute permet de poser les problèmes, de "contextualiser" la situation. Il ne s'agit plus d'opposer des logiques, mais de les exposer. La spécificité de la piscine (bassin découvert) et les contraintes particulières qu'elle impose deviennent une référence partagée. La CPC prend acte : « ils ont de réelles difficultés pour la faire fonctionner ». De la situation de conflit, on passe à la pose d'une problématique.	Le facteur « piscine découverte » s'invite dans la controverse. Il devient l'un des **facteurs non humains** de la situation (Callon).

Extraits entretien	Analyse	Concepts
Donc, on a planché longuement sur l'analyse de la situation et en même temps, sur une recherche de remédiation après. Donc, ce projet, il est né d'une concertation commune. Donc, on a d'abord élaboré des possibles avec le chef de bassin, puis ensuite on a été voir qui serait partant pour lancer mieux les choses à la rentrée, l'objectif premier étant de faire démarrer les activités le plus vite possible, pour tout le monde premièrement, et deuxièmement de proposer des projets permettant d'optimiser le fonctionnement de la piscine sur des durées courtes. D'où l'idée d'une classe de découvertes à la rentrée.	La CPC et le chef de bassin s'installent dans une démarche de concertation afin de remédier à la situation, trouver des solutions, à partir d'une analyse de la situation permettant de prendre en compte l'ensemble des paramètres en jeu. « Faire démarrer les activités le plus vite possible » sous-entend un démarrage en conformité avec la réglementation. « proposer des projets permettant d'optimiser le fonctionnement de la piscine sur des durées courtes » prend en compte la spécificité de la piscine découverte. Ces deux données sont posées en objectifs qu'il convient de faire partager à l'ensemble des acteurs concernés. L'idée d'une classe de découvertes, qui permettrait à une classe de pratiquer, pendant deux semaines successives, une séance piscine par jour, apparaît comme une solution. Pour être viable, cette solution doit recueillir l'adhésion des enseignants. La CPC intègre cette donnée en consultant les équipes d'écoles, les associant d'emblée, de façon indirecte, à la démarche de résolution du problème.	Dans cette nouvelle phase qui s'annonce, la régulation évolue d'un rapport d'évaluation vers un **rapport d'intéressement** où il s'agira de prendre en compte les logiques respectives des acteurs et actants de la situation et d'inventorier les différentes facettes du problème (**phase de problématisation**). (Eymard-Duvernay / Marchal) La démarche mise en œuvre pour résoudre le problème fait apparaître des espaces d'implication différents : - CPC / chef de bassin : auteurs du projet, ils recherchent, esquissent des solutions. - Consultation des enseignants (qui mettront les solutions en œuvre). Cette démarche renvoie aux travaux de B. Latour / M. Callon : **recherche confinée – recherche en plein air**, valorisant l'alternance entre temps de recherche, de structuration de solutions par des experts et confrontation aux réalités et aux acteurs de terrain.

Extraits entretien	Analyse	Concepts
Est-ce que tu pourrais me faire l'inventaire de ces acteurs qui sont concernés, tel que tu les perçois ? Oui. Oui, ce sont d'abord les élèves en premier lieu, c'est pour eux qu'on travaille. Les enseignants… Les enseignants des deux classes et la directrice qui s'est beaucoup impliquée pour que ça puisse se mettre en place, donc oui, ces trois enseignants. […] Donc les acteurs, les enseignants d'abord, ensuite les autres partenaires, c'est-à-dire c'était d'abord le chef de bassin ; et vraiment le chef de bassin dans la mesure où les autres… les autres maîtres-nageurs ne sont pas impliqués comme le chef, parce que comme c'est une piscine qui ne fonctionne que par périodes, c'est le chef de bassin qui embauche sur des contrats saisonniers. Donc, on ne peut pas impliquer les maîtres-nageurs sur du long terme, dans un projet. Ça change	**3. Le réseau** La mise en œuvre du "projet classe bleue" mobilise un certain nombre d'acteurs. Pour la CPC, ces partenaires "de premier plan" sont les enseignantes engagées dans l'action et le chef de bassin. Les enseignantes concernées sont celles des deux classes participant à l'opération ainsi que la directrice de l'école impliquée également dans la mise en œuvre. Concernant l'équipe de la piscine, la CPC fait la distinction entre le chef de bassin, permanent, et les autres MNS, saisonniers, recrutés pour la période d'ouverture de la piscine. L'inventaire des acteurs concernés, effectué par la CPC, complété au fil de l'entretien, fait apparaître : - Les enseignants : ceux des classes et de la directrice de l'école	Cet inventaire, et les allusions faites aux différents acteurs, au cours de l'entretien, montrent que tous ces acteurs ne tiennent pas le même rôle et n'ont pas le même niveau d'**implication** dans le projet. On distingue ainsi des acteurs de premier plan et des acteurs de second plan. Concernant les MNS, autres que le chef de bassin, la CPC hésite à les considérer comme des partenaires du projet, dans la mesure où leur

à chaque période, etc… C'est vraiment… Il n'y a que D. B. qui est permanent sur le site, en tant que chef de bassin, et donc c'est lui qui est porteur du projet. Et il va recruter en fonction de son projet. Donc, c'est essentiellement avec lui qu'on a travaillé.	concernées ; les enseignants des autres écoles. - Le chef de bassin et les autres MNS - Les élus - L'animateur du cybercentre - Le CPC - L'IEN et l'autre conseillère pédagogique de la circonscription - Le CPD du secteur	présence est momentanée, le turn-over important, ce qui interdit de construire avec eux sur le long terme. Ce dernier élément (instabilité des MNS) constitue, en soit, une donnée constante de la situation. On y voit donc des relations entre des facteurs humains et non humains.
Et ensuite, vu la particularité des activités piscine, on ne peut pas laisser les enfants dans l'eau trop longtemps. Pour une classe de découvertes qui oriente vers un travail suivi et conséquent sur le même thème, est née l'idée de travailler avec le cybercentre qui est voisin de la piscine, puisque c'est dans le même bâtiment, et d'associer un travail en informatique…	Le projet initial est de mettre sur pied une organisation permettant de proposer un nombre important de séances de natation dans un temps réduit (1 séance par jour pendant 2 semaines). Le concept de classe de découvertes engage, par ailleurs, à travailler, autour d'un objet central [la piscine], dans plusieurs domaines disciplinaires.	**<u>La démarche de projet</u>** permet de justifier le choix des différentes activités et de les articuler entre elles. La CPC parvient, dans une logique de résolution de problème, à débloquer une situation (refus antérieur de l'IEN d'accéder à la demande d'une école et de la communauté de communes d'ouvrir le cybercentre aux scolaires, sur l'argument selon lequel l'éducation nationale est son propre recours [animateurTICE]).
… dans la mesure où le cybercentre accueille du public, souhaite accueillir des publics scolaires, mais ça n'avait pas pu se faire jusqu'à présent, et pouvait éventuellement dégager une disponibilité pour travailler dans ce sens-là. C'était… c'est la demande de la communauté de communes depuis plusieurs années. Pour des raisons internes à l'éducation nationale, ça ne s'était pas fait, mais c'est également la demande de l'école, des écoles, et notamment de l'école proche de « la p. b. ».	L'idée d'exploiter le cybercentre apparaît comme une solution pour combiner les deux objectifs (gérer les contraintes de l'activité natation [dépense énergétique intense chez les élèves] – développer des apprentissages dans plusieurs domaines disciplinaires).	L'accès au cybercentre n'est pas une fin en soi, à l'initiative de la collectivité, mais un moyen de réalisation d'un projet pédagogique partant de l'école.
Donc, c'était l'opportunité de rassembler des motivations diverses et variées sur une même action.	L'ouverture du cybercentre aux scolaires semble répondre à une attente tant des écoles que des responsables de la structure et de la communauté de communes. L'animateur du cybercentre prend progressivement sa place dans le dispositif.	En conjuguant **le lien entre activités, structures, personnel**, ce projet devient multidimensionnel et donne son sens au **<u>partenariat</u>**. L'exploitation du cybercentre, dans le cadre du projet, devient la condition matérielle pour que le projet se réalise. Elle ouvre un champ pour la dimension pluridisciplinaire du projet. L'adhésion du cybercentre au projet devient la condition de son ouverture aux scolaires. Le cybercentre dans le projet devient ainsi un **<u>Point de Passage Obligé</u>** (Callon).

Extraits entretien	Analyse	Concepts
Donc, hé bien, association d'un troisième partenaire qui est l'animateur du cybercentre, S. P., qu'on a rencontré avec le chef de bassin […] Alors, il est resté très prudent parce qu'il ne dépend pas du même élu, ce n'est pas l'adjoint aux sports qui fonctionne pour lui, il fallait d'abord en référer aux autres élus, donc c'est monté progressivement. Je pense qu'on a fait le tour des partenaires… *(extrait postérieur de l'entretien qui confirme l'information ci-dessus)* Euh… l'autre partenaire, S. P., qui est l'animateur du cybercentre, m'a semblé par contre beaucoup plus en retrait par rapport à sa fonction, avec très peu de prises d'initiatives, très volontaire pour entendre tout ce qu'on veut, mais très peu de marges d'initiatives, en tout cas il n'en prenait pas, disant « je prends note et j'en référerai. Et donc voilà, ça a un peu ralenti les choses au moment où, bon en deuxième semaine il aurait fallu que ça avance un peu plus vite mais bon, voilà. Là après, je ne connais pas les missions qu'il a et la posture que les élus lui ont installée parce que c'est quand même l'employeur, voilà.	Disposant de peu de marges de liberté à l'égard de son employeur (élu référent), l'animateur du cybercentre semble rester sur la réserve.	L'attitude de l'animateur du cybercentre renvoie au concept d'**implication** selon lequel il adopte une posture d'**acteur** (ne contrarie pas le projet, mais ne prend pas d'initiative [n'est donc pas auteur]). Cette attitude peut s'expliquer par la nouveauté de la situation et l'**incertitude** que celle-ci génère auprès des différents acteurs (opérateurs et décideurs).
… mais une petite école qui n'aurait que deux créneaux, par exemple, à la semaine, et bien ça voudrait dire que momentanément, en septembre, il faudrait supprimer d'autres créneaux à des écoles plus grosses, c'est-à-dire il y a une répartition solidaire à envisager. Et ça, ça pose beauc… ça ne nous pose pas de problème à nous, l'Éducation nationale, ça pose des soucis par contre, au chef de bassin… […] Donc, ça veut dire que si, momentanément, il y a des communes qui paient mais les écoles n'ont pas les retombées, ça pose des soucis. On est en milieu rural et comme les communautés de communes sont un peu lourdes à gérer, du point de vue de la relation à chaque élu, dans chaque commune il y a des questions de prérogative politiques, derrière, qui sont un peu délicates dont il faut tenir compte. Donc, par rapport à ça, c'est vrai, on n'a pas expérimenté qu'en serait-il sur un transfert, et surtout ça impliquerait d'interpeller l'ensemble des élus… l'ensemble des élus de la communauté de communes, toutes les communes concernées,	Le projet a été mis en place avec des classes de l'école la plus proche de la piscine. L'extension du projet à d'autres écoles apporte de nouvelles contraintes qui remettent en cause les principes de répartition des créneaux entre les écoles des communes de la communauté de communes. Cet extrait met à nouveau l'accent sur la confrontation de deux logiques pédagogiques (point de vue de l'Education nationale) et politique (point de vue des élus). L'équipe de circonscription place sur le même pied d'égalité les écoles du secteur. Mais a-t-elle affaire à un partenaire (la communauté de communes, qui considèrerait « l'ensemble des écoles du territoire ») ou à des partenaires différents (chaque commune préoccupée par ses propres écoles) ? Pour permettre un développement de l'action, il faut effectivement traiter avec « l'ensemble des élus de la communauté de communes » pour faire accepter l'idée que ce projet concerne l'ensemble des élèves du territoire	Un nouvel obstacle au développement du projet émerge. Il ne concerne pas directement les acteurs de premier plan du projet (CPC, chef de bassin, animateur cybercentre, enseignants). Il provient d'enjeux politiques entre les communes du territoire intercommunal, qui peuvent produire des effets auprès des enseignants des différentes écoles, des familles… C'est un **facteur non humain**, *a priori* "caché", qui prend sa place dans le **« réseau »** de facteurs conditionnant l'action. Ce facteur crée de l'incertitude. Cet élément montre que le travail de **régulation, au niveau politique**, que doit assurer l'équipe de

même celles qui ne sont pas impliquées, cette année-là dans le projet, pour … mettre en place le fait que peut-être qu'un jour, une classe de leur commune en bénéficiera et que donc, en conséquence, il se peut qu'il y ait moins de créneaux cette année-là.	et doit être considéré dans un espace pluriannuel, ce qui peut exiger un déplacement dans les positions et représentations des élus, du local (commune) au régional (communauté de communes).	circonscription, passe par une **<u>démarche de traduction</u>** (au sens du déplacement de points de vues) et consiste à créer chez les partenaires, des **<u>espaces d'intéressement</u>** où chacun prend conscience qu'il a un **<u>rôle à jouer</u>** à l'égard du projet.

Extraits entretien	Analyse	Concepts
Les enseignants des autres écoles concernées par la piscine, du secteur, ont été informés de ce projet-là ? Absolument, il y a, dans la période du mois de mars 2005 où il y a eu toute cette élaboration du projet entre les différents partenaires qui a conduit à une enquête enseignants, large, sur tous les enseignants, sur toutes les écoles qui étaient concernées. Les réponses ont été très diversifiées. Certains voyant tout de suite l'intérêt, d'autres se disant, « ben oui, mais une classe de découvertes au mois de septembre, moi ça ne m'arrange pas », d'autres au contraire disant « si si, c'est très bien, parce que ça soude la classe immédiatement et on démarre tout de suite sur un projet dynamique », donc des réactions différentes. Ce serait intéressant de refaire l'enquête au mois de mars, cette année, pour voir s'il y a des choses qui ont évolué ; et puis nous, on a cette expérience-là derrière, maintenant.	**4. La mise en projet** Une fois les bases du partenariat établies, vient la phase de conception et d'élaboration du projet (mars 2005). Une enquête est menée auprès des enseignants des écoles du secteur. Elle produit des réponses diverses, plus ou moins enthousiastes à l'égard du projet. L'expression des enseignants se fait sur la base d'un projet construit, élaboré par les « auteurs » du projet « classe bleue ». Une première consultation, en début d'année, concernait l'objectif d'améliorer les conditions de mise en œuvre des activités de natation (***qui serait partant pour lancer mieux les choses à la rentrée)***. L'idée de rééditer l'enquête, après une première expérience, permettrait de mesurer l'évolution des positions.	Le projet proposé peut être vu comme le résultat (intermédiaire) d'un travail de **<u>traduction</u>** passant d'un objectif à réaliser à un scénario pédagogique permettant de lui donner corps. Les diverses réactions peuvent également être vues comme des attitudes, de la part des enseignants, face à l'**<u>innovation</u>**… et aux **<u>incertitudes</u>** qu'elle génère.
… là, ce sont les acteurs opérationnels. La teneur de ces communications portait sur quoi ? Sur de l'organisationnel, sur les contenus, sur les deux…? L'organisationnel, ça a été toujours extrêmement concret parce qu'on est sur des problématiques vraiment de terrain, il faut trouver des solutions immédiates, avec des soucis d'efficacité pédagogique, pour nous, d'efficacité de rendement économique pour eux. Et dans un second plan, d'efficacité pédagogique, aussi pour eux, mais bon, j'ai bien compris que ce n'est pas leur première préoccupation, au premier abord en tout cas pour eux. Donc, c'était au niveau organisationnel et euh.. une première grille de contenus qui a été beaucoup approfondie d'abord par les enseignants, parce qu'ils ont ce souci-là, l'obligation du projet, et puis est-ce que ça vaut la peine de mobiliser tant de temps dans la classe, quoi ? Mais elles s'en sont très bien emparées avec tout un travail polyvalent dans l'ensemble des disciplines, vraiment riche.	La centration sur les aspects organisationnels permet dans un premier temps, aux partenaires, de travailler ensemble à la recherche de « solutions immédiates », car il y a urgence. Chacun peut rester dans sa logique (pédagogique pour les uns, économique pour les autres). Sans "repenser" les questions de fond, on trouve des solutions pour faire démarrer les activités : ***« Et on a relancé les activités au cas par cas, classe par classe, dés que les dossiers ont été régularisés et validés »*** La préoccupation de la CPC a été d'amener la réflexion sur le plan pédagogique, donc sur son terrain naturel. Elle tente de faire de l'efficacité pédagogique un objectif partagé entre le chef de bassin, les enseignants et elle. Elle se place au centre du système, porteuse de sens.	La recherche des solutions immédiates constitue **<u>l'espace d'intéressement</u>** dans la mesure où, face à l'urgence, il s'agit de trouver des **"<u>arrangements</u>"** pour débloquer la situation. La CPC, en évoquant le souci de l'efficacité pédagogique, par rapport au chef de bassin, puis par rapport aux enseignants, s'installe dans sa position de médiatrice, d'**<u>intermédiaire</u>**.

Extraits entretien	Analyse	Concepts
Par rapport aux postures prises par ces partenaires de premier plan, est-ce que tu as été surprise ou frappée par certaines de ces postures, certains de ces comportements ? Oui. Alors, d'abord pour ce qui est du chef de bassin, il avait manifestement l'habitude de travailler en cavalier seul. Au point que c'est lui qui convoquait les enseignants aux réunions de planning, qu'il n'était pas tout à fait en ajustement par rapport à ce que moi, je voulais mettre en place, par rapport aux orientations que nous on a, aux obligations du POSS, etc… donc, vraiment cavalier seul. Il n'y avait pas de coopération avec le CPC, une coopération… non c'est pas une coopération, une relation difficile avec le CPC qui m'a été confirmée par A. B. en question, une difficulté vraiment à travailler… ensemble, et à se trouver quelque part sur une entente.	Lors de sa prise de fonction, la CPC se trouve confrontée à un partenaire, le chef de bassin, "maître chez lui", qui avait l'habitude de prendre des initiatives que le partage normal de compétences entre l'équipe de circonscription et le représentant de la collectivité territoriale, ne prévoit pas (convocation des enseignants à des réunions…). Elle hérite de la ***«relation difficile »*** existant entre ce chef de bassin et son propre prédécesseur.	Cet extrait renvoie aux rapports de pouvoir entre deux partenaires. Le modèle du **<u>système d'action concret</u>** proposé par Crozier / Friedberg met en évidence le rapport entre les marges de liberté propres à chaque partenaire et le contexte (environnement) dans lequel elles s'établissent. Dans le cas présent, la maîtrise des données par le chef de bassin (règles d'organisation des plannings, rapports avec les écoles, les élus…), face à sa propre situation « d'arrivante » sur la circonscription, crée de l'incertitude pour la CPC et la met en situation de difficulté.
Et puis, c'est lui le chef de bassin qui organisait tout de A à Z dans sa piscine. Donc, difficulté à voir arriver quelqu'un qui, prenant fonction, se croyait un peu tout permis, cela a été rapporté, dit en réunion avec des élus, etc… Donc, un ajustement difficile d'entrée de jeu parce que pas d'habitude de travailler ensemble.	Le chef de bassin maîtrisant l'organisation ***« de A à Z »,*** il lui est difficile de prendre sa place, dans une relation de coopération. Occuper le rôle qui est normalement, institutionnellement, le sien, revient à pénétrer sur le terrain conquit par son partenaire.	
Et puis, ce qui m'a vraiment étonnée, voire choquée, c'est le manque énorme, voire l'absence de préoccupations pédagogiques là quand même. De la part d'un chef de bassin, c'est quand même énorme pour moi, quoi !	La CPC découvre, par ailleurs, un partenaire qui gère le dossier sur un registre purement fonctionnel, sans ***« préoccupations pédagogiques »***, ce qui la choque. Dans la mesure où les MNS enseignent la natation, il y a pourtant naturellement une pédagogie mise en œuvre, que celle-ci soit cohérente ou non, compatible avec les options prônées par les instructions officielles de l'éducation nationale ou non. Mais l'option pédagogique du chef de bassin (et de ses MNS) n'est pas lisible aux yeux de la CPC, ce qui contribue à lui compliquer la tâche pour entrer dans une relation de coopération.	Les marges de pouvoir détenues par le chef de bassin lui permettent d'imposer sa façon de traiter le dossier. On peut penser que pour préserver ce pouvoir, face à la CPC, il ne livre que les éléments ayant trait à l'organisation (terrain faible de la CPC), évitant la question pédagogique sur laquelle elle serait plus à l'aise pour discuter. (**<u>stratégie</u>**)
Donc, qu'il ait une pression de la part des élus qui l'emploient, c'est complètement compréhensible, mais il me semble qu'il n'a pas à défendre lui, son emploi, mais une déontologie… une déontologie pédagogique quoi, et donc ça fait partie de sa fonction.	Ici, la CPC interroge la position du chef de bassin entre le fait d'être aux ordres de son employeur (la collectivité) et une « déontologie pédagogique » qui, selon elle, ***« fait partie de sa fonction »***, mais qui est quand même à définir.	La question des marges de liberté du chef de bassin est ici réinterrogée du point de vue du rapport qu'il entretient avec ses employeurs. Cette relation employeur / chef de bassin constitue l'un des éléments du **<u>réseau</u>**, puisqu'elle peut conditionner les postures du chef de bassin.

Extraits entretien	Analyse	Concepts
On a négocié les choses, c'est-à-dire qu'effectivement il a continué cette année, en 2005-2006 puis en début d'année 2006-2007, il a continué à convoquer les enseignants à la réunion dite de planning, mais qui est devenue autre chose, qu'on a élaboré ensemble, moi j'ai participé… bon, … si ça lui fait plaisir d'envoyer un courrier, c'est pas un souci pour moi, mais c'est théoriquement l'IEN qui organise cette réunion, donc c'était important de lui faire savoir, qu'il l'entende. Voilà. Donc ça par rapport à cette posture. Euh… l'autre partenaire, S. P., qui est l'animateur du cybercentre, m'a semblé […]et la posture que les élus lui ont installée parce que c'est quand même l'employeur, voilà. Et concernant les enseignants, elles se sont approprié ça très vite avec beaucoup de motivation et avec une exploration des possibles enthousiaste et large.	La CPC observe une évolution de la situation du point de vue de la mise en œuvre des activités. Les procédures restent les mêmes, mais, après négociation, elle participe à la préparation des réunions qui sont ***« devenues autre chose »***. S'il continue à convoquer lui-même les enseignants ***(« si ça lui fait plaisir d'envoyer un courrier, c'est pas un souci pour moi »)***, elle a fait entendre que cela devrait être du ressort de l'IEN. Pour l'analyse de la posture de l'animateur du cybercentre, voir plus haut. Le commentaire sur l'attitude des enseignantes est très court, mais positif. Cela ne traduit-il pas le fait que pour la CPC, le problème se situait essentiellement dans le rapport aux partenaires extérieurs ?	La reconquête de marges de pouvoir, pour la CPC, passe par l'acceptation, peut-être forcée (?) de compromis qui, au moins momentanément, préservent des procédures contraires aux règles normales du partenariat. Ces dispositions adoptées relèvent de **l'analyse stratégique**.

Extraits entretien	Analyse	Concepts
Et est-ce que tu as noté des évolutions dans leurs positionnements Ah oui, complètement, oui. Complètement puisqu'en termes relationnels avec le chef de bassin et les élus, la situation s'est complètement retournée. On a une relation avec le chef de bassin tout à fait cordiale, maintenant d'une part, et d'autre part, au moment où le projet avançait, on a beaucoup travaillé dessus juin – juillet et fin août et septembre, il était complètement engagé là-dedans, mais avec des craintes, manifestement, car pour lui il y avait une prise de risque à faire changer les choses et notamment, il avait des comptes à rendre vis-à-vis des élus et donc, il n'était pas très à l'aise.. oui, un peu gêné aux entournures, donc envie de…. Que ça se passe bien évidemment. Un grand soulagement dés la fin de la première « classe bleue » parce que ça tournait bien et parce qu'il y avait un retour extrêmement positif de la part des enseignants et des enfants. Donc le premier bilan, tu y étais, vraiment ça a été un soulagement.	La démarche de collaboration engagée entre le chef de bassin et la CPC transforment les relations et inversent le rapport de force puisque l'incertitude semble avoir changé de camp. Le chef de bassin a accepté de s'engager dans le dispositif innovant suggéré par la conseillère pédagogique, mais il doit rendre des comptes vis à vis de ses employeurs. A la fin de la première « classe bleue » (et avant le début de la seconde), la CPC met en place une réunion de bilan duquel ressort un constat très positif. La position de la CPC s'en trouve renforcée puisque ce bilan rassure tous les partenaires.	La façon dont les différents acteurs du projet ont été impliqués renvoient aux opérations de **mobilisation** et **d'enrôlement** des partenaires, selon la théorie de l'**acteur-réseau** (Callon-Latour). Stratégiquement, la réunion de bilan, avec les acteurs du projet, dés la fin de la première session, avec un regard extérieur apporté par le CPD (« ***tu y étais »***) constitue une opération importante dans la **régulation** de l'action par la CPC.

Et concernant S. P., (…) il a suivi l'attitude de D. B., bien investi et puis soulagé aussi de pouvoir engager une première expérience de relations avec l'Education nationale, ce qui représente aussi un enjeu par rapport aux élus, aussi. Donc une première expérience positive, tout en restant très prudent aussi car la première proposition de coopération n'avait pas abouti ; il avait été renvoyé par l'Inspecteur en disant, « ce n'est pas votre boulot, nous on a un animateur TICE, donc chacun son job »… Donc il est resté prudent ; en même temps heureux que ce soit possible et que peut-être il puisse y avoir des prolongements, très ponctuels, là, avec des classes… sur un projet… à plus long terme.	Concernant le cybercentre, l'effet mesuré apparaît bien au-delà du projet lui-même, car c'est la perspective de l'installation du partenariat et de l'accueil des écoles qui semble prégnant.	Cette analyse renforce l'idée qu'à travers ce projet, les différents partenaires ont des intérêts différents à défendre. Ceux-ci passent tous par la réussite du projet (**point de passage obligé**).
Et fin de deuxième « classe bleue », vraiment l'ensemble des partenaires étaient heureux de… heureux d'avoir réalisé cela tous gagnants. Parce que quand on peut bâtir quelque chose ensemble, c'est au bénéfice de tout le monde. Donc, un grand soulagement et une fierté d'avoir réussi. Une fierté aussi d'avoir un retour… d'avoir été reconnu sur un projet innovant. Ça, ça valorise tous les acteurs et notamment, le fait que tu sois venu. J'avais envoyé un mail, bon, projet innovant, ça intéresse… etc… ça revalorise tout le monde et c'est vrai que par rapport aux enjeux, aux prises de risques, il y en a pour tous les acteurs, le fait que ce soit reconnu, qu'il y ait une reconnaissance extérieure, interne et externe comme telle, tout de suite on se sent mieux et on se dit « il y a des risques, mais ça vaut la peine, et puis on est encouragés, et puis même s'il y avait des choses qui ne marchaient pas, et ben c'est un peu normal parce que voilà… et ça encourage. Et c'était une dimension importante, valorisante qui évidemment a des retombées sur tout le monde, donc c'est un aspect qui est très positif.	D'une situation de conflit entre la CPC (soutenue par l'IEN) et le chef de bassin (soutenu par l'élu), d'une situation où, autoritairement, la CPC (soutenue par l'IEN) prend la décision de suspendre les activités engagées par les enseignants jusqu'à la mise en conformité réglementaire, un an après, on passe à la situation d'un projet innovant réussi, engageant l'ensemble des partenaires. C'est un sentiment de satisfaction et de fierté qu'exprime la CPC, au nom des partenaires… et en son nom propre, encouragé(e)(s) par la reconnaissance institutionnelle apportée par l'intérêt porté à ce projet. Jusqu'à ce point, au moins, la stratégie mise en œuvre, consistant à mobiliser autour d'un projet innovant, les différents partenaires, s'avère efficace.	
Quels objectifs visais-tu précisément ? Des objectifs à plusieurs niveaux. D'abord, institutionnellement, on ne pouvait pas rester sur quelque chose qui n'était pas dans les clous, qui était illégal (…), donc premièrement la sécurité et le cadrage, surtout qu'avec la nouvelle circulaire, c'est extrêmement clair, il n'y a pas photo, donc il fallait vraiment travailler en urgence.	Dans cet extrait, la CPC revient sur le fait que son premier objectif était la mise en conformité des activités. Il s'agissait de réagir rapidement et d'œuvre pour un redémarrage aussi rapide que possible. Mais la démarche consistant à affronter le problème de face et susciter la mise à plat de la situation et l'expression des partenaires (grâce aux réunions de concertation mises en place, au plus fort de la crise) permet rapidement de renouer le dialogue et de révéler que chacun souhaite une évolution positive de la situation. Elle sait alors, par sa démarche méthodique, associer progressivement tous les partenaires concernés (chef de bassin, élus, enseignants, IEN) et étendre même le réseau des partenaires au cybercentre, à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet innovant qui permet de « sortir par le haut », où chacun peut jouer sa partition et trouver réponse à ses propres préoccupations : Conformité réglementaire pour l'IEN ; Optimalisation de la gestion de périodes courtes pour la piscine ; Mise en place du site internet de l'école pour les enseignantes ;	**Rapport d'évaluation** **Régulation** **Mobilisation, enrôlement.**

Alors, on aurait pu travailler en urgence a minima, c'est-à-dire on remet les classes dans l'eau, on régularise et puis on fait en sorte que l'année prochaine, les projets puissent démarrer le plus vite possible pour qu'il y ait le moins de perte économique au niveau de la structure de la piscine. Mais la rencontre avec les partenaires concernés a fait valoir quand même une problématique étendue que j'essaie de prendre en compte en disant « ben, peut-être que l'on peut apporter des solutions qui aillent plus loin et qui soient aussi intéressante sur le plan pédagogique. Donc le deuxième objectif était évidemment comment optimiser non seulement la rentabilité économique pour les partenaires qui en ont besoin, mais la rentabilité pédagogique, pour nous, parce que ce sont d'abord les enfants qui vont dans l'eau, c'est-à-dire au-delà d'une prestation de service, est-ce qu'on ne peut pas aller plus loin dans un véritable projet pédagogique élargi, élargi sur le plan pluridisciplinaire, et élargi aussi sur le plan partenarial. Parce qu'il y avait des attentes larvées, et même des insatisfactions larvées, larvées depuis quatre-cinq ans, il y avait des antécédents. C'était une opportunité de mettre ça à plat. D'où cet étalage de constats en allant chercher un peu dans tous les domaines pour essayer de (..) quelque chose…Et une précision par rapport aux objectifs, il était incontournable de prendre en compte les objectifs des partenaires, sur le plan économique et sur le plan… voilà, donc nécessité d'écouter ça aussi pour pouvoir faire quelque chose…	Travail avec les scolaires pour le cybercentre ; Promotion de projets pédagogiques pluridisciplinaires (dans l'esprit des programmes 2002) et articulation entre les différentes logiques en jeu pour la CPC. Du coup, le projet « classe bleue » permet de débloquer des situations ***« larvées depuis 4-5 ans »***.	Logique du **partenariat** où, autour d'un objet commun, chaque partenaire y trouve réponse à ses intérêts. **Rapport d'intéressement**

Extraits entretien	Analyse	Concepts
par rapport aux objectifs que tu avais identifiés, pour toi, est-ce que tu avais pensé à une stratégie ou est-ce que tu as pris les choses un peu comme elles venaient ? Ben j'ai géré cela un peu comme j'ai l'habitude de gérer les événements quand ils viennent, c'est-à-dire constat – analyse – remédiation. Donc les constats, c'est les constats de mon côté, de notre côté ou du côté des enseignants. Et à partir du moment où l'on travaille en partenariat, c'est les constats et les problématiques des partenaires. Donc, un travail d'écoute important pour essayer de se décentrer en se disant « eux, c'est quoi leurs problématiques, (au pluriel) ? » sachant qu'il y a des problématiques qui se déclinent entre des acteurs de terrains comme D. B., chef de bassin, qui a à faire face à tout ça, recruter son monde, etc… et puis, il est lui-même employé donc les employeurs ont des problématiques d'élus et Dieu sait si c'est difficile de faire rentrer les	La CPC annonce une démarche, qu'elle dit habituelle chez elle, consistant à prendre des informations sur la situation à laquelle elle est confrontée, puis à les analyser pour apporter des solutions. Elle dit mener cette démarche de son point de vue, puis de celui des partenaires (ici, le chef de bassin) en essayant de comprendre ***« leurs problématiques ».*** Cette démarche la conduit à se placer du côté de ses partenaires et identifier des hypothèses d'explication vis-à-vis des attitudes des partenaires. Ainsi, elle prend en compte les obstacles auxquels ils sont confrontés et les intègre parmi les éléments de la situation. Ce ne sont plus les problèmes des seuls partenaires, mais de l'ensemble des acteurs de la situation, dans la mesure où ils influencent les conditions	**Phase de problématisation** (Eymard-Duvernay / Marchal)

problématiques politiques dans un moule d'objectifs pédagogiques parce que il y a souvent contradiction quoi, on n'est pas souvent… on ne travaille pas sur le même niveau et ils ont à rendre compte vis-à-vis de la population d'un certain nombre de choses. Donc, il y a des paramètres financiers ou politiques, un certain nombre qui rentrent là-dedans. Et ce travail d'écoute-là, il fallait aussi le faire vis à vis des enseignants, dans la mesure où il y avait des antécédents et que moi, je débarque là-dedans. Des antécédents assez récents par rapport à l'année dernière. Alors comment ça s'est passé avec mon prédécesseur et ses différents partenaires, mais aussi avec les habitudes de l'école, ou des écoles en général, et puis ben cette problématique qui est ressortie beaucoup plus tardivement, ils ont dit : « ben oui, nous ça fait cinq ans, on a fait une demande pour travailler avec le cybercentre, parce qu'on voulait mettre en place un site internet d'école et le projet est bloqué depuis, on ne comprend pas pourquoi, ça s'est mal passé, tout ça… »	de l'action. Elle découvre ainsi les problématiques propres à chacun des partenaires : Les marges de libertés du chef de bassin sont limitées par les propres contraintes de ses employeurs face à la gestion de la collectivité… et à leurs électeurs. Les enseignants ont leurs propres préoccupations, leurs habitudes de fonctionnement. Puis cette analyse permet de prendre en compte des éléments d'arrière plan tel que la situation conflictuelle vécue avec l'IEN à propos d'un projet avec le cybercentre que celui-ci a refusé. Elle met ainsi en évidence	Les éléments qui émergent ici mettent en évidence le fait que la CPC s'insère dans une **action située**, qui porte en elle sa complexité et son histoire.

Extraits entretien	Analyse	Concepts
En évoquant les différents acteurs du projet, tout à l'heure, il y en a un que tu n'as pas cité et qui, peut-être ou peut-être pas, a une incidence sur la stratégie, c'est l'IEN. Comment s'est-il positionné, lui, par rapport à ce projet, ou comment t'es-tu positionnée par rapport à lui ? J'ai failli le mentionner tout à l'heure et puis… euh… effectivement, la manière dont il s'est positionné m'a induit à ne pas l'évoquer, mais on peut tout à fait en parler. C'est justement parce qu'il m'a positionnée d'emblée sur le projet, avec mission de le représenter que ça s'est passé comme ça et que je ne l'ai pas rementionné. C'est-à-dire qu'il m'a confié le dossier et c'était clair pour lui que ce que je disais, ce que je faisais et là où j'allais c'était l'IEN qui disait, qui faisait et qui allait, avec carte blanche pour gérer les choses… et une confiance totale…	Dans cet extrait apparaît l'ambiguïté de la relation CPC / IEN : ***« J'ai failli le mentionner tout à l'heure et puis… euh… »***. Dans cette action que conduit la CPC, et dans laquelle elle s'est engagée personnellement en lui donnant une certaine orientation, l'IEN est-il pour elle un partenaire ou non ? En l'alertant dés le début sur le dysfonctionnement constaté, puis en le sollicitant pour participer à une réunion de régulation avec les partenaires de la collectivité territoriale, elle a agi sur lui pour l'impliquer. Il lui a donc fallu passer par une démarche stratégique pour gagner cette implication. Elle ne s'est pas limitée à rendre compte de la situation. Cette implication gagnée, elle agit avec une « carte blanche ». A travers elle, ***« c'était l'IEN qui disait, qui faisait et qui allait… »***. Elle représente alors l'équipe de circonscription. Elle insiste néanmoins sur le partage des rôles et des responsabilités, entre le CPC et l'IEN, entre le « fonctionnel » et le « politique ». Cela dit, plus tôt dans l'entretien, la CPC indique qu'un projet de l'école avec le cybercentre a été, dans le passé, bloqué par l'IEN et que cela a généré une incompréhension de l'équipe d'école à l'égard de celui-ci. Cette relation est de nature, sans doute, à conditionner l'adhésion de l'école à un projet proposé par l'équipe de circonscription.	→ **<u>démarche d'intéressement</u>**. → rapport entre deux acteurs d'un **<u>système d'action concret</u>** (Crozier/Friedberg). → **<u>démarche stratégique</u>** à l'égard des partenaires territoriaux → ce facteur est à prendre en considération dans l'analyse de la situation (**<u>phase de problématisation</u>**).
Mais, tout en intervenant à chaque fois que nécessaire et, en l'occurrence, lors du clash, j'ai fait appel à lui en disant « ce n'est plus de mon ressort, puisqu'on a basculé, le 19 septembre là, et même avant lors du clash avec l'élu, on a basculé sur un plan politique… euh, je vous demande d'intervenir ». Je pense que si je ne l'ai pas mentionné, dans un premier temps, c'est qu'on est dans une relation hiérarchique permanente sur tous les dossiers. Donc, je ne l'ai pas mentionné comme étant spécifique sur ce dossier-là, je n'ai mentionné que les partenaires spécifiques, sur ce projet duquel on parle. Mais bien évidemment, il faut le mentionner.	Le fait d'être partenaires (institutionnels), au quotidien, sur l'ensemble des dossiers traités ***(relation hiérarchique permanente sur tous les dossiers)*** tend à effacer la part effective prise dans ce dossier particulier par l'IEN. Notons qu'à travers cette action, la CPC parvient à faire adhérer à un projet commun des partenaires (IEN – enseignants) qui s'étaient opposés sur un autre dossier.	→ cet extrait met l'attention sur le rapport de pouvoir entre le responsable et le conseiller (**<u>pouvoir hiérarchique – pouvoir d'influence</u>**) → **<u>Rapport d'intéressement</u>**. Chacun trouve un intérêt pour son propre compte dans le projet.

Extraits entretien	Analyse	Concepts
…ça ne m'est pas venu à l'esprit pour la raison que je viens de dire, mais je dois élargir avec des liaisons, des concertations orales suivies avec ma collègue conseillère pédagogique, mais au même titre que l'ensemble des dossiers que moi je gère, et au même titre que l'ensemble des dossiers que elle, elle gère, on est dans un échange permanent. Donc, c'était aussi avec son conseil et avec une information circulaire que ça s'est fait. Et ce n'est pas tout puisque le projet… a été associé au projet l'animateur TICE de l'équipe de circonscription, D. M.,	La réflexion sur ses partenaires la conduit à inventorier les acteurs associés de près ou de plus loin à l'action, avec lesquels elle interagit.	→ le **réseau** se constitue en se complexifiant.
…on a travaillé ensemble sur le projet, et il est intervenu lors des classes bleues dans la mesure où il avait pour fonction de valider quelque part le travail de l'animateur du cybercentre, de rassurer aussi les élus concernés et l'inspecteur, qu'on était bien dans les clous par rapport à la commande initiale	L'équipe de circonscription est, toute, engagée dans cette action de régulation (IEN, 2 CPC, Animateur TICE) mais chacun y joue un rôle différent, avec des niveaux d'implication, sur le terrain, également différents. Cette différenciation des rôles est-elle implicite ou explicite ? relève-t-elle d'un ajustement naturel des acteurs entre eux ou résulte-t-elle d'un projet stratégique ?	**Analyse stratégique**
Retournons plus vers le terrain, si tu veux bien. Est-ce que ce genre d'action, pour ce qui te concerne, est-ce un peu marginal ou complètement au cœur de la façon dont tu te représentes la fonction de CPC ?	Nous voyons ici apparaître une tension entre d'une part ce qui, aux yeux de la CPC, correspond à la mission normale d'un conseiller pédagogique qui doit soutenir les projets des enseignants, réguler les relations partenariales, contrôler les interventions extérieures, et d'autre part, la prise de risque que constitue la mise en œuvre d'un projet innovant, chargé d'incertitudes.	**Gestion de l'incertitude**
…, …., euh…, ma réponse spontanée serait « oui, bien évidemment, c'est mon job ». C'est vraiment dans mes missions parce qu'à la fois je suis dans le suivi de projets pédagogiques des collègues, des classes et des écoles. Je suis dans la relation partenariale et que ce sont des intervenants, des partenaires qui interviennent dans les classes et dans les écoles… et… alors, par contre, il s'agit… il ne s'agit pas d'un fonctionnement de routine, il s'agit d'une structuration et d'une mise en œuvre d'un projet innovant. Euh, c'est ce qu'on demande à nos enseignants, d'être capables d'innover, d'avoir des idées et d'ajuster leurs pratiques de classes par rapport à ce qui se passe, par rapport au type d'élèves qu'ils ont dans la classe, à différentes opportunités pédagogiques, dans la mesure où il y a vraiment des retombées pédagogiques intéressantes et qu'on est bien au cœur des instructions officielles. Donc… donc oui, je pense que cette mise en œuvre de projets innovants et de structuration avec des partenaires, oui, ça fait partie de nos missions.	En faisant référence à ce qui est demandé aux enseignants, du point de vue de l'innovation, elle semble sous-entendre que sa propre crédibilité de conseillère pédagogique passe par sa capacité à innover	**Rapport de pouvoir** Conquérir du pouvoir par la reconnaissance, par les partenaires de la compétence (Crozier / friedberg).

Extraits entretien	Analyse	Concepts
il y a des tas de situations nouvelles qui se structurent, qui se mettent en place, donc je pense que oui, ça fait partie de nos missions que de s'adapter, de faire ça, de (…), de créer des liens entre les uns et les autres,	La fonction des CPC est décrite, dans ces derniers extraits, comme destinée à accompagner les projets des enseignants, en favorisant par un travail de médiation entre les partenaires (enseignants, partenaires extérieurs) tout en impulsant des pratiques innovantes.	**Accompagnement**
d'autant plus que par rapport aux **instructions officielles**, et j'en viens proprement au projet, il me semble que créer des liens entre les disciplines, c'est vraiment quelque chose de prioritaire, de… d'important. Donc, ce genre de projet qui tire les lignes entre différentes disciplines et différents acteurs, c'est au cœur de la **problématique des nouveaux programmes**. On est dans la mise en liens, dans la mise en cohérence, qu'est-ce qui fait sens et donc, ça va à l'encontre de tout ce qui cloisonne, sectorise, saucissonne, etc.… **et c'est vraiment quelque chose que j'ai très à cœur,** c'est vraiment quelque chose qui oriente ma vision du métier, c'est très important.	A travers ce projet, qui tend à relier les disciplines et les acteurs, au nom de la ***cohérence*** et du ***sens***, la conseillère trouve l'occasion de mettre en accord ses convictions pédagogiques personnelles : ***« c'est vraiment quelque chose que j'ai très à cœur »*** et des orientations institutionnelles : ***« c'est au cœur de la problématique des nouveaux programmes »***. Mais le choix de proposer un projet interdisciplinaire découle-t-il de ses options pédagogiques personnelles ou d'une traduction des instructions officielles, ou bien veut-elle promouvoir, dans les instructions officielles, ce qui est en consonance avec ses choix ?	**Consonance cognitive** **Engagement**
C'est l'une des raisons, j'irais plus loin, **c'est l'une des raisons pour lesquelles je suis tellement attachée au premier degré. C'est cette chance fabuleuse que nous avons, d'accompagner des enfants dans la structuration globale de leur personnalité, dans tous les domaines.** Quelque chose de fabuleux que nul autre que nous n'avons. Dés qu'on passe au second degré, ce n'est plus ça (…). Donc c'est quelque chose que j'ai très à cœur que j'essaie de mettre en œuvre (..) dans tous les domaines.	La CPC traduit ici son métier en acte militant, portée par l'enthousiasme de ses convictions : ***« C'est cette chance fabuleuse que nous avons… »*** et dont le cœur serait ***« l'accompagnement des enfants dans la structuration globale de leur personnalité ».***	**Engagement** **Accompagnement**
…si nous, conseillers pédagogiques, nous ne faisons pas ça qui le ferait ?	Elle dégage ici une spécificité de la fonction de conseiller pédagogique…	
quelle place ce projet prend-il dans ta stratégie de conseillère pédagogique ? …l'idée de fédérer… fédérer des (…), fédérer des projets,	… qui consiste aussi, selon elle à faire du lien entre les acteurs : ***« … fédérer des projets, fédérer des acteurs»,*** pour les conduire vers l'action collective et concertée, même si ces acteurs ont des objectifs différents.	**Démarche d'intéressement**

fédérer des acteurs. Mais aussi dans une dynamique de circonscription, l'idée de travailler ensemble… c'est tellement un moyen d'accéder tous à nos objectifs. Le moyen, c'est possible d'arriver à quelque chose tous gagnants. Et avec des objectifs très diversifiés, d'arriver à faire quelque chose de commun ensemble, cette idée de fédérer, de travailler ensemble, de… de se donner la main pour l'intérêt de chacun		
Donc, c'est d'abord, oui, l'idée de valoriser les partenaires à tous les niveaux parce qu'on se relève les manches et qu'on bâtit ensemble quelque chose dans l'idée d'une dynamique de circonscription, le contraire d'individualiser, chacun pour soi et… **c'est ce qui est premier et c'est ce que j'essaie de mettre en place dans toutes les directions, dans chaque dossier que j'ai à traiter.** J'ai traité de la même façon le dossier de l'ACLA et le poney, les intervenants en musique de la communauté de communes, toujours sur cette idée d'aller chercher non pas le plus petit dénom…. Partir parfois du plus petit dénominateur commun pour arriver à un grand objectif commun qui va (…) tout le monde gagnant parce que l'on peut… **Et ça, c'est même excitant… j'adore faire ça parce que, ouais, c'est excitant d'avoir à chercher ça sur des gens qui sont complètement éloignés, qui se tournent le dos ou qui se tapent dessus à un moment donné.** C'est dire si on va les écouter, à un moment donné, on peut les amener à (…) peut-être travailler ensemble. C'est même peut-être **un apport supplémentaire génial avec des bénéfices qu'on aurait jamais eus autrement**. C'est fabuleux de pouvoir faire ça. J'ai vraiment la chance d'être à un poste où… **l'inspecteur, aussi, me donne la possibilité de travailler dans ce sens-là.** Tu parles de stratégie de CPC, … parce qu'en voyant les choses de plus haut. Je serais avec un supérieur hiérarchique, c'est tout bête hein, **je serais avec un supérieur hiérarchique qui me donne des tâches d'application des débutants, je ne pourrais pas mettre ça en œuvre.** C'est tout bête. J'ai une marge de travail, tout en restant dans une concertation *Il y a deux façons, au moins deux, de se positionner par rapport à ce type de projet…*	La conseillère révèle ainsi, par ses affirmations, une orientation forte qu'elle donne à sa fonction, de travailler « sur les personnes ». Elle met l'accent dans son argumentation sur son rôle de médiatrice entre les acteurs, plus qu'entre les prescriptions institutionnelles et les enseignants. La CPC met en évidence l'importance du contexte dans lequel elle travaille et de l'état des relations entre elle et son supérieur hiérarchique. Elle peut orienter ses stratégies de travail comme elle le souhaite parce qu'elle dispose de marge de manœuvre ménagées par son IEN. Mais la question peut être posée de savoir d'où viennent ces marges de liberté : les a-t-elle conquises ou l'IEN l'y a-t-il incitée ? Entre résoudre une situation conflictuelle en proposant un projet innovant susceptible de mobiliser et rapprocher les protagonistes, et profiter de cette situation pour promouvoir un type particulier de pédagogie (projet pluridisciplinaire), la CPC a choisi spontanément la première version. Elle était face à un problème de relation. Elle a cherché à le résoudre par le dialogue à travers la proposition d'un travail en commun.	Cette analyse est à replacer dans la cadre de l'analyse stratégique et des rapports de pouvoir entre les deux partenaires (IEN-CPC) **Marges de liberté**

Alors par rapport à ça, cette deuxième façon que tu évoques implique soit d'avoir une vision globale des choses, anticipée, que je n'avais pas à ce moment-là, soit d'avoir une meilleure connaissance du terrain ou des réactions prévisibles des partenaires, etc… Moi, je n'avais aucun a priori par rapport à ça. **Simplement, je me trouve confrontée à une situation de conflit et donc, on va voir et on va essayer de démêler les choses à l'aide du dialogue.**		
Donc, **c'était plus dans le pas à pas et dans, essayons de construire quelque chose ensemble** et on l'a construit ensemble. Et ce n'était pas du tout, de ma part, je ne me suis pas du tout projetée de cette manière-là avant. J'en avais aucune idée, ça s'est vraiment construit… enfin, **on a été dans cette direction-là parce que ça correspondait aux attentes des partenaires des uns et des autres,** donc je n'avais rien imposé a priori. Par contre, il est évident pour moi que chaque situation conflictuelle est **une opportunité, bien évidemment, pour aller voir derrière et faire évoluer une situation, ça c'est sûr**. Mais de quelle manière, ça c'est la surprise et puis **c'est aussi une manière de me rendre disponible aux uns et aux autres.** C'est-à-dire si j'arrive en disant « voilà, je pense qu'on pourrait trouver une solution dans cette direction-là », j'en suis incapable et c'est pas comme ça que je fonctionne. C'est vraiment dans le dialogue, dans une concertation et **en me rendant disponible à ce qui vient et à ce que ressentent les autres**, les partenaires. Je ne connais pas les problématiques des partenaires avant de les avoir écoutés. Donc, maintenant, prolongement de ce projet, s'il y en a un ? Oui, alors, les prolongements… D'abord dans le domaine disciplinaire, sur le plan B2i, ben ça y est le site d'école est lancé, alimenté, et on… on est en train de voir avec les sites pédagogiques quels liens pourraient continuer à se mettre en place, mais en liaison avec l'animateur TICE et l'animateur du cybercentre. Donc, une triangulation, là, se met en place pour amener, à la fin un travail, je ne dis pas disciplinaire parce que pour le B2i, c'est très inadapté, mais avec des contenus pédagogiques ciblés. Donc, en tout cas, en partenariat (…) ouvert et détendu…. Voilà. Concernant l'aspect aquatique, donc acquisition de compétences par les gamins, il y a un bilan de fait, c'est extrêmement positif. Une des conséquences, on pouvait s'y attendre, mais ça a été vraiment confirmé, très marqué par les enseignantes, les enfants étaient morts de fatigue, en fin de	La CPC explicite ici une démarche de travail qu'elle dit suivre régulièrement, consistant à se mettre à l'écoute des acteurs et suivre leurs inclinations. Elle confirme ici encore sa centration sur les personnes et montre qu'elle s'inscrit dans une logique d'accompagnement des acteurs. Elle a donné cette orientation pluridisciplinaire au projet parce qu'elle lui semblait correspondre aux attentes des partenaires (au moins certains sans doute). Mais elle l'a d'autant mieux adoptée que, sans doute, cette orientation correspond à ses convictions pédagogiques (cf. ***« c'est vraiment quelque chose que j'ai très à cœur »*** et: ***« c'est au cœur de la problématique des nouveaux programmes ».*** Aborder la question des prolongements du projet, c'est en mesurer l'impact. La conseillère pédagogique fait d'abord référence à la dimension pédagogique du projet et constate que celui-ci a permis de débloquer la situation au niveau des TICE et d'ouvrir des perspectives de travail en partenariat avec le cybercentre. Cependant, s'en tenant aux structures (école, cybercentre, site d'école…), elle n'évoque pas les apprentissages ou les compétences acquises. Elle n'apporte pas la preuve, ici, du bien fondé de ce type de projet interdisciplinaire en regard des acquisitions visées. Y a-t-il un lien entre le fait d'organiser le projet autour de trois domaines d'apprentissage (natation, langage, TICE) et l'efficacité des apprentissages ? Il faudrait faire référence à des outils plus précis. Au-delà du site internet ouvert dans l'école, un bilan positif est effectué, en revanche, du point de vue de l'apprentissage de la natation, cette expérience permet de mettre en évidence l'efficacité d'une formule de séances rapprochées dans le temps (1 séance par jour) ainsi que ses limites pour la fatigue qu'elle entraîne chez les enfants.	**<u>Accompagnement</u>** **<u>Consonance cognitive</u>** **<u>Interdisciplinarité</u>** Ici également, il faudrait se référer à des outils **<u>d'évaluation.</u>**

journées… alors très enthousiastes, en redemandant mais vraiment vidés, claqués pendant dix jours comme ça. Et ça nous a confirmé que l'hypothèse d'une deuxième séance dans la même journée était à exclure parce que c'est trop quoi. Et déjà ça, c'est très riche parce qu'avec une séance B2i en plus, on est quand même en dehors de la classe (une demi-heure… ?) par jour. Et du coup, les enseignantes qui avaient envisagé un projet très polyvalent sur ce temps-là, on dû revoir les choses à la baisse et faire des activités beaucoup moins coûteuses en concentration des enfants, en énergie, etc… parce que c'était impossible d'amener de nouvelles acquisitions dans la même journée sur ce temps-là. Donc, des acquisitions différées et des recherches et des exploitations disciplinaires différées par rapport à tout le domaine aquatique et tout ce qui… sur l'eau, sur le corps… enfin etc…	La mise en œuvre du projet, "sur le terrain" permet de recueillir des informations (efficacité apparente de la formule – fatigue des élèves…) qui incitent à modifier le dispositif défini au départ ***(Donc, des acquisitions différées et des recherches et des exploitations disciplinaires différées par rapport à tout le domaine aquatique)***. Une autre forme de prolongement est évoquée, visant à étendre l'expérience à d'autres classes, puis à des classes fréquentant une autre piscine de la circonscription. D'une part, l'expérience initiée à N… permet de dégager des voies d'aménagement possibles des pratiques, exportables sur d'autres sites (piscine de CH…) qui n'apparaissaient pas avant. D'autre part, la mise en œuvre, et la réussite apparente, du projet ont généré une demande chez d'autres enseignants créant les conditions d'une extension de l'innovation (principe "classe bleue").	Cette remarque renvoie au dispositif d'**innovation** [Callon] alternant temps de recherche en laboratoire (ici, la mise en forme du projet par la CPC et le chef de bassin) et recherche en plein air ou rencontre des chercheurs avec les acteurs de terrain (mise en œuvre par les enseignants) pour soumettre et expérimenter les propositions.
Alors sur le plan, maintenant, du dispositif « classe bleue », on est en train de travailler avec les partenaires pour transférer ce projet sur d'autres écoles, donc ça pose d'autres aménagements, d'autres problématiques, par rapport à l'intercommunalité, etc… Donc ça c'est en cours. L'idée étant d'en faire bénéficier une autre école, voire deux, si on peut avoir deux classes… … Et élargissement du projet, ben, d'autres enseignants qui ne sont pas sur la communauté de communes de N… ont fait la demande de mise en place de « classe piscine », de « classe bleue » sur la piscine de CH… Donc, concertation positive avec le chef de bassin. … Alors lui, ça lui pose un sacré paquet de problèmes parce que vu la gestion de la piscine de CH..., c'est autre chose, c'est une piscine olympique, il y a du monde tout le temps, et on travaille sur les (..) écoles (…), voilà. Et néanmoins, il a réussi à se décarcasser pour trouver une possibilité de … que ce projet soit viable en disant, au mois de juin, on a toutes les classes de collèges-lycées qui sont en examen. Il y avait des trous. Jusqu'à présent on proposait quelques créneaux à des classes extérieures des écoles extérieures. Euh, mais pourquoi ne pas imaginer ça puisque l'on a par ailleurs, on a sur un autre… on a (aligné… ?) tout le projet qui était vraiment exagéré sur CH… l'année dernière, donc on a tout revu à la	Les enseignements tirés de la première expérience serviront de base de travail ***(« les enfants étaient morts de fatigue, en fin de journées… alors très enthousiastes, en redemandant mais vraiment vidés, claqués pendant dix jours comme ça. Et ça nous a confirmé que l'hypothèse d'une deuxième séance dans la même journée était à exclure parce que c'est trop quoi. »***) pour une évolution du projet.	Au regard de la théorie de **l'acteur-réseau,** on peut y trouver l'illustration de **réseaux émergents** (en constitution, au cours des premières phases du projet) et de **réseaux irréversibilisés** (principes acquis). Principe de base de la théorie de l'acteur-réseau : la première solution est rarement la bonne.

baisse. Du coup, ça libère des créneaux horaires pour les écoles extérieures avec un rééquilibrage. Et du coup, ben, pour le troisième trimestre, ce serait possible d'envisager une « classe bleue » sur CH… 2006-2007, c'est bouclé, mais pour 2007-2008 ce serait possible.		

Extraits entretien	**Analyse**	**Concepts**
Donc, en conséquence, on propose une animation pédagogique dans le plan de formation de la circonscription. Elle est programmée le samedi 17 mai, en coopération avec les deux chefs de bassin, celui qui a l'expérience, et du coup (…), c'est une petit piscine alors du coup, par rapport à CH… ça le valorise et le chef de bassin de CH… Ils interviendraient tous les deux dans l'animation pédagogique, pour ceux qui souhaiteraient faire une classe piscine… classe découvertes bleue l'année prochaine. Donc, on fait une formation en essayant d'anticiper sur le projet... à venir. Donc, on en est là. Une autre conséquence, c'est qu'on a mis en place des réunions, mais là, dés juin dernier et septembre cette année, on a mis en place un autre calendrier de réunions POSS qui fait que, au mois de juin, tous les enseignants qui sont déjà nommés pour septembre font la réunion POSS, donc on peut démarrer les activités aquatiques dés septembre et les quelques enseignants qui ne sont pas encore nommés, ont en programme une… réunion dés la journée de pré-rentrée de telle sorte que, pareil, les classes puissent démarrer immédiatement, donc il n'y a pas de temps perdu. La réunion, la deuxième réunion a été programmée le 5 septembre, donc il y a une classe qui a différé sa rentrée, c'est un moindre mal par rapport à la rentrée d'avant. On va essayer d'améliorer les choses…	La CPC prend appui à la fois sur l'expérience passée (à N…) et sur la demande générée pour transformer ce qui, au départ, ne voulait que résoudre un problème fonctionnel, en projet pédagogique innovant développé au niveau de la circonscription, intégré au plan d'animation pédagogique de la circonscription. Par la même occasion, elle « enrôle » le chef de bassin de la (« petite » piscine de N…, comme partenaire-ressource. Sur le plan stratégique, elle parvient ainsi, par le biais de cette opération, à obtenir des résultats intéressants sur plusieurs niveaux : - Le chef de bassin de la piscine de N…, opposant d'hier, devient un point d'appui ; - En étendant l'opération à la piscine de CH…, elle ouvre une voie d'harmonisation entre les deux piscines de sa circonscription ; - Elle transforme l'action menée sur N… en thème d'animation pédagogique (projets interdisciplinaires et travail sur la mise en œuvre effective des programmes 2002) pour les enseignants de la circonscription. Sur le plan organisationnel, la démarche partenariale qui a accompagné la mise en œuvre du projet, en restaurant une relation de coopération entre les partenaires, semble avoir atteint le résultat visé initialement : permettre aux activités aquatiques de démarrer très tôt après le rentrée des classes, dans le respect des procédures réglementaires.	**Mobilisation / Enrôlement.** **Intéressement**

Extraits entretien	Analyse	Concepts
Bon, pour conclure, est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter, sur ce projet ou ce qu'il y a autour ? …Euh… une satisfaction personnelle… Une satisfaction personnelle parce que c'était… en prenant mes missions la veille du clash, pratiquement, (…) ben je ne connaissais rien à la question des activités aquatiques, subaquatiques, etc… ben, le fait d'avoir été aussi bien accompagnée par le CPD m'a énormément aidée, c'est important pour moi. Ça a été vraiment significatif dans l'ensemble de cette démarche… il faut mentionner quand même, je ne l'ai pas mis là-dessus mais (…) le fait que la commission EPS soit intervenue à CH…, c'était vraiment un coup de main non négligeable, tu vois, une prise en compte, une reconnaissance, un accompagnement, voilà… et puis tous les échanges que nous avons eus toi et moi, par rapport à ça, par téléphone, par mail, en direct, ça a été important de se sentir soutenue par rapport à ça. Et notamment, tu vois, je l'ai mentionné dans la note à l'IEN, on se trouve sur des domaines qui sont extrêmement spécialisés, moi je n'ai pas de formation là-dessus. Donc, d'avoir un référent CPD qui puisse répondre au pied levé sur telle ou telle chose, voire se déplacer et orienter les choses sur des actions spécifiques, c'était important	Dans cet extrait, la CPC met en évidence l'importance pour elle, d'avoir bénéficié, pour elle-même, d'un accompagnement dans la gestion de la situation de conflit, dans la mise en œuvre du projet, et plus généralement, dans sa prise de fonction. De cette remarque, nous pouvons déduire que l'action de régulation qu'entreprend la conseillère pédagogique, dans sa circonscription, est conditionnée en partie par les rapports qu'elle entretient avec d'autres de ses partenaires de l'échelon départemental (autres CPC, CPD…). Ses marges de liberté, l'autorisation qu'elle se donne de prendre des initiatives sur le terrain, dans un domaine qui, au départ, est mal maitrisé (« …***en prenant mes missions la veille du clash, pratiquement, (…) ben je ne connaissais rien à la question des activités aquatiques… »,*** peuvent dépendre de la confiance qu'elle a dans le soutien qu'elle peut attendre de ces collègues. Ce soutien n'est-il pas d'une autre nature que celui que peut lui apporter son supérieur hiérarchique direct (IEN). C'est ici encore une logique de réseau qui intervient, le réseau en question (CPC EPS – CPD) étant institutionnel (découle d'une organisation de l'équipe de CPC EPS en secteurs géographiques, animés par un CPD), mais non hiérarchique.	**Acteur-réseau** **Rapports hiérarchiques, collégialité.**

ANNEXE N°4 : ENQUÊTE PRINCIPALE

Annexe n°4 a : Enquête principale - Guide d'entretien

LES DONNEES SUR L'ACTEUR CPC

14. Quel a été votre parcours professionnel ?
    a. Depuis quand êtes-vous CPC ? avez-vous exercé ces fonctions dans une ou plusieurs autres circonscriptions avant celle-ci ?
    b. Quelles fonctions avez-vous exercé, dans l'institution scolaire ou ailleurs, avant d'être CPC.

15. Quelles motivations vous ont conduit à cette fonction de conseiller pédagogique ?
    a. Aviez-vous envisagé, depuis longtemps, d'aller vers cette fonction ?
    b. Concevez-vous cette situation professionnelle présente comme un aboutissement de votre parcours ou un passage vers une autre fonction ou un autre statut ?
    c. Est-ce que vous vous situez dans un courant pédagogique particulier qui pourrait influer sur votre façon de concevoir l'exercice de cette fonction ?

LES DONNEES SUR LA FONCTION (telle que perçue par le sujet)

16. Comment pourriez-vous définir la fonction de Conseiller Pédagogique de Circonscription ?
    a. Quel est votre métier : professeur des écoles, conseiller pédagogique, maître-formateur, … ?
    b. Pouvez-vous identifier un « cœur de métier » du conseiller pédagogique ?
    c. Depuis que vous êtes en fonction, constatez-vous une évolution dans la définition des missions, puis dans les conditions d'exercice des conseillers pédagogiques ?
    d. Si oui, à quoi attribuez-vous cette évolution ?
    e. Selon vous, comment cette fonction est-elle susceptible d'évoluer dans un avenir à court et moyen terme ?

LES DONNEES SUR LE TRAVAIL DE REGULATION DU CPC

17. Pouvez-vous lister succinctement les grands domaines de votre activité professionnelle ?
    a. Pouvez-vous hiérarchiser ces domaines selon l'investissement qu'ils vous demandent (d'un point de vue quantitatif) et/ou selon les enjeux qu'ils représentent pour vous, et/ou selon les missions qui vous sont confiées par votre hiérarchie (IEN) ?

18. Comment votre travail de régulation est-il défini au sein de votre équipe de circonscription ?
    a. Disposez-vous de marges liberté importantes sur la façon de le conduire ou êtes-vous contraint par des cadres institutionnels (trop) rigides ?
    b. Ces cadres, pour vous, et selon vous, sont-ils souhaitables ? sont-ils une aide ? ou sont-ils un passage obligé qui vous gêne ?

19. Dans la mise en œuvre de ce travail de régulation, avez-vous le sentiment de « jouer un personnage » ou un rôle
    a. Ce rôle est-il en consonance, ou non, avec vos conceptions du métier ?
    b. Dans votre rapport aux professeurs des écoles débutants (PE2, T1, T2), ce rôle dévolu a-t-il des incidences la nature ou la qualité de la relation ?
    c. Abordez-vous ce travail de régulation pédagogique auprès des débutants différemment ou de la même manière que vis à vis des autres enseignants ou partenaires ?

LES DONNEES SUR LES PROFESSEURS DES ECOLES DEBUTANTS

20. Combien de débutants êtes-vous chargé d'accompagner lors de cette année scolaire ?
    a. Le suivi de ces différents enseignants est-il équivalent en termes quantitatifs, pour vous, ou y a-t-il des différences et si oui, en fonction de quels critères ?
    b. En prenant l'exemple de l'un de ces enseignants débutants, pouvez-vous décrire en quoi consiste votre travail de régulation ? Quelles sont les différentes opérations (visites, écrits…) qui constituent cette activité.
    c. Comment organisez-vous ce suivi (modalités de la relation, fréquence, objet…) ?

21. Quels sont les obstacles auxquels vous devez faire face dans cet accompagnement des débutants, de celui pris en exemple en particulier ?
    a. Ces obstacles sont-ils essentiellement liés au cas particulier du PE (contexte, difficultés professionnelles, personnalité… ? sont-ils le fait de l'institution ?
    b. Comment situez-vous les enjeux de votre travail de régulation auprès des jeunes maîtres du point de vue de l'institution, des PE, de la fonction de conseiller pédagogique ?

22. Comment situez-vous votre intervention de CPC auprès des débutants par rapport aux PEIMF (maîtres-formateurs de l'IUFM) ?

23. Comment la situez-vous vis à vis de l'IEN.

24. Desquels de ces deux catégories professionnelles vous sentez-vous le pus proche ?

25. Considérerez-vous votre situation professionnelle actuelle satisfaisante ?
    a. Cette (in)satisfaction est-elle liée à la nature de la fonction, aux conditions générales ou à vos conditions particulières (circonscription, IEN, collègues…) d'exercice de la fonction
    b. Avez-vous le sentiment d'un bon équilibre entre votre investissement professionnel exigé par la fonction et la part de votre vie personnelle que vous êtes disposé à miser pour le travail ?

Annexe n°4 b : Le cas de Nadine

Entretien Nadine

Juin 2008

Je voudrais commencer cet entretien sur des questions qui te concernent plus particulièrement en te demandant de me retracer ton parcours professionnel qui t'a conduit à ta fonction de CPC, aujourd'hui.

Mon parcours professionnel ? Alors, j'ai commencé en 1976, en cours d'année 1976, en tant que suppléante de l'Education nationale. Donc là, j'ai assuré des remplacements. J'ai dû être recrutée fin mars 1976, j'ai effectué un premier remplacement jusqu'à la fin de l'année scolaire. Après, j'ai enchaîné des remplacements en tant que suppléante pendant à peu près deux ans et demi. Et puis, dans le cadre de ces remplacements, j'ai découvert qu'il y avait des maîtres d'application puisque je suis devenue une maîtresse modulatrice, c'est comme ça qu'on disait à l'époque, je crois. Et donc ces personnes-là m'ont confortée dans l'idée de passer le concours de l'école normale, à l'époque. Il n'y avait pas de concours interne que j'aurais pu faire ayant été déjà deux ans suppléante. Donc, j'ai passé le concours externe et je suis entrée à l'école normale après avoir déjà un peu enseigné, quand même. Après, j'ai été enseignante en école ordinaire à peu près douze ans, comme ça de mémoire. J'ai enseigné dans tous les niveaux, à peu près, de l'école primaire, donc maternelle et élémentaire. Et dans une école, qui était l'école de M…, j'ai… on m'a fait la proposition suivante. Il y avait un collègue qui avait été nommé sur un poste à mi-temps qu'on appelait de soutien spécialisé. Il était jeune et n'avait jamais pratiqué en maternelle et donc l'inspecteur m'a sollicitée pour assurer le soutien en maternelle parce qu'il savait que ça m'intéressait de… enfin que ce type de poste pouvait, à long terme, m'intéresser. Donc, j'ai fait ça pendant un an et puis après, je suis devenue la maîtresse de soutien à titre… enfin pas à titre définitif, à titre provisoire sur cette école-là, sur tous les niveaux. J'ai cherché à avoir la formation CAPSAIS, à l'époque c'était pas CAPASH, c'était CAPSAIS, et je n'arrivais pas à partir en formation. Et donc j'ai fini par passer une option, l'option E, en candidat libre. Puis j'ai travaillé en réseau d'aide pendant dix ans et après, j'ai été intéressée pour passer, dans l'école où je… dans l'une des écoles où je travaillais qui était B…, il y avait une classe intégrée d'hôpital de jour et j'avais pas mal discuté avec la collègue et j'ai eu envie de travailler auprès de ces élèves. Donc j'ai passé l'option D[230] après un an en formation, toujours CAPSAIS, et je suis… j'ai été nommée la première année, à la sortie de cette formation, en CLIS pendant un an et ensuite j'ai réussi à avoir un poste en service de pédopsychiatrie où j'ai travaillé pendant six ans. Puis un appel à candidature a été formulé par l'inspection académique pour le poste de coordonatrice des AVSI et j'ai postulé, j'ai été retenue pour ce poste où j'ai travaillé pendant deux ans. J'ai quitté ce poste de mon plein gré… on m'avait demandé de passer le CAFIPEMF pour assurer la formation des AVSI, à l'époque sur ce poste, donc j'ai décidé, après mûre réflexion, parce que je pouvais retourner sur mon service de pédopsychiatrie, où j'étais très bien par ailleurs, et j'ai décidé finalement de demander un poste de CPC. Je suis devenue CPC donc, il y a trois ans et je suis CPC depuis. Voilà. Et à la rentrée, je change de circonscription. Alors, j'ai un poste atypique de CPC, mais je ne sais pas si c'est important pour toi.

Non. Sauf si tu veux en dire quelque chose de particulier…

Non.

Tu m'as dit que tu avais commencé comme suppléante éventuelle. Est-ce qu'avant, tu as exercé d'autres fonctions professionnelles ?

Non. J'étais en fac. J'étais en fac à l'époque. En sociologie. Première année de fac.

Tu as expliqué tes motivations pour aller vers l'enseignement spécialisé, comment les choses se sont faites. Sur le fait d'opter sur la fonction de conseiller pédagogique, qu'est-ce qui t'intéressait dedans ou qu'est-ce qui t'a attirée ou t'a motivée à faire ce choix-là ?

Ben en fait, je n'avais pas de représentation très précise, si ce n'est les conseillers pédagogiques qui m'avaient accompagnée moi-même dans mon parcours professionnel. J'ai découvert la formation, je dirais, adulte, on peut dire ça, par la formation des AVSI, moi. Et j'ai eu beaucoup de… dans les missions qui m'étaient confiées en tant que coordonatrice AVSI, on peut dire que c'était le champ sur lequel je prenais le plus de plaisir professionnel, donc euh… voilà, en fait c'est un peu comme ça… c'est presque mon entourage professionnel quelque part qui m'a dit « mais maintenant que tu as ton CAFIPEMF et puis tu vois bien, tu as du plaisir à travailler », parce que je faisais intervenir d'autres personnes avec moi sur la formation des AVSI et ces gens-là, professionnellement je les côtoyais, donc c'est un peu eux qui m'ont dit « ben, essaie, tu peux toujours essayer ». Je n'étais pas spécialement attirée par la fonction de CPC. Depuis longtemps en fait, il y avait déjà un inspecteur qui m'avait proposé de le passer le CAFIPEMF, il y a assez longtemps et j'avais toujours mis ça à distance et là, une fois que j'avais fait le pas vers le diplôme, je veux pas dire non plus que cette fonction-là… je pensais à long terme. En fin de carrière, je me disais ce serait bien de faire peut-être… c'est peut-être un peu présomptueux mais, de faire profiter de jeunes collègues de mon expérience professionnelle qui, en plus, a la particularité d'être… j'ai fait quasiment en trente… trente et un an, j'ai fait à peu près la moitié de mon temps en ordinaire et l'autre en spécialisé donc, je me disais que j'aurais plaisir à faire partager mon expérience. Parce que depuis plusieurs années, j'accueillais des stagiaires, moi, dans ma classe, en particulier en spécialisé. J'ai eu souvent des stagiaires, j'ai été tutrice de personnes qui étaient en formation CAPASH et je voyais bien que j'avais du plaisir à avoir ces échanges-là. Donc, c'est ça peut-être qui motivait ma…

Tu changes de circonscription, là. Mais comment est-ce que tu envisages la suite de ta carrière. Est-ce que tu penses rester dans ce type de fonction jusqu'à la fin, ou évoluer vers d'autres fonctions ?

Alors… moi je n'ai pas de plan de carrière déjà, donc je pense que j'ai peu d'ambitions, en plus, professionnelles, mais d'avoir toujours le plaisir d'aller au travail. Ça c'est mon ambition personnelle. Mais, donc… par contre, je suis inquiète sur les missions des CPC telles qu'elles semblent prendre forme. Donc, je ne suis pas sûre, en plus, d'avoir fait complètement le deuil de ne plus enseigner auprès d'enfants, moi. Donc, peut-être je finirai CPC parce qu'il me reste encore quelques années à faire mais, si c'était pas CPC… si je me projette, je dis si c'est pas CPC, ce sera retour dans une classe.

On reviendra sur la fonction de CPC. Je voulais te demander avant si tu as une proximité avec un mouvement pédagogique particulier, ou au moins un courant pédagogique ?

Alors, j'ai une proximité mais je ne suis pas dans un mouvement. J'ai pratiqué la pédagogie institutionnelle pendant plusieurs années mais … j'étais à la marge du groupe Pédagogie institutionnelle de Loire-Atlantique, pas parce que j'étais en désaccord avec eux mais parce qu'on avait formé un petit groupe d'analyse de pratique, on va dire, encore que ce n'est pas vraiment ça parce que il n'y avait pas vraiment une personne extérieure qui venait nous écouter, mais j'étais avec des personnes qui étaient toutes dans l'enseignement spécialisé sur des postes un peu particuliers, enseignant en pédopsychiatrie on est quand même aux marges, aussi, du métier. Donc, on s'était plus réunis pour ces affinités-là que parce qu'on ne voulait pas faire partie du mouvement du groupe Pédagogie Freinet dans lequel il y a un groupe Pédagogie institutionnelle. Alors, pour être honnête jusqu'au bout, j'avais aussi quand même l'impression que ce groupe-là était un peu dogmatique sur l'approche de la pédagogie institutionnelle donc j'ai pas couru non plus après le fait de le retrouver, de m'y associer.

Est-ce que ta proximité avec ce mouvement a des incidences encore sur la façon de concevoir ton rôle actuel ?

Oui, ça c'est clair. La pédagogie institutionnelle qui n'est pas un mouvement mais plus, à mon sens, une éthique de travail ou presque une philosophie, un courant de pensée, influence tout le temps, tout le temps, je pense mon travail auprès des débutants, particulièrement.

Est-ce que tu peux donner un exemple ?

Ben, la pédagogie institutionnelle, c'est vaste au niveau de ce que ça défend, mais en particulier sur ce que moi j'appelle le cadre de la classe, la construction d'un cadre de classe qui soit rassurant pour les enfants et motivant et qui leur permette de s'impliquer, là je n'ai pas trouvé mieux pour l'instant que la pédagogie institutionnelle. Mais après, je suis toujours prudente parce que ce qui est pour moi une réponse ne l'est peut-être pas pour les débutants auxquels je m'adresse. Donc, je ne leur parle jamais de la pédagogie institutionnelle en tant que telle. En fait, à travers mon discours, je fais passer sans doute des valeurs que la pédagogie institutionnelle défend, mais je ne leur vend pas la pédagogie institutionnelle, entre guillemets quoi. Parce que voilà, je peux concevoir que ce ne soit pas la réponse pour tous les enseignants.

Quand on te demande quel est ton métier, qu'est-ce que tu réponds ?

Ah oui, ça c'est… je n'aime pas le terme de conseillère pédagogique parce que… pédagogique, ça ne me gêne pas mais conseillère, ça me gêne. Donc, ben je n'ai pas le choix, je suis bien obligée de dire ça. Mais pour moi, pour moi, la conseillère pédagogique c'est quelqu'un qui accompagne… et qui accompagne des enseignants, débutants ou non d'ailleurs, et qui partage leurs difficultés professionnelles. Alors qui a, effectivement, il faut être honnête, un regard un peu plus expert que certains d'entre eux, alors soit parce qu'ils sont débutants, soit parce que sur un champ particulier, je vais avoir une expertise que des collègues qui peuvent être aussi âgés que moi dans la profession n'auront pas, en particulier peut-être la difficulté scolaire ou les enfants en situation de handicap mais je conçois… pour moi, c'est

accompagner et partager les difficultés professionnelles des collègues. C'est pas… c'est pas conseiller. Je ne sais pas pourquoi le terme conseiller me gêne à ce point.

Tu associes faire du conseil et donner des conseils ?

Ben, je ne sais pas en fait ce qui me gêne dans conseiller et dans… c'est le fait que l'on aurait… on serait plus à même de… le fait de conseiller, ça voudrait dire qu'on a des réponses. Et dans notre métier, on n'a jamais une réponse pour un problème, on en a plusieurs et il faut choisir. On est tout le temps dans un travail de choix. Donc, je peux élargir la palette de choix des collègues, parce que c'est ça qui arrive souvent d'ailleurs quand je travaille avec eux, c'est que eux, ils ont déjà envisagé une réponse mais ils ne savent pas si elle est adéquate, donc ils vont m'appeler par exemple, et du coup, je ne vais certainement pas leur dire « ta réponse, ben non, moi j'en ai une autre, c'est celle-là, prends-là ». Je vais plutôt essayer de voir s'ils ont fait le tour de la question et s'ils n'ont pas d'autres réponses possibles, mais le choix, c'est eux qui le feront, pas moi. Donc, je pense que le conseilleur, il va… c'est comme ça que je le conçois, je me trompe peut-être, il va amener des réponses personnelles au problème, ses réponses à lui. Et ça je pense que ce n'est pas une ... pour moi, ce n'est pas un bon accompagnement. Il faut plutôt faire que les collègues trouvent d'autres réponses, en tout cas, ne restent pas sur une réponse. Quand on est fermé sur une réponse, c'est que souvent… alors c'est là qu'ils m'appellent, ils sont démunis, ils disent, « je pense à ça mais, finalement, je ne vois pas autre chose et il y a surement autre chose à faire ». c'est ça l'idée, quoi.

Bon, même si le terme ne te convient pas, mais après tout, institutionnellement c'est l'appellation, est-ce que tu considères que ce que tu fais dans le cadre de ton activité de conseillère pédagogique, est-ce que ça relève d'une fonction ou est-ce que ça relève d'un métier ? Est-ce que c'est un métier à part entière d'être conseiller pédagogique ?

Non, ce n'est pas un métier à part entière, c'est une fonction. Oui, c'est être à une autre place dans le système institutionnel. C'est… oui, être à une place différente, alors il y a une chose que je n'ai pas dite dans les missions ; tout à l'heure, j'ai dit accompagner et partager les difficultés professionnelles mais ça peut être faire un peu de médiation aussi. Il y a des fois des sources de conflits à l'intérieur de l'école, par exemple dans les relations avec les familles ou dans les équipes. Donc parfois, on est amené à être un peu médiateur de ça, en restant bien à sa place, bien sûr, qui n'est pas celle d'un IEN, qui peut être un médiateur aussi mais ce n'est pas la même médiation, pour moi. Donc… oui, c'est plutôt une fonction. Mais je reste enseignante, quoi. Mon métier, c'est enseignante.

Professeur des écoles…?

Professeur des écoles, oui. J'aime bien le terme enseignante, moi ou institutrice, mais professeur des écoles, oui si tu veux.

Métier ou fonction, il y a une autre expression qui est "cœur de métier". La spécificité de la fonction de conseiller pédagogique, tu situes cela du côté de l'accompagnement. C'est ça ?

Oui, ce que l'on appelle, nous les CPC, le suivi de terrain. C'est-à-dire oui, être à l'écoute des difficultés de terrain et des demandes des collègues et être là pour les accompagner. Ça va être aussi d'amener des temps de formation, hein. Mais pour moi, la formation c'est un accompagnement professionnel. C'est une autre forme. C'est, au lieu d'être en individuel on va être avec un groupe d'enseignants, sur des problématiques qu'on aura choisies, nous en tant que CPC avec l'équipe de circo mais, oui, c'est ça, c'est l'accompagnement.

Tu es CPC depuis pas très longtemps mais, tu percevais déjà la fonction avant, peut-être ; est-ce que tu constates des évolutions sur cette fonction ou est-ce que tu as l'impression qu'aujourd'hui c'est un peu la même chose qu'il y a une dizaine d'années ou plus ? Comment est-ce que tu vois cela ?

Alors, trois ans d'expérience, c'est quand même assez peu pour voir des évolutions. Je commence à en percevoir, là on en voit, là cette année, des évolutions. Très clairement.

On abordera cela après. Comment est-ce que tu vois…

Alors après, l'évolution entre les CPC que j'ai connus et moi la fonction telle que je me la représente et telle que j'essaie de la faire vivre. Ben… et j'ai connu des CPC très différents. Alors après, je pense que c'est très très coloré par la personnalité de la personne… qui endosse la fonction. Donc moi, j'ai connu des vrais conseillers pédagogiques qui venaient pour vraiment conseiller puis, en dehors de leurs propositions, point de salut, puis j'en ai connus des beaucoup plus accompagnant. Donc voilà, alors après les évolutions… je pense quand même que les conseillers pédagogiques que j'ai connus en début de carrière étaient assez distants parce que je ne les voyais pas. En fait, en tout début de carrière, là où j'aurais eu besoin d'eux pour le coup, je les ai très peu vus, moi. A part les CPC EPS d'ailleurs. Parce qu'à l'époque, il y avait… c'est peut-être là que j'ai eu le plus de suivi. Et puis après, dans mon cursus professionnel, je dirais dans les années 90, là j'ai… alors ça vient peut-être de la personnalité du CPC qui était sur la circonscription, là j'en ai vus plus souvent venir dans les écoles… et accompagner les équipes d'écoles ou certains enseignants des équipes d'écoles. Voilà. Et puis après, ben moi, voilà, maintenant je suis dans la fonction et je vois bien le tiraillement qu'on a entre le travail… entre les autres missions qu'on nous confie et le suivi de terrain. Alors, pour être honnête, aussi, j'ai appris avec l'expérience, qu'on pouvait faire appel au conseiller pédagogique. Parce qu'au début, quand tu rentres dans l'institution scolaire, on te le présente souvent comme euh… voilà, méfiance euh, l'œil de Moscou, enfin… donc tu as tendance à pas obligatoirement faire appel à lui. Et en prenant confiance dans ma pratique et en découvrant certains CPC, j'ai fait appel à eux donc je les ai vus aussi plus. Donc qu'est-ce qui a joué, je ne sais pas. Si c'est moi qui me suis un peu détendue par rapport à leur fonction… ?

Et là, comment est-ce que tu vois l'évolution ?

L'évolution ? Ben moi, ce que je trouve un peu inquiétant, c'est qu'on n'est jamais cités dans les textes en tant que tels. On parle d'une équipe de circonscription, on parle des IEN mais on ne parle jamais des CPC dans les textes, ou très rarement. On est dans une sorte d'équipe mais on ne nous spécifie pas, dans l'équipe. Alors qu'à mon sens, on n'a pas du tout le même rôle que l'IEN. Donc ça je trouve que c'est… que c'est, euh, embêtant, dommageable. Ensuite,

moi l'accompagnement, enfin, le suivi des… ce qui m'a le plus frappée en trois ans, j'ai vu le stage filé des PE2 se mettre en place et sur ce point précis, j'ai découvert la difficulté à travailler… enfin, comment dire ça ?... il faut que je fasse attention à ce que je dis, je suis enregistrée, mais euh, c'est pas une difficulté de travailler avec l'IUFM parce qu'en fait, la première année où les PE2 ont été en stage filé, de façon informelle et complètement, pas du tout institutionnelle mais sur la base du volontariat et du désir de faire au mieux notre travail, j'ai effectivement bien collaboré avec l'IMF qui avait le suivi des PE2 qui étaient sur ma circonscription. On a fait notre petite cuisine et on s'en est trouvés relativement bien. C'est-à-dire qu'on a cherché, toutes les deux, auprès des PE2 et des titulaires qui étaient titulaires des classes où les PE2 étaient accueillis, on a cherché à leur expliquer comment… où on était chacune, la place de chacune… alors déjà, on se l'est expliqué nous-deux, et on leur a expliqué comment on voyait les choses et on leur a demandé si cela leur convenait et après, dans l'année, ça a roulé plutôt bien. C'est-à-dire que j'étais effectivement, moi, à ma place de CPC, à la fois dans l'accompagnement du PE2, mais aussi du titulaire de la classe pour qui, ce n'est peut-être pas obligatoirement bien pris en compte à l'heure actuelle, les titulaires qui accueillent les PE2 renvoient une certaine anxiété en fait, c'est-à-dire qu'ils ont le souci, pour la plupart j'espère, en tout cas ceux que je fréquente dans la circonscription d'accueillir au mieux ces jeunes collègues, et d'être présents un peu plus que si c'était un remplaçant lambda qui assurait leur décharge de direction… Donc, j'étais, moi, dans le lien entre le PE2 et le titulaire. Et puis, l'IMF était dans l'accompagnement du PE2, vraiment plus individuel, et n'était pas du tout en charge de ce lien entre le PE2 et le titulaire. Et ça s'est très bien passé et on faisait des rencontres, voilà, tous ensemble. Et puis cette année, ben on a eu des textes qui ont cadré ça. Et moi, je ne me suis pas retrouvé du tout dans ça. J'ai eu l'impression, pour être honnête, et je ne suis pas la seule, je pense que… on en a discuté entre CPC, pour certains on a eu l'impression d'être mis à l'écart de ce suivi des PE2, c'est-à-dire surtout, ne vous en occupez pas jusqu'en janvier. Sauf qu'en janvier moi, en l'occurrence, quand… quand ma présence a pu paraître intéressante auprès du PE2, ben je dirais que pour certains, ça paraissait compliqué parce que j'avais pas vu le déroulé de ce qui s'était passé. Et pourtant j'avais communiqué avec les IMF ou les référents de leur groupe, mais pas suffisamment et puis de se sentir mise à l'écart ben… on joue le jeu hein, on reste à l'écart. Et là, j'ai eu l'impression qu'il se jouait des choses qui me dépassaient personnellement et qui dépassaient les individus et qui étaient… à trop vouloir cadrer, on a peut-être empêché des choses assez… assez saines, institutionnellement de se passer quoi. Et, à mon avis, au détriment du suivi des PE2. Voilà.

Donc là on est dans le présent, dans la mise en œuvre de nouvelles procédures qui vont peut-être se stabiliser. A plus long terme, est-ce que tu as une prédiction sur ce que peut devenir le rôle d'un conseiller pédagogique ?

Ben oui. Déjà, avec le suivi des PE2, je reviens à ça, je suis un peu… c'est pas obsessionnel mais… là, par exemple, il y a eu la validation des PE2 qui a eu lieu. Et c'était pas clair. Je continue à penser que ce n'est pas clair le rôle du CPC là-dedans. C'est vrai que moi j'ai exprimé auprès des deux IEN, parce que je travaille avec deux IEN, auprès desquels je travaille mon désir de ne pas être à cette place de validation, pour des raisons qui me semblent simples et… valables, c'est que je pense que je peux recroiser… je ne vois pas comment je peux être, un moment, la personne qui vient valider un PE2 et puis le retrouver en T1 ou en T2 et devenir la personne qui va devenir l'accompagnant. Donc, je trouve que c'est un grand écart impossible, en tout cas moi je ne me sens pas… apte à le faire, parce que pour moi, la validation ça relève d'une procédure d'évaluation qui ne relèverait pas de mes fonctions. Je ne pense pas être… alors c'est compliqué parce que quand on accompagne, on évalue aussi, des pratiques professionnelles, on est bien d'accord.

Ce n'est pas simple et je trouve intéressant ce que tu dis parce que c'est une question qui est évoquée, y compris, par les maîtres-formateurs d'ailleurs, cette difficulté d'être à la fois dans l'accompagnement et à un moment donné, se trouver dans l'évaluation. A la fin de l'année.

Oui…

Et toi, tu viens d'évoquer autre chose, le fait d'avoir été dans l'évaluation et de devoir…

Retrouver le collègue. Ah oui, c'est ça, moi, qui me gêne. Parce que nous, en plus, on pourrait ne pas avoir vu les PE2 de l'année, avec le système tel qu'il existe. Moi, j'ai vu tous les PE2 parce que je suis allée les accueillir en début d'année, dans leurs écoles, ce qui me semblait quand même un minimum. Mais, si j'en étais resté au discours institutionnel que même mes IEN m'avaient dit, c'était « n'y allez pas ». « Vous n'y allez pas ». Bon, je suis quand même allée les accueillir et certains ont fait appel à moi, parce qu'ils étaient en difficulté. Donc, je leur ai apporté une réponse. Mais j'étais obligé quand même de me caler avec mon IEN là-dessus. Et les IMF aussi. Ou les personnes qui faisaient leur suivi à l'IUFM. Et donc, il pouvait nous arriver de… alors, moi je ne l'ai pas fait puisque les IEN… mes deux IEN ont entendu mes réticences et les ont respectées. Voilà, donc, euh… on pouvait se retrouver à valider un PE2 qu'on avait pas vu de l'année et après, le retrouver l'année suivante ou dans deux ans. Donc, on peut se retrouver à cette place-là dans le cadre tel qu'il est posé, là. Et là, pour moi, c'est impossible à faire, ça.

Mais pourquoi c'est impossible à faire ? Impossible pour toi ou tu penses que c'est impossible pour lui ?

Ça va être compliqué pour moi de dire à un collègue débutant que j'aurai validé à un moment, de façon un peu tranchée puisque je l'aurai même pas accompagné moi, pour le, peut-être, dans son parcours de l'année, de venir le voir… en plus, je suis assez critique sur la validation après une observation en classe comme ça. On voit bien toute la subjectivité qui peut entrer dans ce type d'évaluation, d'aller lui expliquer après, comme je le fais actuellement quand je les ai en tant que T1 ou T2, que je les accompagne, que je suis là pour partager leurs difficultés. Evidemment, je le dis ça, que j'ai une expertise qui peut être mise au service de leurs pratiques professionnelles, tu vois… Bon, je fais partie quand même des CPC qui font des comptes-rendus de visites qu'ils ne communiquent pas à leur IEN par exemple. Je défends aussi cette position-là. C'est-à-dire, sauf si effectivement le collègue débutant pouvait mettre en danger les élèves, ou se mettre lui-même en danger ou porter gravement atteinte au fonctionnement de l'école, là, j'en alerterais mon supérieur hiérarchique. Mais autrement, je ne fournis pas mes comptes-rendus de visites à mon IEN. Et… je dis toujours aux T1 et aux T2, ce compte-rendu de visite il t'appartient. Si tu souhaites le mettre dans ton classeur et que l'IEN les voie, ça t'appartient, mais moi, je ne le communique pas. Alors, comme j'ai deux IEN c'est intéressant parce que j'ai deux positionnements différents. Il y a un IEN qui demande systématiquement, quand il va voir, parce qu'il sait

que je ne lui donne pas les comptes-rendus, donc il demande au T1 ou au T2 s'ils veulent bien lui fournir le compte-rendu de visite et j'en ai un autre qui leur dit en même temps que moi lorsqu'on les reçoit en début d'année, je ne demanderai et je ne verrai pas vos comptes-rendus de visites. C'est mon positionnement et c'est celui de Mme J…, voilà, c'est comme ça que ça se passe. Entre nous, c'est comme ça qu'on fonctionne. Donc voilà, c'est intéressant d'avoir…

…

Excuse-moi mais sur la question de départ qui était l'évolution des missions, là je t'ai parlé d'un cas précis qui est le PE2 mais à travers lequel on voit bien où on voudrait peut-être nous amener. Et puis il y a une autre chose qui est très importante, c'est la… comment dire… l'ampleur des tâches administratives qu'on a à faire maintenant, et tous les suivis de dossiers type PPMS, CEL… c'est à cause de ton départ d'ailleurs… non, je plaisante mais… PPMS, CEL… où personnellement je ne m'y retrouve pas toujours, moi, dans mon rôle de CPC. Bon, c'est pas inintéressant, les dossiers ne sont pas inintéressants, mais si c'est au détriment du suivi des collègues, ça me gêne.

Bon, tu as fait la transition juste avant que je la fasse parce que je voulais te demander de passer un peu en revue les grands domaines de ton activité professionnelle dans ta fonction de CPC. Et pour globaliser un peu la question, comment est-ce que tu les hiérarchises les uns par rapport aux autres ?

Alors, normalement je devrais tenir compte quand même d'un projet de circonscription, mais je n'ai pas de projet de circonscription moi, je n'ai pas de… parce que mon poste est atypique donc c'est pas… c'est un contre-exemple mais on n'a pas vraiment construit depuis trois ans avec les IEN respectifs avec qui j'ai travaillé de projet de circonscription au sens où moi je l'entends. Donc, j'ai à la fois un cadre qui est très flou et j'ai la particularité de gérer tous les dossiers que les CPC a priori se partagent. Donc… j'ai aussi une grande liberté, je pense par rapport à d'autres collègues qui font que je peux hiérarchiser mes missions. Depuis le début que je suis sur ce poste, j'ai relativement le sentiment qu'on me faisait confiance. En tout cas je hiérarchise. Alors quand je hiérarchise, le suivi, l'accompagnement des collègues est pour moi au centre. Donc, l'accompagnement, le suivi des débutants et puis quand les collègues plus expérimentés m'appellent sur des projets, j'essaie de répondre rapidement à ces appels. Ça peut être des appels d'enseignants, individuellement, qui sont en difficulté ou qui ont besoin de… de documentation ou d'avoir mon regard sur un projet qu'ils sont en train de mener… je sais pas… en théâtre par exemple parce que c'est quelque chose sur lequel j'apporte souvent de l'aide et puis… et puis… autrement, donc, je ne sais plus ce que je disais mais globalement il y a ce que j'appelle l'accompagnement de terrain qui est…. Voilà, et puis après, il y a ce que j'appelle le pôle formation continue, donc toute la mise en place des animations pédagogiques, le planning des animations pédagogiques, comment on le construit, là généralement quand même, je ne le construis pas toute seule, ça c'est une réflexion avec les IEN, voire les CPC ASH des deux circos parce que des fois on essaie de le faire ensemble. C'est d'ailleurs de plus en plus rare mais on essaie, et puis les stages de proximité qu'on a mis en place sur les écoles ordinaires. Donc ça, c'est les deux choses que j'essaie de mettre en priorité dans mes missions. Et puis après vont se décliner… alors il y a deux gros dossiers quand on est CPC, qu'on a à gérer, c'est le dossier EPS et le dossier langues vivantes. Alors, c'est des dossiers qui sont importants parce qu'il y a de l'organisationnel là-dedans, les plannings piscine, les choses comme ça, et puis il y a du travail de partenariat, dans les deux dossiers. Il y a les intervenants extérieurs langues vivantes. C'est pas vraiment un partenariat mais il y a des intervenants extérieurs avec lesquels il faut travailler, et puis ben tous les ETAPS, les éducateurs sportifs ou autres avec lesquels on peut… les collègues peuvent être amenés à travailler aussi. Et puis en plus, il y a aussi les lignes politiques qui sont données par l'IA sur ces deux dossiers-là qui sont quand même des dossiers phares pour l'inspecteur d'académie et les inspecteurs qui nous demandent d'être vigilants sur ces dossiers-là. Et après vont se décliner, alors dans le dossier EPS va se décliner maintenant tous les petits dossiers annexes, les plans de mise en sûreté des écoles, les contrats éducatifs locaux, en ce qui me concerne je n'en ai pas beaucoup mais il y en a, voilà, tout ça, ça demande des temps de réunions, de réflexion, d'accompagnement des équipes, heu… voilà. Dans les tâches administratives autrement, ben il y a des enquêtes à remplir, des choses comme ça. Et puis quand on fait l'accompagnement des collègues, pour revenir à ce que je mettais au début, il y a tous les comptes-rendus de visites qui sont… c'est un temps important, quand on fait un écrit à un collègue, ça demande du temps, si on veut être objectif, puis… ben il faut peser ses mots quand on fait un compte-rendu de visite, il faut être vigilant aux mots qu'on choisit. Voilà…

Dans le dossier EPS en particulier, il y a les projets qui sont déposés par les enseignants quand il y a des intervenants extérieurs… ou lorsqu'ils vont à la piscine. Est-ce que c'est toi qui les étudie, ces projets ?

Oui. Je fais une lecture avant que l'IEN les valide, oui.

Alors, comment est-ce que tu appréhendes cette fonction-là ?

Ah ben c'est pas ce qu'il y a de plus passionnant hein, mais… comment est-ce que j'appréhende cette fonction-là ?

Quel sens tu lui donnes ? … Si tu lui donnes un sens…

Je lui donne… pour être honnête, c'est un regard… Moi je suis chargée de lire pour expertise. C'est ce que j'ai comme petit post-it de l'IEN. « Lire pour expertise ». C'est-à-dire que je vérifie que les conditions de sécurité sont respectées. Heu… si, il y a un sens quand même, c'est que… quand on lit les projets piscine, heu… du coup, après avoir lu les projets piscine pendant un an, j'ai eu envie de faire des animations pédagogiques sur l'enseignement… sur l'activité piscine. Parce que c'est assez… les collègues ont tendance à… alors, en même temps, on leur fournit des documents qui ne prêtent pas à l'élaboration de projets franchement originaux et pensés et donc ils cochent des cases et puis quand tu veux un peu plus gratter, discuter avec eux, c'est vrai qu'ils ne voient pas non plus l'intérêt, si ce n'est pour la sécurité, on est tous… on est d'accord. Donc du coup, tu t'aperçois que par exemple, le partenariat avec les maîtres-nageurs et tout ça, quand on commence à te dire que ça ne se passe pas bien, tu creuses. C'est généralement parce qu'il n'y a pas eu de concertation réelle, de projet vraiment construit en accord, donc chacun a une représentation de l'activité piscine différente par exemple, mais ils ne s'en sont jamais parlé donc évidemment, au quotidien sur le bord de la piscine, ça peut créer des choses bizarres quoi. Donc, finalement, à travers des documents comme ça, tu peux

évaluer, moi qui débutait par exemple, j'ai évalué assez vite qu'il y avait certainement quelque chose à faire pour que les projets piscine… parce que j'ai quand même eu quelques collègues qui, en plus du petit document où on coche des cases, ont pris la peine d'envoyer des projets bien ficelés où je me suis dit tiens ben là, il y a… voilà, donc ça peut servir à ça. C'est comme ça qu'on lit les projets d'école en fait. Les IEN nous demandent de lire les projets d'écoles aussi, en même temps qu'eux, et après on en discute, et pour nous, en particulier avec l'un des IEN avec qui je travaille, le projet d'école, on va s'en servir pour analyser peut-être, les difficultés que les collègues font remonter à travers un projet d'école. Si ils disent dans leur projet d'école, il faut travailler sur l'axe de la difficulté scolaire, il y a de grandes chances pour qu'ils aient besoin de temps de formation, donc on va se poser la question. De prévoir des animations pédagogiques ou un stage de proximité, des formations en lien avec leur projet d'école. Donc tu vois, ça sert. Ce n'est pas seulement évaluer si les collègues sont dans l'institutionnel, s'ils ont bien rempli leur copie.

Donc. Il y a au moins deux fonctions de cette activité de l'aide professionnelle. Prendre de l'information ?

Oui. Pour comprendre comment le collègue travaille.

Une deuxième fonction qui est plus une fonction de contrôle par rapport à ce qu'ils mettent en place, avec peut-être deux façons de percevoir cela, l'une peut être de vérifier et de contrôler, effectivement, que c'est bien conforme, que ça répond bien aux exigences de l'institution ; l'autre fonction qui pourrait être un peu la même, mais en se plaçant du point de vue de l'enseignant, c'est-à-dire d'une certaine façon lui garantir, à lui, la conformité de ce qu'il met en place. Comment cette fonction est-elle définie par l'institution ? Qu'est-ce qu'elle en attend ? Et toi, dans ces deux rôles, je mets à part ce que tu disais sur la prise d'information, entre la protection de l'enseignant, d'une part, et la garantie institutionnelle de ce qui est, d'autre part, qu'est ce que, selon toi, l'institution attends de toi ? Et comment est-ce que tu perçois la façon dont c'est perçu par les enseignants ?

Ah ben moi, je pense que l'institution, elle me demande de vérifier que c'est conforme… et les enseignants, quand ils font ces projets, ceux qui m'arrivent, ils ne cherchent pas à savoir si… ils le font parce qu'ils sont contraints de le faire. C'est d'ailleurs terrible parce que la notion de projet finit par en devenir presque… heu… les enseignants sont de plus en plus réticents à écrire des projets, à cause de … de la variété des formulaires qu'ont leur demande de remplir, alors qu'à mon sens enfin, c'est… c'est…en tout cas, ce que j'essaye de faire en partie, quand je travaille avec eux en formation. C'est que, malgré tout quand même, il y a un intérêt à faire des écrits et à s'arrêter un temps dans la pratique, à se poser. Pour moi, c'est un espace de pensée et de réflexion qui est… indispensable à la pratique professionnelle. Mais c'est vécu par les collègues comme une pesanteur administrative, et effectivement, j'aurais tendance à dire que ce qui cautionne ça, c'est les formulaires qu'on leur demande de remplir ; qui sont souvent pour moi, qui donnent enfin, moi j'ai le sentiment qu'on est en train de vérifier….

Dans l'exercice de ta fonction, est-ce que tu considères disposer de petites ou de grandes marges de liberté, ou pas du tout ?

On a quand même de grandes marges de liberté et en même temps les marges de liberté, on se les construit. Donc, ça fait longtemps que j'ai compris que les marges de liberté, elles se gagnent. Bien sûr. Donc il faut… pour ça, il faut argumenter, il faut défendre des positionnements institutionnels, il faut… il faut essayer de concevoir sa fonction dans son entité et essayer de se mettre au clair aussi sur ce que l'on veut être dans l'institution. Mais je pense que si on est capable d'argumenter… Depuis que j'enseigne, dans tous les différents postes que j'ai occupés, j'ai toujours… j'ai déf… je suis arrivé dans des situations très contraignantes où j'avais très peu de marges de liberté, j'ai toujours eu le sentiment de gagner un peu de liberté quand même…

Tu penses que c'est une affaire de personnalité ou de compétence ? Quelles sont les conditions… ?

Non, c'est une question de positionnement institutionnel. La personnalité peut-être un peu aussi. Si on est un peu introverti, on n'arrive pas à s'exprimer… Il y a un positionnement institutionnel et puis il y a aussi une éthique. Il y a le professionnel et puis un engagement politique quand même aussi sur la place qu'on veut jouer là dans l'institution. Si on est assez au clair avec ça, je pense qu'au bout du compte, on peut en tout cas essayer de faire… de dire ce qui ne va pas et essayer de faire avancer les choses. Et en règle générale, de mon expérience personnelle à moi, on arrive à peu près à faire avancer les choses. La seule fois où je me suis sentie dans un cul de sac, c'est quand j'étais coordonatrice AVSI. Parce que c'était un poste politique qui était tellement peu pensé par l'institution, même moi, du coup je me suis fait embarquer dans quelque chose qui ne me convenait pas du tout.

Est-ce que tu penses qu'il faut avoir prise sur quelqu'un pour pouvoir sauvegarder ses marges de liberté ?

Qu'est-ce que entends par… ?

Ce que j'ai cru comprendre, à travers ce que tu disais sur la coordination des AVSI, c'est que tu étais dans un grand ensemble qui était peut-être un peu flou comme dispositif, et que finalement, pour gagner tes marges de liberté, pour affirmer ton positionnement… tu ne peux le faire que par rapport à quelqu'un…

Oui, mais j'avais… ce n'est pas que je n'avais pas d'interlocuteur, c'est que les valeurs que je défendais à ce moment-là étaient tellement éloignées du champ de réflexion de l'institution que j'avais l'impression de parler dans le désert.

C'était le dispositif qui prévalait, pas ce qu'on mettait dedans, c'est ça ?

Oui oui, c'était le dispositif… c'était… c'est pas drôle d'ailleurs. Là, à l'heure actuelle, on a quand même fermé le poste de coordinatrice d'AVSI dans le département parce qu'on a pensé que ça ne servait à rien en fait. Et là, à l'heure actuelle, M. G… demande à ce qu'on ré-ouvre… C'est rigolo. Et pour défendre quoi ? La formation des AVSI. C'était quand même ce que je défendais dans les deux premières années où j'ai occupé le poste et où on m'a dit c'est pas ça l'urgent. Et c'était ça l'urgent et moi je le savais depuis longtemps parce que j'avais mon expérience professionnelle. Donc, je savais qu'on ne pouvait décemment pas envoyer des étudiants à l'accompagnement d'enfants handicapés ou malades sans être un minimum attentifs. C'est ce dont on souffre tous actuellement. C'est une gestion économique et administrative du dispositif qui prégnait, donc moi, tout ce que je pouvais dire sur le reste n'avait aucun intérêt. Et puis,

ça va faire cinq ans que ça… que ça fluctue, que ça… voilà, et tout d'un coup on s'aperçoit que… ben si, effectivement, la formation de ces personnels-là, on va finir par, je sais pas, on va peut-être créer le métier d'AVSI. Tout d'un coup on pense que finalement, c'est pas… c'est pas possible que ça tourne trop le personnel. Voilà… donc là… là où je me suis sentie complètement bloquée, c'est que… l'état de ma réflexion était en désaccord total avec le discours institutionnel. Donc, je n'avais de prise sur rien puisque ce que je disais paraissait complètement…

Là, dans la fonction de CPC dans une circonscription, peut-être une circonscription qui ne présente pas les mêmes caractéristiques que celle où tu étais, est-ce que tu penses que c'est uniquement le positionnement que tu peux adopter qui te permet de jouer ton rôle ? Est-ce que c'est dépendant des gens avec qui tu es amenée à travailler ?

Ah ben de toute façon, là, ce qui va changer c'est que je vais travailler avec une autre collègue CPC déjà, alors que là, j'étais quasiment toute seule. Donc pour moi, c'est un plus… évidemment un plus. Donc ça veut dire que je vais devoir m'adapter à cette situation. C'est sûr que, quand tu es toute seule, évidemment tu ne peux qu'être en accord avec toi-même. Là, certainement que j'aurai des discussions. Je ne suis pas sure d'ailleurs que la collègue ait obligatoirement le même positionnement institutionnel que moi mais moi, ça ne me dérange pas. On peut travailler avec des positionnements…l'important c'est de savoir d'où on parle et pourquoi on prend tel positionnement. C'est ça qui m'intéresse moi dans les relations professionnelles. Je pense pouvoir travailler avec des gens qui ont des positionnements actuels… j'aurais plus de mal avec des gens qui défendraient des valeurs différentes mais après…

Est-ce que tu considères que tu joues un rôle, un personnage dans la circonscription ?

Comment ça ? Moi je joue un personnage quand je fais du théâtre…

Justement…

Un rôle, un personnage, non. Un rôle… en tant que… un rôle théâtral enfin ?

Quand tu fais quelque chose, est-ce que c'est avec ta casquette de conseiller pédagogique ? Est-ce que c'est plutôt Nadine qui s'exprime ou est-ce que c'est la conseillère pédagogique ?

Ah mais moi, je peux être *Nadine*, conseillère pédagogique comme *Nadine* heu… comment dire… citoyenne, avec mes collègues. Là, je peux le vivre au quotidien avec le mouvement des enseignants. Quand je suis avec une collègue dans une manifestation et quand je suis *Nadine*, quand je suis avec des collègues dans le cadre d'animations pédagogiques de formation, quand je viens dans leur école, en tout cas ça n'a pas l'air de les gêner. Je peux avoir effectivement une casquette de conseillère pédagogique là et une casquette de citoyenne dans la manifestation. Mais en règle générale, mon discours est assez proche hein. C'est juste que je vais peut-être m'autoriser à être plus… comment dire… j'ai quand même un devoir de réserve, ça c'est clair. Donc je trouve qu'il faut y être attaché quand même, c'est important. Je serais peut-être moins réservée dans le cadre de la manifestation, par exemple. Et puis, dans mon rôle de CPC, je… je ferais quand même attention, oui, à ce que je dis, mais ça ne m'empêche pas d'être authentique dans les deux situations.

Chose tout à fait improbable, bien entendu, mais imaginons que le ministère de l'Education nationale donne des nouvelles instructions, des orientations pédagogiques à mettre en œuvre dans les classes auxquelles tu ne crois absolument pas. En tant que conseillère pédagogique, comment est-ce que tu te positionnes par rapport à ça.

Oui… Ah là, ça va être compliqué.ben là, ce sont des questions qu'on se pose déjà, certains d'entre nous, hein… à l'heure actuelle. Donc… est-ce qu'on va être obligés d'aller jusqu'à la désobéissance, c'est ça la question que tu me poses ? Désobéissance civique, quoi. Donc heu… effectivement … c'est une question à laquelle je n'ai pas encore répondu mais que je commence à me poser, là. Ça c'est une vraie question… je pense que… que ce qui… enfin… Comme disait un collègue, ce n'est pas de moi, ça mais… j'ai discuté avec un collègue de mon équipe, il faut toujours se rappeler pour qui on travaille. Et effectivement, je travaille pour les élèves… au bout du compte. Donc, c'est ça qui va déterminer, probablement, la position que j'occuperai. Si, en même temps, j'ai besoin de travailler pour gagner ma vie, pragmatiquement, c'est un principe de réalité quand même, hein. Donc, si je vois que ma situation est intenable, à la place où je suis, c'est ce que je te disais tout à l'heure, je retournerai dans une classe. Dans une classe, j'aurai le même problème tu me diras. Finalement, entre le CPC et l'enseignant, le questionnement va être le même. Mais je serai peut-être plus à l'aise dans une classe. Pour me positionner, j'aurai certainement en plus… je serai un peu plus loin de la sphère du pouvoir. Donc, j'ai peut-être le sentiment que ma liberté pédagogique sera moins… sera moins en danger.

La différence est peut-être aussi qu'en étant enseignante dans une classe, tu ne te trouves pas dans la situation de porte-parole de l'institution ?

Voilà. Je ne me considère pas le porte-parole de l'institution, en tant que CPC. Pour moi, le porte-parole de l'institution, c'est l'IEN. D'ailleurs, quand on fait des animations pédagogiques, sur notre planning et que je perçois que l'animation… dans le traitement de l'animation, il va y avoir un moment où il va falloir faire passer un message institutionnel, je demande toujours à l'IEN avec qui je travaille d'être présent. Et s'ils ne le font pas, je ne fais pas passer le message institutionnel.

Quand tu travailles sur la mise en œuvre des programmes, qu'ils soient bons ou mauvais d'ailleurs, quand tu travailles sur la mise en œuvre, sur l'explicitation des programmes, tu n'as pas l'impression d'être dans un rôle… sinon de porte-parole, de traduction des instructions officielles, donc quelque part, de transmission.

Ah non. Moi, pas. L'IEN, oui. Moi, ce que je peux faire, c'est la même chose, c'est ce que je te dis, partager les difficultés professionnelles des enseignants. J'ai des nouveaux programmes… il y a des nouveaux programmes : comment se les approprier, qu'est-ce qu'on en fait en classe ? Je vais me positionner en tant qu'un enseignant dans sa classe, voilà, les programmes c'est ça…

Tu pars de l'hypothèse que les enseignants prennent connaissance eux-mêmes des programmes ?

Non non, bien sûr que non. Si je dois animer une formation sur la question des programmes, ça va nous arriver, là, c'est clair. S'il y a un discours institutionnel pour… comment dire, valoriser les programmes, dire voilà, euh…, bon… ce discours-là, tant qu'à faire, je… moi, personnellement, je… je ne vais pas le tenir. C'est l'IEN qui va le tenir. Par contre, de toute façon, quoi qu'il arrive, on est dans un… enfin, il y a la loi…. Alors en pédagogie institutionnelle, la loi c'est quand même prégnant, la loi fait que je ne peux pas… c'est pour ça que je te parlais de désobéissance, jusqu'où on peut aller. Après, moi, en tant que CPC, je veux me mettre à la place, c'est souvent ce que je fais quand je prépare des formations, j'essaie de me mettre à la place des collègues. Je fais une formation sur la différenciation pédagogique, c'est quand même un truc dont on n'arrête pas de parler mais qui est excessivement difficile à mettre en œuvre, j'essaie de me mettre à la place des collègues. Donc, avec les programmes, je… j'essaierai de me mettre à la place des collègues.

Mais tu vois bien qu'il y a une différence entre faire une intervention sur la différenciation pédagogique, de travailler sur des techniques pédagogiques à un moment donné, sur l'activité des élèves, sur les gestes professionnels de l'enseignant, c'est une chose. C'est autre chose de dire l'institution, le ministère produit des programmes, il faut que ces programmes entre en application dans les classes. Alors, qu'on y adhère ou qu'on n'y adhère pas…

On n'a pas le choix…

Est-ce que le CPC, à un moment donné, a un rôle de transmission de l'information, de présentation des programmes, de dire voilà, les programmes sur lesquels l'école est censée travailler, voilà ce qu'ils sont… C'est un discours institutionnel, ça.

Le présenter, je veux bien. Mais après, ce qui m'intéresse moi, c'est de se retrousser les manches et de dire maintenant qu'on a ces programmes-là, qu'est-ce qu'on fait en classe par rapport à la liber.. la fameuse liberté pédagogique des enseignants, vis à vis de ces programmes. Comment avec les choix éthiques, parce que quand on fait ce métier-là, on a quand même une éthique professionnelle, comment avec mes choix éthiques, professionnels, j'arrive à mettre en œuvre de tels programmes dans ma classe… avec les valeurs que je souhaite défendre. Parce qu'on est sur un métier où on est dans la défense de valeurs.

Entre éthique professionnelle et éthique personnelle, il y a une différence quand même.

Oui… mais en même temps, on ne devrait pas en faire de différence…

Mais on est dans une école républicaine…d'accord ?

Oui, oui, tout à fait.

Et donc, jusqu'à preuve du contraire, la république fonctionne sur une base démocratique

Oui

Et les gens qui sont au pouvoir sont élus démocratiquement.

Oui.

Et l'école, c'est l'école de la Nation. Donc, normalement, les fonctionnaires d'Etat ont pour fonction de mettre en œuvre une politique d'Etat.

Oui. Mais c'est pour ça que je te dis que là, on se trouve dans des situations… probablement, on va se trouver dans des situations à la rentrée, on y est déjà, où on va être… enfin, on va être malmenés. C'est évident qu'on va être malmenés. Je ne sais pas du tout, pour être honnête, j'ai réfléchi mais je ne sais pas du tout… c'est vrai qu'on a tendance… tu vois, j'ai été assez lâche là, M. ….(IEN-Adjt) nous a proposé une réunion pour réfléchir… je ne me suis pas inscrite parce que je me suis dit je mets déjà un pied dans le… dans l'engrenage, donc je ne me suis pas inscrite volontairement. Autant je m'étais inscrite l'année dernière pour les programmes 2007… On a un vrai problème avec ces programmes, c'est clair. On a un vrai problème et ça peut, effectivement, mettre à mal… je pense que ça met à l'heure actuelle à mal énormément, enfin sur mon secteur… mais je vois bien sur d'autres secteurs, les enseignants sont très très mal, et les CPC aussi. Et les IEN aussi. Enfin peut-être pas, et pas tous les CPC mais là, on va être appelés à faire des choix… Alors après, en tant que citoyen on peut aussi décider d'entrer dans la lutte armée… je n'ai pas encore déterré la kalachnikov dans le jardin… mais tu vois, là on va être… c'est clair que ça va nous mettre… Et en même temps, c'est pas inintéressant, c'est pas inintéressant parce que ça va nous obliger à… à… moi je trouve qu'il y a toujours du positif dans ces histoires-là parce que je pense qu'on va peut-être avoir des formations où on va interroger des valeurs communes et on va peut-être voir que sur cette question des valeurs communes, il y a du boulot à l'école, à faire, à défricher parce qu'on est dans une sorte de fonctionnement, dans beaucoup d'équipes d'écoles, où ces questions-là ne sont jamais abordées, ce qui crée des fois des fonctionnements d'équipes complètement…. entre guillemets, délirants. Avec des prises de pouvoir, avec… donc je trouve que peut-être, ça va permettre à des équipes d'aborder des sujets de fond qu'ils n'abordent plus. Parce qu'ils sont dans l'urgence de leur métier, de leur… donc peut-être que finalement ça va nous obliger à reparler de choses essentielles dans notre métier d'enseignants… tu vois. Enfin moi, j'essaie de voir le positif à ce niveau-là.

Je voudrais que la dernière partie de l'entretien, on la cible plus sur les débutants. Pour ce qui te concerne cette année, concrètement, combien de débutants es-tu amenée à suivre, si l'on considère les T1, T2 auxquels on peut rajouter les PE2, éventuellement ? Mais principalement T1, T2.

Alors là, cette année, je ne sais pas, on m'a oubliée, donc je n'avais pas de T1. En règle générale, j'en ai quatre, quatre-cinq. Et j'avais cinq T2. Dont une qui était en congé de maternité, donc que j'ai très peu suivie.

Alors, le suivi d'un T2, partons des T2 que tu as suivis cette année, ça représente quoi dans ton activité, dans ta fonction. Est-ce que c'est un nombre de visites, est-ce que c'est un projet… ? voilà, comment peux-tu me décrire ton action auprès des T2 ?

Alors en fait, ça dépend d'une année sur l'autre. Si je parle du nombre de visites que j'essaie de leur accorder, évidemment, si les T2 ou les T1 me demandent de venir entre des visites que j'aurai programmées, je réponds toujours à cette demande-là. Donc, voilà. Ça peut être les visites à la demande, il n'y a pas de restriction. Sauf si c'était… voilà… inquiétant quoi mais heu… Autrement, j'essaie de tenir entre cinq, six, sept visites dans l'année. Ça dépend du nombre que j'ai en fait. Bon, cette année, j'ai pu accorder plus de temps aux T2, avec donc… je fais des visites, les premières visites, c'est des temps d'entretien mais sans observation de classe. Et puis, les autres visites sont généralement un temps d'observation en classe avec un entretien après, assez long. Je trouve que c'est important du passer du temps après à discuter. J'essaie d'éviter les temps d'entretien sur des récréations par exemple, où ils ne sont pas disponibles. Voilà. Et puis alors certaines années, cette année on l'a fait deux fois, où je les regroupe pour qu'ils puissent, pour qu'ils puissent échanger sur leurs… et surtout je trouve que c'est intéressant parce que souvent ils ont l'impression d'être seuls à vivre leurs difficultés. Le fait d'échanger, ça leur permet de relativiser et de voir que untel, il a finalement les mêmes difficultés. Et j'essaie de les amener à mutualiser leurs outils et leurs réussites aussi. Parce que c'est important que l'accompagnement ne se situe pas que sur le… on a déjà tellement tendance quand on les voit ou quand on les observe, à pointer ce qui ne fonctionne pas pour les aider, que ça leur fait du bien aussi, de temps en temps, de pouvoir s'apercevoir qu'ils ont aussi trouvé des réponses et qu'ils peuvent les faire partager aux autres. Donc, par exemple, si je leur apporte des outils de type fichiers ou des choses comme ça, je le fais plutôt collectivement. Pour qu'ils puissent voir ensemble comment ils vont se les passer… ça a bien fonctionné ça, cette année, par exemple. Ils ont échangé des outils, soit que j'avais apportés, ils se sont dit… ils avaient des classes, certains, similaires. Des CE1 par exemple, qui est une classe difficile pour un débutant, donc ils ont pu voir ensemble sur quoi… comment ils avaient organisé leurs classes, des choses comme ça. C'était intéressant ça pour eux. Enfin, moi je pense, j'espère que c'était… enfin c'est a priori ce qu'ils m'ont renvoyé. Donc ça prend, du coup, un peu de temps. Il y a une année où je n'ai pas pu faire ça parce que les T2 étaient sur des problématiques très différentes, je n'étais pas sûre que les faire se rencontrer autant aurait été… je m'adapte en fait aussi aux personnalités des gens.

Il peut y en avoir certains pour qui tu accordes beaucoup de temps et d'autres pour qui tu accordes peu de temps ?

Oui. Clairement, oui. Il y en a pour qui j'accorde plus de temps, d'emblée, je… il y a des… en plus, j'ai eu de la chance je trouve parce que, c'est intéressant, il y en a que j'ai suivis sur deux ans, que j'avais eus comme T1 et que j'ai eus comme T2. Du coup, par exemple, pour peu qu'ils étaient plutôt bien partis, là, je les ai un peu laissés et puis c'est eux qui sont venus me chercher, plus là, sur des choses plus précises du coup. Et ceux que je ne connaissais pas, je leur ai accordé plus de temps au départ. Donc là, c'est vraiment… c'est un peu comme dans une classe… je suis désolée mais moi je trouve que le métier de CPC il ne change pas… enfin il y a plein de choses que l'on met en œuvre quand on est enseignant et qu'on remet en œuvre quand on est CPC, on différencie. Donc, je différencie.

Dans ce suivi que tu mènes avec eux, tu es peut-être confrontée à certains obstacles, que tu arrives à surmonter ou pas. Est-ce que tu peux me parler de ces obstacles ?

Cette année, j'ai été confrontée à un jeune en difficulté pour lequel je n'arrivais pas à mesurer si il était en difficulté par… par manque de travail, je dirais, tout bêtement. C'est-à-dire qu'il ne se donnait pas assez de temps dans sa préparation. Ou si réellement, il était perdu dans sa préparation et il ne savait pas par quel bout prendre. Donc, j'ai mis du temps, et là, c'est difficile parce qu'évidemment, quand on dit manque de travail du jeune, du collègue, on est dans la subjectivité, on commence à dire ah ben mince, il ne fait pas non plus le nécessaire, voilà... donc en fait, en parlant de ça, l'obstacle majeur c'est la subjectivité… qu'il faut essayer de mettre de côté et rester au maximum objectif et pas jugeant par rapport à la difficulté des collègues. Donc ça, c'est un obstacle, un obstacle dans plein de… pas qu'avec des débutants. L'autre obstacle, les jeunes qui ont des soucis avec l'autorité qui est quand même un souci récurrent. Comment les amener à trouver leur positionnement, leur posture sans se mettre à leur place. Ça c'est pas facile, je trouve… de les amener à se poser les vraies questions par rapport à eux quoi, à leur classe, à leur personnalité, à leur façon d'être. Ça c'est un travail de longue haleine et puis si on ne veut pas les enfermer dans des dispositifs qui ne vont pas du tout leur correspondre. C'est pour ça que l'API, c'est un outil pour moi, l'API pour… qui peut ne pas du tout fonctionner avec certains enseignants hein. Donc, c'est pas une recette quoi. Ça c'est difficile, d'essayer à la fois de leur donner des billes mais sans les enfermer quoi. Sans les enfermer dans… mais c'est le même problème avec les élèves, quand on travaille sur les stratégies des élèves, c'est la même chose. Comment être à l'écoute des stratégies des élèves et ne pas aller leur plaquer, leur donner ta stratégie à toi.

C'est toute la problématique de l'accompagnement ça…

Ben oui. C'est toute la problématique de l'accompagnement, alors que par chance, j'ai déjà pas mal expérimenté en réseau d'aide. Quand tu travailles avec des enfants en petits groupes, c'est quand même luxueux, tu peux être vraiment à l'écoute de leurs stratégies. En fait, il faut accepter de se mettre… c'est toujours ça le truc, c'est accepter de se mettre en difficulté. Alors pour un CPC, il faut accepter de se mettre en difficulté parfois et de dire… d'accepter ça, mais… c'est peut-être… alors c'est pas, en fait, c'est pas un obstacle mais ça fait partie de la difficulté de ce métier-là.

Dans le suivi que tu organises, y compris avec un T2, est-ce que les relations que tu as, toi, en tant que CPC avec les autres enseignants de l'école peut avoir une incidence ou pas ?

… Ben non, je ne pense pas… je ne vois pas bien… est-ce que ma relation, le fait que j'ai un suivi de T2 ou de T1 dans une école, est-ce que ça a changé ma relation avec les collègues ?

On peut imaginer que la qualité des relations que tu as avec les enseignants de certaines écoles n'est pas identique partout…

Non

Il y a des écoles avec lesquelles tu communiques bien et d'autres dans lesquelles tu as du mal à rentrer, où il peut y avoir des conflits, des choses comme ça. Est-ce que ce sont des éléments qui sont susceptibles d'influencer la relation, ou d'influer sur la relation que tu peux avoir avec le T2 ?

Ben en tout cas, je fais en sorte que non… j'ai pas d'exemples franchement de relations conflictuelles avec des écoles… la seule chose que je vois, c'est que quand je fais des suivis de T1 ou de T2, je vais plus souvent dans les écoles et les collègues, du coup… ça me permet de…

Du coup, ce sont les T1-T2 qui forcent la relation….

Ah ben oui, qui me permet de côtoyer l'école plus régulièrement et d'avoir du coup…

Ça t'offre une entrée quoi…

Ça m'offre une entrée et ça permet de… il y a des collègues, du coup, qui vont venir me voir plus facilement… Excuse-moi, il y a un obstacle que je n'ai pas dit. J'ai un T2 qui avait une telle image… je ne sais pas quelle image il avait du CPC que… il ne voulait pas de CPC. Il ne voulait pas d'accompagnement de CPC, tellement il pensait que ça allait… être… ça c'est un obstacle. Un jeune qui ne pige pas que tu es là pour l'accompagner. J'espère avoir fait changer son regard, mais euh… ça c'est un obstacle.

Alors on peut penser que dans l'accompagnement des débutants, j'inclus dedans les PE2 là, du coup, il y a principalement trois types de personnes qui peuvent aller les visiter, on pourrait dire quatre si on y ajoute les formateurs IUFM et les RGR, mais autrement je parlerais du PEMF, du CPC, de l'IEN. Toi, dans ta fonction, parlons des PE2 en particulier puisque les PEMF ne vont pas voir les T1, est-ce que tu sens ton rôle plus proche de celui du PEMF ou plus proche de celui de l'IEN ? Toi, sur la manière dont tu le ressens et sur la manière dont tu penses que le perçoivent les PE2 ? Est-ce que quand ils voient le CPC arriver, ils voient plutôt un maître-formateur, comme le PEMF ou est-ce qu'ils voient plutôt…

Alors moi, je me situe plus clairement du côté du PEMF, ça c'est sûr. Par contre, les PE2, c'est variable. Parce que j'en ai qui m'ont fait appel, donc je me suis dit qu'ils avaient sans doute une image de moi proche du PEMF. Et puis, je pense qu'il y en a qui vont peut-être nous percevoir comme la fameuse équipe de circonscription, là, qui est une sorte de nébuleuse, de fantasme d'enseignant, de gens qui viennent pour surveiller ce qu'ils font… Bon, pour être honnête aussi, je pense que sur les deux circos où j'étais, on était assez peu dans cette représentation-là quand même, de l'équipe de circonscription, autant du côté des IEN d'ailleurs que de ma fonction de CPC et de mes deux collègues CPC ASH. Donc, moi je me situe du côté des PEMF. Ça m'embêterait que les PE2 me perçoivent du côté de l'IEN.

Tu n'as pas fait de visites de PE2, si ?

Je les ai vus à leur demande, certains…

Tu n'as pas fait de rapports ?

Euh… ça dépend.

Parce qu'au bout du compte, sur le plan des procédures institutionnelles, pour la certification des PE2, c'est le double regard entre le regard de l'employeur, et le rapport de l'IEN, fait par l'IEN ou le CPC, et le regard de l'IUFM. Le PEMF, quand il fait son rapport de visite, il le fait au nom de l'institut de formation alors que le CPC le fait au nom de l'employeur.

Voilà. C'est pour ça que je n'ai pas fait de…

Tu te situes plus proche du PEMF, jusqu'à aller sur le fait de refuser de faire un rapport de visite…

J'ai fait des visites parce que certains PE2 m'ont demandé de venir les voir parce qu'ils étaient en difficulté, mais j'ai fait des visites dans un… d'ailleurs, avant d'aller les voir, je leur ai dit comment je me situais. J'ai souvent fait les visites avec le titulaire de la classe. Et souvent, leur problématique quand ils m'appelaient, étaient autour de l'autorité et il me semblait indispensable que le titulaire de la classe soit présent. Par rapport à cette question-là, et plus le fait que c'était sur l'autorité. Le fait qu'ils partageaient une même classe. Enfin, on ne parle pas de l'autorité tout seul. Si on est deux à enseigner dans une classe, ça me semblait… et puis du coup ça me… comment dire… ça justifiait aussi ma présence, le fait que le titulaire de la classe soit là, si tu veux, il y avait une sorte de … enfin…

Tu as réussi à négocier ça sans difficulté avec les IEN.

Ah ben moi, j'ai expliqué que je ne souhaitais pas faire cet acte de validation. J'ai dit pourquoi, ce que je t'ai dit tout à l'heure.

Et si tu avais un IEN qui te….

Et bien il y en a un qui a essayé de me demander parce qu'il avait un vrai problème d'agenda et je lui ai redit que je semblais avoir été claire et que je le ferais évidemment s'il me l'ordonnait. Et il ne me l'a pas ordonné, il a fini par trouver une plage horaire, c'est tout, c'est comme ça que ça s'est fait mais, donc j'en ai conclu que quand on résiste un peu… mais je ne pense pas non plus qu'il cherchait obligatoirement à me faire changer d'avis hein. Il avait un réel problème dans son agenda mais, du coup il me demandait d'y aller à sa place mais….

Pour terminer, la dernière question que je voudrais te poser c'est actuellement, est-ce que tu te considères satisfaite de ta situation professionnelle ?

Oui. Oui, moi je viens d'obtenir un poste sur une autre circonscription donc je sais que je vais repartir pour redécouvrir des écoles. Ceci dit, j'étais … j'aimais bien le secteur où je travaillais hein, mais professionnellement pour l'instant, parce que j'arrive à résister à un tas de contraintes je m'en sors bien. Justement, je vais découvrir… mon poste est très atypique donc je pense que cette liberté que j'avais, je ne l'aurai pas sur le prochain poste. Donc là je vais voir si je suis capable de… de résister autant, de tenir les principes qui sont les miens auxquels je suis attachée. Peut-être que je vais déchanter. Mais autrement, sur le fond de ma mission, j'ai toujours, enfin j'ai vraiment beaucoup de plaisir dans les temps de formation, d'accompagnement. Moi, je ne suis pas… oui, je trouve ça plutôt intéressant, oui, intéressant et puis c'est vrai, les équipes avec qui j'ai travaillé, là, elles m'ont renvoyé des… il y a des gens qui ont essayé des

choses, enfin j'ai… c'était vraiment très satisfaisant. Les échanges et les poursuites de formation après avec des collègues qui tentent des choses dans leur classe, ça c'est quand même satisfaisant du point de vue d'un formateur. Ils vont oser tenter des trucs, ils me tiennent au courant, ils me proposent de poursuivre des projets avec eux. Oui, en trois ans, je trouve que c'est assez satisfaisant la relation que j'ai réussi à construire. Alors, c'était exceptionnel, je n'avais que onze écoles donc j'avais une relation très privilégiée avec les équipes. Je vais certainement perdre cette qualité-là avec, donc, une trentaine d'écoles. Voilà. Mais bon, peut-être que dans un an je dirai non, c'est trop… j'ai peur de ça, de perdre cette qualité relationnelle, cette proximité et puis le fait de pouvoir… ne pas venir seulement pour une formation et après, tu ne les vois plus et pendant six mois ça ne se passe pas très…

D'autre part, il y a des métiers qui, ben quand arrive l'heure, c'est l'heure quoi, la journée est finie. Il y en a d'autres, on sait quand elle commence mais…

Oui… voilà…

Est-ce que pour ce qui te concerne, tu trouves que c'est difficile à négocier, ça, cette gestion du temps qui est plutôt définie par les missions et la manière dont tu t'impliques dans ces missions que par une organisation…

Ah non, moi ça me va plutôt bien mais j'ai tendance, malheureusement à faire exploser le compteur quoi.

Alors voilà, la question c'est l'équilibre entre l'investissement professionnel et le temps personnel.

Ça c'est compliqué. J'aime la liberté que j'ai sur certains horaires et etc., ça j'aime bien par contre oui, j'ai tendance à faire exploser un peu le compteur. Je suis un peu anxieuse, donc, de fait, je pense que je ne suis pas toujours très efficace. Je suis sûre que je passe du temps à faire des choses qui… qui ne sont pas très productives… pour m'assurer, pour me rassurer dans mes préparations de formations par exemple, je passe encore énormément de temps. Et je pense que je pourrais être beaucoup plus efficace et productive. Mais là, c'est tant pis pour moi, c'est à moi de gérer cela. Autrement, sur la latitude du temps, ça j'aime bien moi, cette liberté-là. Mais je ne suis pas… voilà… j'arrive quand même à garder… à garder l'équilibre qui est indispensable.

Moi j'ai fini. Est-ce que tu as envie de rajouter quelque chose que tu as envie de dire, qu'on n'a pas abordé ?

Ben non hein, c'est très complet, c'est détaillé ton questionnement. Ça m'a obligée à repenser ce que je fais, c'est intéressant. En même temps, je viens de faire mon bilan d'activité, donc il y a des choses, si tu me les avais demandées il y a deux mois, j'aurais peut-être été… tu vois, redire ce qu'on fait, c'est pas évident. Non non, je n'ai rien à ajouter, j'espère que ça va te servir, c'est tout.

Bon. Je te remercie.

Analyse de l'entretien de Nadine

LE PORTRAIT

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	interprétation
Fonction	Na1	Mon parcours professionnel ? Alors, j'ai commencé en 1976, en cours d'année 1976, en tant que **suppléante de l'Education nationale**	Nadine est entrée dans l'Education nationale avec le statut de suppléante éventuelle, il y a un peu plus de trente ans. Dans ses fonctions d'institutrice, elle a eu l'occasion d'exercer à peu près à tous les niveaux de classes, en maternelle et en élémentaire. Mais, c'est dans le secteur de l'éducation spécialisée qu'elle a travaillé essentiellement, comme « maîtresse de soutien », d'abord, puis, en tant qu'enseignante spécialisée, au sein de diverses structures (CLIS, réseau d'aide, Service de pédopsychiatrie). Elle quitte le terrain de la classe pour prendre en charge la gestion et la formation des AVSI après, période au cours de laquelle elle passe le CAFIPEMF. Elle accède enfin à la fonction de CPC, fonction qu'elle exerce depuis trois ans.
	Na7	Après, j'ai été **enseignante en école ordinaire à peu près douze ans**, comme ça de mémoire. J'ai enseigné dans **tous les niveaux**, à peu près, de l'école primaire, donc maternelle et élémentaire.	
	Na9	Donc, j'ai fait ça pendant un an et puis après, je suis devenue la **maîtresse de soutien** à titre… enfin pas à titre définitif, à titre provisoire sur cette école-là, sur tous les niveaux.	
	Na12	Puis j'ai travaillé en **réseau d'aide pendant dix ans** et après, j'ai été intéressée pour passer, dans l'école où je… dans l'une des écoles où je travaillais qui était B…, il y avait une classe intégrée d'hôpital **de jour** et j'avais pas mal discuté avec la collègue et j'ai eu envie de travailler auprès de ces élèves.	
	Na13	… j'ai été nommée la première année, à la sortie de cette formation, en **CLIS** pendant un an	
	Na14	et ensuite j'ai réussi à avoir **un poste en service de pédopsychiatrie** où j'ai travaillé pendant six ans.	
	Na17	Je suis devenue **CPC** donc, il y a trois ans et je suis CPC depuis. Voilà.	
	Na31	Parce que depuis plusieurs années, **j'accueillais des stagiaires**, moi, dans ma classe, en particulier en spécialisé.	
	Na32	J'ai eu souvent des stagiaires, j'ai été tutrice de personnes qui étaient en **formation CAPASH** et je voyais bien que j'avais du plaisir à avoir ces échanges-là. Donc, c'est ça peut-être qui motivait ma…	
Rencontres	Na4	Et puis, dans le cadre de ces remplacements, **j'ai découvert qu'il y avait des maîtres d'application** puisque je suis devenue une maîtresse modulatrice, c'est comme ça qu'on disait à l'époque, je crois.	L'entourage professionnel de Nadine a joué un rôle important dans son parcours puisque ce sont des acteurs qu'elle côtoyait qui l'ont incitée, voire sollicitée pour évoluer dans son parcours, vers les fonctions de l'éducation spécialisée d'abord, puis vers celle de conseillère pédagogique.
	Na5	Et donc **ces personnes-là m'ont confortée** dans l'idée de passer le concours de l'école normale, à l'époque. Il n'y avait pas de concours interne que j'aurais pu faire ayant été déjà deux ans suppléante.	
	Na8	Et dans une école, qui était l'école de M…, j'ai… on m'a fait la proposition suivante. Il y avait un collègue qui avait été nommé sur un poste à mi-temps qu'on appelait de soutien spécialisé. Il était jeune et n'avait jamais pratiqué en maternelle et donc **l'inspecteur m'a sollicitée pour assurer le soutien en maternelle** parce qu'il savait que ça m'intéressait de… enfin que ce type de poste pouvait, à long terme, m'intéresser.	
	Na23	**c'est presque mon entourage professionne**l quelque part qui m'a dit « mais maintenant que tu as ton CAFIPEMF et puis tu vois bien, tu as du plaisir à travailler »	
	Na24	parce que je faisais intervenir d'autres personnes avec moi sur la formation des AVSI et **ces gens-là, professionnellement je les côtoyais**, donc c'est un peu eux qui m'ont dit « ben, essaie, tu peux toujours essayer ».	
	Na26	Depuis longtemps en fait, **il y avait déjà un inspecteur qui m'avait proposé de le passer le CAFIPEMF**, il y a assez longtemps et j'avais toujours mis ça à distance	
Changement	Na18	Et à la rentrée, je change de circonscription.	
	Na21	J'ai découvert la formation, je dirais, adulte, on peut dire ça, par la formation des AVSI, moi. Et j'ai eu beaucoup de…	
Parcours	Na2	Donc là, j'ai assuré des remplacements. J'ai dû être recrutée fin mars 1976, j'ai effectué un premier remplacement jusqu'à la fin de l'année scolaire.	N'ayant pas de "plan de carrière", Nadine n'a pas de perspectives particulières, autres que celles d'exercer une fonction dans laquelle elle peut être en accord avec elle-même. Si elle devait quitter la fonction de CPC, ce serait pour reprendre une classe.
	Na2	Donc là, j'ai assuré des remplacements. J'ai dû être recrutée fin mars 1976, j'ai effectué un premier remplacement jusqu'à la fin de l'année scolaire.	
	Na6	Donc, j'ai passé le concours externe et je suis entrée à l'école normale après avoir déjà un peu enseigné, quand même.	
	Na7	Après, j'ai été enseignante en école ordinaire à peu près douze ans, comme ça de mémoire. J'ai enseigné dans tous les niveaux, à peu près, de l'école primaire, donc maternelle et élémentaire.	

	Na10	J'ai cherché à avoir la formation CAPSAIS, à l'époque c'était pas CAPASH, c'était CAPSAIS, et je n'arrivais pas à partir en formation.	
	Na11	Et donc j'ai fini par passer une option, l'option E, en candidat libre.	
	Na13	Donc j'ai passé l'option D[231] après un an en formation, toujours CAPSAIS, et je suis… j'ai été nommée la première année, à la sortie de cette formation, en CLIS pendant un an	
	Na15	Puis un appel à candidature a été formulé par l'inspection académique pour le poste de coordonatrice des AVSI et j'ai postulé, j'ai été retenue pour ce poste où j'ai travaillé pendant deux ans.	
	Na16	J'ai quitté ce poste de mon plein gré… on m'avait demandé de passer le CAFIPEMF pour assurer la formation des AVSI, à l'époque sur ce poste, donc j'ai décidé, après mûre réflexion, parce que je pouvais retourner sur mon service de pédopsychiatrie, où j'étais très bien par ailleurs, et j'ai décidé finalement de demander un poste de CPC.	
	Na29	j'ai fait quasiment en trente… trente et un an, j'ai fait à peu près la moitié de mon temps en ordinaire et l'autre en spécialisé	
	Na33	Alors… moi je n'ai pas de plan de carrière déjà, donc je pense que j'ai peu d'ambitions, en plus, professionnelles,	
proximité reliance	Na38	Alors, j'ai une proximité mais je ne suis pas dans un mouvement. J'ai pratiqué la pédagogie institutionnelle pendant plusieurs années	Sans adhérer au groupe de Pédagogie institutionnelle du département, elle se sent proche de ce courant de pensée. Elle n'y a pas adhérer par refus d'un certain dogmatisme et a préféré travailler dans le même esprit avec un groupe de professionnels de l'éducation spécialisée sur de l'analyse de pratique. La pédagogie institutionnelle qu'elle conçoit comme ***« une éthique, presque une philosophie »*** influence encore sa pratique professionnelle.
	Na39	j'étais à la marge du groupe Pédagogie institutionnelle de Loire-Atlantique, pas parce que j'étais en désaccord avec eux mais parce qu'on avait formé un petit groupe d'analyse de pratique	
	Na40	on va dire, encore que ce n'est pas vraiment ça parce que il n'y avait pas vraiment une personne extérieure qui venait nous écouter, mais j'étais avec des personnes qui étaient toutes dans l'enseignement spécialisé sur des postes un peu particuliers, enseignant en pédopsychiatrie on est quand même aux marges, aussi, du métier.	
	Na41	Donc, on s'était plus réunis pour ces affinités-là que parce qu'on ne voulait pas faire partie du mouvement du groupe Pédagogie Freinet dans lequel il y a un groupe Pédagogie institutionnelle.	
	Na42	Alors, pour être honnête jusqu'au bout, j'avais aussi quand même l'impression que ce groupe-là était un peu dogmatique sur l'approche de la pédagogie institutionnelle donc j'ai pas couru non plus après le fait de le retrouver, de m'y associer.	
	Na43	Oui, ça c'est clair. La pédagogie institutionnelle qui n'est pas un mouvement mais plus, à mon sens, une éthique de travail ou presque une philosophie, un courant de pensée, influence tout le temps, tout le temps, je pense mon travail auprès des débutants, particulièrement.	
	Na45	là je n'ai pas trouvé mieux pour l'instant que la pédagogie institutionnelle.	
Synthèse	Nadine est entrée dans l'Education nationale avec le statut de suppléante éventuelle, il y a un peu plus de trente ans. Dans ses fonctions d'institutrice, elle a eu l'occasion d'exercer à peu près à tous les niveaux de classes, en maternelle et en élémentaire. Mais, c'est dans le secteur de l'éducation spécialisée qu'elle a travaillé essentiellement, comme « maîtresse de soutien », d'abord, puis, en tant qu'enseignante spécialisée, au sein de diverses structures (CLIS, réseau d'aide, Service de pédopsychiatrie). Elle quitte le terrain de la classe pour prendre en charge la gestion et la formation des AVSI après, période au cours de laquelle elle passe le CAFIPEMF. Elle accède enfin à la fonction de CPC, fonction qu'elle exerce depuis trois ans. N'ayant pas de "plan de carrière", Nadine n'a pas de perspectives particulières, autres que celles d'exercer une fonction dans laquelle elle peut être en accord avec elle-même. Si elle devait quitter la fonction de CPC, ce serait pour reprendre une classe. Sans adhérer au groupe de Pédagogie institutionnelle du département, elle se sent proche de ce courant de pensée. Elle n'y a pas adhérer par refus d'un certain dogmatisme et a préféré travailler dans le même esprit avec un groupe de professionnels de l'éducation spécialisée sur de l'analyse de pratique. La pédagogie institutionnelle qu'elle conçoit comme ***« une éthique, presque une philosophie »*** influence encore sa pratique professionnelle.		

IDENTIFICATION DU SYSTEME PERSONNEL DE TRANSACTION

THEME N°1 / LA LECTURE DU MOUVEMENT EN COURS DANS L'INSTITUTION

CRITERE : Le degré d'adhésion

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Classement				Interprétation
			Adhère	(s')Interroge	Critique	Rejette	
L'école L'institution	Na188	La seule fois où je me suis sentie dans un cul de sac, c'est **quand j'étais coordonatrice AVSI.** Parce que c'était un poste politique qui était tellement peu pensé par l'institution, même moi, du coup je me suis fait embarquer dans **quelque chose qui ne me convenait pas du tout.**				X	Nadine garde une certaine distance à l'égard de l'institution. Au cours de son parcours professionnel, c'est lorsqu'elle gérait les AVSI qu'elle s'est sentie le plus en rupture avec l'institution. Cette distance se manifeste à nouveau vis à vis de la mise en place, à l'inspection académique, de dispositifs d'accompagnement des nouveaux programmes auxquels elle n'adhère pas. Elle s'interroge, en fait, sur le devenir de la fonction et sur le jeu que l'institution veut faire jouer aux conseillers pédagogiques. Si le désaccord s'installait, elle pourrait quitter la fonction pour reprendre une classe.
	Na189	ce n'est pas que je n'avais pas d'interlocuteur, **c'est que les valeurs que je défendais à ce moment-là étaient tellement éloignées du champ de réflexion de l'institution** que j'avais l'impression de parler dans le désert.				X	
	Na196	là où je me suis sentie complètement bloquée, c'est que… **l'état de ma réflexion était en désaccord total avec le discours institutionnel.** Donc, je n'avais de prise sur rien puisque ce que je disais paraissait complètement…				X	
	Na232	donc **je ne me suis pas inscrite volontairement**. Autant je m'étais inscrite l'année dernière pour les programmes 2007…				X	
	Na190	c'est pas drôle d'ailleurs. Là, à l'heure actuelle, **on a quand même fermé le poste de coordinatrice d'AVSI dans le département parce qu'on a pensé que ça ne servait à rien en fait.** Et là, à l'heure actuelle, M. G…(IEN) demande à ce qu'on ré-ouvre… C'est rigolo.			X		
	Na191	Et pour défendre quoi ? La formation des AVSI. **C'était quand même ce que je défendais dans les deux premières années** où j'ai occupé le poste et où on m'a dit c'est pas ça l'urgent.			X		
	Na195	Et puis, ça va faire cinq ans que ça… que ça fluctue, que ça… voilà, et tout d'un coup on s'aperçoit que… ben si, effectivement, la formation de ces personnels-là, **on va finir par, je sais pas, on va peut-être créer le métier d'AVS**		X			
	Na205	Mais en règle générale, mon discours est assez proche hein. C'est juste que **je vais peut-être m'autoriser à être plus… comment dire… j'ai quand même un devoir de réserve**, ça c'est clair.		X			
	Na210	**Ça c'est une vraie question**… je pense que… que ce qui… enfin… Comme disait un collègue, ce n'est pas de moi, ça mais… j'ai discuté avec un collègue de mon équipe**, il faut toujours se rappeler pour qui on travaille.**		X			

	Na213	Donc, **si je vois que ma situation est intenable**, à la place où je suis, c'est ce que je te disais tout à l'heure, je retournerai dans une classe.		X			
	Na214	Dans une classe, j'aurai le même problème tu me diras. Finalement, entre le CPC et l'enseignant, le questionnement va être le même. Mais je serai peut-être plus à l'aise dans une classe.		X			
		Je ne sais pas du tout, pour être honnête, j'ai réfléchi mais je ne sais pas du tout… c'est vrai qu'on a tendance… tu vois, j'ai été assez lâche là, M. ….(IEN-Adjt) nous a proposé une réunion pour réfléchir… je ne me suis pas inscrite parce que je me suis dit je mets déjà un pied dans le… dans l'engrenage,		X			
La fonction CPC	Na68	Non, ce n'est pas un métier à part entière, c'est une fonction.	X				Nadine n'a pas accédé à la fonction de CPC par vocation. Être CPC, c'est pour elle exercer une fonction, plutôt qu'un métier à part entière ; c'est occuper une place donnée dans l'institution. Mais cette place impose un certain devoir de réserve, ce qu'elle peut assumer, mais en souhaitant rester ***« authentique ».***
	Na69	Oui, c'est être à une autre place dans le système institutionnel. C'est… oui, être à une place différente	X				
	Na206	Donc je trouve qu'il faut y être attaché quand même, c'est important. Je serais peut-être moins réservée dans le cadre de la manifestation, par exemple.	X				
	Na207	Et puis, dans mon rôle de CPC, je… je ferais quand même attention, oui, à ce que je dis, mais ça ne m'empêche pas d'être authentique dans les deux situations.	X				
	Na25	Je n'étais pas spécialement attirée par la fonction de CPC		X			
La formation	Na28	En fin de carrière, je me disais ce serait bien de faire peut-être… c'est peut-être un peu présomptueux mais, de faire profiter de jeunes collègues de mon expérience professionnelle	X				La fonction de CPC permet à Nadine d'accéder à une pratique de formation et de transmission d'un savoir acquis sous la forme de l'accompagnement. Cependant, elle s'interroge sur l'incidence que l'évolution de la fonction peut avoir sur ce volet de la formation, d'autant qu'elle découvre, à l'expérience, que le conseiller pédagogique est sollicité sur d'autres missions, au détriment de sa disponibilité pour l'accompagnement des maîtres.
	Na76	Ça va être aussi d'amener des temps de formation, hein. Mais pour moi, la formation c'est un accompagnement professionnel.	X				
	Na35	Mais, donc… par contre, je suis inquiète sur les missions des CPC telles qu'elles semblent prendre forme.		X			
	Na60	On est tout le temps dans un travail de choix.		X			
	Na78	Alors après, je pense que c'est très très coloré par la personnalité de la personne… qui endosse la fonction.		X			
	Na85	Voilà. Et puis après, ben moi, voilà, maintenant je suis dans la fonction et je vois bien le tiraillement qu'on a entre le travail… entre les autres missions qu'on nous confie et le suivi de terrain.		X			
	Na112	Je ne pense pas être… alors c'est compliqué parce que quand on accompagne, on évalue aussi, des pratiques professionnelles, on est bien d'accord.		X			
	Na136	Bon, c'est pas inintéressant, les dossiers ne sont pas inintéressants, mais si c'est au détriment du suivi des collègues, ça me gêne.		X			
	Na208	Oui… Ah là, ça va être compliqué.ben là, ce sont des questions qu'on se pose déjà, certains d'entre nous, hein… à l'heure actuelle.		X			

	Na209	Donc… est-ce qu'on va être obligés d'aller jusqu'à la désobéissance, c'est ça la question que tu me poses ? désobéissance civique, quoi. Donc heu… effectivement … c'est une question à laquelle je n'ai pas encore répondu mais que je commence à me poser, là.		X			
	Na105	… à trop vouloir cadrer, on a peut-être empêché des choses assez… assez saines, institutionnellement de se passer quoi. Et, à mon avis, au détriment du suivi des PE2. Voilà.		X			
	Na107	Je continue à penser que ce n'est pas clair le rôle du CPC là-dedans.		X			Son positionnement institutionnel l'interroge notamment sur deux domaines : la mise en œuvre des nouveaux programmes, qu'elle conteste et surtout le fait d'être associée, en tant que CPC, à l'évaluation des stagiaires PE2. Elle critique en effet le nouveau dispositif qui, selon elle, écarte les CPC de l'accompagnement pédagogique des stagiaires et les empêche de coopérer avec maîtres-formateurs. Mais, surtout, elle refuse d'assumer un rôle dans la validation des stagiaires.
	Na79	Donc moi, j'ai connu des vrais conseillers pédagogiques qui venaient pour vraiment conseiller puis, en dehors de leurs propositions, point de salut,			X		
	Na89	L'évolution ? Ben moi, ce que je trouve un peu inquiétant, c'est que on n'est jamais cités dans les textes en tant que tels.			X		
	Na90	On parle d'une équipe de circonscription, on parle des IEN mais on ne parle jamais des CPC dans les textes, ou très rarement.			X		
	Na133	Excuse-moi mais sur la question de départ qui était l'évolution des missions, là je t'ai parlé d'un cas précis qui est le PE2 mais à travers lequel on voit bien où on voudrait peut-être nous amener.			X		
	Na101	J'ai eu l'impression, pour être honnête, et je ne suis pas la seule, je pense que… on en a discuté entre CPC, pour certains on a eu l'impression d'être mis à l'écart de ce suivi des PE2, c'est-à-dire surtout, ne vous en occupez pas jusqu'en janvier.			X		
	Na102	Sauf qu'en janvier moi, en l'occurrence, quand… quand ma présence a pu paraître intéressante auprès du PE2, ben je dirais que pour certains, ça paraissait compliqué parce que j'avais pas vu le déroulé de ce qui s'était passé.			X		
	Na103	Et pourtant j'avais communiqué avec les IMF ou les référents de leur groupe, mais pas suffisamment et puis de se sentir mise à l'écart ben… on joue le jeu hein, on reste à l'écart.			X		
	Na104	Et là, j'ai eu l'impression qu'il se jouait des choses qui me dépassaient personnellement et qui dépassaient les individus et qui étaient…			X		
	Na123	en plus, je suis assez critique sur la validation après une observation en classe comme ça.			X		
	Na108	C'est vrai que moi j'ai exprimé auprès des deux IEN, parce que je travaille avec deux IEN, auprès desquels je travaille mon désir de ne pas être à cette place de validation				X	
	Na111	Donc, je trouve que c'est un grand écart impossible, en tout cas moi je ne me sens pas… apte à le faire, parce que pour moi, la validation ça relève d'une procédure d'évaluation qui ne relèverait pas de mes fonctions.				X	
	Na135	où personnellement je ne m'y retrouve pas toujours, moi, dans mon rôle de CPC.				X	
	Na100	Et puis cette année, ben on a eu des textes qui ont cadré ça. Et moi, je ne me suis pas retrouvé du tout dans ça.				X	

La circonscription	Na91	On est dans une sorte d'équipe mais on ne nous spécifie pas, dans l'équipe. Alors qu'à mon sens, on n'a pas du tout le même rôle que l'IEN. Donc ça je trouve que c'est… que c'est, euh, embêtant,			X		Elle reproche enfin aux textes institutionnel de ne pas spécifier leur rôle et le distinguer clairement de celui des inspecteurs.
	Na137	Alors, normalement je devrais tenir compte quand même d'un projet de circonscription, mais je n'ai pas de projet de circonscription moi,			X		

Synthèse :

Nadine garde une certaine distance à l'égard de l'institution. Au cours de son parcours professionnel, c'est lorsqu'elle gérait les AVSI qu'elle s'est sentie le plus en rupture avec l'institution. Cette distance se manifeste à nouveau vis à vis de la mise en place, à l'inspection académique, de dispositifs d'accompagnement des nouveaux programmes auxquels elle n'adhère pas. Elle s'interroge, en fait, sur le devenir de la fonction et sur le jeu que l'institution veut faire jouer aux conseillers pédagogiques. Si le désaccord s'installait, elle pourrait quitter la fonction pour reprendre une classe.

Nadine n'a pas accédé à la fonction de CPC par vocation. Être CPC, c'est pour elle exercer une fonction, plutôt qu'un métier à part entière ; c'est occuper une place donnée dans l'institution. Mais cette place impose un certain devoir de réserve, ce qu'elle peut assumer, mais en souhaitant rester ***« authentique ».***

La fonction de CPC permet à Nadine d'accéder à une pratique de formation et de transmission d'un savoir acquis, sous la forme de l'accompagnement. Cependant, elle s'interroge sur l'incidence que l'évolution de la fonction peut avoir sur ce volet de la formation, d'autant qu'elle découvre, à l'expérience, que le conseiller pédagogique est sollicité sur d'autres missions, au détriment de sa disponibilité pour l'accompagnement des maîtres.

Son positionnement institutionnel l'interroge notamment sur deux domaines : la mise en œuvre des nouveaux programmes, qu'elle conteste et surtout le fait d'être associée, en tant que CPC, à l'évaluation des stagiaires PE2. Elle critique en effet le nouveau dispositif qui, selon elle, écarte les CPC de l'accompagnement pédagogique des stagiaires et les empêche de coopérer avec les maîtres-formateurs. Mais, surtout, elle refuse d'assumer un rôle dans la validation des stagiaires.

Elle reproche enfin aux textes institutionnels de ne pas spécifier le rôle des conseillers pédagogiques et le distinguer clairement de celui des inspecteurs.

Tension entre l'intérêt pour une fonction qui lui permet de faire de la formation, par l'accompagnement, et le fait de se trouver exposée à assumer des rôles qu'elle n'entend pas assumer.

THEME N°2 / L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

CRITERE : La représentation du métier

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Classement positionnement			Interprétation
			Clair	Incertain	Flou	
Enseignant	Na36	Donc, je ne suis pas sûre, en plus, d'avoir fait complètement le deuil de ne plus enseigner auprès d'enfants, moi.		X		Nadine se perçoit avant comme une enseignante qui, actuellement, occupe une fonction de CPC. Elle se dit même attachée au terme d'institutrice. D'ailleurs, si elle abandonne la fonction de CPC, ce sera pour retourner dans une classe.
	Na37	Donc, peut-être je finirai CPC parce qu'il me reste encore quelques années à faire mais, si c'était pas CPC… si je me projette, je dis si c'est pas CPC, ce sera retour dans une classe.	X			
	Na73	Donc… oui, c'est plutôt une fonction. Mais je reste enseignante, quoi. Mon métier, c'est enseignante.	X			
	Na74	Professeur des écoles, oui. J'aime bien le terme enseignante, moi ou institutrice, mais professeur des écoles, oui si tu veux.	X			

Formateur	Na54	Alors qui a, effectivement, il faut être honnête, un regard un peu plus expert que certains d'entre eux, alors soit parce qu'ils sont débutants, soit parce que sur un champ particulier,	X			Toutefois, elle ne nie pas l'expertise du conseiller vis à vis des débutants ou dans un domaine particulier (la difficulté scolaire, pour elle).
	Na125	Evidemment, je le dis ça, que j'ai une expertise qui peut être mise au service de leurs pratiques professionnelles, tu vois…	X			
Conseiller	Na50	Ah oui, ça c'est… je n'aime pas le terme de conseillère pédagogique parce que… pédagogique, ça ne me gêne pas mais conseillère, ça me gêne.			X	Pour Nadine, la terminologie de "conseiller pédagogique" ne lui convient pas. Elle distingue en effet le fait de donner des conseils (ce qui la gêne) et d'accompagner. Il lui paraît en fait très important de se situer dans l'institution ***« et sur la place qu'on veut y jouer »***.
	Na53	et qui accompagne des enseignants, débutants ou non d'ailleurs, et qui partage leurs difficultés professionnelles.			X	
	Na70	alors il y a une chose que je n'ai pas dite dans les missions ; tout à l'heure, j'ai dit accompagner et partager les difficultés professionnelle mais ça peut être faire un peu de médiation aussi.			X	
	Na57	C'est pas… c'est pas conseiller. Je ne sais pas pourquoi le terme conseiller me gêne à ce point.		X		
	Na58	je ne sais pas en fait ce qui me gêne dans conseiller et dans… c'est le fait que l'on aurait… on serait plus à même de… le fait de conseiller, ça voudrait dire qu'on a des réponses.		X		
	Na180	Donc il faut… pour ça, il faut argumenter, il faut défendre des positionnements institutionnels,	X			
	Na181	, il faut… il faut essayer de concevoir sa fonction dans son entité et essayer de se mettre au clair aussi sur ce que l'on veut être dans l'institution.	X			
	Na185	… Il y a un positionnement institutionnel et puis il y a aussi une éthique. Il y a le professionnel et puis un engagement politique quand même aussi sur la place qu'on veut jouer là dans l'institution.	X			
	Na52	Mais pour moi, pour moi, la conseillère pédagogique c'est quelqu'un qui accompagne…	X			
Adjoint IEN	Na215	Pour me positionner, j'aurai certainement en plus… je serai un peu plus loin de la sphère du pouvoir. Donc, j'ai peut-être le sentiment que ma liberté pédagogique sera moins… sera moins en danger.		X		La question du positionnement est pour Nadine une question essentielle sur laquelle elle se prononce clairement. Elle refuse d'endosser un rôle de porte-parole de l'institution, ce qu'elle concrétise lorsqu'elle refuse de prendre part à la validation des PE2.
	Na216	Voilà. Je ne me considère pas le porte-parole de l'institution, en tant que CPC. Pour moi, le porte-parole de l'institution, c'est l'IEN.	X			
	Na279	Ah ben moi, j'ai expliqué que je ne souhaitais pas faire cet acte de validation. J'ai dit pourquoi, ce que je t'ai dit tout à l'heure.	X			

<u>Synthèse</u> :

Nadine se perçoit avant tout comme une enseignante qui, actuellement, occupe une fonction de CPC. Elle se dit même attachée au terme d'institutrice. D'ailleurs, si elle abandonne la fonction de CPC, ce sera pour retourner dans une classe. Toutefois, elle ne nie pas l'expertise du conseiller vis à vis des débutants ou dans un domaine particulier (la difficulté scolaire, pour elle). Pour Nadine, la terminologie de "conseiller pédagogique" ne convient pas. Elle distingue en effet le fait de donner des conseils (ce qui la gêne) et d'accompagner.

Il lui paraît en fait très important de savoir se situer dans l'institution ***« et sur la place qu'on veut y jouer »***. La question du positionnement est pour Nadine une question essentielle sur laquelle elle se prononce clairement. Elle refuse d'endosser un rôle de porte-parole de l'institution, ce qu'elle concrétise lorsqu'elle refuse de prendre part à la validation des PE2.

Tension entre son identité d'institutrice et le risque de se retrouver en situation de porte-parole de l'institution.

THEME N°3 / LE RAPPORT AUX PARTENAIRES

CRITERE : Proximité

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Classement positionnement			Interprétation
			Dépendance	Proximite	Distance	
Institution	Na188	La seule fois où je me suis sentie dans un cul de sac, c'est **quand j'étais coordonatrice AVSI.** Parce que c'était un poste politique qui était tellement peu pensé par l'institution, même moi, du coup je me suis fait embarquer dans **quelque chose qui ne me convenait pas du tout.**				Nadine pose son rapport à l'institution dans une logique politique. Elle dénonce ainsi un désaccord à l'égard d'un dispositif (AVSI) qui la met en difficulté.
	Na196	là où je me suis sentie complètement bloquée, c'est que… **l'état de ma réflexion était en désaccord total avec le discours institutionnel.** Donc, je n'avais de prise sur rien puisque ce que je disais paraissait complètement…				
IEN	Na117	Donc, je leur ai apporté une réponse. Mais j'étais obligé quand même de me caler avec mon IEN là-dessus.	X			Nadine joue sa relation avec l'IEN dans un rapport de force. Pour coopérer, elle entend faire part de son positionnement institutionnel. Si celui-ci est entendu et respecter, elle peut faire des concessions pour "dépanner". Mais elle insiste beaucoup pour se distinguer et être perçue, notamment par les débutants (T1-T2) comme indépendante de l'IEN ou, au moins dans son rôle spécifique.
	Na127	Je défends aussi cette position-là. C'est-à-dire, sauf si effectivement le collègue débutant pouvait mettre en danger les élèves, ou se mettre lui-même en danger ou porter gravement atteinte au fonctionnement de l'école, là, j'en alerterais mon supérieur hiérarchique.	X			
	Na130	Alors, comme j'ai deux IEN c'est intéressant parce que j'ai deux positionnements différents.				
	Na132	et j'en ai un autre qui leur dit en même temps que moi lorsqu'on les reçoit en début d'année, je ne demanderai et je ne verrai pas vos comptes-rendus de visites. C'est mon positionnement et c'est celui de Mme J…, voilà, c'est comme ça que ça se passe.		X		
	Na140	Depuis le début que je suis sur ce poste, j'ai relativement le sentiment qu'on me faisait confiance.		X		
	Na281	mais je ne pense pas non plus qu'il cherchait obligatoirement à me faire changer d'avis hein. Il avait un réel problème dans son agenda mais, du coup il me demandait d'y aller à sa place mais….		X		
	Na108	C'est vrai que moi j'ai exprimé auprès des deux IEN, parce que je travaille avec deux IEN, auprès desquels je travaille mon désir de ne pas être à cette place de validation			X	

	Na128	Mais autrement, je ne fournis pas mes comptes-rendus de visites à mon IEN.			X	
	Na129	Et… je dis toujours aux T1 et aux T2, ce compte-rendu de visite il t'appartient. Si tu souhaites le mettre dans ton classeur et que l'IEN les voie, ça t'appartient, mais moi, je ne le communique pas.			X	
	Na131	Il y a un IEN qui demande systématiquement, quand il va voir, parce qu'il sait que je ne lui donne pas les comptes-rendus, donc il demande au T1 ou au T2 s'ils veulent bien lui fournir le compte-rendu de visite			X	
	Na139	… j'ai aussi une grande liberté, je pense par rapport à d'autres collègues qui font que je peux hiérarchiser mes missions.			X	
	Na179	Donc, ça fait longtemps que j'ai compris que les marges de liberté, elles se gagnent. Bien sûr.			X	
	Na280	Et bien il y en a un qui a essayé de me demander parce qu'il avait un vrai problème d'agenda et je lui ai redit que je semblais avoir été claire et que je le ferais évidemment s'il me l'ordonnait.	X		X	
	Na282	professionnellement pour l'instant, parce que j'arrive à résister à un tas de contraintes je m'en sors bien.			X	
	Na283	Justement, je vais découvrir… mon poste est très atypique donc je pense que cette liberté que j'avais, je ne l'aurai pas sur le prochain poste. Donc là je vais voir si je suis capable de… de résister autant, de tenir les principes qui sont les miens auxquels je suis attachée.			X	
	Na72	en restant bien à sa place, bien sûr, qui n'est pas celle d'un IEN, qui peut être un médiateur aussi mais ce n'est pas la même médiation, pour moi.			X	
CPC	Na197	Ah ben de toute façon, là, ce qui va changer c'est que je vais travailler avec une autre collègue CPC déjà, alors que là, j'étais quasiment toute seule. Donc pour moi, c'est un plus… évidemment un plus.		X		L'indépendance que Nadine revendique vis à vis de l'IEN et la prise en considération de son positionnement, valent également pour ses relations avec les autres conseillers pédagogiques et notamment sa collègue de circonscription.
	Na198	Donc ça veut dire que je vais devoir m'adapter à cette situation. C'est sûr que, quand tu es toute seule, évidemment tu ne peux qu'être en accord avec toi-même. Là, certainement que j'aurai des discussions.			X	
	Na199	Je ne suis pas sure d'ailleurs que la collègue ait obligatoirement le même positionnement institutionnel que moi mais moi, ça ne me dérange pas.			X	
	Na234	Et les IEN aussi. Enfin peut-être pas, et pas tous les CPC mais là, on va être appelés à faire des choix…			X	
PEIMF	Na92	ce qui m'a le plus frappée en trois ans, j'ai vu le stage filé des PE2 se mettre en place et sur ce point précis, j'ai découvert la difficulté à travailler… enfin, comment dire ça ?... il faut que je fasse attention à ce que je dis, je suis enregistrée, mais euh, c'est pas une difficulté de travailler avec l'IUFM			X	C'est un constat que fait Nadine. Il n'est pas facile de travailler de concert avec l'IUFM. Elle met cela sur le compte du dispositif et

	Na93	parce qu'en fait, la première année où les PE2 ont été en stage filé, de façon informelle et complètement, pas du tout institutionnelle mais sur la base du volontariat et du désir de faire au mieux notre travail, j'ai effectivement bien collaboré avec l'IMF qui avait le suivi des PE2 qui étaient sur ma circonscription.		X		non pas sur celui des PEMF dont elle se sent proche. Cette proximité, assumée, est par ailleurs cohérente avec son refus de prendre part à l'évaluation des PE2 qui la ferait percevoir par les stagiaires, selon elle, comme ***« du côté de l'IEN »***.
	Na94	On a fait notre petite cuisine et on s'en est trouvés relativement bien.				
	Na270	Alors moi, je me situe plus clairement du côté du PEMF, ça c'est sûr.		X		
	Na271	Par contre, les PE2, c'est variable. Parce que j'en ai qui m'ont fait appel, donc je me suis dit que ils avaient sans doute une image de moi proche du PEMF.		X		
	Na274	Donc, moi je me situe du côté des PEMF. Ça m'embêterait que les PE2 me perçoivent du côté de l'IEN.		X		
ENSEIGNANTS	Na110	je ne vois pas comment je peux être, un moment, la personne qui vient valider un PE2 et puis le retrouver en T1 ou en T2 et devenir la personne qui va devenir l'accompagnant.	X			Nadine s'exprime longuement sur sa relation aux enseignants, titulaires, débutants (T1-T2) et stagiaires PE2. Elle n'assume pas le fait de pouvoir être, à un moment donné, dans un rôle d'évaluateur pour les PE2 ***(«Et là, pour moi, c'est impossible à faire, ça »***), et de pouvoir retrouver ces mêmes personnes, plus tard en circonscription, dans un rôle, cette fois, de collègue et d'accompagnateur. Car c'est cette proximité avec les enseignants qu'elle revendique. L'accompagnement qu'elle assure aux T1-T2, dans le cadre du dispositif institutionnel, lui offre des entrées dans les équipes d'écoles et lui permet de développer cette relation. Elle reconnaît néanmoins ce qui la sépare des enseignants des écoles au niveau d'une expertise
	Na113	Retrouver le collègue. Ah oui, c'est ça, moi, qui me gêne.	X			
	Na120	Voilà, donc, euh… on pouvait se retrouver à valider un PE2 qu'on avait pas vu de l'année et après, le retrouver l'année suivante ou dans deux ans.	X			
	Na122	Ça va être compliqué pour moi de dire à un collègue débutant que j'aurai validé à un moment, de façon un peu tranchée puisque je l'aurai même pas accompagné moi, pour le, peut-être, dans son parcours de l'année, de venir le voir…	X			
	Na115	Moi, j'ai vu tous les PE2 parce que je suis allée les accueillir en début d'année, dans leurs écoles, ce qui me semblait quand même un minimum.		X		
	Na116	Bon, je suis quand même allée les accueillir et certains ont fait appel à moi, parce qu'ils étaient en difficulté.		X		
	Na121	Donc, on peut se retrouver à cette place-là dans le cadre tel qu'il est posé, là. Et là, pour moi, c'est impossible à faire, ça.		X		
	Na124	On voit bien toute la subjectivité qui peut entrer dans ce type d'évaluation, d'aller lui expliquer après, comme je le fais actuellement quand je les ai en tant que T1 ou T2, que je les accompagne, que je suis là pour partager leurs difficultés.		X		
	Na203	Là, je peux le vivre au quotidien avec le mouvement des enseignants. Quand je suis avec une collègue dans une manifestation et quand je suis N. X., quand je suis avec des collègues dans le cadre d'animation pédagogiques de formation, quand je viens dans leur école, en tout cas ça n'a pas l'air de les gêner.		X		

	Na266	Ben en tout cas, je fais en sorte que non… j'ai pas d'exemples franchement de relations conflictuelles avec des écoles… la seule chose que je vois, c'est que quand je fais des suivis de T1 ou de T2, je vais plus souvent dans les écoles et les collègues, du coup… ça me permet de… Ah ben oui, qui me permet de côtoyer l'école plus régulièrement et d'avoir du coup…		X		pédagogique qui lui donne sa légitimité. Mais c'est aussi la crainte d'être perçue comme « agent » de l'équipe de circonscription ***(« une sorte de nébuleuse, de fantasme d'enseignant, de gens qui viennent pour surveiller ce qu'ils font… »)*** qui lui fait ressentir une certaine distance vis à vis des enseignants.
	Na267	Ça m'offre une entrée et ça permet de… il y a des collègues, du coup, qui vont venir me voir plus facilement…		X		
	Na273	Bon, pour être honnête aussi, je pense que sur les deux circos où j'étais, on était assez peu dans cette représentation-là quand même, de l'équipe de circonscription, autant du côté des IEN d'ailleurs que de ma fonction de CPC et de mes deux collègues CPC ASH.		X		
	Na284	Mais autrement, sur le fond de ma mission, j'ai toujours, enfin j'ai vraiment beaucoup de plaisir dans les temps de formation, d'accompagnement. Moi, je ne suis pas… oui, je trouve ça plutôt intéressant, oui, intéressant et puis c'est vrai, les équipes avec qui j'ai travaillé, là, elles m'ont renvoyé des… il y a des gens qui ont essayé des choses, enfin j'ai… c'était vraiment très satisfaisant.		X		
	Na56	mais je conçois… pour moi, c'est accompagner et partager les difficultés professionnelles des collègues.		X		
	Na75	Oui, ce que l'on appelle, nous les CPC, le suivi de terrain. C'est-à-dire oui, être à l'écoute des difficultés de terrain et des demandes des collègues et être là pour les accompagner.		X		
	Na173	et les enseignants, quand ils font ces projets, ceux qui m'arrivent, ils ne cherchent pas à savoir si… ils le font parce qu'ils sont contraints de le faire.			X	
	Na265	En fait, il faut accepter de se mettre… c'est toujours ça le truc, c'est accepter de se mettre en difficulté. Alors pour un CPC, il faut accepter de se mettre en difficulté parfois et de dire… d'accepter ça, mais… c'est peut-être… alors c'est pas, en fait, c'est pas un obstacle mais ça fait partie de la difficulté de ce métier-là.			X	
	Na272	Et puis, je pense qu'il y en a qui vont peut-être nous percevoir comme la fameuse équipe de circonscription, là, qui est une sorte de nébuleuse, de fantasme d'enseignant, de gens qui viennent pour surveiller ce qu'ils font…			X	
	Na55	je vais avoir une expertise que des collègues qui peuvent être aussi âgés que moi dans la profession n'auront pas, en particulier peut-être la difficulté scolaire ou les enfants en situation de handicap			X	
	Na71	Il y a des fois des sources de conflits à l'intérieur de l'école, par exemple dans les relations avec les familles ou dans les équipes. Donc parfois, on est amenés à être un peu médiateur de ça,			X	
	Na86	Alors, pour être honnête, aussi, j'ai appris avec l'expérience,			X	

		qu'on pouvait faire appel au conseiller pédagogique. Parce qu'au début, quand tu rentres dans l'institution scolaire, on te le présente souvent comme euh… voilà, méfiance euh, l'œil de Moscou, enfin…				

Synthèse :

Nadine pose son rapport à l'institution dans une logique politique. Elle dénonce ainsi un désaccord à l'égard d'un dispositif (AVSI) qui la met en difficulté. Nadine joue sa relation avec l'IEN dans un rapport de force. Pour coopérer, elle entend faire part de son positionnement institutionnel. Si celui-ci est entendu et respecté, elle peut faire des concessions pour "dépanner". Mais elle insiste beaucoup pour se distinguer et être perçue, notamment par les débutants (T1-T2) comme indépendante de l'IEN ou, au moins dans son rôle spécifique. L'indépendance que Nadine revendique vis à vis de l'IEN et la prise en considération de son positionnement, valent également pour ses relations avec les autres conseillers pédagogiques et notamment sa collègue de circonscription.

C'est un constat que fait Nadine. Il n'est pas facile de travailler de concert avec l'IUFM. Elle met cela sur le compte du dispositif et non pas sur celui des PEMF dont elle se sent proche. Cette proximité, assumée, est par ailleurs cohérente avec son refus de prendre part à l'évaluation des PE2 qui la ferait percevoir par les stagiaires, selon elle, comme ***« du côté de l'IEN »***.

Nadine s'exprime longuement sur sa relation aux enseignants, titulaires, débutants (T1-T2) et stagiaires PE2. Elle n'assume pas le fait de pouvoir être, à un moment donné, dans un rôle d'évaluateur pour les PE2 ***(«Et là, pour moi, c'est impossible à faire, ça »***) , et de pouvoir retrouver ces mêmes personnes, plus tard en circonscription, dans un rôle, cette fois, de collègue et d'accompagnateur.

Car c'est cette proximité avec les enseignants qu'elle revendique. L'accompagnement qu'elle assure aux T1-T2, dans le cadre du dispositif institutionnel, lui offre des entrées dans les équipes d'écoles et lui permet de développer cette relation. Elle reconnaît néanmoins que ce qui la sépare des enseignants des écoles vient d'une expertise pédagogique qui lui donne sa légitimité. Mais c'est aussi la crainte d'être perçue comme « agent » de l'équipe de circonscription ***(« une sorte de nébuleuse, de fantasme d'enseignant, de gens qui viennent pour surveiller ce qu'ils font… »)*** qui lui fait ressentir une certaine distance vis à vis des enseignants

Tension dans la distance qu'elle reconnaît vis à vis des enseignants, entre son statut d'expert pédagogique dont elle veut faire profiter ses "collègues" et le risque d'être perçue comme étant du côté de l'IEN.

	Recherche de proximité ⟺ **Recherche de distance**	
Rapport à l'institution		Développe un rapport très « politique » à l'égard de l'institution dont elle apprécie les orientations à l'aune de son propre système de convictions.
Rapport à l 'IEN	Loyauté envers l'IEN…	… mais volonté très ferme de préserver son indépendance à l'égard de l'IEN.
Rapport aux PEIMF	Se sent très proche des PEMF	Mais difficulté effective à travailler avec les maîtres-formateurs, à cause des dispositifs.
Rapport aux enseignants	Être au côté des enseignants, les accompagner. Rester dans une position claire vis à vis d'eux. Ne pas se compromettre…	… mais reconnaît l'utilité de procédures jugées contraignantes par les enseignants et assume son statut d'expert pour faire évoluer leurs pratiques

CRITERE : Les facteurs influents

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Classement positionnement			Interprétation
			Facteurs humains	Facteurs non humains	Espaces locaux d'interdépendance	
Obstacles liés aux charges de travail	Na134	Et puis il y a une autre chose qui est très importante, c'est la… comment dire… l'ampleur des tâches administratives qu'on a à faire maintenant, et tous les suivis de dossiers type PPMS, CEL… c'est à cause de ton départ d'ailleurs… non, je plaisante mais… PPMS, CEL…		X		Du point de vue des charges de travail, c'est le suivi de dispositifs qui amènent un travail administratif conséquent auprès des écoles et des partenaires (PPMS, CEL…) ainsi que la mise en œuvre des lignes politiques décidées par la hiérarchie (IA, IEN) qui sont ressentis par Nadine comme des obstacles à son action. Ce sont donc des facteurs non humains. Cependant, ces obstacles renvoient à des zones d'interdépendance puisque dans le premier cas, ce travail suppose un travail avec les équipes, en réunions… et dépendant en partie des relations avec ces partenaires. Dans le second cas, le conseiller pédagogique, et au-delà de lui, l'équipe de circonscription, apportent une contribution au sein de la circonscription puis du département. Ce travail s'effectue donc sous le regard des autres contributeurs (IEN et autre CPC en circonscription, les autres circonscriptions au niveau du département).
	Na155	voilà, tout ça, ça demande des temps de réunions, de réflexion, d'accompagnement des équipes, heu… voilà.		X	X	
	Na153	Et puis en plus, il y a aussi les lignes politiques qui sont données par l'IA sur ces deux dossiers-là qui sont quand même des dossiers phares pour l'inspecteur d'académie et les inspecteurs qui nous demandent d'être vigilants sur ces dossiers-là.		X	X	
	Na288	Ah non, moi ça me va plutôt bien mais j'ai tendance, malheureusement à faire exploser le compteur quoi. Ça c'est compliqué. J'aime la liberté que j'ai sur certains horaires et etc., ça j'aime bien par contre oui, j'ai tendance à faire exploser un peu le compteur.		X		
	Na289	Je suis un peu anxieuse, donc, de fait, je pense que je ne suis pas toujours très efficace. Je suis sûre que je passe du temps à faire des choses qui… qui ne sont pas très productives… pour m'assurer, pour me rassurer dans mes préparations de formations par exemple, je passe encore énormément de temps.		X		
Obstacles liés au positionnement	Na176	Pour moi, c'est un espace de pensée et de réflexion qui est… indispensable à la pratique professionnelle. Mais c'est vécu par les collègues comme une pesanteur administrative, *(projets)*	X			La question du positionnement est une préoccupation majeure chez Nadine. La mise en œuvre des nouveaux programmes représente pour elle un obstacle lié à la fois à un facteur humain (son positionnement personnel, sa conscience citoyenne ***« est-ce qu'on va être obligés d'aller jusqu'à la désobéissance, désobéissance civique, quoi… ? »***)et un
	Na184	Non, c'est une question de positionnement institutionnel. La personnalité peut-être un peu aussi. Si on est un peu introverti, on n'arrive pas à s'exprimer…	X			
	Na209	Donc… est-ce qu'on va être obligés d'aller jusqu'à la désobéissance, c'est ça la question que tu me poses ? désobéissance civique, quoi. Donc heu… effectivement … c'est une question à laquelle je n'ai pas encore répondu mais que je commence à me poser, là.	X			

	Na290	Et je pense que je pourrais être beaucoup plus efficace et productive. Mais là, c'est tant pis pour moi, c'est à moi de gérer cela.	X			facteur non humain (les programmes eux-mêmes, à l'origine de cet obstacle. Autre obstacle pour Nadine, le positionnement négatif qu'adoptent les enseignants à l'égard des projets pédagogiques qu'ils doivent soumettre à l'IEN (et qu'elle est chargée d'étudier). Elle considère également que cet obstacle est lié à des facteurs non humains (les formulaires à remplir). Enfin, la question du positionnement du conseiller pédagogique revient dans ses propos lorsqu'elle évoque son travail au sein de l'équipe de circonscription, ce qui renvoie à une zone d'interdépendance dans la mesure où les relations de travail, au sein de l'équipe, dépendent des positionnements de chacun.
	Na86	Alors, pour être honnête, aussi, j'ai appris avec l'expérience, qu'on pouvait faire appel au conseiller pédagogique. Parce qu'au début, quand tu rentres dans l'institution scolaire, on te le présente souvent comme euh… voilà, méfiance euh, l'œil de Moscou, enfin…	X			
	Na87	donc tu as tendance à pas obligatoirement faire appel à lui.	X			
	Na200	On peut travailler avec des positionnements…l'important c'est de savoir d'où on parle et pourquoi on prend tel positionnement.	X		X	
	Na201	C'est ça qui m'intéresse moi dans les relations professionnelles. Je pense pouvoir travailler avec des gens qui ont des positionnements actuels… j'aurais plus de mal avec des gens qui défendraient des valeurs différentes mais après…	X		X	
	Na230	Oui. Mais c'est pour ça que je te dis que là, on se trouve dans des situations… probablement, on va se trouver dans des situations à la rentrée, on y est déjà, où on va être… enfin, on va être malmenés. C'est évident qu'on va être malmenés.	X		X	
	Na177	et effectivement, j'aurais tendance à dire que ce qui cautionne ça, c'est les formulaires qu'on leur demande de remplir ; qui sont souvent pour moi, qui donnent enfin, moi j'ai le sentiment qu'on est en train de vérifier….		X		
	Na233	On a un vrai problème avec ces programmes, c'est clair. On a un vrai problème et ça peut, effectivement, mettre à mal… je pense que ça met à l'heure actuelle à mal énormément, enfin sur mon secteur… mais je vois bien sur d'autres secteurs, les enseignants sont très très mal, et les CPC aussi.		X		
Obstacles liés à la formation	Na157	Et puis quand on fait l'accompagnement des collègues, pour revenir à ce que je mettais au début, il y a tous les comptes-rendus de visites qui sont… c'est un temps important, quand on fait un écrit à un collègue, ça demande du temps, si on veut être objectif,		X		Concernant les obstacles liés à la formation, Nadine les évoque dans sa relation aux débutants. Mis à part la question du compte-rendu de visite, facteur non humain, qui revêt pour elle une grande importance et, à ce titre, une exigence d'objectivité, les autres arguments avancés renvoient à la difficulté à gérer la relation avec des enseignants débutants eux-mêmes en difficulté dans leur processus de professionnalisation : difficulté de positionnement dans la classe, manque de travail, voire refus de la relation avec un CPC.
	Na256	Cette année, j'ai été confrontée à un jeune en difficulté pour lequel je n'arrivais pas à mesurer si il était en difficulté par… par manque de travail, je dirais, tout bêtement C'est-à-dire qu'il ne se donnait pas assez de temps dans sa préparation. Ou si réellement, il était perdu dans sa préparation et il ne savait pas par quel bout prendre.	X			
	Na257	Donc, j'ai mis du temps, et là, c'est difficile parce qu'évidemment, quand on dit manque de travail du jeune, du collègue, on est dans la subjectivité, on commence à dire ah ben mince, il ne fait pas non plus le nécessaire, voilà..	X			
	Na258	donc en fait, en parlant de ça, l'obstacle majeur c'est la subjectivité… qu'il faut essayer de mettre de côté et rester au maximum objectif et pas jugeant par rapport à la difficulté des collègues. Donc ça, c'est un obstacle,	X			

	Na260	L'autre obstacle, les jeunes qui ont des soucis avec l'autorité qui est quand même un souci récurrent. Comment les amener à trouver leur positionnement, leur posture sans se mettre à leur place. Ça c'est pas facile, je trouve… de les amener à se poser les vraies questions par rapport à eux quoi, à leur classe, à leur personnalité, à leur façon d'être.	X			
	Na268	Excuse-moi, il y a un obstacle que je n'ai pas dit. J'ai un T2 qui avait une telle image… je ne sais pas quelle image il avait du CPC que… il ne voulait pas de CPC. Il ne voulait pas d'accompagnement de CPC, tellement il pensait que ça allait… être… ça c'est un obstacle.	X			
	Na269	Un jeune qui ne pige pas que tu es là pour l'accompagner. J'espère avoir fait changer son regard, mais euh… ça c'est un obstacle.	X			
Facilitateurs	Na139	… j'ai aussi une grande liberté, je pense par rapport à d'autres collègues qui font que je peux hiérarchiser mes missions.	X			Nadine évoque deux facteurs facilitateurs pour elle, la marge de liberté du conseiller pédagogique (qui doit malgré tout se conquérir : ***« On a quand même de grandes marges de liberté et en même temps les marges de liberté, on se les construit.*** ») et son expérience de l'accompagnement, acquise au cours de son parcours professionnel (réseau d'aide).
	Na178	On a quand même de grandes marges de liberté et en même temps les marges de liberté, on se les construit.	X		X	
	Na264	Ben oui. C'est toute la problématique de l'accompagnement, alors que par chance, j'ai déjà pas mal expérimenté en réseau d'aide.	X			

Synthèse :

Du point de vue des charges de travail, c'est le suivi de dispositifs qui amènent un travail administratif conséquent auprès des écoles et des partenaires (PPMS, CEL…) ainsi que la mise en œuvre des lignes politiques décidées par la hiérarchie (IA, IEN) qui sont ressentis par Nadine comme des obstacles à son action. Ce sont donc des facteurs non humains. Cependant, ces obstacles renvoient à des zones d'interdépendance puisque dans le premier cas, ces tâches supposent un travail avec les équipes, en nombreuses réunions… et dépendent en partie des relations avec ces partenaires. Dans le second cas, le conseiller pédagogique, et au-delà de lui, l'équipe de circonscription, apportent une contribution au sein de la circonscription puis du département. Ce travail s'effectue donc sous le regard des autres contributeurs (IEN et autre CPC en circonscription, les autres circonscriptions au niveau du département).

La question du positionnement est une préoccupation majeure chez Nadine. La mise en œuvre des nouveaux programmes représente pour elle un obstacle lié à la fois à un facteur humain (son positionnement personnel, sa conscience citoyenne ***« est-ce qu'on va être obligés d'aller jusqu'à la désobéissance, désobéissance civique, quoi… ? »***)et un facteur non humain, les programmes eux-mêmes, à l'origine de cet obstacle. Autre obstacle pour Nadine, le positionnement négatif qu'adoptent les enseignants à l'égard des projets pédagogiques qu'ils doivent soumettre à l'IEN (et qu'elle est chargée d'étudier). Elle considère également que cet obstacle est lié à des facteurs non humains (les formulaires à remplir).

Enfin, la question du positionnement du conseiller pédagogique revient dans ses propos lorsqu'elle évoque son travail au sein de l'équipe de circonscription, ce qui renvoie à une zone d'interdépendance (de coopération) dans la mesure où les relations de travail, au sein de l'équipe, dépendent des positionnements de chacun.

Concernant les obstacles liés à la formation, Nadine les évoque dans sa relation aux débutants. Mis à part la question du compte-rendu de visite, facteur non humain, qui revêt pour elle une grande importance et, à ce titre, une exigence d'objectivité difficile à garantir, les autres arguments avancés renvoient à la difficulté de gérer la relation avec des enseignants débutants, eux-mêmes en difficulté dans leur processus de professionnalisation : difficulté de positionnement dans la classe, manque de travail, voire refus de la relation avec un CPC.

Nadine évoque deux facteurs facilitateurs pour elle, la marge de liberté du conseiller pédagogique (qui doit malgré tout se conquérir : ***« On a quand même de grandes marges de liberté et en même temps les marges de liberté, on se les construit.*** ») et son expérience de l'accompagnement, acquise au cours de son parcours professionnel (réseau d'aide).

Entre obstacles et facilitateurs, nous observons à la fois un équilibre et une tension entre l'exploitation de marges de liberté offertes par la fonction, d'une part, la volonté et la difficulté à gérer, sans concession, son positionnement.

TRAVAIL DE REGULATION PEDAGOGIQUE

THEME A : LA TRADUCTION

CRITERE : Les types de traduction

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Traduction de type I	Traduction de Type II	Traduction de type III	Interprétation
Formation	Na61	Donc, je peux élargir la palette de choix des collègues,	X			
Contrôle	Na160	Je lui donne… pour être honnête, c'est un regard… Moi je suis chargée de lire pour expertise. C'est ce que j'ai comme petit post-it de l'IEN. « Lire pour expertise ».		X		Nadine s'exprime essentiellement sur des actions de traduction de type 2 (Transmettre). Elle fait référence aux tâches qui relèvent de sa fonction de coordination et concernent l'organisation d'actions de formation sur la circonscription, le suivi de partenariats, la gestion de plannings... Celles-ci s'inscrivent dans la chaîne de traductions successives dans le cadre de la mise en œuvre du programme institutionnel. Mais elle fait ici, également, longuement référence aux situations qui la conduiraient à transmettre « le message institutionnel », ce à quoi elle se refuse, considérant que ce n'est pas son rôle, mais celui de l'IEN, restant en cela en cohérence avec son positionnement institutionnel souvent évoqué par ailleurs.
Coordination	Na145	et puis après, il y a ce que j'appelle le pôle formation continue, donc toute la mise en place des animations pédagogiques, le planning des animations pédagogiques, comment on le construit,		X		
	Na147	et puis les stages de proximité qu'on a mis en place sur les écoles ordinaires.		X		
	Na150	Alors, c'est des dossiers qui sont importants parce qu'il y a de l'organisationnel là-dedans, les plannings piscine, les choses comme ça, et puis il y a du travail de partenariat, dans les deux dossiers.		X		
Formation	Na 221	Si je dois animer une formation sur la question des programmes, ça va nous arriver, là, c'est clair. S'il y a un discours institutionnel pour… comment dire, valoriser les programmes, dire voilà, euh…, bon… ce discours-là, tant qu'à faire, je… moi, personnellement, je… je ne vais pas le tenir. C'est l'IEN qui va le tenir.		X		
Transmission	Na153	Et puis en plus, il y a aussi les lignes politiques qui sont données par l'IA sur ces deux dossiers-là qui sont quand même des dossiers phares pour l'inspecteur d'académie et les inspecteurs qui nous demandent d'être vigilants sur ces dossiers-là.		X		

	Na217	D'ailleurs, quand on fait des animations pédagogiques, sur notre planning et que je perçois que l'animation... dans le traitement de l'animation, il va y avoir un moment où il va falloir faire passer un message institutionnel, je demande toujours à l'IEN avec qui je travaille d'être présent.		X		
	Na218	Et s'ils ne le font pas, je ne fais pas passer le message institutionnel.		X		
	Na219	Ah non. Moi, pas. L'IEN, oui. Moi, ce que je peux faire, c'est la même chose, c'est ce que je te dis, partager les difficultés professionnelles des enseignants. J'ai des nouveaux programmes… il y a des nouveaux programmes : comment se les approprier, qu'est-ce qu'on en fait en classe ?		X		
	Na220	Je vais me positionner en tant que un enseignant dans sa classe, voilà, les programmes c'est ça…		X		
	Na151	Il y a les intervenants extérieurs langues vivantes. C'est pas vraiment un partenariat mais il y a des intervenants extérieurs avec lesquels il faut travailler,			X	Nadine fait également référence à des situations de traduction de type 3 en évoquant son travail de relation avec des partenaires (intervenants extérieurs ou PEIMF pour le suivi des PE2).
	Na152	et puis ben tous les ETAPS, les éducateurs sportifs ou autres avec lesquels on peut… les collègues peuvent être amenés à travailler aussi.			X	
Formation	Na95	C'est-à-dire qu'on a cherché, toutes les deux, auprès des PE2 et des titulaires qui étaient titulaires des classes où les PE2 étaient accueillis, on a cherché à leur expliquer comment… où on était chacune, la place de chacune…			X	
	Na96	alors déjà, on se l'est expliqué nous-deux, et on leur a expliqué comment on voyait les choses et on leur a demandé si cela leur convenait et après, dans l'année, ça a roulé plutôt bien.			X	

Synthèse :

Nadine s'exprime essentiellement sur des actions de traduction de type 2 (Transmettre). Elle fait référence aux tâches qui relèvent de sa fonction de coordination et concernent l'organisation d'actions de formation sur la circonscription, le suivi de partenariats, la gestion de plannings... Celles-ci s'inscrivent dans la chaîne de traductions successives dans le cadre de la mise en œuvre du programme institutionnel.

Mais elle fait ici, également, longuement référence aux situations qui la conduiraient à transmettre « le message institutionnel », ce à quoi elle se refuse, considérant que ce n'est pas son rôle, mais celui de l'IEN, restant en cela en cohérence avec son positionnement institutionnel souvent évoqué par ailleurs.

Nadine fait également référence à des situations de traduction de type 3 en évoquant son travail de relation avec des partenaires (intervenants extérieurs ou PEIMF pour le suivi des PE2).

CRITERE : Orientations méthodologiques / Logiques d'action intentionnelles

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Classement positionnement				Interprétation
			Recherche de conformité	Ouverture innovation	Souci de l'action	Souci de l'acteur	
Accompagnement	Na142	Donc, l'accompagnement, le suivi des débutants et puis quand les collègues plus expérimentés m'appellent sur des projets, j'essaie de répondre rapidement à ces appels.			X		Vis-à-vis des enseignants de la circonscription, et particulièrement des enseignants expérimentés, Nadine oriente ses logiques d'action vers de l'accompagnement avec une centration sur la mise en œuvre de projets (action). Son implication, à ce niveau, lui permet d'être à l'écoute des enseignants, mais aussi de repérer des besoins en formation, individuels ou collectifs. Elle se situe rarement, selon ses propos, dans la perspective d'une mise en conformité, mais plutôt dans une recherche d'innovation, d'ouverture chez les acteurs.
	Na143	Ça peut être des appels d'enseignants, individuellement, qui sont en difficulté ou qui ont besoin de… de documentation ou d'avoir mon regard sur un projet qu'ils sont en train de mener…			X		
	Na223	Alors en pédagogie institutionnelle, la loi c'est quand même prégnant, la loi fait que je ne peux pas… c'est pour ça que je te parlais de désobéissance, jusqu'où on peut aller.	X		X		
	Na162	si, il y a un sens quand même, c'est que… quand on lit les projets piscine, heu… du coup, après avoir lu les projets piscine pendant un an, j'ai eu envie de faire des animations pédagogiques sur l'enseignement… sur l'activité piscine.		X	X		
	Na163	Parce que c'est assez… les collègues ont tendance à… alors, en même temps, on leur fournit des documents qui ne prêtent pas à l'élaboration de projets franchement originaux et pensés et donc ils cochent des cases et puis quand tu veux un peu plus gratter, discuter avec eux, c'est vrai qu'ils ne voient pas non plus l'intérêt, si ce n'est pour la sécurité, on est tous… on est d'accord.		X	X		
	Na286	Ils vont oser tenter des trucs, ils me tiennent au courant, ils me proposent de poursuivre des projets avec eux. Oui, en trois ans, je trouve que c'est assez satisfaisant la relation que j'ai réussi à construire.		X			
	Na141	En tout cas je hiérarchise. Alors quand je hiérarchise, le suivi, l'accompagnement des collègues est pour moi au centre.				X	
	Na67	Quand on est fermé sur une réponse, c'est que souvent… alors c'est là qu'ils m'appellent, ils sont démunis, ils disent, « je pense à ça mais, finalement, je ne vois pas autre chose et il y a surement autre chose à faire ». c'est ça l'idée, quoi				X	

	Na98	mais aussi du titulaire de la classe pour qui, ce n'est peut-être pas obligatoirement bien pris en compte à l'heure actuelle, les titulaires qui accueillent les PE2 renvoient une certaine anxiété en fait, c'est-à-dire qu'ils ont le souci, pour la plupart j'espère, en tout cas ceux que je fréquente dans la circonscription d'accueillir au mieux ces jeunes collègues, et d'être présents un peu plus que si c'était un remplaçant lambda qui assurait leur décharge de direction…				X	
	Na99	Donc, j'étais, moi, dans le lien entre le PE2 et le titulaire. Et puis, l'IMF était dans l'accompagnement du PE2, vraiment plus individuel, et n'était pas du tout en charge de ce lien entre le PE2 et le titulaire.				X	
	Na285	Les échanges et les poursuites de formation après avec des collègues qui tentent des choses dans leur classe, ça c'est quand même satisfaisant du point de vue d'un formateur.		X		X	
	Na66	Et ça je pense que ce n'est pas une ... pour moi, ce n'est pas un bon accompagnement. Il faut plutôt faire que les collègues trouvent d'autres réponses, en tout cas, ne restent pas sur une réponse.		X		X	
Contrôle	Na160	Je lui donne… pour être honnête, c'est un regard… Moi je suis chargée de lire pour expertise. C'est ce que j'ai comme petit post-it de l'IEN. « Lire pour expertise ».	X		X		Dans ses activités de contrôle, Nadine est évidemment centrée sur le fonctionnement des dispositifs et la recherche de la conformité.
	Na161	C'est-à-dire que je vérifie que les conditions de sécurité sont respectées.	X		X		
	Na172	Ah ben moi, je pense que l'institution, elle me demande de vérifier que c'est conforme…	X		X		
	Na222	Par contre, de toute façon, quoi qu'il arrive, on est dans un… enfin, il y a la loi….	X		X		
	Na169	Les IEN nous demandent de lire les projets d'écoles aussi, en même temps qu'eux, et après on en discute, et pour nous, en particulier avec l'un des IEN avec qui je travaille, le projet d'école, on va s'en servir pour analyser peut-être, les difficultés que les collègues font remonter à travers un projet d'école.	X	X	X		
Coordination	Na145	et puis après, il y a ce que j'appelle le pôle formation continue, donc toute la mise en place des animations pédagogiques, le planning des animations pédagogiques, comment on le construit,			X		Du point de vue de la coordination, Nadine contribue à mettre en œuvre la politique de la circonscription. Son orientation est orientée vers les actions et la recherche de conformité.
	Na149	Et puis après vont se décliner… alors il y a deux gros dossiers quand on est CPC, qu'on a à gérer, c'est le dossier EPS et le dossier langues vivantes.	X		X		

	Na154	Et après vont se décliner, alors dans le dossier EPS va se décliner maintenant tous les petits dossiers annexes, les plans de mise en sûreté des écoles, les contrats éducatifs locaux, en ce qui me concerne je n'en ai pas beaucoup mais il y en a,	X		X		
	Na158	ben il faut peser ses mots quand on fait un compte-rendu de visite, il faut être vigilant aux mots qu'on choisit. Voilà…		X		X	
	Na164	Donc du coup, tu t'aperçois que par exemple, le partenariat avec les maîtres-nageurs et tout ça, quand on commence à te dire que ça ne se passe pas bien, tu creuses	X		X		
Formation	Na48	En fait, à travers mon discours, je fais passer sans doute des valeurs que la pédagogie institutionnelle défend, mais je ne leur vend pas la pédagogie institutionnelle, entre guillemets quoi.			X		Mais sur les activités de formation qu'elle mène, essentiellement auprès des débutants, Nadine se positionne nettement dans un souci de l'acteur et la recherche d'une innvation
	Na227	Le présenter, je veux bien. Mais après, ce qui m'intéresse moi, c'est de se retrousser les manches et de dire maintenant qu'on a ces programmes-là, qu'est-ce qu'on fait en classe par rapport à la liber.. la fameuse liberté pédagogique des enseignants, vis à vis de ces programmes.		X	X		
	Na243	Autrement, j'essaie de tenir entre cinq, six, sept visites dans l'année. Ça dépend du nombre que j'ai en fait.	X			X	
	Na46	Mais après, je suis toujours prudente parce que ce qui est pour moi une réponse ne l'est peut-être pas pour les débutants auxquels je m'adresse.				X	
	Na249	Parce que c'est important que l'accompagnement ne se situe pas que sur le… on a déjà tellement tendance quand on les voit ou quand on les observe, à pointer ce qui ne fonctionne pas pour les aider, que ça leur fait du bien aussi, de temps en temps, de pouvoir s'apercevoir qu'ils ont aussi trouvé des réponses et qu'ils peuvent les faire partager aux autres.		X		X	
	Na252	Il y a une année où je n'ai pas pu faire ça parce que les T2 étaient sur des problématiques très différentes, je n'étais pas sûre que les faire se rencontrer autant aurait été… je m'adapte en fait aussi aux personnalités des gens.		X		X	
	Na253	Oui. Clairement, oui. Il y en a pour qui j'accorde plus de temps, d'emblée,		X		X	
	Na255	Et ceux que je ne connaissais pas, je leur ai accordé plus de temps au départ. Donc là, c'est vraiment… c'est un peu comme dans une classe… je suis désolée mais moi je trouve que le métier de CPC il ne change pas… enfin il y a plein de choses que l'on met en œuvre quand on est enseignant et qu'on remet en œuvre quand on est CPC, on différencie. Donc, je différencie.		X		X	
	Na47	Donc, je ne leur parle jamais de la pédagogie institutionnelle en tant que telle.		X		X	

Synthèse :
Vis-à-vis des enseignants de la circonscription, et particulièrement des enseignants expérimentés, Nadine oriente ses logiques d'action vers de l'accompagnement avec une centration sur la mise en œuvre de projets (action). Son implication, à ce niveau, lui permet d'être à l'écoute des enseignants, mais aussi de repérer des besoins en formation, individuels ou collectifs. Elle se situe rarement, selon ses propos, dans la perspective d'une mise en conformité, mais plutôt dans une recherche d'innovation, d'ouverture chez les acteurs.
Dans ses activités de contrôle, Nadine est évidemment centrée sur le fonctionnement des dispositifs et la recherche de la conformité.
Mais sur les activités de formation qu'elle mène, essentiellement auprès des débutants, Nadine se positionne nettement dans un souci de l'acteur et la recherche d'une innovation.

THEME C : LES STRATEGIES D'INTERVENTION

CRITERE : Mode de coordination

Indicateurs	Codage	Extraits de l'entretien	Rapports d'intéressement	Rapports d'évaluation	Recherche de points de passage obligés	Interprétation
Débutants	Na245	Je trouve que c'est important de passer du temps après à discuter. J'essaie d'éviter les temps d'entretien sur des récréations par exemple, où ils ne sont pas disponibles. Voilà.	X			Avec les enseignants débutants, Nadine privilégie dans sa démarche les rapports d'intéressement. En cohérence avec l'orientation de ses logiques d'action centrées sur l'acteur, elle cherche à développer une démarche rendant les débutants acteurs de leur formation en partant de leurs pratiques et en misant sur leurs apports mutuels qu'elle suscite et constitue en points de passage obligés.
	Na246	Et puis alors certaines années, cette année on l'a fait deux fois, où je les regroupe pour qu'ils puissent, pour qu'ils puissent échanger sur leurs… et surtout je trouve que c'est intéressant parce que souvent ils ont l'impression d'être seuls à vivre leurs difficultés.	X			
	Na247	Le fait d'échanger, ça leur permet de relativiser et de voir que untel, il a finalement les mêmes difficultés.	X			
	Na248	Et j'essaie de les amener à mutualiser leurs outils et leurs réussites aussi.	X		X	
	Na250	Donc, par exemple, si je leur apporte des outils de type fichiers ou des choses comme ça, je le fais plutôt collectivement. Pour qu'ils puissent voir ensemble comment ils vont se les passer… ça a bien fonctionné ça, cette année, par exemple.	X		X	

	Na251	Ils ont échangé des outils, soit que j'avais apportés, ils se sont dit… ils avaient des classes, certains, similaires. Des CE1 par exemple, qui est une classe difficile pour un débutant, donc ils ont pu voir ensemble sur quoi… comment ils avaient organisé leurs classes, des choses comme ça. C'était intéressant ça pour eux. Enfin, moi je pense,	X		X	
	Na277	J'ai souvent fait les visites avec le titulaire de la classe. Et souvent, leur problématique quand ils m'appelaient, étaient autour de l'autorité et il me semblait indispensable que le titulaire de la classe soit présent	X		X	
	Na244	Bon, cette année, j'ai pu accorder plus de temps aux T2, avec donc… je fais des visites, les premières visites, c'est des temps d'entretien mais sans observation de classe. Et puis, les autres visites sont généralement un temps d'observation en classe avec un entretien après, assez long.		X		
Enseignants	Na63	donc ils vont m'appeler par exemple, et du coup, je ne vais certainement pas leur dire « ta réponse, ben non, moi j'en ai une autre, c'est celle-là, prends-là ».	X			De manière plus générale, à l'égard de l'ensemble des enseignants, Nadine conserve la même approche, cherchant à comprendre leurs logiques d'action et ce qui peut être à la source de difficultés (***« C'est généralement parce qu'il n'y a pas eu de concertation réelle, de projet vraiment construit en accord »***) pour définir ses stratégies. Dans sa cohérence de positionnement, du côté des enseignants, elle cherche à appréhender les problèmes posés de leur point de vue : ***« j'essaie de me mettre à la place des collègues »***.
	Na64	Je vais plutôt essayer de voir si ils ont fait le tour de la question et s'ils n'ont pas d'autres réponses possibles, mais le choix, c'est eux qui le feront, pas moi.	X			
	Na165	C'est généralement parce qu'il n'y a pas eu de concertation réelle, de projet vraiment construit en accord, donc chacun a une représentation de l'activité piscine différente par exemple, mais ils ne s'en sont jamais parlée donc évidemment, au quotidien sur le bord de la piscine, ça peut créer des choses bizarres quoi.			X	
	Na262	C'est pour ça que l'API, c'est un outil pour moi, l'API pour… qui peut ne pas du tout fonctionner avec certains enseignants hein. Donc, c'est pas une recette quoi.	X			
	Na224	Après, moi, en tant que CPC, je veux me mettre à la place, c'est souvent ce que je fais quand je prépare des formations, j'essaie de me mettre à la place des collègues.	X		X	
	Na263	Ça c'est difficile, d'essayer à la fois de leur donner des billes mais sans les enfermer quoi. Sans les enfermer dans… mais c'est le même problème avec les élèves, quand on travaille sur les stratégies des élèves, c'est la même chose.			X	
Pédagogie	Na167	parce que j'ai quand même eu quelques collègues qui, en plus du petit document où on coche des cases, ont pris la peine d'envoyer des projets bien ficelés où je me suis dit tiens ben là, il y a… voilà, donc ça peut servir à ça.			X	Elle essaie de tirer profit de dispositifs jugés contraignants par les enseignants (projets pédagogiques) pour identifier

	Na170	Si ils disent dans leur projet d'école, il faut travailler sur l'axe de la difficulté scolaire, il y a de grandes chances pour qu'ils aient besoin de temps de formation, donc on va se poser la question. De prévoir des animations pédagogiques ou un stage de proximité, des formations en lien avec leur projet d'école.	X		X	leurs besoins et orienter les réponses à apporter. Nadine cherche ainsi à transformer (traduction de type 1) des démarches institutionnelles relevant de rapports d'évaluation (projets pédagogiques soumis à agrément) en rapport d'intéressement (puisant dans l'analyse de ces projets l'inspiration de sa démarche d'accompagnement. En revanche, elle laisse donc les rapports d'évaluation à l'IEN.
	Na171	Donc tu vois, ça sert. Ce n'est pas seulement évaluer si les collègues sont dans l'institutionnel, s'ils ont bien rempli leur copie.	X		X	
	Na225	Je fais une formation sur la différenciation pédagogique, c'est quand même un truc dont on n'arrête pas de parler mais qui est excessivement difficile à mettre en œuvre, j'essaie de me mettre à la place des collègues.	X		X	
	Na177	et effectivement, j'aurais tendance à dire que ce qui cautionne ça, c'est les formulaires qu'on leur demande de remplir ; qui sont souvent pour moi, qui donnent enfin, moi j'ai le sentiment qu'on est en train de vérifier….		X		
	Na219	Ah non. Moi, pas. L'IEN, oui. Moi, ce que je peux faire, c'est la même chose, c'est ce que je te dis, partager les difficultés professionnelles des enseignants. J'ai des nouveaux programmes… il y a des nouveaux programmes : comment se les approprier, qu'est-ce qu'on en fait en classe ?		X		

Annexe n°4 c : Autres entretiens de l'enquête principale

Le cas de Christian

Juin 2006

Je voudrais te demander, dans un premier temps, de me retracer, à grands traits bien sûr, ce qu'a été ton parcours professionnel qui a pu te conduire, jusqu'à aujourd'hui, à être conseiller pédagogique de circonscription de St-B.

D'accord. Bon ben j'ai été instituteur pendant une quinzaine d'années après un bref passage comme prof à l'Alliance Française de Salto, en Uruguay, pendant deux ans. Et au bout de ces quinze années, j'ai fait une rencontre, c'est là aussi la première motivation, avec une conseillère pédagogique que je connaissais à l'origine en tant que maître-formateur. Cette conseillère pédagogique m'a fortement incité et m'a prouvé que ça pouvait être une situation intéressante que d'être maître-formateur et conseiller, donc à passer le CAFIPEMF que j'ai passé en 95. J'ai été dans un premier temps deux ans dans une école d'application à St-Germain-en-Laye dans les Yvelines et puis en maternelle et après ces deux années un poste de conseiller pédagogique se libérait à proximité de la maison. J'ai saisi cette opportunité pour passer conseiller pédagogique, en EPS, on était encore et je crois que c'est toujours le cas dans ce département d'ailleurs, sur la spécialité EPS. C'était des postes ciblés, en EPS. Voilà. J'ai oublié une chose, c'est que durant mon passage, mon bref passage en tant que maître-formateur, deux ans, j'ai repassé le CAFIPEMF en généraliste cette fois-ci, et puis ça m'a disons donné cette ouverture qui me servira quelques années après puisque en deux mille… en l'an deux mille, l'inspectrice avec laquelle je travaillais m'a proposé le poste de généraliste qui se libérait, ma collègue partant en retraite. Donc, j'ai basculé du poste de conseiller pédagogique EPS au poste de conseiller pédagogique généraliste. Et voilà. Tout ça nous mène à 2004… 2003, 2003, où on a donc, ma femme et moi, demandé le département de Loire-Atlantique et… sans vraiment l'avoir voulu, c'est le destin qui… j'étais prêt à reprendre un poste classe pendant quelques temps et puis, finalement, j'ai eu une opportunité, j'ai hésité à la saisir, je l'ai saisie et j'ai été ravi finalement d'être à R… et ensuite à St-P… pour terminer, là aujourd'hui, à St-B… ça doit faire une bonne dizaine d'années maintenant que je suis conseiller.

Est-ce que tu avais eu l'occasion, avant d'être enseignant, d'exercer d'autres métiers ?

Non. Non. Je suis vraiment de cette génération, je crois qu'on était beaucoup, c'est peut-être moins le cas aujourd'hui, avec un parcours très classique, bac, une année de fac, concours à l'école normale de Versailles, et ensuite des postes d'enseignant, à l'étranger ou en France, mais des postes d'enseignants.

Tu disais tout à l'heure que c'est la rencontre d'une conseillère pédagogique qui t'a incité à passer le CAFIPEMF, à quel moment et sur quelles motivation tu as voulu aller vers la fonction de conseiller pédagogique ?

Oui, pas la fonction de maître-formateur ? les deux ? Ben, j'avais déjà une expérience de maître d'accueil temporaire, MAT, et heu… c'est vrai que j'appréciais beaucoup, j'appréciais beaucoup cette fonction-là. A l'origine, j'avais été extrêmement reconnaissant, je le suis toujours, envers des collègues qui, je pense à deux-trois personnes, qui ont fait l'essentiel de ma formation d'instituteur et heu… je trouvais un peu normal de renvoyer modestement l'ascenseur en, moi-même, me proposant comme une des personnes ressources possibles pour des formations initiales de maîtres. Je trouvais ça normal, je trouvais que c'était un juste retour des choses puisque moi-même j'en avais vraiment beaucoup bénéficié. Et de la part de certains collègues que je vois toujours d'ailleurs, ils sont en retraite maintenant mais qui m'ont beaucoup apporté. Donc le fait de passer maître-formateur a, on va dire, institutionnalisé mes fonctions de MAT… qui me plaisaient bien. Je me disais que ça pouvait me permettre d'avoir du temps libéré… libéré de classe pour pouvoir faire des interventions à l'IUFM. On était vraiment en synergie, on était très très liés à certains profs d'IUF… d'école normale, à l'époque, qui venaient très souvent nous voir dans les écoles pour travailler avec nous, qui avaient même du temps libéré pour ça. Et, naturellement, il y a même des amitiés qui s'étaient créées et donc heu… voilà… le fait d'avoir du temps institutionnel pour pouvoir avoir des tâches de formation initiale me plaisait bien. C'était la différence avec le MAT où, c'était déjà très intéressant d'ailleurs, je restais dans la classe quoi. Voilà. Et quant au conseiller pédagogique, ben c'est un peu en… je vais être honnête hein, c'est un peu en dépit de… comment je vais dire ?... les écoles d'application sont parfois pas très sereines. C'était le cas à l'endroit où j'étais. Et, je me disais peu de temps après mon arrivée à St-Germain, je me disais « je ne vais pas faire long feu là parce que… » parce que ben voilà quoi… c'était pas l'idéal. Et heu… alors c'est un peu par dépit. Je me suis dit ben qu'est-ce que je pourrais faire ? Ben reprendre un poste de classe ordinaire ? Oui, pourquoi pas… mais enfin c'est toujours cette impression un peu désagréable de retourner en arrière. Ou sinon, ben conseiller pédagogique. Bon. Et puis l'EPS m'avait toujours… ça avait toujours été un point fort de mon activité et de mon engagement professionnel, tout ça, donc un poste de conseiller pédagogique EPS me plaisait bien. Donc, voilà, c'est venu comme ça mais, très très honnêtement au début, par dépit. Je suis arrivé dans la fonction de conseiller pédagogique EPS, c'était une véritable cata… enfin, j'étais extrêmement inquiet au démarrage parce que… parce que j'avais un agenda vide et je ne voyais pas comment il allait se remplir. Bon, enfin très vite il s'est rempli, mais au démarrage, j'osais même

pas trop sortir du bureau, je me disais… j'allais voir les gens mais ils ne me connaissent pas, mais pourquoi, mais comment je vais être perçu ? Enfin c'était un peu l'affolement, l'inquiétude, jusqu'au moment où ma première inspectrice à qui je dois beaucoup hein, a senti peut-être un peu les choses et m'a dit « non, non, non, mais allez-y », elle a saisi un prétexte qui était tout ce qui se mettait en place autour de la sécurité dans les écoles et notamment la sécurité dans les cours de récréation. Elle m'a dit « vous allez dans toutes les écoles, pour faire le point sur les cours de récréation, sur les toboggans et autres, buts de handball… » et heu… voilà. Je crois que en fait, très honnêtement avec le recul, elle se moquait un peu des buts de handball et des toboggans, mais pour elle, elle avait saisi ce prétexte-là pour se dire ben voilà, ça va être une façon pour lui de se mettre en contact. Avec les équipes, elle était vraiment beaucoup beaucoup pour ce travail de proximité des CPC. J'ai vraiment été élevé dans ce sens-là… dans cette fonction-là. Vraiment, d'être au plus proche des écoles et d'être… d'être souvent dans les écoles, quoi. J'ai toujours considéré comme un peu anormal des situations où on est trop souvent au bureau et pas beaucoup dans les écoles. A tort ou à raison, je sais pas mais… voilà… Donc, c'est un peu par hasard. Je n'avais pas de but réel, à part, peut-être, quitter l'ambiance des écoles d'application, ce qui n'est pas forcément très… très… comment dire… intéressant comme motivation mais bon. C'est un peu par dépit. Donc après, par contre, ça m'a bien plu.

Alors maintenant, là où tu en es, est-ce que tu considères que c'est un aboutissement ou est-ce que tu penses encore changer ? Comment est-ce que tu vois la suite de ta carrière professionnelle ?

Oui ben je pense que les uns et les autres, notamment ceux, peut-être les autres aussi d'ailleurs, mais ceux qui ont une ancienneté relativement importante maintenant, dans les fonctions de conseiller, au bout d'un moment on a peut-être l'impression de tourner un petit peu en rond, envie de vivre de nouvelles aventures. Moi, je me suis toujours dit que si je continuais à être intégré dans une équipe, pour situer, d'un collègue CPC et d'un IEN, et d'avoir vraiment des relations de confiance et d'avoir les informations, d'avoir… de traiter des dossiers pour l'IEN, etc., si je continuais à être dans ce fonctionnement-là avec une équipe, j'étais pas vraiment motivé pour changer de fonction. Peut-être que le fait d'être dans une équipe, je crois qu'il y en a de moins en moins, j'espère, où vraiment le CPC c'est vraiment quelqu'un à part, qui n'a pas les informations, je crois que c'est essentiel dans notre métier, qui n'a pas les informations, à qui on confie très peu de dossiers et on se désintéresse un peu de son activité, bon là, ça m'aurait peut-être motivé de changer de fonction. Mais le fait d'appartenir à une équipe et de travailler au côté d'un inspecteur, sans pour autant remplacer ses fonctions, moi, enfin je ne sais pas, j'ai jamais joué, je crois pas avoir joué à l'inspecteur une fois dans ma carrière, mais donc d'être dans une relation de confiance, avec des dossiers à traiter, etc., qui ont trait au fonctionnement de la circonscription, me plaît en tant que tel donc, euh… voilà, bon, c'est vrai, j'ai pu y penser… à chaque fois que j'y pense de manière un peu plus forte, aux fonctions d'IEN, à chaque fois je me dis mais si je me mettais comme ça, que j'essayais de coucher sur un papier des motivations qui me poussent à être IEN, j'aurais quand même du mal à les mettre sur un papier, donc ça c'est mauvais signe. Ça veut dire qu'on n'est pas vraiment motivé, parce qu'après, par contre, il faut se bagarrer quoi ; après, ça veut dire qu'il y a un concours à préparer, etc., il faut quand même être un minimum motivé au départ quoi.

Bon, revenons sur la fonction de conseiller pédagogique. Comment est-ce que tu peux la définir, cette fonction ? Je pourrais te poser la question autrement : quand on te demande quel est ton métier, qu'est-ce que tu réponds ?

Ah oui. Alors de plus en plus, quand on me le demande, je réponds : je participe à la formation initiale et formation continue des maîtres. Ça c'est ma première réponse. Et puis ma deuxième, c'est : je participe à l'organisation du fonctionnement de la circonscription. Là c'est en référence à… je pense toujours à ces dossiers là parce que c'est très lourd en début d'année, au dossier langues vivantes. Bon, maintenant, je n'ai plus le dossier EPS, mais il y a une époque de ma carrière où je l'avais et où les rencontres se multipliaient et se démultipliaient, donc les relations partenariales avec les collectivités locales, avec les élus dans les communes où j'étais… heu, jusqu'à R… d'ailleurs, c'était comme ça. Donc, voilà… j'oublie peut-être des éléments… en fait, en parcourant l'agenda je me rendrais compte que… ah ben oui, il y a ça aussi… mais pour moi, il y a ces deux grandes directions-là. Peut-être trois…

On reviendra sur cet aspect-là des choses tout à l'heure, en rentrant un peu plus dans le détail des activités. Mais tu viens de me répondre plutôt sur deux axes d'action. Mais si je demande à quelqu'un quel est son métier et qui me dit « je suis cordonnier », bon, je dis il est cordonnier, voilà. Celui qui dit « boucher », il est boucher. Et toi, tu dis quoi ?

Ah oui… euh… oui, d'accord… euh… c'est compliqué parce que je crois que si je disais « je suis un enseignant »… euh… sur le plan institutionnel, je serais peut-être un enseignant détaché… euh… dans le cadre d'une circonscription où… euh… je suis conseiller d'un inspecteur. Mais je suis un enseignant. Ça m'arrive parfois de dire « sur ma fiche de paye, c'est marqué Professeur des écoles, en haut à droite ». ça m'arrive de le dire. Euh… mais quelqu'un qui ne connaît pas le métier, un enseignant, c'est quelqu'un qui a charge de classe. Donc, c'est compliqué pour moi. Alors, je pourrais dire « je suis enseignant-formateur », mais je n'ai pas le sentiment de faire le même métier qu'un maître-formateur qui intervient à l'IUFM… euh… il y a des tas de choses qu'il fait et que je ne fais pas, et vice-versa… euh… Donc voilà, mais je vais quand même dire que je suis un enseignant à la base, travaillant dans une équipe de circonscription qui a en charge un groupement d'écoles. Bon, j'ai… enseignant-formateur ne suffirait pas. Enseignant-formateur, pour moi, ben c'est la première partie, formation initiale et continue. Mais il y a aussi la partie mise en musique, organisation, gestion des… mise en route des écoles, suivi des écoles, accompagnement des équipes qui, de près ou de loin, est proche de la pédagogie mais il y a beaucoup d'organisationnel aussi. Il n'y a pas que l'aspect d'enseignant-formateur.

Donc, conseiller pédagogique, ce n'est pas un métier en soi ?

… ben… on peu dire qu'on fait un métier en ayant différents… différents volets… un métier qui a différentes facettes. C'est un métier dans le sens où je participe à ma manière au fonctionnement des écoles.

Ce qui peut permettre de définir un métier, c'est quand il y a un cœur de métier, il y a des compétences spécifiques qui sont directement liées à ce métier et pas à d'autres.

… oui… Ben les compétences spécifiques de ce métier c'est que je suis un professeur des écoles spécialisé avec des missions organisationnelles de coordination, de choses de ce type-là. C'est-à-dire que j'ai un pied dans la formation et puis j'ai un pied dans l'organisationnel… peut-être… c'est ça qui fait la spécificité… alors qu'un IEN, lui, il aurait utilisé depuis longtemps le mot validation, j'imagine… que nous, on n'utilise pas.

Contrôle ?

Contrôle… oui…Par contre, il aurait peut-être parlé de ses missions de formateur aussi parce que aujourd'hui, c'est vrai que c'est un peu… les frontières sont un peu poreuses.

A travers ton propre parcours, en tant que conseiller pédagogique, peut-être avant aussi, sur les représentations que tu peux avoir de cette fonction, de ce métier, est-ce que tu as observé une évolution ?

Considérable.

Dans quel sens ?

Ben au départ, comme je le disais tout à l'heure, j'étais sur des fonctions EPS et j'étais, concrètement, j'étais les quatre cinquièmes du temps dans des gymnases ou autres stades. Alors, il y avait toujours ce volet organisationnel mais il y avait aussi beaucoup de situations où je faisais à la place de… Dans le prétexte, mais je ne sais pas trop si… je crois que aujourd'hui, on se rend compte que c'est pas forcément très efficace mais… pas motivés par le fait de remplacer un maître qui est absent, mais par contre, de lui montrer comment il fallait faire, comment on pourrait faire, pour qu'il fasse de lui-même. Et donc, voilà, si jamais je prenais… je proposais… j'ai dû les garder d'ailleurs, de consulter mes agendas de 1996-97, puis de 95-96 et à suivre, bon, je verrais que j'étais à 80… 70% sur l'EPS dans les communes où je travaillais, Chatou et Houilles, et heu… les prises en charge de classes, les participations à des jurys de… à des jurys de concours pour faire passer, pas de concours, les… comment on appelle ça… à des évaluations, on ne disait pas ce mot-là à l'époque, à des évaluations concernant les brevets de gymnastique et toutes ces choses-là, ça me prenait un temps énorme. Et puis, donc, la préparation des rencontres sportives… beaucoup. Alors, petit à petit, les choses ont évolué. Au début, je ne m'en suis pas vraiment rendu compte mais je crois que les dossiers d'une circonscription se sont multipliés. On a vu arriver les aides-éducateurs, on peut prendre cet exemple-là aussi… qui a fait que j'ai eu aussi des missions de rencontres et puis commissions de recrutement d'aides-éducateurs pour l'inspecteur de l'éducation nationale qui n'était pas forcément présent, bon, et de gestion des dossiers des aides-éducateurs. On a vu arriver aussi plus de PE2, et puis de collègues, de jeunes collègues mais… on suivait énormément les PE2 à l'époque, en collaboration avec les maîtres-formateurs qu'on voyait rég… tous les ans. Et heu… Voilà, il y a eu toutes sortes de glissements heu… de plus en plus de généralistes à partager les dossiers avec le conseiller EPS, en tout cas c'était le cas chez nous dans la circonscription où j'étais et petit à petit, j'ai pris des dossiers qui étaient… que je ne prenais pas au départ. Les langues vivantes aussi sont arrivées, ont pointé leur nez. Il a fallu… ça a été toujours quelque chose de très lourd à gérer, avec des temps de formation à organiser, des organisations d'écoles, d'équipes, la mise en place d'intervenants extérieurs dans les écoles qui étaient rétribués par les mairies, enfin bon… les dossiers se sont petit à petit multipliés ; le travail a considérablement évolué.

Tu l'attribues à quoi, cette évolution ?

Je le disais un peu tout à l'heure, je pense, la multiplication des dossiers…

Mais cette multiplication de dossiers ?

Ben, si on prend l'exemple des langues vivantes. Les langues vivantes n'existaient pas, ou de manière extrêmement marginale en 95, 96. Après, ça a été inscrit dans les programmes, c'est devenu vraiment un temps d'enseignement. Bon, donc ça c'est… on va dire il y a… les missions de l'école ont évolué et derrière forcément, ça a une conséquence aussi sur les circonscriptions. L'importance donnée aux évaluations aussi. Je pense que c'est une période où on a connu quelque chose de … de lourd à ce niveau-là. Euh… comment dire… une importance donnée aussi à la formation continue. Mine de rien, petit à petit, on a eu de plus en plus d'animations pédagogiques à faire alors, là j'ai pas bien suivi ce qui s'était passé. Parce que je crois que le temps de formation continue reste toujours le même. Est-ce que les maîtres-formateurs, à une époque, dans les Yvelines, participaient plus aux formations continues, est-ce que… je ne sais pas… mais bon, c'est vrai que au démarrage, j'avais trois ou quatre formations continues dans l'année et j'entends dire par certains de mes collègues que, P. H. pour ne pas le nommer, que à l'origine, les conseillers pédagogiques ne faisaient pas du tout d'animations pédagogiques. Il y avait des conseillers pédagogiques mais lui ne les connaissait pas, il ne les voyait jamais. Donc voilà, les missions en formation continue, les missions en formation initiale, et puis l'évolution des programmes, et puis en ce moment l'évolution accélérée des programmes, tout ça génère beaucoup plus de travail pour nous.

Alors comment est-ce que tu vois l'évolution de la fonction dans l'avenir ?

… heu… comment je la vois, heu… telle qu'elle va arriver ou comment je la souhaiterais ? Comment je la perçois ? Ben… si j'en crois un peu les échos, ça fait quelques années qu'on en parle, ça va se concrétiser je sais pas, tous les ans ils disent que ça va se faire. Les directeurs d'école deviendraient de plus en plus des chefs d'établissement, il y aurait peut-être des regroupements d'écoles avec un chef d'établissement, enfin c'est pas ce nom-là mais, qui ait en charge plusieurs écoles avec des fonctions d'encadrement d'équipe. Les inspecteurs seraient beaucoup plus centrés sur l'évaluation des… des équipes, des écoles, etc., et voilà. Alors, tout récemment, on nous disait les conseillers pédagogiques… ceci dit, ça ne me paraît pas idiot, heu… les conseillers pédagogiques se retrouveraient dans des missions départementales, avec des axes de travail, comme il y a aujourd'hui des maîtres-formateurs en maîtrise de la langue… ici en tout cas sur le département, qui ont en charge des dossiers sur la maîtrise de la langue, au niveau des écoles du département, comme des pôles de conseillers qui dépasseraient, parce qu'il n'y aurait plus réellement de circonscriptions, je sais pas… qui dépasseraient les circonscriptions, avec tel ou tel, telle petite équipe, heu… un pour l'EPS, un pour langues vivantes, ce serait plus des formateurs référents qui constitueraient des documents d'aide pour les maîtres, qui feraient les visites de classes, etc. … je sais pas, ça me laisse un peu rêveur, heu… moi j'aime bien ce travail de proximité alors, je suis un peu sceptique. Mais peut-être que rien n'évoluera… peut-être que rien n'évoluera parce que… parce que, heu… il y a de quoi hésiter par rapport à ce travail de proximité.

Par rapport au modèle annoncé de la nouvelle formation des maîtres, la formation initiale des maîtres, tu vois des incidences que cela pourrait avoir au niveau des CPC ?

Sur la formation initiale ? Aujourd'hui… il y en a déjà eu… il y a un suivi T1, il y a le suivi T2 aussi, aujourd'hui. Moi, j'ai connu une époque où on était beaucoup plus orientés vers les PE2, au même titre que les maîtres-formateurs. Donc là, il y a eu un glissement. Euh… Alors, il ne va plus y avoir la deuxième… enfin, d'ici un ou deux ans, d'après ce que l'on sait, il n'y aura plus la formation prévue juste à l'issue du concours… effectivement, cela peut réorienter pas mal de choses pour nous. Parce qu'on parle de compagnonnage, je me souviens de ce mot-là, je l'avais lu dans un article, de compagnonnage. Alors le compagnonnage de maîtres expérimentés, incontestablement. Le compagnonnage avec des actions de formation ciblées, en cours d'année, probablement aussi, je suppose. Donc là, les conseillers pédagogiques ont certainement des missions par rapport à ça, oui. Globalement, je pense qu'on est… je suis beaucoup plus vers la formation, initiale et continue, que les premières années où j'étais plus sur l'aide… l'accompagnement des enseignants à travers des actions d'EPS. Ça c'est sûr. On est beaucoup plus dans la conception, dans la préparation d'actions de formation, beaucoup plus que les premières années, ça c'est évident.

Sur les différentes fonctions, tu as esquissé tout à l'heure un ou deux axes, est-ce que tu pourrais passer en revue, rapidement, les différents champs d'intervention sur lesquels tu es amené à travailler ?

Oui, je vais essayer. C'est compliqué par ce qu'on fait un métier tellement éparpillé, je vais sûrement oublier des choses mais, bon. Je vais essayer de reprendre, chronologiquement, sur une année scolaire. Donc heu… On est très très pris en début d'année sur tout ce qui est organisation des langues vivantes. C'est un dossier extrêmement lourd, qui nous prend beaucoup de temps. On est sur l'organisation des actions de formation. On est beaucoup sur l'organisationnel, en début d'année, organisation des actions de formation, ça c'est pareil, c'est de plus en plus difficile ; c'est de plus en plus usine à gaz, entre guillemets. On disait avec P. hier, parce que, il y a quelques années, c'était plus simple quoi. Aujourd'hui, c'est… je sais pas… je ne sais pas dire pourquoi mais c'est beaucoup plus complexe, il y a plein de choses à mettre en œuvre, il faut intégrer, et tant mieux qu'elles existent hein… les propositions départementales, les propositions de bassins, les propositions locales… Tout ça autour d'un projet de circonscription, en prenant en compte, dans la mesure du possible, bon, les priorités départementales et nationales, mais aussi des projets d'écoles… Donc, organisation des actions de formation continue et, très rapidement, arrive le traitement des évaluations qui vont donner les tendances locales et puis les tendances générales de la circonscription. Plus que jamais, je pense, dans les années à venir, on va certainement avoir des actions autour des… du temps d'accompagnement des élèves en difficulté, les 60 heures ; ça, ça va prendre un temps énorme, aussi. Donc là, on est encore sur la… on est à la fois sur la formation continue et à la fois sur l'organisationnel, aussi. Beaucoup, beaucoup de recherche de documentation, de prise d… de formation personnelle, de plus en plus parce que tous les ans se pointe un nouveau dossier. L'année prochaine, ce sera la difficulté scolaire.

Bon, s'il y avait des solutions toutes faites et toutes cuites, ça se saurait. Donc là, tous autant qu'on est, on va avoir un gros travail de formation personnelle par rapport à tout cela. Je sors du CDDP où j'ai récupéré des documents qui vont là-dessus, que je n'avais pas récupérés parce que les conseillers se les arrachent en ce moment. Voilà. On est plusieurs à anticiper cela. Bon, qu'est-ce qu'il y aurait encore. Après, arrive la formation initiale avec les stages T1, les stages T2, euh… et puis heu… et puis heu… on passe d'une animation pédagogique à un stage départemental. Un stage départemental quand on est concerné, enfin, ça arrive, ou un stage de circonscription ou un stage d'école, tout au long de l'année. Et voilà… moi, ce que je vais quand même essayer de glisser l'année prochaine, c'est des moments où je vais être avec des élèves en classe, et avec le maître, pour mettre en place par moi-même, des interventions, des choses et… et… ce sont autant d'informations que je vais glaner, là, pour des futures animations pédagogiques. Ça pourrait être filmer des classes, parfois, ça pourra… je vais essayer de faire ça plus que je ne le faisais précédemment.

Si parmi toutes ces fonctions que tu as évoquées, là, il y en avait deux ou trois à conserver, tu vois, en termes de hiérarchisation un peu, tu gardes lesquelles ?

Que je veuille ou non, c'est pas forcément désagréable pour moi, mais que je le veuille ou non, je pense qu'il faut qu'il y ait quelqu'un qui fasse de l'organisationnel, sur une circonscription. C'est pas forcément la première mission de l'IEN, qui va définir des grands axes, qui va être sur l'évaluation, donc toutes les tâches qui sont l'organisation, la mise en route, là, de ce grand paquebot composé de vingt-six écoles et deux cent soixante instituteurs, ou plus parfois, la mise en route de ce grand paquebot à la sortie du port, là, en début d'année, puis après le suivi… donc, tout ce qui est accompagnement des équipes, et notamment des directeurs sur de l'organisationnel, ça ça resterait. Moi je… c'est un peu ce que je disais au départ, la formation continue aussi, bien sûr, et heu… quant à la formation initiale, le… elle est très importante aussi, mais je crois que… c'est là aussi où on trouve les maîtres-formateurs et… j'ai toujours un peu d'hésitation parce que… ce serait bien qu'on puisse arriver à travailler un peu plus en synergie, les deux quoi. C'est une mission importante des conseillers pédagogiques qu'on devrait partager un peu plus, je trouve, avec les maîtres-formateurs.

On reviendra certainement sur cette question, tout à l'heure, sur le rapport aux maîtres-formateurs. Mais je voudrais savoir si toi, en tant que CPC, avec ces différentes missions que tu as à investir, mais aussi avec certaines priorités que tu peux te donner, est-ce que tu considères disposer de marges de libertés ?

Oui. Oui. Souvent, je le dis pour moi-même, en ce moment beaucoup d'entre nous, on est dans la plainte, ho la la on n'en finit plus, tu te rends compte on travaille jusqu'à pas d'heure tous les soirs, et d'ailleurs quand j'envoie un e-mail à tel ou tel, j'ai la réponse cinq minutes après, ce qui prouve que je ne suis pas le seul à bosser à pas d'heure, etc. … Mais j'ai de plus en plus tendance, quand même, à penser que l'on se crée son propre… sa propre croix, je sais pas mais… on se crée sa propre quantité de travail. Parce que je persiste à penser que l'on a quand même une énorme liberté de fonctionnement et si on se retrouve avec une barque un peu trop chargée, c'est parce qu'on a un tempérament comme ça. Je ne citerai pas de nom mais je pense à un collègue de St-Nazaire avec qui j'en ai parlé cette semaine et qui me disait « on ne se refait pas, je suis arrivé sur le département avec des intentions de prendre du recul, de prendre de la distance, de cibler des projets, de ne pas me laisser envahir et je me rends compte, je ne sais pas depuis combien de temps il est là, depuis deux ans à peu près, je me rends compte au bout de deux ans que ça y est, c'est reparti pour un rythme d'enfer, je n'arrête plus, que tous mes soirs sont pris, etc.… ». Mais il a aussi la certitude que c'est parce qu'il est comme ça. Bon, c'est vrai qu'on fait un métier qui, intellectuellement, est vraiment stimulant et intéressant. On peut avoir tendance à se laisser piéger parce que tout est intéressant. Alors moi, je suis en train d'essayer de me soigner un petit peu. Je ne sais pas si je vais y arriver, parce qu'arrive un moment quand même ou on peut se dire qu'on est un peu trop sur la tangente, là, et qu'il y a des choses qu'on ne va pas bien faire.

Donc, c'est ça qui me motive maintenant à… à freiner un peu, notamment par rapport à des actions départementales, pour ma part, je vais essayer de lever un peu le pied pour me recentrer un petit peu sur le local quoi.

Ces marges de liberté, tu les as d'un point de vue quantitatif. D'un point de vue plus qualitatif, est-ce que tu as des marges de liberté pour choisir ce sur quoi tu veux travailler davantage que sur telle autre chose ? Et il y a une autre façon aussi de considérer les marges de liberté qui est du point de vue des stratégies.

Oui… On a la marge de liberté par rapport à ce qu'on veut traiter, avec des limites, c'est-à-dire que quand il y a une priorité qui est définie au niveau national, départemental, ou déclinée en circonscription, comme l'année dernière lorsque je suis arrivé c'était les mathématiques à l'école, bon, je n'allais pas dire « moi, je veux garder ma marge de liberté et j'ai envie d'aborder la littérature à l'école et rien ne va m'en empêcher ». Il fallait que je m'inscrive dans un projet d'équipe, ce que je considère comme complètement normal… Mais, en grande partie, le projet d'équipe est aussi défini par rapport aux compétences des… des conseillers pédagogiques. Et on trouve comme ça, dans toutes les circonscriptions avec des gens installés depuis plusieurs années, des sensibilités, qui ont laissé leur trace. J'ai un de mes prédécesseurs à St-B., qui a laissé sa trace dans tout ce qui concerne la littérature, la littérature à l'école maternelle. Bon… parce que c'était son truc. Donc, euh… Alors maintenant, j'ai pas bien compris la fin de la question qui était par rapport à… aux marges de liberté…

Sur les stratégies…

Sur les stratégies… euh…

Sur ta façon de travailler avec les écoles, de travailler avec les enseignants…

Ah oui… parce que par rapport… c'est le gros problème… en tout cas pour… mon problème, c'est que par rapport à mon quotidien de travail, malheureusement, je ne mets pas assez de stratégies en œuvre, c'est-à-dire que je travaille vraiment au jour-le-jour, sautant d'un dossier à l'autre et la veille pour le lendemain, quitte à y laisser toutes mes soirées, en disant bon ben il faut que je finisse parce que c'est pour demain. J'ai trop, cette année, travaillé comme ça au jour-le-jour. Euh… maintenant, par rapport aux écoles, ma stratégie, c'est quand même, jusqu'à aujourd'hui, ça a été… c'est quand même d'essayer le plus possible, quitte à prendre des risques, parfois on en prend hein, de retrousser les manches. Au niveau des équipes, je dis toujours la porte est grande ouverte, n'hésitez pas à appeler. Donc je n'ai jamais refusé une proposition d'école, quelle qu'elle soit, pour le moment. Que ce soit d'accompagner une équipe sur la réflexion par rapport à un livret d'évaluation, je parlais d'évaluation tout à l'heure. Que ce soit… comment dire… réfléchir à des… à des choix de méthodes de lecture qui peuvent être plus opportunes que d'autres, dans telle ou telle école, heu… décliner au côté d'une équipe de RRE les projets pour l'année et puis voilà… mais aussi, participer, ça m'arrive encore, à des… à des

interventions auprès des élèves. Alors, ça ne sera plus des manifestations sportives, ce sera des rallyes lecture par exemple, ça m'est arrivé cette année.

D'abord, moi je considère que c'est important de reprendre pied de temps en temps avec des enfants. Dans notre métier, je ne sais pas si c'est forcément très sain de rester si longtemps. C'est une autocritique que je me fais là. Si longtemps sans une classe, dans nos métiers. Je ne sais pas si c'est forcément… C'est vrai que c'est pas le même métier, ce n'est pas parce qu'on a en charge une classe qu'on est plus compétent pour donner des conseils, etc.… mais sur la durée, c'est pas mal de temps en temps de reprendre pied dans une classe, quand même. Et c'est pour ça que j'ai failli le faire d'ailleurs. Je ne l'ai pas fait. J'ai failli le faire en arrivant sur le département. Et donc le fait de prendre de temps en temps des enfants en charge, des classes entières, des groupes, à travers des actions… des temps forts d'écoles… ou à travers des projets personnels. J'ai travaillé sur la dictée à l'adulte, cette année, avec une enseignante de maternelle. Et j'ai pris la classe, elle m'a filmé. Je lui ai pas proposé de la filmer parce que c'était délicat et je sentais que ça la gênerait énormément, mais par contre, c'est moi qui ai pris la classe plusieurs fois et je me suis fait filmer. Bon, c'est peut-être un peu modélisant, c'est peut-être tout ce qu'on veut, mais c'est quelque part aussi comme ça, je reste persuadé que c'est comme ça qu'on gagne la confiance des équipes. C'est pas uniquement en venant avec sa petite sacoche…

C'est une question de crédibilité ?

Oui… oui, oui. C'est aussi comme ça qu'on gagne la proximité avec les gens, et la confiance peut-être un peu. Bon, même si c'est très lent, il faut beaucoup d'années. C'est pas bon… enfin, c'est bon de rester CPC un an ou même deux ans sur une circonscription. Il y a un goût de trop peu quoi.

J'essaie de traduire, à travers ce que tu dis, ce que tu ressens, et tu confirmes si c'est ça. Est-ce que tu veux dire que les bonnes relations de travail que tu peux avoir avec les enseignants, on peut les envisager parce que tu es un collaborateur, un collègue proche, donc on est dans une situation d'égal à égal ? Ou parce que le fait de venir prendre des élèves en charge, tout ça, tu te construis une crédibilité qui te fait être accepté comme quelqu'un qui est formateur ou… enfin, qui n'est pas un collègue comme les autres ?

Oui… c'est ces deux axes déjà. Je pense que pour gagner une crédibilité, il faut vraiment être au contact rapproché avec les écoles. C'est-à-dire avoir fréquemment des liens, des rencontres, une présence physique, rien que ça mais… de passer… que les gens voient… enfin comme disait ma première inspectrice, « que les gens voient votre tête ». Bon, dans un premier temps, c'est bien parce que je pense… il n'y a plus, il a pu y avoir des circonscriptions dans lesquelles les gens n'étaient pas capables de nommer le nom de leur conseiller pédagogique, bon, ça paraît toujours un peu curieux quoi. Faut être présent. Maintenant, j'ai toujours remarqué que lorsqu'on était, nous-mêmes, au charbon, de temps en temps en accompagnement d'un maître dans une classe ou en prise en charge d'une classe, c'est ponctuel mais quand ça nous arrivait, on gagnait quelque chose après pour la suite. Bon, ça peut se comprendre, c'est pas… je ne parle pas du côté… je ne sais pas si pédagogiquement ça tient la route de faire ça, si c'est absolument essentiel pour les enseignants de nous voir, nous, prendre la classe, non, c'est pas ce côté-là, c'est plutôt le côté gagner en confiance, ben il n'hésite pas à prendre une classe, ce qu'il dit… ça paraît basique ce que je vais dire mais ce qu'il peut dire ici ou là, les directions qu'il peut donner, de travail, les conseils qu'il peut donner, etc., ben quelque part il est capable de les mettre en situation quand même. Bon… je ne sais pas si c'est toujours à la mode ou au goût du jour de dire ça mais je n'ai pas regretté d'avoir fait ça à chaque fois. Et à chaque fois que je suis arrivé dans une circonscription, ça a été pareil. On gagne beaucoup comme ça. Alors quand on a le dossier EPS c'est encore plus rapide. Parce que le dossier EPS engendre forcément… enfin, forcément… engendre une collaboration au côté d'enseignants par rapport à des projets, des temps forts, etc… peut-être plus forte que quand on a des dossiers de généraliste. Heu… bon…

Est-ce que tu penses, malgré tout, que la crédibilité que tu peux avoir, enfin toi ou un conseiller pédagogique, peut se gagner par un autre moyen que par celui de prendre en charge des élèves ?

Oui, oui, oui… C'est pas exclusif. Il y a des écoles où ça ne m'est jamais arrivé et où ça ne m'arrivera jamais de le faire. C'est pas du tout systématique, exclusif. Euh… bien sûr, il y a aussi les entrées… relations avec les adultes, écoute des équipes, euh… c'est un métier où il faut des capacités certainement très… supérieures à la moyenne, je pense, au niveau de l'adaptation. Parce qu'à chaque fois, on entre dans un univers, dans un monde très spécifique, selon les endroits où l'on va, les ambiances d'écoles, des quotidiens d'écoles, etc., qui peuvent être très différents. Donc, être beaucoup à l'écoute, saisir des opportunités pour essayer de faire avancer les gens dans un sens que l'on juge positif quoi. C'est un peu général ce que je dis, mais effectivement, ça ne passe pas uniquement à travers l'accompagnement des gens dans les classes. Mais je ne nie… j'en ai parlé de manière un peu insistante parce que je sais que c'est débattu. Bon… et moi, ça m'a souvent beaucoup servi. Heu… voilà. Et maintenant, je le fais, je le fais aussi pour… comme je le disais tout à l'heure, dans une perspective de formation après, c'est-à-dire que je veux, de plus en plus, me constituer des… des axes de travail où il y a aussi de la mise en place concrète de certaines choses pour pouvoir après présenter cela dans le cadre des animations. Bon, si j'ai travaillé comme ça sur la dictée à l'adulte, c'est aussi parce qu'en formation départementale en maîtrise de la langue, j'intervenais sur la liaison Grande section-CP, sur la dictée à l'adulte et qu'il me semblait intéressant d'avoir des documents qui illustrent des propos. En général, c'est toujours le bienvenu. Pas forcément un film, mais quand on peut témoigner d'une expérience. Quand on peut montrer des outils d'élèves, ou des traces écrites d'élèves. Pas forcément un film.

Est-ce que tu dirais qu'en assumant ta fonction de conseiller pédagogique de circonscription, tu es amené à jouer un personnage ?

Oui. C'est… Oui. Je pense qu'on a au fond de soi une personnalité qui ressort, et heureusement d'ailleurs. Heu… mais comme un enseignant fait souvent un métier de comédien dans sa classe, nous… je disais tout à l'heure que l'une des… certainement, une des qualités fondamentales d'un conseiller pédagogique, c'est d'avoir des capacités d'adaptation, ce qui n'enlève rien sur ses choix, sur ses volontés, sur ses idées, etc., qu'il cherche à faire avancer. Mais il est obligé d'être à l'écoute, de tâter le terrain et de sentir le pouls. Et ça va avec l'idée aussi que on sera… on sera… on aura des attitudes peut-être différentes selon les équipes.

Est-ce que tu trouverais envisageable de devoir, en tant que conseiller pédagogique de circonscription, aller faire la promotion, la présentation, de choix d'une politique d'éducation que tu réprouverais complètement ?

Ah oui… ben la question a été posée d'une autre manière, peut-être, au concours d'inspecteurs cette année à l'une de nos collègues qui tentait le concours et qui a répondu, moi je répondrais un peu la même chose, c'est que on est ,avant tout, fonctionnaire et que c'est un ministre qui disait « un ministre, ça ferme sa gueule ou ça démissionne », bon… on est avant tout fonctionnaire, je ne me verrais jamais me prêter à un jeu où j'irais à l'encontre d'une institution. Par contre, c'est ce qu'on a essayé de faire tout à l'heure, et on l'a fait sans hypocrisie aucune d'ailleurs, parce qu'il y avait des éléments. Par contre, j'irais mettre en valeur des éléments que je perçois comme positifs dans un texte, nos programmes ou autre, éléments sur lesquels j'estime que je peux m'appuyer pour… après, comment dire, faire avancer un travail, décliner un travail d'équipe pour les actions de formation continue ou autre quoi. Il y a des phrases-clés dans ces programmes sur des sujets brûlants comme celui de l'étude de la langue, la grammaire au cycle trois. Bon, c'est des phrases-clés que je sais pratiquement par cœur parce que pour moi, elles sont très importantes et elles montrent que ce n'est pas uniquement dans la répétition des exercices que les choses se construisent quoi. Alors là, c'est tout… et c'est écrit, donc… si ça ne l'était pas ben je pense que j'aurais toujours ce respect par rapport à l'institution. J'essaierais de comprendre pourquoi, résolument les programmes prennent… je considère que ce n'est pas le cas… les programmes prennent une direction, alors opposée par rapport aux précédents ; j'essaierai quand même de comprendre pourquoi, ce qui s'est passé pour que le cheminement soit comme ça. Je ne serais pas dans l'opposition, en tout cas dans l'opposition publique… jamais. C'est… bon, voilà, sinon effectivement, je reprendrais un poste de classe peut-être, je ne sais pas. Si c'était vraiment totalement révoltant.

Au risque peut-être, en tant qu'enseignant de la classe, ne pas appliquer les programmes ?

Ça, je … oui, ça ne concernera que moi là, oui, c'est différent. Oui, c'est possible. Mais ça ne concernera que moi, c'est… j'aurais pas l'impression d'une forme de malhonnêteté…

D'un point de vue éthique ?

Oui, c'est une situation extrêmement… que je n'ai jamais pensé mais, oui normalement, tu as raison, un fonctionnaire se doit de respecter les programmes, etc., bon… ça paraît un peu abstrait parce que je ne vois pas… des programmes qui soient si mal fagotés que vraiment on se pose la question de les suivre ou pas les suivre… je me permettrais de ne pas forcément les suivre dans les détails si, effectivement, j'avais un cycle 3 et que je me rendais compte à la fin de mon CM2 que je n'ai pas bouclé tout le programme en grammaire, ça ne… ça ne m'affolerait pas outre mesure parce que je crois qu'il y a des raisons pour lesquelles ça doit être difficile quand même de boucler ce programme, sur la nature des mots notamment. Je prends cet exemple-là parce que c'est un peu le sujet brûlant du cycle trois.

On va se recentrer un peu plus maintenant sur les débutants. Il se trouve que tu dois aller dans des écoles pour visiter des débutants. Est-ce que tu as pu constater, au cours de ton expérience que les relations que tu engageais ou que tu arrivais à nouer avec ce débutant, qu'il soit T1, T2, PE2, qu'elles pouvaient être conditionnées par les relations que tu avais au préalable avec les autres enseignants de l'école ?

… heu… ça peut se faire ça. Ça peut se faire parce que quand on va voir quelqu'un, on va voir quelqu'un qui, débutant ou pas, est intégré dans une équipe enseignante qui a ses fonctionnements. C'est pour ça effectivement que c'est important de savoir où on met les personnes, parfois. Et donc cette personne, le débutant, il est extrêmement perméable à tout ce qu'il peut y avoir autour de lui. Et heu… ça peut arriver ponctuellement de se retrouver en porte à faux. Je l'étais, je prends cet exemple-là mais il y en a surement d'autres, je l'étais lorsque j'étais vraiment sur des missions EPS, ça a pu m'arriver, dans des villes où il y avait énormément d'intervenants extérieurs en EPS et où je pouvais voir, je prends cet exemple-là, des collègues dans une école, bon, installés depuis pas mal d'années et qui avaient l'habitude de rester en retrait lorsque l'intervenant extérieur prenait en charge la classe, souvent avec beaucoup de brio et beaucoup de compétences d'ailleurs, et que je voyais le T1 faire la même chose. Bon ben… mais là, je me réservais le droit, c'est aussi parce que je croyais vraiment à cette… j'avais envie que ça avance quoi, ce partenariat, et en tout cas cette prise en compte de l'EPS par l'enseignant. Donc là, je me fichais de savoir ce qui se passait à coté… honnêtement, je crois avoir toujours dit ce que j'avais envie de dire à quelqu'un et ne pas m'être arrêté quand même au fonctionnement de l'équipe. Par contre, je faisais attention de ne pas impliquer l'équipe. Parfois, on va voir des T1 ou autres PE2, qui ont des fonctions de remplacement où… leur stage filé, ça doit être une problématique très particulière, aussi ça. Mais je crois qu'il ne faut pas s'interdire de dire les choses et de les écrire, sachant qu'on s'adresse directement, c'est un peu hypocrite mais… parce que parfois, ça ne concerne pas directement le… la personne pour laquelle on a une action de formation, mais… faut pas s'interdire de dire les choses. Donc, moi parfois ça m'arrive de faire un point

sur les affichages de classe, de faire un point sur les aménagements de classe et même quand ils ne me semblent pas très… enfin, à améliorer quoi. Et je sais très bien que lorsque je le dis ou lorsque je l'écris, je sais très bien que ça ne concerne pas que… à la limite, ça ne concerne pas du tout, parfois, partiellement on va dire, ça ne concerne que partiellement le jeune en formation… que ça implique beaucoup le titulaire, ce que je suis en train de dire là. Mais ce serait trop compliqué de laisser passer les choses, je crois, c'est important de les dire, ne serait-ce… souvent j'ai le discours d'ailleurs : « l'année prochaine, si vous avez votre classe, comment vous pourriez organiser une classe équivalente, qu'est-ce que vous feriez ? Est-ce que vous mettriez les enfants par groupes en permanence, parfois même dos au tableau ? Est-ce que… », enfin je ne sais pas, des choses de ce type-là quoi. Quand je vois des choses comme ça, ça m'énerve et je réagis et… même si je sais que ce n'est pas… ce n'est pas la responsabilité première du… de la personne.

Cette année, tu es amené à suivre combien de T1 et de T2 ?

Heu… Alors, on s'est partagé, au niveau des deux CPC, et j'ai dû avoir quatre T1 et trois T2 à suivre cette année. Voilà… On s'est partagé. C'est variable selon les années. Bon. Là, c'est un peu dans leurs habitudes.

Quand tu en as plusieurs à suivre, comme ça, est-ce que tu as une stratégie particulière qui consisterait par exemple à diversifier, ou les modes de suivi, ou la quantité même de suivi, d'un stagiaire à l'autre. Comment est-ce que tu gères ça ? Est-ce que tu es sur une logique plutôt égalitaire ou ?...

Non. J'essaie de faire des visites très rapprochées au début, pour tous. Bon, il y a une période de l'année où on a tendance quand même… où j'ai tendance à espacer beaucoup mes visites. Mais je les espacerais moins si la personne est en difficulté, c'est du bon sens, je les espacerais un peu plus si je vois que la personne, ça y est, elle est partie, qu'elle a des fonctionnements qui sont… qui deviennent vraiment professionnels et intéressant, là j'espacerais. J'ai tendance à cibler mes recommandations, moi j'ai mon propre… bulletin de visite où j'indique en fin du bilan, là, je laisse toujours une trace écrite de mon passage, et j'indique en bilan les points qui me semblent satisfaisants. Je crois qu'il y a eu… j'ai eu deux ou trois expériences où je n'ai pas suffisamment positivé dans mes entretiens et je sens bien que dans ces moments-là, les gens n'entendent pas ce qu'on dit. C'est très très important de positiver donc, y compris dans ma trace écrite. Il y a toujours un endroit où je positive, je mets points satisfaisants, et puis au lieu de mettre points insuffisants, ou des choses de ce type-là, je positive aussi du côté droit parce que je mets points à améliorer. Et là, j'ai tendance à cibler, au démarrage, tout ce qui est gestion de classe, par exemple, et puis, ça fait comme une sorte de contrat, ça, donc euh… la visite suivante, je reprends mon bulletin de visite précédent et puis je regarde, et éventuellement, je reviens sur certaines choses, « ben oui, on avait parlé de tel et tel éléments, alors qu'est-ce qu'il en est, parce que là, je n'ai pas trop senti d'évolution ?... ». Bon, je fais remarquer quand j'estime que les choses n'ont pas avancé dans le sens sur lequel on a convenu. L'entretien… Ce qui s'écrit n'est rien de plus, rien de moins que ce qui s'est dit pendant l'entretien après la visite de classe. C'est important. Heu… voilà.

Alors, cet entretien, à quoi il sert d'après toi ?

Cet entretien, il sert à… à développer une capacité d'analyse du… du professeur des écoles stagiaire, bon… sur sa propre pratique. Il permet de prendre du recul. Et puis, de mettre le doigt sur des éléments sur lesquels il peut maintenant continuer en confiance et puis des éléments où ce serait quand même bien de faire évoluer les choses. Donc heu… voilà quoi. C'est un moment décisif, hein. C'est un moment important.

Ça dure combien de temps, un entretien ? Une visite te prend combien de temps ? Si on prend en compte pour une visite, le temps d'observation dans la classe, le temps d'entretien, systématique ou pas, je ne sais pas, et le temps de rédaction d'un rapport de visite, systématique ou pas…

Je vais dire heu… de la moitié d'une demi-journée à une demi-journée.

Le rapport de visite, tu le fais sur place ?

Je le fais aux deux-tiers. Je le fais de plus en plus… à une époque, je ne m'autorisais pas à sortir l'ordinateur parce que je trouvais que ça perturbait la classe et que c'était pas correct de faire ça. C'est tellement banal maintenant, les ordinateurs que, quand j'ai vu certains IEN le faire, D. T… pour ne pas le nommer, c'est le premier que j'ai vu faire ça, ah ben je me suis dit si les inspecteurs le font alors, alors les conseillers peuvent le faire aussi. Bon, voilà. Alors j'ai commencé à faire ça. Donc, je le fais aux deux-tiers, en gros. Et je reprends, d'ailleurs je crois que c 'est important, pour moi, de laisser quelque temps… je reprends, en général le soir-même, je le reprends le soir pour le finir et (…).

Dans le suivi que tu fais avec ces débutants, est-ce que tu identifies des obstacles sur lesquels tu es amené à travailler un peu ? Alors, quand je dis des obstacles, ce n'est pas forcément des murs impénétrables, mais des questions problématiques…

Il faudrait que moi-même j'ai des questions à p… enfin sur lesquelles j'ai des questions à poser moi-même et… où je ne me sens pas suffisamment performant ?

Je ne sais pas, si tu veux après tout, une course d'obstacles, c'est une course que l'on réalise quand même. Mais il y a des choses qui se présentent et qui font que tout ne va pas forcément de soi et qu'il y a des types de problèmes qui sont complètement intégrés à la nature même de la tâche, et que tu dois appréhender, avec plus ou moins de facilité.

Oui oui… Je crois que lorsqu'il y a un écart énorme entre ce que l'on attend d'un professeur des écoles en charge d'une classe dans son quotidien de classe, en train de mettre en œuvre une séance, donc un écart énorme entre ce que l'on pourrait attendre de lui et ce que l'on voit effectivement. Là on se dit par quel bout… c'est rare… c'est rare, je trouve que c'est même de plus en plus rare. Bon, mais il y a cinq ou six ans, ça m'est arrivé d'être dans des situations où je me disais mais par quel bout prendre les choses ? Parce que si je dois lui reprocher la gestion de classe, le manque de préparation, le… comment dire… le nom accompagnement des élèves en cours de séance, le manque de rigueur, les méconnaissances notionnelles, j'en passe… heu… je sais pas, ça ne va pas… à part le faire exploser en vol, ça va pas… ça va pas lui servir quoi. Parce qu'il y a trop de choses à la fois. Donc, c'est quand il faut hiérarchiser et se dire « ben, certes, il y a ça, il y a ça, il y a ça… mais tant pis, au moment de l'entretien, je vais privilégier heu… bon, ben s'il y a des problèmes de gestion de classe, je vais privilégier la gestion de classe, par exemple.

Quand tu dis que tu trouves ça de moins en moins, à quoi attribues-tu la diminution de ce type d'obstacles, ce type de problèmes ? Est-ce que cela vient des débutants ou est-ce ta propre pratique qui fait que tu ne te poses plus les problèmes comme tu pouvais te les poser autrefois ? Est-ce que c'est toi qui a changé ou est-ce que ce sont les stagiaires ?

Non. Je pense que les gens qui sont complètement à côté de la plaque, pour parler crument, on en voit moins. Probablement parce que, voilà, ça prouve que la formation elle s'est améliorée. Peut-être que… j'ai jamais réfléchi à ça… peut-être qu'il y a plus de stages, de stages accompagnés, de choses comme ça, qui font qu'ils sont plus à pied d'œuvre à la rentrée… heu, pour la plupart d'entre eux. Heu… peut-être que le concours qui est de plus en plus sélectif va forcément… va… permet vraiment aux meilleurs de parvenir à rentrer à l'IUFM et que il y a une époque où la formation initiale était universitaire, ça démarrait quoi, on avait remarqué que il y avait des capacités à intégrer les informations plus importantes parce qu'il y avait des habitudes, au cours de leur cursus universitaire. Ils avaient des habitudes que n'avaient pas les lycéens et ça se sentait. Il y a une époque où on faisait cette remarque-là. Tout en disant que ça ne suffisait pas et qu'il y avait parfois des questions d'organisation pratique et de bon sens qui manquaient quand même un peu. Ça nous arrivait aussi de dire ça. Voilà, l'obstacle pour moi, en tant que conseiller pédagogique, dans des actions de formation continue, pardon de formation initiale, et de suivi des maîtres, pour moi ça c'est l'obstacle majeur.

Je voulais évoquer également avec toi, dans le suivi des débutants que vous êtes amenés à faire, on a parlé beaucoup des T1 et des T2, mais maintenant il y a aussi les PE2. Comment est-ce que tu perçois ton rôle vis à vis des PE2 ?

Ben, je serais tout à fait d'accord pour participer à la formation initiale des PE2. Je trouve… j'ai toujours trouvé que cette séparation entre maîtres-formateurs et conseillers pédagogiques, à ce niveau-là, était une erreur, qu'on a des éclairages différents mais que l'on peut s'apporter mutuellement et ça me plairait bien de travailler aussi en direction des PE2. D'autant plus que nous, on a une mission très part… on a un atout très particulier par rapport aux circonscriptions, c'est que les PE2 sont en stage filé dans des écoles que l'on connaît, pour la plupart d'entre nous, même si pour ma part il y a encore des écoles que je connais très mal hein. Mais au bout de quelques années de CPC sur la circonscription, on connaît bien. Et je pense qu'on pourrait même être l'élément important de l'accompagnement des PE2, en début d'année pour le moins, et de la… comment dire… un peu l'interface avec les équipes enseignantes, quoi. Parce que, voilà, c'est des équipes que l'on connaît, et on connaît aussi les… beaucoup d'aspects de la… comment dire.. de ce que peuvent vivre les PE2 dans les démarrages de leur activité professionnelle, peut-être plus que des enseignants confirmés qui ont peut être oublié et qui ne sont pas dans ce cheminement-là. Donc je pense que… ce serait bien d'avoir des actions plus fortes en ce sens-là. Le problème qu'on va avoir de plus en plus, c'est qu'il va y avoir… l'heure des choix quoi. C'est plus un problème de disponibilité, parce que ça s'empile, ça s'empile… c'est sûr, quand même.

Alors maintenant, de par les règles institutionnelles qui sont entrées en vigueur cette année, il y a quatre catégories de personnels qui visitent les PE2. Il y en a une qui est composée des formateurs de l'IUFM, parmi lesquels essentiellement des maîtres-formateurs, et puis il y a les équipes de circonscription avec les CPC et, selon les cas, c'est du moins ce que l'on a pu observer, les IEN. Est-ce que toi, par rapport aux PE2, il te semble que ton rôle est plus près de celui des PEMF, des maîtres-formateurs, ou plus près de celui de l'IEN ?

… oui, quand on les suit.

Quand vous allez les voir. Vous faites un nombre réduit de visites…

Oui, très réduit. Comme on est que sur une, et qu'en plus cette visite, elle arrive plutôt en fin d'année, et a fortiori quand elle est accompagnée de l'IEN, ce qui a été mon cas, heu… on est… on est plus dans… au fond de nous même il y a une mission… une mission de validation. Mais que je ne recherche pas à tout prix. Encore une fois, je considère que notre place, elle serait plutôt à côté, il ne s'agit pas d'enlever leur mission, loin de là, à côté des maîtres-formateurs, plutôt au début, comme avec des T1 et des T2. Forcément, il faut qu'on mette le paquet, même si on va les suivre toute l'année, il faut qu'on mette beaucoup d'énergie au début de l'année… c'est là qu'ils vont avoir tout qui leur arrive pêle-mêle quoi. C'est pas… on ne peut pas se réveiller au mois de janvier, quoi. Donc, voir des PE2 au mois de mai, comme ça a été le cas cette année, là, je ne trouve pas ça forcément…

Qu'est-ce qui est le plus important pour toi, selon la façon dont tu le vis, est-ce que c'est la visite que tu lui fais et ce que tu lui dis ou est-ce que tu écris ?

J'aime bien laisser toujours une trace écrite, mais je n'ai pas le sentiment que ce soit… j'essaie toujours qu'il n'y ait pas de nouveauté par rapport à ce qu'on s'est dit. L'écrit fige… Après, on peut le relire, on peut prendre du recul par rapport à ce qui a été écrit, l'écrit c'est une mémoire, enfin je sais pas. Ça ne peut pas remplacer un entretien oral.

Tu fais une différence entre lesPE2 et les T1 ou pas ?

Oui parce que, pour les T1 l'enjeu n'est pas du tout le même, ils ont une charge de classe toute l'année et ils sont… voilà… ils n'ont pas forcément… quand on est PE2, la charge… c'est déjà énorme d'avoir une journée mais on n'a pas charge et responsabilité de classe… quand même.

Et quel est l'enjeu de ta visite chez les PE2 ?

Ben, actuellement, ça a été d'accompagner l'IEN, pour confirmer éventuellement son envie de valider ou non la personne. Je me suis beaucoup plus situé comme une sorte de conseiller technique de l'IEN, mais je trouve que ma place, elle serait plutôt d'être résolument sur de la formation initiale de maîtres mais pour ça, j'aurais préférence… je trouve que ce serait bien mieux de pouvoir les voir en début d'année, en lien avec les maîtres-formateurs qu'il faudrait croiser par la même occasion, justement.

Est-ce que tu t'es posé la question sur la manière dont vous perçoivent les stagiaires, pas toi personnellement, quand ils voient arriver le conseiller pédagogique ?

Oui… ils voient un peu arriver l'inspecteur, je pense. Ils doivent nous voir dans des fonctions de validation, peut-être de manière plus forte que les maîtres-formateurs avec lesquels ils ont une… pour certains d'entre eux, enfin j'espère, qu'ils croisent dans les locaux de l'IUFM, et qui éventuellement participent aux enseignements de l'IUFM, je ne sais pas si c'est le cas de manière systématique ici mais… heu… oui, il doit voir le regard d'une personne qui vient valider, oui. Mais c'est déjà le fait de le voir une fois dans l'année et le fait de le voir au mois de mai… bon…

Ça te pose problème ou pas ?

Oui, oh, bof… ça ne m'empêchera pas de dormir mais par contre, je trouve que c'est un peu dommage de ne pas être dans une mission de formation initiale, résolument, avec les PE2 quoi. Tout en sachant que… je comprends tout à fait les collègues qui disent « oui, mais il y a ça, il y a les T1, il y a ci, il y a ça…, il y a les animations pédagogiques, il y a tout le reste… », enfin tout ce dont on a fait l'inventaire tout à l'heure et qu'il y a un moment où on ne peut plus tout assurer. C'est vrai que c'est un problème… mais pour moi c'est un problème de principes. Je trouve que c'est une bonne chose d'être aussi, à notre niveau, sur la formation initiale. Et j'insiste, par rapport aux PE2, en début d'année, d'accompagner les liens ou les absences de liens, enfin, essayer de travailler ça. Avec des équipes que l'on connaît quand même, surtout quand on est installé depuis cinq ou six ans comme CPC dans un endroit. Donc là, je crois qu'on a un rôle majeur à jouer, que le maître-formateur ne peut pas réellement jouer. Le maître-formateur, il arrive, il voit une pratique de classe, il s'en va. Nous les équipes, on a maint… on a plusieurs occasions de les contacter, d'être en relation avec les directeurs, ça c'est important aussi. Je trouve que ce serait bien mieux que l'on puisse être en accompagnement, plutôt… quitte à choisir, plutôt en début d'année qu'en fin d'année. En fin d'année, c'est forcément sur des missions de validation.

Bon, pour finir, la dernière question que je voudrais évoquer, c'est simplement te demander comment tu vis ta situation actuelle, est-ce que tu te considères plutôt satisfait de ta situation professionnelle, c'est-à-dire le contexte dans lequel tu travailles… de façon très générale ?

Oh, plutôt satisfaisant, hein. Je dis plutôt satisfaisant parce que, à cette réserve près que je crois qu'il va falloir que j'arrive à faire un peu un ménage pour ne pas démultiplier à l'infini les missions, les activités, bon c'est tout… mais j'ai le sentiment que ça relève de ma propre… j'irais pas dire c'est la faute des autres. J'ai un sentiment que ça relève en grande partie de ma responsabilité. Le fait de se dire ben oui, ça et ça et ça, je ne peux pas faire ces trois choses-là, il faut que j'en choisisse qu'une sur les trois. Mais heu… bon, voilà. Je pense que je vais réussir à travailler ça, à le travailler. Mais sinon, non non, ça me plaît bien… ça me plaît bien, j'ai toujours eu la chance, même si les équipes sont très très différentes selon les endroits où je suis allé… mais j'ai toujours eu la chance, je crois, de trouver ma place dans les équipes et… me sentir bien dans les équipes où j'étais. C'est important une équipe, l'équipe de circonscription en soi, c'est un élément, une pièce essentielle. Il y a les écoles, mais des écoles où on essaie d'être beaucoup, le plus souvent possible, mais les écoles, finalement, heu… on y va, on repart et puis on ne les voit plus pendant quelque temps, on les voit pas… une équipe de circonscription, c'est comme ça que je l'envisageais, je l'ai dit au début, c'est important qu'il y ait vraiment cette idée d'équipe où on a à traiter des dossiers que nous confie l'IEN, mais où on a aussi à collaborer avec des gens, formateurs, bon le collègue conseiller pédagogique ou l'IEN, et quand ça se passe mal, ça n'a jamais été mon cas mais quand ça se passe mal au niveau d'une équipe, constituée de deux ou trois personnes, parfois, j'ai connu des conseillers pédagogiques dans cette situation… quand ça se passe mal, ben ça doit être… le ressenti ne doit pas du tout être le même hein… Voilà.

Est-ce que tu voudrais, toi, rajouter quelque chose, que l'on n'a pas évoqué mais…

Ben… heu… non… Enfin, je reviendrais peut-être sur… on dit souvent qu'on est à l'interface… on n'est perçu par les écoles, qu'on le veuille ou non, on n'est pas perçu par les écoles comme l'enseignant détaché, heu… voilà. On n'est pas perçu comme l'inspecteur… ça ne m'a jamais posé trop de problèmes, ça. Mais c'est vrai que

parfois, je me dis ça doit être compliqué pour les enseignants parce que je… ils savent que je ne jouerai jamais le jeu d'aller contre, on parlait d'institution tout à l'heure, contre l'IEN ou contre des textes, même si ça peut m'arriver comme tout le monde, parfois, d'être surpris par certaines directives ou autres, mais j'aurai toujours tendance à temporiser, même si j'en pense pas moins. Bon. Et… donc il savent qu'ils ne peuvent pas résolument me placer dans leur camp, quand il y a des conflits j'entends, hein, quand ça se passe bien le problème ne se pose pas, mais quand il y a des moments de conflit, des moments de turbulence importants, ils ne peuvent pas résolument me placer dans le camp des enseignants des écoles. Bon, j'ai reçu des tonnes de … comment dire, de mouvements d'humeur par le biais d'internet des écoles, nuit des écoles et j'en passe, pétitions, bon, je ne me verrais pas signer de pétitions. C'est un truc, je ne me verrais pas faire ça et, même si j'avais envie de le faire, des pétitions qui concerneraient des enseignants des écoles auxquels je m'associerais, mais j'ai toujours été, enfin, clair par rapport à ça, ils savent très bien que… ça a pu m'arriver de voir, je ne cherche pas à voir des dysfonctionnements mais quand j'en vois et quand j'estime que pour le quotidien de l'enfant, ça pose un… de l'élève ou de l'enfant, ça pose vraiment un problème, je ne vais pas le garder pour moi, je vais le dire. Bon, sachant que, en règle générale, l'IEN en retour ne va pas, comme un boomerang, rebalancer l'information dans les écoles, bon, il va mettre les formes. Sinon, effectivement, je serais dans une position gênante, mais ça, ça ne me pose aucun problème. Voilà. Mais c'est vrai que cette histoire d'interface (…) ça peut arriver que cette position-là peut être un peu délicate.

Parce que sur cette question qui est assez cruciale, finalement, sur cette position de l'interface, il y a la façon dont toi tu le vis, est-ce que tu te situes bien comme interface, est-ce que tu te situes à égale distance des enseignants des écoles et de l'inspecteur, est-ce que tu te situes plutôt proche de l'inspecteur ou plutôt proche des enseignants ? est-ce que c'est à géométrie variable ? Et l'autre question, est-ce que tu as l'impression que, de part et d'autre, l'inspecteur d'un côté, les enseignants de l'autre, t'ont situé quelque part et que cette position est établie et elle est fixe, ou est-ce que de temps en temps les enseignants ne te considèrent pas comme un collègue et à d'autres moments comme l'adjoint de l'inspecteur ? ou alors l'inspecteur te considère comme son collaborateur et à certains moments comme l'un des enseignants de la circonscription qui travaille avec lui ?

C'est rigolo parce que c'est vraiment une façon… tout à l'heure on parlait des motivations professionnelles et tout ça… Alors, j'ai besoin que l'inspecteur me considère comme son collaborateur. Je pense que si ce n'était pas le cas, je ne serais pas bien et je ne resterais pas dans la fonction. Ça c'est essentiel, ça ne peut pas bouger, ça. Je suis son collaborateur ou alors je vais voir ailleurs. Ça a toujours été comme ça. Y compris avec des IEN qui marquaient énormément de distance, d'autorité hiérarchique, par rapport aux conseillers ou aux enseignants, j'ai toujours été collaborateur, toujours su, été au courant des choses. Rien n'est plus détestable, je crois, dans notre métier, que d'arriver dans une école et d'apprendre des choses qui concernent la circonscription qu'on ne sait pas. Une information importante que transmet l'IEN alors que nous, on n'est pas au courant. D'ailleurs, c'est très mal perçu par les écoles qui peuvent être extrêmement étonnées. Ça a pu… parfois il y a des incidents de parcours, c'est des oublis, c'est pas volontaire, mais quand c'est arrivé, ça m'est arrivé très rarement, les gens sont interloqués : « ah bon, tu ne sais pas ? ». parce que ils ne s'attendaient pas à me donner cette information que normalement je suis le premier à avoir. Donc c'est… collaborer… être dans une équipe de circonscription, c'est être le collaborateur de l'inspecteur. Maintenant, ce que tu disais, ben oui, effectivement, l'idéal je sais pas, théoriquement, l'idéal ce serait d'être à mi-chemin pour moi…un peu… comment dire, celui qui a l'oreille attentive, qui est proche du terrain, qui quand il peut réussir à débloquer quelque chose, ben il le fait. Quand il n'a pas les moyens par sa fonction ou par ses compétences pour la débloquer, il transmet le bébé. Bon, en général, c'est bien perçu, ça. Il y a beaucoup de gens qui disent « j'ai pas envie d'aller, en direct, dire ça à l'IEN ». Par contre, qu'il y ait une personne intermédiaire qui puisse lui présenter les choses, des problématiques, des soucis que j'ai en tant que directeur, les interrogations que j'ai par rapport à tel dossier, etc… qu'il puisse y avoir une personne à l'interface, ça m'arrangerait, ça m'arrange bien quoi. Donc, euh… c'est vrai que je me sens bien dans ces missions-là. Maintenant, sur le plan du quotidien, il y a des moments où on est plus côté enseignants ou on va éventuellement abonder dans le sens où, ben il y a des situations difficiles et que là, effectivement, ça, ça me laisse bien démuni, que je ne sais pas trop comment je ferais, etc… enfin. Donc, être plus proche des enseignants, et puis des moments où on est un peu plus éloigné, quand il s'agit de rappeler des… je me souviens, les dossiers sur les sorties scolaires, ça a été… ça a été le… un dossier qui nous a occupé des centaines d'heures pendant des années avec des textes de… 1999. Bon, là, il y a des moments où on était résolument du côté de l'institution, ça c'est clair. Au point où on a pu se disputer de manière très forte avec des équipes où là, on ne pouvait pas dire… on ne pouvait pas être dans le discours « je vous comprends, ce n'est pas grave, personne ne le saura, vous prenez votre car à trente-deux alors qu'il n'y a que vingt-huit places », « ah, pour deux kilomètres, on ne va pas s'en faire un fromage ». Bon, jamais j'ai tenu ce discours-là. Là, résolument, ben « je sais bien, ça va vous contrarier, mais là c'est pas possible, ne faites pas ça, il en va de votre… et si je vous dis ça, c'est dans votre intérêt ». Je retournais des choses comme ça quoi. Donc, il y a des moments où on bascule résolument côté institution. On est très loin de… on n'est pas dans la compassion, dans le… voilà… Donc… mais l'idéal, c'est d'être effectivement comme une sorte d'interface, d'être à mi-chemin. Mais c'est pas tout le temps, tout le temps simple quoi. Bon, voilà.

Bon, et bien je te remercie.

Le cas de Bernard

Entretien Bernard
9 juin 2008

Les premières questions que l'on va aborder seront centrées sur toi, en tant qu'acteur du système. J'aimerais que tu essaies de me retracer ton parcours professionnel. Qu'est-ce qui t'a conduit à cette fonction de CPC, en 2008 ?

Alors moi j'ai commencé… je suis sorti de l'école normale en 1983. J'ai été nommé à l'année sur une ouverture de classe. Je suis sorti de l'école normale à l'époque où la formation se faisait en trois ans, avec le sentiment d'avoir abordé beaucoup de sujets mais de ne pas avoir beaucoup de connaissances qui me permettaient de faire la classe. Et je me suis inscrit tout de suite dans le cadre de l'ICEM 44, pendant trois ou quatre ans. Et c'est en fait ces échanges-là, je crois, qui m'ont apporté le plus de choses à la fois pour faire ce retour, cet aller et venue entre pratique et réflexion… que je n'avais pas trouvé à l'école normale parce que en fait les périodes de pratiques arrivaient en fin de trimestre et il n'y avait jamais de retour dessus. Assez vite je me suis retrouvé titulaire de mon poste, trois ans après. J'avais aussi déjà, lors de ma troisième année, pris un mi-temps pour me consacrer au théâtre, à côté, et puis je me suis investi beaucoup au niveau de l'école. J'ai eu une direction pendant deux ans en faisant fonction. Je suis passé de la maternelle au départ, ensuite au cycle trois pendant huit ans je crois, trois ans, huit ans et ensuite au cycle deux. J'ai quitté cette école-là après quinze ans, je crois, pour partir faire des remplacements pendant deux ans. Ensuite, je suis revenu sur un poste en cycle deux à la H-F. Là, je suis passé d'une équipe où j'avais été moteur de toute la mise en projet, à Ch…, en tant que directeur au départ puis membre de l'équipe, à une école où il fallait s'adapter avec des routines fortes, lourdes. Et je crois qu'en deux mille… deux, par-là, quand j'ai passé mon cafipemf… en 2004, je ne savais pas bien dans quoi je m'engageais, mais j'avais besoin d'une rupture quelque part. Je crois que j'avais besoin avant tout de sortir d'un cadre un peu fermé que je n'avais pas ressenti jusque-là… pas trop, qui était peut-être les quatre murs et des horaires qui ne changent jamais. Je crois que c'était un peu ça la première rupture.

Donc, je me suis engagé dans la formation CAFIPEMF, j'ai passé mon CAFIPEMF, j'ai fait un an d'IMF, en revenant à l'école de Ch-Th qui était une école associée. J'ai passé cette année-là l'entretien pour être conseiller pédagogique en me disant « on ne sait jamais ». Et quand on m'a proposé à la rentrée suivante d'être conseiller pédagogique, en fait c'est M. A…*(IEN-Adjt)* qui m'a appelé à mon domicile parce qu'il y avait un besoin, enfin un poste non rempli. J'ai beaucoup hésité, j'ai dit oui, j'ai dit non… et puis finalement j'ai dit oui. Et donc j'ai fait cette première année l'an dernier sur la circonscription où j'étais enseignant, en fait. Où j'ai toujours été enseignant. J'y ai trouvé des pour, j'y ai trouvé des contre. Euh… les pour, c'est effectivement le recul entre… ce recul, cette possibilité de réfléchir à distance. Les contre, c'est qu'on n'est plus dans la pratique, qu'on n'est plus dans le quotidien, on n'est plus dans la relation avec les élèves. Donc, je me suis reposé la question en fin d'année. Je n'étais pas complètement sûr de moi. Et donc là, je suis reparti sur une deuxième année de conseiller, sur une autre circonscription à St-Ph… dont je suis satisfait mais, heu… finalement pour l'instant, j'en suis à une deuxième première année. Je crois qu'il faut du temps avant de trouver vraiment sa place de CPC dans une circonscription. Heu… j'ai une idée assez précise de ce que j'en attends. Ça ne se fait pas du jour au lendemain. Il faut connaître tout le monde, déjà, ce qui n'est pas le cas au bout d'un an ; et puis il faut trouver sa place, trouver sa place de proximité. On arrête là peut-être…

Oui. On y reviendra certainement. En fait, si je comprends bien ce que tu as dit à un moment donné, le fait que tu sois conseiller pédagogique de circonscription ne constitue pas un but que tu t'étais fixé.

Non !

Ce n'est pas le hasard, mais…

On pourrait dire ça mais… j'ai quand même passé le CAFIPEMF, j'ai passé l'entretien mais c'est vrai que… c'était pas…

Quand tu as passé le CAFIPEMF, tu avais plus en perspective la fonction d'IMF que de CPC, c'est ça ?

Oui. Oui, j'avais plus la fonction d'IMF. En fait, je crois que quand j'ai passé, je suis peut-être un peu hors sujet mais, quand j'ai passé le CAFIPEMF, je sortais de deux-trois années où je me posais vraiment la question de changer de métier. Et puis quand on arrive à quarante-cinq ans, changer de métier ce n'est pas évident, repartir dans une formation longue c'est pas simple. Je me suis renseigné même sur des boulots complètement différents, j'ai songé au théâtre aussi puisque c'était un de mes domaines de loisirs et qui me passionne, enfin bon… Il y avait une partie choix de raison, c'est aussi un moyen de garder le confort en changeant un peu la donne quoi.

Et là, il te reste encore quelques années de carrière à faire, comment est-ce que tu vois l'évolution de ton trajet professionnel ?

Là, je le vois à court terme… pour différentes raisons… Cette fonction-là ne peut me plaire que si je travaille avec des gens qui me permettent de faire les choses dans le sens où j'ai envie d'aller. Ce qui est le cas actuellement mais c'est fluctuant. On dépend quand même beaucoup de l'IEN. Je sais qu'il y a des IEN avec lesquels je ne pourrais pas travailler. Il y en a même, sans doute je risquerais de souffrir même sur une année. Là, pour l'instant, ce n'est pas le cas. Euh… il y a toujours cette question, quand même, c'est que j'ai fait le choix de ce métier-là, au départ, pour la pédagogie, mais aussi pour être avec des enfants et… et j'y suis plus beaucoup. Il y a aussi toute une dynamique qu'apporte un groupe d'enfants qu'on peut perdre à distance… Donc il faut retrouver une autre dynamique dans la formation d'adultes. Les enseignants ne nous appellent pas beaucoup d'eux-mêmes, c'est-à-dire que tout est à créer quand même pour arriver à créer la confiance, puis à créer la demande. Euh… et puis il y a une autre chose aussi, c'est que ce qu'on va être amené à faire… dans les années prochaines, là… Ben, il y a un gros point d'interrogation, sur la fonction de CPC quand même… Si on devenait… moi je ne suis pas très attiré par tout ce qui est organisationnel, de plannings et de… gérer des paperasses ; si ça se transformait comme ça, ce serait clair, je ne resterais pas. Ce qui m'intéresse, dans ce métier-là, c'est de "surfer la vague"…de la même manière qu'avec les élèves. Créer un contexte, écouter ce qui se passe, sentir des personnes dans leur progression et puis avancer avec, accompagner. Dans le métier de CPC, voilà ce que j'ai envie de garder. Alors, on passe à la formation d'adultes, ça prend des formes différentes, mais plus ça va, plus je me rends compte que tout cela se rapproche… Sauf quand ça ne se rapproche pas !

Tu disais tout à l'heure que tu es passé par l'ICEM. Est-ce que de cette proximité avec ce courant pédagogique, tu en ressens encore une certaine influence par rapport à tes positionnements ?

Ah oui ! Je crois que j'en ressens encore toutes les influences. Ce qui a énormément changé comme donne finalement, jusqu'à 2002, les programmes étaient quand même très inspirés de cette mouvance-là. C'était plus large mais enfin on était quand même dans tout ce qui pouvait se mettre en place pour placer l'enfant au cœur de ses apprentissages. Moi, j'ai découvert vraiment ça avec la pédagogie Freinet, avec les gens surtout qui se regroupaient autour de ça. Par contre, ce mouvement qui était quand même assez minoritaire, finalement était composé de personnes très différentes. Il y avait des gens qui étaient un peu dogmatiques, que j'avais tendance à fuir, puis il y avait des gens qui étaient en recherche… permanente. C'est de ceux-là que je me suis rapproché. Ce qui m'a fait quitter le mouvement, c'est que les gens un peu dogmatiques, là, prenaient un peu trop de place, un moment où c'était difficile. Mais j'ai gardé, oui, les mêmes aspirations. Ce qui a peut-être évolué c'est que depuis… je me suis plus rapproché… comment dire ? Je me suis peut-être éloigné un peu de l'aspect idéologique pour me rapprocher de l'aspect plus fonctionnel, plus… quotidien… on peut aussi agir sur les choses par de la technique, pas seulement par des idées. Voilà, c'est peut-être ça qui a évolué. Et, dans le rôle de CPC, je trouve qu'on a ce rôle à jouer, c'est-à-dire… quand on est débutant finalement, on arrive avec de grandes idées, peut-être encore plus à ce moment-là, peut-être plus que maintenant. Et puis, ben c'est la pratique qui fait mal quelquefois ; et puis on se trouve en contradiction entre les idées de départ et puis ce qu'on arrive à faire ? En permanence on est frustré, c'est un peu le propre des enseignants. Enfin bon. Ce que peut-être j'ai fait évoluer depuis, c'est qu'il est possible de commencer par quelque chose, sans vouloir tout faire d'un coup, d'une manière plus pragmatique et puis de construire petit à petit à partir de là.

Sur la fonction de conseiller pédagogique, tu as évoqué un petit peu la manière dont tu la concevais. Mais, quand on te demande quel est ton métier, qu'est-ce que tu réponds actuellement ?

Je réponds que je suis conseiller pédagogique. Oui.

C'est un métier à part entière ?

Ouais.

Et quel est le cœur de ce métier ?

Alors le cœur de ce métier ?... Peut-être que j'y ai répondu un peu tout à l'heure…. On intervient… Mais je vais peut-être prendre une formulation qui m'a bien plu lorsque j'ai fait la petite formation de CPC débutant avec S. F., c'est l'idée de tenir conseil… plutôt que donner conseil. Donc effectivement oui, j'ai l'impression que c'est un métier d'être conseiller, un métier à recréer hein, comme celui d'enseignant, en permanence, parce qu'il s'agit de chercher comment on va tenir conseil, comment on va partir de l'existant, prendre en compte les personnes, dans des problématiques fondées sur le quotidien mais… des problématiques qu'on va avoir à développer. Aider à prendre de la distance, aider à faire du lien… Alors, on pourrait dire qu'on est enseignant-conseiller pédagogique, si c'était le sens de la question au départ. En même temps, oui, il y a des points de rencontre entre le métier d'enseignant et le métier de conseiller pédagogique puisque… puisqu'il s'agit de la même chose hein, on part de l'humain, il y a des apprentissages à construire, voilà, il y a l'accompagnement des projets. Pourtant, ça n'est pas du tout la même réalité.

Alors, là où c'est peut-être à peine un métier, c'est que c'en n'est pas un… et que l'année prochaine, j'ai choisi de rester conseiller mais pour l'année d'après, ça ne me pose aucun problème de penser que je retourne dans une classe lambda. Donc, je suis bien enseignant. Je ne suis pas en train d'enseigner… je suis conseiller pédagogique, je ne suis pas en train d'enseigner.

Est-ce que tu fais une distinction entre la notion de métier et la notion de fonction ?

… oui…

Est-ce qu'on peut se définir comme professeur des écoles en étant conseiller pédagogique ou est-ce que professeur des écoles, c'est quand on est dans une classe ?

Oui… Je crois qu'en fait au début de l'année dernière, j'étais avant tout professeur des écoles. Je pense que si on m'avait posé la question au début de l'année dernière, j'aurais dit professeur des écoles avant tout, exerçant une fonction de conseiller pédagogique. Après… je ne sais pas, je ne me suis pas posé la question, philosophiquement sur la notion de métier ou même étymologiquement, mais… ce qui en tout cas évolue en deux années, c'est que cette fonction-là donne tout de même un rôle très différent. On n'est plus enseignant… par contre, j'ai encore un peu de mal à l'admettre, j'ai peut-être encore un petit peu de mal. Mais j'ai le besoin de pouvoir me mettre au clair là-dessus. Sinon, on est tout le temps en contradiction. L'exemple, c'est que quand on organise une animation pédagogique, on se trouve quand même dans une fonction qui nous amène à ne plus être l'enseignant du groupe… On se trouve quand même assez souvent dans une position où on attend de nous qu'on ne soit pas un collègue lambda. L'année dernière, avec le dossier EPS, c'était clair quoi. On se trouve dans une fonction… alors, je tiens surtout à ce que ça ne se mélange pas avec les fonctions d'inspecteur. Là je suis… enfin, je ne voudrais pas être inspecteur, ce n'est absolument pas un projet pour moi. Mais en même temps, je sens que j'ai le besoin de sortir de l'enseignant qui intervient comme collègue comme s'il était dans une équipe, il n'y est pas. Je prends un autre exemple : je suis intervenu plusieurs fois cette année, plus que l'année dernière, sur une demande d'équipe, pour les aider à résoudre des problèmes. Problèmes de conflit, problèmes de projet d'école, d'avenant d'un projet d'école qui avait été plus ou moins refusé par l'inspectrice, donc il fallait le reconstruire, ou projet de RRE, à reconstruire parce qu'on s'y sentait mal, etc… Et là, on se retrouve presque dans une position de consultant. Donc, c'est encore complètement autre chose.

Alors, je me lance entre métier et fonction. Est-ce que ce qui définit l'un par rapport à l'autre, est-ce que c'est la formation ? Est-ce que c'est le domaine dans lequel on intervient ? Est-ce que c'est la position que l'on prend dans le groupe où l'on travaille ? Bon, voilà, je sens que c'est la position qui m'amène à répondre conseiller pédagogique en premier.

Depuis que tu exerces cette fonction-là, tu dis que tu en as découvert de nouvelles dimensions. Même si on est sur un délai relativement court, est-ce que tu constates une certaine évolution de la fonction, telle qu'elle est attendue par l'institution par exemple, par l'institution ou par les enseignants des écoles ? Et comment est-ce que tu perçois, toi, la manière dont elle est susceptible d'évoluer ?

Euh…, alors moi je finis ma deuxième année, là. C'est court pour observer une évolution. Je ne vais pas me risquer sur une évolution du métier avant, puisque je n'y étais pas et j'en avais une connaissance, finalement, très lointaine… très lointaine d'ailleurs.

C'est intéressant aussi que tu puisses dire comment tu percevais ce qu'était un conseiller pédagogique, avant.

Je commence par là peut-être…. Euh… Le conseiller pédagogique, c'était celui qui animait les animations pédagogiques… et puis je crois bien que c'était à peu près tout. Et encore, en faisant souvent appel à des intervenants extérieurs, donc il n'était pas souvent en direct dans ces formations-là. Je n'avais absolument pas la connaissance du travail de suivi de dossiers… Ouais… je suis même sûr de ça. Je l'ai découvert à mon premier rendez-vous avec l'inspecteur, qu'il y avait ce travail-là. D'ailleurs, quand je suis arrivé à l'entretien, j'ai vraiment parlé de conseil pédagogique mais je n'ai pas parlé du tout de cet aspect institutionnel. J'avais une collègue qui m'avait un peu défini ces trois points-là, mais quand j'ai postulé, pour l'entretien au moins. Donc, l'aspect institutionnel, suivi de dossiers, je l'ignorais totalement. Je voyais le conseiller finalement comme un collaborateur et un exécutant auprès de l'inspecteur. Et, ce qu'il m'était venu à l'idée… je voyais le conseiller pédagogique à travers les interventions quand j'étais à l'école normale, avec des souvenirs très moyens, un rôle de contrôle avant tout. Je n'ai pas le souvenir de conseils qui m'aient vraiment aidé. J'ai trouvé mes conseils à l'ICEM, je ne les ai pas trouvés auprès des conseillers pédagogiques. C'était très ponctuel, il n'y avait pas de suivi dans la durée. Bon, voilà, c'est à peu près tout.

Pour moi aussi, et ça je l'ai découvert avec l'EPS, le traitement de dossier avec pratiquement la décision à prendre, quelquefois même assez rapidement, même si j'ai fait appel à toi souvent au départ, on a quand même souvent des réponses à apporter en dehors de l'IEN, ça je ne l'avais pas perçu non plus. Pour moi, ce n'était que l'IEN le référent institutionnel. Alors après, l'évolution sur les deux dernières années… non… je ne perçois pas vraiment d'évolution parce que j'ai fait deux années dans deux circonscriptions différentes, et finalement, je suis dans des réalités très différentes ; je crois que c'est lié aux personnes, au contexte. Là, je me retrouve à découvrir les RRE par exemple et là, je me suis retrouvé pas mal à côté des équipes à travers ça et ça n'était pas le cas l'année dernière, c'est vraiment lié au secteur. Non, je ne perçois pas de changement, en tout cas sur les deux dernières années.

Est-ce que cette année tu as été amené à visiter des PE2 ?

Oui, heu… alors ça s'est passé de la manière suivante. Il y a eu donc un conseil d'IEN, et l'IEN est revenue… on est dans une relation très… de proximité, de confiance, même de convivialité. Et donc elle est revenue en disant « Oh lala, c'est une tâche importante, ils sont neuf ; voilà, ce qui a été décidé, c'est que nous, IEN, on n'irait voir que ceux pour qui il y a problème. Ouf, il n'y a pas de problème dans la circonscription donc je vous demande si vous pouvez y aller. » Moi je n'ai pas perçu, alors que j'étais un peu attaché à ça, je n'ai pas perçu ce que

d'autres collègues ont perçu et les a amenés à refuser d'ailleurs, c'est « attention, confusion des genres », parce que je n'avais même pas perçu que c'était une certification, au moment où elle nous a demandé… donc, j'ai accepté. Je suis allé voir quatre PE2. Et puis là, on s'est trouvé finalement à faire une visite où il fallait un peu recadrer dans quelle situation on était, une seule visite de fin de parcours, où l'on intervient après une quasi validation par l'IUFM. On ne signe pas le rapport qui lui est fait, c'est l'IEN qui va signer, donc finalement on est là… pour mâcher le travail. Donc, je me suis donné comme objectif que cette visite-là, elle soit avant tout une visite de fin de parcours, donc peut-être un moyen d'aider le stagiaire à effectuer la passerelle entre sa fin de formation et ce qu'il imagine de la rentrée prochaine en T1, donc prise de responsabilité quand même, dans une classe. Donc, voilà comment j'ai orienté l'entretien. Donc, un peu d'observation sur les séances que j'avais vues, mais finalement, moi je considérais que le processus de formation était à peu près défini avant que j'arrive… Euh… et surtout finalement beaucoup de liens avec des grandes pistes à suivre, dans la durée, et l'émergence de questions de stagiaires sur l'année prochaine. Où en est sa professionnalisation, comment il entre là-dedans… Et puis deuxième objectif, c'était de préparer un compte-rendu pour le stagiaire comme je fais d'habitude et puis de remplir la fiche qu'on a à rendre à l'IUFM, en partant du principe que si c'était moi qui avait été envoyé pour cette certification, il était déjà validé. Voilà. Donc, j'ai mis en avant des points d'appuis et des pistes de réflexion qui sont celles qui ont émergé de l'entretien. Si j'avais perçu des problèmes, j'aurai simplement… je n'aurais pas fait de compte-rendu, j'aurai demandé à Mme P. (IEN) d'y aller. Voilà.

Alors maintenant pour l'avenir, il ne faudrait pas quand même que ça devienne une habitude cette affaire-là et je me souviens qu'à l'entretien de CPC, M. P. m'avait dit « oui, vous nous parlez beaucoup de conseil et de conseil et de conseil… et de formation. Mais le jour où l'inspecteur vous envoie sur un coup dur dans une école et qu'il y a des décisions à prendre, qu'est-ce que vous faîtes ? ». Donc là, je lui avais répondu d'une manière peu réfléchie et assez directe : « je ne passe pas cet entretien pour être IEN ». Donc si on m'envoyait sur des règlements qui ne me semblent pas être de mon ressort, j'arrêterais cette fonction-là. Donc, je reste là-dessus. Si l'année prochaine on nous amène à remplacer l'inspecteur, c'est-à-dire nous mettre de plus en plus dans de l'institutionnel et dans du contrôle, plus que de la formation, du coup il me semble qu'on porterait deux casquettes qu'on ne doit pas porter. Et dans ce cas-là j'arrêterais.

J'aimerais qu'on revienne maintenant sur la fonction de manière plus générale. La fonction, ou le métier de conseiller pédagogique, on verra, comprend un certain nombre de domaines d'action. Tu as déjà donné quelques éléments mais pour pouvoir recadrer un petit peu, est-ce que tu pourrais les identifier ces différents domaines sur lesquels tu es amené, en tant que CPC, à intervenir ? Qui composent ton activité professionnelle ?

… Oui…

Et est-ce que tu pourrais les hiérarchiser ?

Oui, c'est ça. J'étais à me demander est-ce que je les prends du plus important, enfin ce qui me prend le plus de temps, ce qui m'occupe le plus de temps…

Oui, parce que c'est une question qu'on peut aborder de deux manières : ça peut être en tant qu'énergie à déployer et de temps que cela peut représenter, ou en termes d'enjeux.

… Je peux prendre une minute. Je ne voudrais pas te gêner dans ton enregistrement, mais pour revenir sur l'histoire de "métier-fonction" parce que là tu vois, du coup tu ne me poses plus la question, mais quand même, c'est vrai que ce qui pourrait, ce qui contredit un peu ce que je disais tout à l'heure, s'il y a cette nécessité de se sentir dans cette nouvelle position, donc il y a le côté métier qui prend un peu le pas, de ce point de vue-là, mais par contre il y a quand même une chose c'est qu'effectivement on est enseignant, avant tout, au côté d'enseignants. Donc on est sans arrêt dans cette dualité : être enseignant au côté, et puis être au départ, quand même, un peu catapulté dans une position qui est autre, mais qui n'est pas hiérarchique. Alors, voilà, heu… Si par contre ça devenait, ça devait devenir un métier qui nous amène à ne plus être enseignant, à quitter finalement de trop loin cette fonction d'enseignant, là… de départ, alors du coup, effectivement, ça ne m'irait plus. Je reviens un peu là-dessus parce que la question que tu viens de me poser entre… Ben ce qui peut nous faire peur, l'évolution de la fonction de CPC, ce serait que ça devienne complètement déconnecté du monde enseignant quoi. Que ce soit finalement des sortes d'adjoint de l'inspecteur qui pourrait même être recrutés parmi des gens qui n'ont pas été enseignant dans le premier degré. Là, du coup, ça ne m'intéresserait plus du tout si ça devenait ça. Donc, comme quoi ce n'est pas un métier tout à fait autonome quoi. Bon alors la tâche de suivi des… moi, ce que je mets en avant, en tout cas, par goût, et puis quand même par rapport au temps que ça me demande, c'est la formation des débutants. Donc, créer un climat qui nous permette d'intervenir dans un cadre qu'on établit au départ, à l'année, comment va se faire ce suivi, cet accompagnement, en essayant que la confiance permette de ne plus venir en observation de la classe, pour faire ensuite un entretien et un compte-rendu mais pouvoir aussi intervenir à la demande. C'est difficile à développer pour le moment. Mais on reçoit

quand même régulièrement des petits mels, des petits appels. Le suivi des PE2 on vient d'en parler, ça s'est ajouté ; moi je serais très preneur de ce suivi-là. Je serais très preneur d'un suivi des PE2 en concertation avec… en concertation à réguler avec les IMF. Moi je me sens complètement IMF aujourd'hui. Donc heu… quand on nous a… quand on se retrouve dans cette fonction finalement de certification parce qu'on est CPC et qu'on distingue le suivi qu'on fait avec les T1, moi il y a quelque chose effectivement qui me (gêne ?) parce qu'on se retrouve plus représentant de l'institution là, du coup. Moi, j'ai toujours été très surpris, je le suis encore, des conflits entre IUFM et inspection, entre formateurs et employeur, enfin bon, on n'a que des individus en formation derrière ça, bon. On en a parlé à la réunion là, que j'ai trouvé… je suis venu en dépannage de l'inspectrice d'ailleurs à cette réunion avec vous, M. A… et tout ça là, je serais très partant pour continuer parce que je trouve ça très intéressant de réfléchir à ça, PE2, T1, T2, voire plus, comment ça s'articule, comment se fait la formation finalement. Moi je serais preneur d'un accompagnement concerté avec les IMF, mais sur toute l'année qui arriverait finalement à une validation à la fin mais à l'issue d'un parcours. Je pense que les regards croisés sont intéressants parce que les IMF sont quand même dans leur classe. Ils les ont vus dans le cadre de leurs stages de pratique accompagnée, je pense que ça existe encore. Le suivi des T1, des T2, voire plus, quelques fois T3, T4, je ne sais pas si ça porte ce nom-là mais euh… mais qui nous demandent encore de venir mais bon, voilà…

… ça prend du temps parce que… parce que je crois que là, il y a… enfin moi j'ai l'impression d'être vraiment dans le cœur de la fonction de CPC quand je fais ça, ou de la représentation que j'en ai au départ, parce que c'est vraiment de l'accompagnement sur toute une année et puis on accompagne un parcours. Donc sur plusieurs années. Donc ce n'est plus les mêmes personnes… ça, je placerais ça quand même au cœur de la fonction. Après, il y a tout ce qui est, euh… formation, formation continue, participation aux stages de formation, élaboration des animations… et puis mise en place de ces animations-là. Ça c'est vraiment aussi un domaine important. C'est peut-être ça qui nous prend le plus de temps, j'ai pas chiffré. Là, je trouve ça vraiment intéressant parce que ça nous amène un peu plus loin dans la distance de la pratique. Donc on réfléchit, on a le temps, on a le temps de chercher, de répondre à des questions qui se posent. Et en plus, là sur la circonscription, on envisage l'année prochaine de concevoir toute une part des animations à partir des projets d'école et des demandes des enseignants, donc être plus dans l'accompagnement. Ça, ça m'intéresse, on est un peu plus dans la distance et on est en même temps dans la pratique, on est vraiment à répondre à des questions qui se posent. On n'est plus dans la conférence pédagogique, donc, là vraiment ça m'intéresse. On est toujours finalement dans "tenir conseil" dans tout ça.

… Il y a l'accompagnement de projets. Donc, projets APAC, projets RRE, projets d'école. Là… c'est pareil, je trouve que c'est vraiment tout à fait au cœur de notre fonction, c'est vraiment ce à quoi j'aspirais, c'est… On profite d'être à distance et d'avoir du temps, et d'avoir certaines compétences quand on peut puisque comme on arrive à se répartir entre conseillers, on essaye d'intervenir dans des domaines où on se sent capable de pouvoir développer un peu plus. Donc, là c'est vraiment intéressant pour le côté… heu, on arrive presque vierge, on se met à l'écoute d'une demande, on se glisse dedans, on se glisse dans les chaussons d'une équipe et on essaie de chercher ensemble. C'est peut-être là qu'on a le plus de retours… positifs, enfin moi c'est là que j'en ai reçu le plus en deux ans, les petits mels agréables qu'on reçoit… parce que ça, c'est un deuil qu'il faut savoir faire quand on prend sa fonction de CPC, c'est les retours… les retours des élèves et des parents, c'est très présent… là, comme CPC ! On n'a vraiment pas de retours positifs sur ce qu'on fait. Donc ça, c'est vraiment un aspect… vraiment un aspect intéressant du métier. Arriver à se mettre dans les projets et comprendre comment ça marche, quelques fois même arriver à les réorienter avec un autre éclairage, ce qui était le cas pour un projet RRE, bon…. Euh… qu'est-ce que j'oublie ?

Le représentant de l'institution… Il se trouve que J…, mon collègue, ayant le dossier EPS, moi je l'ai un peu quitté cette année parce que c'est quand même dans ce domaine-là que je l'avais plus l'année dernière. Même si pourtant on ne signe jamais. Donc, cette année, il m'est arrivé assez peu d'avoir à intervenir sur ce plan-là de la législation, quels sont les droits, quelles sont les orientations de l'IA… bon, assez peu ; quand j'ai eu à le faire, je me suis aperçu que finalement les directeurs sont quand même de plus en plus renseignés. On a un site où ils savent aller chercher les réponses. Ça devient assez rare en fait. A part le dossier EPS hein. Le dossier sécurité, responsabilité, alors là, oui, en permanence… Est-ce que j'oublie quelque chose ? heu…

Est-ce qu'il y a un domaine qui te coûte particulièrement ?

…, … ben là, j'ai la chance de travailler dans une circonscription où on ne me demande pas de remplacer l'inspecteur. Je pense que c'est ça qui me coûterait. La, ça ne me coûte pas trop. Après, il y a le… pardon… il y a un domaine que j'ai oublié, là, c'est les partenariats. c'est la gestion des partenariats. Alors j'en ai un peu moins qu'avec le dossier EPS parce que il y avait les piscines, il y a l'USEP, il y a tout ça. Moi, j'interviens avec le dossier culturel donc là, j'arrive dans un domaine complètement vierge qui n'a pas été débroussaillé. Donc j'ai juste débroussaillé pour le moment, c'est la prise de contact, c'est montrer qu'on est là, c'est intervenir dans les

PEL, c'est vraiment assistance hein, j'ai dû avoir une réunion PEL cette année, où on est très bien reçu, par contre mais il faut du temps pour prendre sa place hein, dans ces milieux-là. C'est pas celui qui me… c'est pas celui qui me tente le plus, parce que souvent on a une portion congrue dans ces réunions-là et… voilà. Pourtant, je trouve ça important qu'on y soit, et je pense qu'il y a des choses à faire pour faire intervenir l'Education nationale dans le tissu local. Bon, je crois qu'il y a vraiment des choses à faire. L'année dernière à Vallet, j'ai progressivement trouvé ma place et mon compte quand on s'est trouvé, par exemple, à traiter des problèmes de violence, et que du coup, on quitte un peu… enfin on est là pour représenter un peu la casquette de l'Education nationale et puis, paradoxalement, on la quitte un peu. Finalement, on réfléchit ensemble avec des gens qui sont peut-être responsables d'un club de lutte ou… voilà. Et ça, je n'ai pas trouvé ça du tout inintéressant… sur un plan personnel, voilà. Mais, c'est vraiment une toute petite partie dans ma… ça a représenté quoi… 15 heures sur l'année pour moi… voilà… mais c'est à développer.

Et puis, il y a une fonction pour laquelle je suis sollicité par F. A…., au même titre qu'une collègue, c'est de devenir personne-ressource pour le théâtre en 44. Parce qu'il a, lui, une casquette un peu large, il n'arrive pas à tout suivre, bon voilà. Et là, ça pose une question, c'est est-ce qu'on est prêt à se spécialiser ? Donc moi, c'est une passion depuis vingt-cinq ans. J'ai beaucoup travaillé, j'y ai beaucoup réfléchi, ça peut me permettre d'avoir cette fonction-là effectivement. Mais alors après, il faut pouvoir le faire. Donc là, je vais me poser cette question au mois de juin. Pour l'instant, on n'a dit ni oui ni non, on attend vraiment d'établir un cadre pour savoir si on peut… enfin… Alors ça, il y a d'autres collègues dans le département qui assurent comme ça des fonctions particulières au niveau des TICE, au niveau de la poésie, au niveau de l'EPS, enfin bon… la spécificité EPS par exemple qui s'est perdue et gardée un peu, enfin bon. Alors là, moi ça m'intéresse, vraiment, mais je ne veux pas que ça fasse sortir quand même de la fonction première. Et puis je sens que ça pourrait occuper énormément de place parce que si on commence à nous mettre une étiquette, ça va aller très vite quoi. Donc là, je m'interroge un petit peu, sur cette question-là, la question de la spécialité.

Tu considères, mais c'est lié à la spécificité de l'équipe de circonscription, que tu disposes de marges de liberté ?

… Oui…

Et ces marges de liberté, est-ce qu'elles se portent sur les initiatives, sur les démarches et stratégies à mettre en œuvre par rapport à quelque chose qui est quand même cadré ?

… Moi, ce qui me plaît bien dans le fonctionnement qu'on a adopté cette année, on est arrivé, on a commencé par travailler sur nos missions. A partir de là, on s'est mis d'accord. Ça a vraiment été un travail d'équipe entre inspectrice et ses deux conseillers. On est ressorti chacun avec une fiche avec nos missions dans la circonscription et puis on a… (?), et on a énormément de liberté à l'intérieur de ça. Moi j'ai la chance, en plus, de tomber avec un collègue qui avait des choix qui n'étaient pas les miens, donc ça s'est parfaitement fait, on s'est retrouvé tous les deux dans ce qu'on aime bien faire. Et donc, euh… on fonctionne vraiment bien en équipe, c'est un plaisir de travailler ensemble, de préparer une animation ensemble, on n'a pas d'a priori, donc vraiment ça fonctionne bien, ça veut dire que ça laisse… On a des longs moments, enfin des longs moments, on prend régulièrement des moments qui prennent un peu une forme de brainstorming, on lance, on lance, on lance, et puis on construit petit à petit, ça joue beaucoup ça, c'est un peu ce qu'on peut retrouver dans une équipe d'école, on part vierge et on essaie de construire ensemble. Donc ça c'est vraiment… je ne subis pas du tout la contrainte des autres, au contraire quoi. On fait du neuf, y compris avec l'inspectrice, et c'est là que c'est rare. Je pense que c'est assez rare. C'est-à-dire qu'elle peut se charger de ce qu'on lui apporte. Donc vraiment, on se sent totalement libre de lui donner toutes les idées qui nous viennent. On a une totale confiance sur ce qu'on amène. Le RRE par exemple, vraiment, j'ai été toute une année sur ces projets, à essayer de sentir comment ça marche au niveau de l'équipe, mais vraiment avec les coudées franches, totalement. Je sais qu'à la fin, je vais faire un petit rapport là-dessus, je sais que je serai entendu, si j'argumente, ça ne veut pas dire qu'il n'y aura pas de débat mais… Le suivi des stagiaires, ça pourrait être un problème parce que nous on fait tout le suivi et l'inspectrice arrive à la fin. Imaginons que l'IEN arrive pour dire le contraire de ce que l'on a dit, ce serait quand même gênant. Il se trouve que d'un point de vue personnel, et puis d'un point de vue aussi de la régulation qui se fait au cours de l'année, on envoie nos compte-rendus systématiquement, il y a des échanges à partir de là, on sait qu'on est en cohérence.

Pour les T1 ? Pas pour les PE2 ?

Alors pour les PE2 non, parce que là, ça a été complètement… décroché. Alors, je parlais des T1 et des T2. Par contre, pour les PE2 ça a été décroché. Elle a pris le parti de nous envoyer. Elle nous a dit de toute façon, je transmettrai ce que vous aurez observé. Si j'avais eu un doute, je lui aurais dit et elle y serait allée, je pense, voilà. Donc là, elle a entériné finalement le rapport qu'on avait fait.

Par rapport à la recherche de partenariats, moi je m'occupe du dossier culturel donc, Cette partie, le syndicat M/L/G-L, syndicat de pays, le développement éventuellement d'autres partenariats, la participation, je n'y ai pas pensé dans les fonctions, à la participation dans des groupes de recherche, à la commission maîtrise des langages, etc… c'est pareil, on a les coudées franches, totalement ; au contraire, c'est toujours perçu avec intérêt qu'on puisse se lancer dans quelque chose qui nous anime. Donc, à partir de là… non, moi je ne vois rien, je subis vraiment extrêmement peu de contraintes.

Est-ce que, dans l'exercice de tes fonctions, tu as l'impression de jouer un rôle ou bien est-ce que tu as l'impression d'être dans la mise en œuvre de tes convictions ? Est-ce que tu ressens plutôt dans ce que tu fais le professionnel qui agit ou plutôt la personne qui agit ? Comment est-ce que tu vis ça toi ?

Je vis ça comme quand j'étais dans ma classe, je crois. Tu sais, ce côté… ce qui se dit beaucoup, c'est un peu un travail de comédien d'être devant une classe. Et puis surtout s'en méfier comme de la peste. Parce que si on devient comédien devant une classe, les enfants n'ont plus de place, ils n'ont plus que la place du public, alors là il y a problème… Donc, moi j'aurais tendance à dire que le côté rôle, dans le sens "comédien" du terme, dans le sens théâtral du terme, il existe je crois, il ne faut pas se leurrer, on ne se met pas devant cinquante personnes pour une animation pédagogique, ou même à cinq, sans qu'il y ait… sans même ce moment où on… où on joue un peu d'autorité pour que les gens se taisent, pour éviter que ça parte dans tous les sens, ou pour le timing, voilà… Il y a aussi un peu au départ, moi ça me faisait très peur les animations pédagogiques parce que j'arrivais vraiment avec la conviction que je n'en savais pas plus que les autres et qu'il allait falloir jouer à celui qui sait ! très vite, je me suis dit de toute façon, ce n'est pas possible. Je ne vais pas jouer à celui qui sait, je ne sais pas. Enfin, je ne sais pas plus. Par contre, j'ai un avantage pour moi, c'est que j'ai eu le temps de prendre de la distance, j'ai eu le temps de préparer, j'ai eu le temps peut-être de percevoir les demandes qui étaient dans le groupe qui était là, voilà, et j'ai, du coup, des rôles qui me sont assignés dans le cadre de cette fonction. Des rôles professionnels. De la même manière qu'on peut conseiller à un enseignant qui débute. Je l'ai… tiens, j'en parlerai peut-être après. Mon intervention de CPC auprès d'un PE2, récemment, qui portait un peu là-dessus, finalement. Moi je crois, pour terminer, que l'aptitude à entrer dans un rôle, à titre personnel, est nécessaire, mais doit rester au service de ce qu'on s'est assigné au départ. Des rôles qui servent une mission, à un moment donné, par lesquels on va passer.

Alors si je prends un exemple… ou plusieurs suivant le temps qu'on a… mais, si je prends un exemple… j'interviens dans la classe d'un PE2, ou d'un T1, mais je crois qu'il y a une part importante au départ dans la manière de dire bonjour. Dans la manière de venir s'installer dans la classe. Dans la manière de définir au départ, par un mot, par une attitude, qu'on n'est pas là pour juger, mais qu'on est en empathie, *a priori*, et puis en même temps qu'on a des choses à dire parce qu'on tombe aussi sur des stagiaires qui font… qui ne vont pas pouvoir se mettre à l'écoute, ça arrive, donc on a aussi, dans notre positionnement personnel quelque chose qui amène les stagiaires à nous écouter. Mais, je trouve ça extrêmement important ; et chez un enseignant aussi. La manière de se positionner personnellement, la manière de poser un regard, de commencer par écouter avant de parler. Voilà. Il y a même vraiment, je crois, des stratégies à mettre en place, qu'on fait évoluer, mais on n'arrive pas n'importe comment dans la classe d'un enseignant, quoi. Donc ça, c'est la partie personnelle. Très importante. Mais au service de quoi ? Ben, ce qu'on est venu faire quand même. Comment est-ce qu'on va accompagner cette personne-là dans la construction de ses apprentissages d'enseignant, de sa professionnalité. Voilà. Je prends un exemple, avec un PE2, la semaine dernière. Il me dit… je lui parle de sa relation aux élèves. Et tout de suite il me dit « oh, mais là je sais que j'ai quelque chose à travailler qui m'a été signalé par l'IMF qui vient me voir, c'est ma façon de parler aux élèves ». Et moi, j'avais l'intention de lui parler de ça, parce qu'il était toujours à distance, toujours dans une même façon de parler. Un peu monocorde, un peu… voilà. Une façon finalement de se placer par rapport aux élèves à titre personnel qui était un petit peu, voilà. Et il y a des avantages à ça. Il y a des avantages parce que c'était réfléchi, c'était, voilà, il se donnait du temps. Le problème, c'est par contre, je voyais bien que si on l'envoyait à Malakoff, il allait avoir un peu de problèmes. Là, ça marchait bien, ils étaient tous tout mignons ; de temps en temps, il y avait un petit coup de gueule, ça rebaissait. Bon, sauf que ça ne rebaisse pas toujours selon où on va l'envoyer, etc… Donc, je voulais aborder ce problème là, et puis je me suis dit « mais qu'est-ce qu'il y a derrière ça ? ». Et donc je lui dit « ben écoute, moi j'aurais envie de te dire que tu as une personnalité, que tu as une façon de t'exprimer qui est la tienne et où il y a forcément tout un tas d'atouts à prendre. Et j'aurais tendance à t'amener plutôt à te demander ce qui… ce qui se passe lorsque tu interviens… dans la classe. Quel est le rôle que tu es en train de jouer à un moment donné ». Donc, je l'ai amené vers la définition des différents rôles qu'on pouvait jouer comme enseignant. Est-ce qu'on est dans un rôle d'impulsion ? est-ce qu'on est dans un rôle de relance ? est-ce qu'on est dans un rôle de recadrage ? est-ce qu'on est dans un rôle de replacer l'autorité ? de faciliter les échanges ? d'écoute ? de validation ? de… enfin bon, etc… Donc on a énuméré un certain nombre de rôles comme ça. Je luis disais « je pense que, avec le tempérament que tu as, ta façon de parler va être induite par la clarté que tu auras du rôle que tu es en train de jouer à ce moment-là ». Je pense qu'il y a deux sens de rôles là qui se rencontrent, en fait. Le rôle où on se met en scène et le rôle qui est lié à ce qu'on est en train de faire dans… dans la place qu'on a, quoi.

Je voudrais qu'on dise quelques mots dans la dernière partie de l'entretien, à propos des professeurs des écoles débutants. Toi, tu es chargé de suivre combien deT1, T2, puis de PE2, dans ta circonscription cette année ?

Alors cette année, je suivais trois T1… trois T2… attends, trois T2 ou deux T2… trois T2, et quatre PE2… Enfin, je n'ai pas suivi quatre PE2, j'ai fait quatre visites de PE2.

Dans ta façon de gérer, d'organiser ce suivi-là, est-ce que tu définis quantitativement le temps que tu vas y consacrer ? Est-ce que ce temps que tu y consacres, finalement est ce qu'il est… c'est la situation de terrain que tu rencontres qui en définis le temps ? Est-ce que tu l'as cadré avant, en nombre de visites par exemple ? en durée d'une visite ? Et est-ce que tu es amené à effectuer des hiérarchies, des différenciations entre les différentes personnes que tu visites ?

Alors, on a défini ensemble, en circonscription, comment on allait gérer les visites de T1. Donc, on a une réunion avec les T1 et T2 au début de l'année, avec l'IEN et les deux CPC, et puis on écoute un peu tous les besoins, toutes les demandes, tous leurs souhaits. Sur cette base-là, on a défini, donc, comment on allait gérer l'accompagnement. En gros, on va les voir deux fois par trimestre, une fois par période ; ça fait quatre à cinq visites annuelles systématiques. Plus la visite de l'inspectrice. Voilà. Ça c'est à peu près le cadre de départ. On leur a, en complément de ça, signifié au départ que les visites n'étaient qu'une part de l'accompagnement. Donc, que, au même titre que les autres enseignants de la circonscription d'ailleurs, … on est à la disposition à tout moment. Ça veut dire que ça peut… alors c'est cet espace qui peut permettre de coller, finalement, aux besoins d'un stagiaire plus que d'un autre.

Euh… très clairement, moi, cette année, sur les trois T2 que j'ai suivis… euh, trois T1, pardon, je n'ai eu que quelques demandes… très isolées, de… et surtout pour de la documentation, pour une réponse ponctuelle par mel. Je n'ai pas eu de demande qui m'ait amené à me déplacer, hors classe par exemple, pour traiter d'un sujet, ça m'est arrivé l'année dernière, en mathématiques par exemple. Au niveau des T1, je crois, c'est à peu près tout. Euh… est-ce qu'on a eu… on a dû avoir une deuxième réunion intermédiaire, et puis le suivi dans les stages quand même. On a eu un petit moment de circonscription dans la première période du stage T1. A la fin là, il y a une ½ journée où on s'est retrouvés avec les stagiaires de notre circonscription. Donc… jumelée avec une autre, je crois. Oui, il devait y avoir deux ou trois stagiaires d'une autre circonscription. Et donc, ça a quand même permis de faire un point au mois de décembre.

Euh… les T2, le principe, c'est qu'on intervient plutôt si ils ont une demande en vue de l'inspection de fin d'année. Euh, ils ont tous demandé. Donc, on les a tous vus une fois et j'ai une stagiaire de T2 qui m'a demandé de revenir, parce qu'elle est vraiment dans une démarche de construction, de confiance, bon, voilà.

Et puis les PE2, il y a eu ces visites … que j'ai conclues à chaque fois en disant : « il nous reste un mois et demi, n'hésitez pas, si le suivi IUFM est terminé à nous faire appel, même pour une question très… très anodine quoi.

Moi j'aimerais bien arriver à trouver le moyen que il y ait une bascule qui se fasse entre les visites instituées disons, et puis les demandes plus … Il faut dire quand même, je crois, que la venue d'un CPC dans la classe, euh… c'est rare que ça fasse plaisir, c'est rare qu'on en redemande quand même. On s'interroge là-dessus avec mon collègue, de savoir comment on pourrait faire basculer les choses. Et, bon, on a quelques éléments de réponses là, mais je pense que les réponses seront autour des projets… En faisant avec, quelques fois, peut-être faire des doublettes quelques fois, pourquoi pas ? des doublons dans la classe.

L'année dernière, j'ai eu un peu plus d'interventions auprès des T1 dans la classe. C'est grâce à la mise en place des PPRE. Cette année ça a… ça n'a pas du tout marché pareil. Donc là où je suis allé animer des séances dans la classe, enfin aider à construire le projet et en allant jusqu'à mettre en place dans la classe ; cette année, et puis une demande de T1 aussi qui ne s'en sortait pas avec son fichier de maths. Donc j'y suis allé passer une matinée pour voir comment elle pouvait faire concrètement pour sauter des pages, pour regrouper les notions essentielles, tout ça. Ça, je pense que ça serait à développer. Une sorte de partenariat en fait.

Dans ce type de relations avec les débutants, qu'il s'agisse des PE2 mais plus particulièrement des T1-T2, quels sont les obstacles auxquels tu te trouves confronté ? … Que tu arrives à résoudre ou pas… en termes de problèmes….

Mais pas forcément qui me posent problème ? pas forcément qui me mettent en difficulté ?

Je vais quand même commencer par ce qui me met en difficulté. Ce qui me met en difficulté, c'est lorsque je tombe sur un stagiaire qui, par protection, n'est pas demandeur. Donc, à l'air de savoir, en fait. Là, c'est difficile, et j'ai vraiment été mis en difficulté l'année dernière, et je ne l'ai pas été cette année, par une stagiaire qui me subissait. Je crois qu'elle m'a subi jusqu'au bout. Donc là, ça met en difficulté parce que ça veut dire, enfin on a tendance à se dire « bon, je ne suis pas entré dans la relation comme il fallait… euh », voilà. Ça c'est vraiment lorsque la relation ne se fait pas, en fait. Où se fait mal. On arrive *a priori* dans une relation de contrôle et on n'arrive pas à en sortir. Alors ça, vraiment… après euh… cette année, une stagiaire qui m'a mis un peu en difficulté parce que je sentais que, euh… elle n'était pas demandeuse vraiment, elle n'était pas en recherche ; elle était… elle voulait gérer sa classe, elle n'avait pas envie d'aller trop réfléchir à ce qu'elle faisait. Alors, j'avais des réponses du type : « Ah ben oui mais enfin la poésie, moi, je n'aime pas ça »… Alors, j'ai donc forcément été amené à lui demander un peu pourquoi elle n'aimait pas ça et pourquoi il fallait qu'elle en fasse quand même (rire). Je lui ai demandé pourquoi elle n'aimait pas ça, « parce que moi, franchement, apprendre des poésies par cœur pour les réciter, ça ne m'a jamais passionné et j'ai vraiment l'impression de les enquiquiner ». Sauf que, sur cet *a priori* là, je n'arrivais pas, lors de l'entretien, à lui faire entendre que la poésie ce n'était pas ça. Parce qu'elle était trop rivée là-dessus. Je me suis aperçu que c'était un peu vrai pour plusieurs domaines en fait. C'était un peu comme ça pour les sciences aussi, c'était un peu comme ça. Elle avait des idées qui étaient liées à ses représentations et des représentations tellement figées qu'elle n'avait pas du tout envie d'en sortir, en fait. Donc, sa solution, c'était de dire « ben, je ne fais pas… ou je fais parce qu'il faut, mais j'ai pas envie qu'on m'enquiquine

avec ça ». Et d'ailleurs, il y a une… on en parlait avec mon collègue, il y a, comment dire, un critère assez visible, c'était les stagiaires qui prennent des notes et d'autres qui n'en prennent pas. Et souvent, les stagiaires qui nous mettent comme ça dans cette difficulté-là ne prennent pas de notes. Ils attendent le compte-rendu, qu'ils vont classer gentiment dans un dossier. Ça c'est un thermomètre assez efficace. Donc, voilà, ce qui me met en difficulté c'est un peu ça. C'est finalement quand il n'y a pas de demande, parce que quand j'arrive dans l'idée quand même qu'on va essayer de surfer sur des demandes et sur des besoins, s'il n'y a pas de besoin, on est mis en difficulté. Et du coup, on se retrouve un peu "prof". Un peu celui qui arrive avec ses… « bon, ben il faut quand même parler d'évaluation ».

Alors, les obstacles rencontrés… … dans le sens positif, là en fait, ce qui nous met en situation-problème, voilà, on a une situation qu'on observe dans une classe et on se dit voilà comment c'est , ce que je vois, voilà comment c'est aujourd'hui. Comment est-ce que je vais amener la personne, un, à se servir de ce qu'elle a fait comme point d'appui, à trouver tous les points d'appui qu'il y a là-dedans, deux, ne pas s'en satisfaire, donc amener au questionnement à partir de là, trois, à faire du lien. A partir de ces questions-là, comment est-ce que je vais mettre en lien ces questions avec d'autres questions que je me suis posées ou que je vais être amené à me poser ? Et comment est-ce que je construis ça dans la durée ?...

De quoi est-ce qu'on dispose pour ça ? ben, des observations qu'on vient de faire et qu'on a notées… on va y revenir… je sors peut-être de la question là, en fait ? Parce que je suis en train de parler plutôt de modalités d'entretien, mais euh… on va rester au plus près du terrain, voilà ce qui s'est passé, et puis essayer de sentir quelles questions on va poser à partir de là. Moi, en général, j'ai mon petit calepin, je note un déroulé et puis au fur et à mesure, j'ai une page à côté où je note des questions possibles pour l'entretien et, en même temps, ce à quoi je relie ça, d'une manière plus distanciée. On est dans l'évaluation, la distanciation… C'est-à-dire, ces grandes questions qu'il faut avoir… des questions de base qu'il faut avoir abordées, comment est-ce que je vais arriver à m'y relier dans le temps ? Une fois que j'ai fait un peu ce cadre-là, moi souvent je me donne un temps entre le moment d'observation et le temps d'entretien, c'est-à-dire qu'on fait le moment d'entretien sur le temps du midi, quand c'est possible, ou le soir quand c'est l'après-midi, et je pars de la classe un petit peu avant la fin de la matinée ou de l'après-midi, pour aller mettre un peu d'ordre dans tout ça, donner des petits coups de surligneur, des petites étoiles, des petits points d'interrogation… des petits signes "danger", enfin bon, etc.… Et puis, ben j'essaie de garder toujours ce cheminement "points d'appui, questionnement, questions… ouvertes, pistes à suivre » et puis d'amener les signes rouges ou les signes danger en seconde position par rapport à ça. C'est-à-dire qu'une fois que j'ai défini ce vers quoi je veux aller, alors je peux peut-être entendre que là, ça n'a pas pu être observé ce matin, parce que ça n'a pas eu lieu, parce que les enfants… ben voilà, les interactions, ben voilà pourquoi il les faut, comment ce serait intéressant de les mener, etc.… Bon, ben il n'y en a pas eu là. Ce n'est pas grave, on est en parcours de formation. Voilà.

Sur la relation entre observation et entretien, est-ce que tu dirais que l'observation c'est un moment qui est préparatoire à l'entretien ou est-ce que l'entretien, c'est un moment qui complète l'observation ?

… Alors, ça ne me paraît pas en contradiction… à l'entendre comme ça, euh… est-ce que la… la visite est préparatoire à l'entretien ou vient compléter… j'aurais tendance à dire les deux…

C'est une façon de concevoir les choses : en termes d'enjeux, en fait, où tu mets la dominante, est-ce que c'est sur la visite en classe, dans les actes ou est-ce que c'est plus sur la réflexivité… ?

Oui, d'accord. La séance que j'observe, ou les séances que j'observe, deux ou trois, ou trois souvent, euh, sont préparatoires mais en tant que prétexte quoi, enfin, je pense que c'est un support. C'est un support à la réflexion. Mais non, je crois vraiment que ce qui se joue, c'est dans l'entretien. Mais il n'y aurait pas de bon entretien s'il n'y avait pas la séance d'avant parce que, dans la logique de ce que je disais tout à l'heure, si on ne part pas d'observables et de points d'appui, alors ce qui est difficile c'est quand il n'y en a pas, mais il y en a toujours en fait. Il y a toujours des points d'appui. Euh, Si on n'a pas pu définir ces points d'appui au départ et aussi, effectivement, en second lieu des observations qui montrent que… que ça ne va pas du tout, qu'on ne peut pas continuer comme ça, il n'y aura pas d'entretien construit. On ne pourra pas… il faut que l'entretien se construise dans la pratique. Ça, ça me paraît essentiel. Mais si je venais voir une séance en classe en disant « ben, voilà ce qui s'est passé… et voilà ce qu'il faudrait faire à la place… », euh, sans se donner le moyen de l'entretien… "entre", "entre tenir", alors du coup, il ne se passerait rien. Parce que là, on pourrait en faire tous les jours dans ce cas là. Donc, finalement, moi je crois que notre rôle il est de faire prendre de la distance puis de le relier… de faire du lien et il n'y a que dans l'entretien qu'on peut faire du lien. D'ailleurs, ce qui est quand même assez intéressant, c'est qu'on a choisi de croiser les regards avec mon collègue, là, donc ils ont tous été vus par nous deux, les T1 de la circonscription, et les pistes dégagées… on a pas vu hein, les comptes-rendus de l'autre avant d'y aller, les pistes dégagées sont les mêmes.

En tant que conseiller pédagogique, selon tes conceptions, est-ce que tu dois te mettre au service d'un enseignant qui construit sa professionnalité ou est-ce que tu dois te mettre au service de ce qu'on fait faire aux élèves ?

Si je prends l'axe qui opposerait contenus… enfin, observables, pratique de classe, et construction de l'enseignant, moi je crois que je suis très nettement dirigé vers la construction de l'enseignant. Euh, je n'interviens, je crois, pas beaucoup sur les contenus, lors des entretiens. Je questionne plutôt pour amener la personne à réfléchir à des grands axes qui vont lui permettre d'évoluer. Si je prends un exemple, est-ce que dans ma visite, j'ai à faire en sorte, tu vas me dire si je cadre dans cet axe-là, euh, est-ce que dans ma visite, je

cherche à faire en sorte que, suite à une séance de mathématiques, l'enseignant connaisse bien, didactiquement dans quoi il se situe. Est-ce que c'était juste, est-ce que c'était faux de s'y prendre comme ça, etc., bien sûr, ça arrive ; ça m'est arrivé récemment en observant une séance qui était censée être de la production d'écrit, en fait elle n'était pas du tout en train de faire de la production d'écrit, il faut lui dire quand même qu'elle n'est pas en train de faire de la production d'écrit. En même temps, je l'interroge, je ne lui dis pas … je lui demande ce qu'elle en attend et puis après on y réfléchit. Mais ce qui m'intéresse justement, c'est cette capacité à s'interroger. Si un enseignant, en année de T1, ne connaît pas bien le programme de CE2 en mathématiques, ce n'est peut-être pas le problème fondamental. Le problème fondamental, ce serait peut-être qu'il n'éprouve pas la nécessité de se renseigner ni de réfléchir à ce qu'il a fait par rapport à ce qui est attendu de lui. Alors, c'est vrai qu'un enseignant de T1 qui ne connaît pas les IO, c'est embêtant mais ce n'est pas dans un entretien que je vais lui faire connaître les IO. Il faudra justement que je puisse lui signaler qu'il aille voir les IO, mais si c'est seulement aller vers les IO « parce que vous n'y arriverez pas », je ne sais pas si il va aller les lire. Il ira les lire s'il en sent le besoin. Donc, développer des besoins, développer des pistes d'actions.

Alors le deuxième axe, euh… est-ce que j'ai répondu là, je ne sais pas …

Oui oui, tout à fait…

C'est le deuxième axe que je vois moins bien… La personne par rapport à l'enseignant ?

Non, tu as répondu un peu sur les deux axes d'ailleurs. Tu m'as dit que tu étais plutôt centré sur la personne qui se construit que sur le produit en fait, c'est ça ?

D'accord. C'est un peu délicat, mais c'est pareil avec les élèves, ce qui est un peu délicat, c'est qu'il y a des personnes dont on sent que ça va être très long et que, ben c'est un investissement à long terme. Donc, on serait tenté de lui dire comment il faut faire. Voilà. Mais ça ne sert à rien. De toute façon, on le sent bien, pour avoir à un moment donné, comme pour un élève, senti le stagiaire qui dit « ça a fait tilt. Ah oui, ça je note ». Quand je sors d'un entretien où je vois que deux ou trois fois dans l'entretien, le stagiaire… il y a l'étincelle, la petite ampoule qui s'est allumée… et qu'il a pris son stylo avec un peu plus de vivacité parce qu'il se dit « ah oui, ça je note », je me dis là, il y a quelque chose de gagné. Parce que à partir de là, on peut faire confiance. Et je ferai un petit parallèle par rapport aux animations, euh… parce que ça me semble très lié. Je suis de plus en plus convaincu qu'une animation réussie, auprès d'enseignants débutants ou pas, c'est une animation où on a mis en situation. Situation de ressentir, situation de réfléchir. Je fais, je réfléchis sur ce que j'ai fait. Après, je prends l'exemple d'une animation poésie, d'une animation production d'écrit, ou d'une animation jeu dramatique comme j'ai fait il n'y a pas longtemps, on bouscule un peu, on met en situation de faire, on s'arrête et on se demande ce qui s'est passé, ce qu'on a ressenti, ce qui s'est passé. A partir de là, la transposition que l'enseignant, la personne qui est là, dans l'activité, est capable de faire en tant qu'enseignant… ou enseignante, pour ses élèves, je crois qu'on peut faire confiance parce que ce sont des professionnels, ou des professionnels en construction.

Bon. Pour finir, est-ce que tu es satisfait de ta situation professionnelle actuelle ?

Oui… Mais, je suis satisfait de cette situation professionnelle mais après… je me sens tout à fait libre.

Est-ce que cette satisfaction vient précisément du fait que tu te sens libre ? Tu ne te sens pas enfermé dans une fonction ?

Voilà. Je ne me sens pas enfermé. J'ai une grande marge de (…). Et j'ai la possibilité, pour rejoindre une question que tu m'a posée au début je crois, j'ai la possibilité de faire en fonction de ce que je crois être… oui, en fonction de ce que je crois être bon quoi.

On peut poser comme hypothèse que la situation d'un CPC est quelque part entre l'IMF et l'IEN. Ce n'est pas une grande originalité que de dire ça, mais comment est-ce que tu te situes, toi, entre les deux. Est-ce que tu te situes plus proche de l'un, de l'autre ? Comment est-ce que tu perçois cela ?

… Dans tout le versant accompagnement de débutants, je ne me sens vraiment pas loin de l'IMF… du tout. D'ailleurs, on peut se poser la question, on se l'est posée en réunion, de savoir si nos comptes-rendus on les transmet à l'IEN. Auquel cas, on serait vraiment dans la situation de l'IMF. Voilà. Donc, dans tout ce versant là, oui. Après, tout le versant qui consiste à créer une équipe qui donne de l'impulsion aux enseignants, sur un secteur. Alors là, il faut qu'on soit tout près de l'IEN. Et quand on a la chance de travailler avec une IEN qui se met dans la même perspective, c'est-à-dire qu'on fait ensemble, on réfléchit… Elle arrive l'autre jour avec une question, elle, « on a une réunion de réseau la semaine prochaine, j'y vois pas clair, je veux qu'on en discute », là on est vraiment tout près parce qu'on est dans du travail collectif. Ce que je refuserais, c'est si aller vers l'IEN, c'est pourquoi je te dis que je ne ferais pas ce métier dans n'importe quelles conditions, et avec n'importe qui, si aller vers l'IEN, c'est tout d'un coup devenir un petit censeur, parce que si on travaille avec un IEN qui met ça en avant, c'est très gênant. J'ai entendu une collègue dire « Bonjour, ici l'assistante de l'inspecteur », si on… c'est pas ce que je cherche alors, surtout pas ! Parce que… parce que non, voilà.

Et alors, si on se situe du point de vue des enseignants et plus particulièrement des débutants, comment est-ce que tu penses qu'ils te perçoivent, toi, en tant que CPC ? Est-ce qu'ils te perçoivent plutôt comme un IMF ou plutôt comme un collaborateur donc, de l'IEN ?

Et bien je pense, là par contre, que ça évolue au fil de l'année mais c'est quand même difficile de sortir de l'image de l'assistant de l'IEN.

Et entre T1 et PE2 tu fais une différence ? Ou penses-tu qu'il y a une différence ?

… Oui… Les PE2 nous perçoivent vraiment différemment d'un IMF, mais c'est normal, on ne vient qu'une fois pour contrôler alors… Bon. Quand j'étais IMF par contre, je me sentais vis à vis des PE2 complètement dans un rôle de conseil et on était perçus comme des partenaires. Ça, je crois vraiment qu'ils perçoivent leurs IMF comme ça. Nous on arrive avec une étiquette, ça c'est très fort. L'étiquette se perd quand même en cours d'année de T1. Je crois que c'est lié à deux choses, il y a le temps de l'accompagnement, mais il y a aussi le fait qu'ils se sentent reconnus. Quand ils sont T1, ils sont maîtres de leur classe quand même, et ils sont encore loin de l'inspection. Et lorsqu'on intervient auprès des T2 avant l'inspection, alors là, on est vraiment un partenaire je crois. Enfin bon, pour l'instant, j'ai perçu qu'on était vraiment pas l'inspecteur, on est celui qui est là pour donner un coup de main pour le jour J où il y aura l'inspecteur.

Bon, on va s'en tenir là. Merci.

Le cas de Patrick

Entretien Patrick
11 juin 2008

Pour cette première partie de l'entretien, j'aimerais que tu me parles de ta position dans l'institution et de ton parcours professionnel qui t'ont ainsi conduit, depuis quelques années à cette fonction de conseiller pédagogique.

Alors, elle est relativement logique et articulée parce que, bon, je suis rentré en 1981 à l'école normale de Nantes, sur une formation recrutement bac, une formation en trois ans avec une alternance, à cette époque-là, importante, entre théorie-pratique. A la sortie, moi en fait, j'ai été nommé directement aux D….. Cela a relativement restreint ma vision des choses, donc j'ai rebasculé sur la brigade. J'ai fait six ou sept années de remplacements que j'ai trouvé très formateur, avant de me poser dans une école d'Orvault, dans un milieu intermédiaire, dans le quartier de la B…, puis, et puis à partir de là, j'ai commencé à prendre des initiatives, une fois que j'ai été posé, titulaire de mon poste. Donc je me suis intéressé de près à la littérature, aux sciences, de là, parallèlement, j'ai ressenti le besoin d'aller chercher des éléments théoriques supplémentaires que je n'avais pas forcément eus à l'époque sur une formation que je trouvais super intéressante, mais néanmoins très pratique et sans doute pas assez théorique. Donc j'ai repris, sans prendre de congé formation, une… des études pour aller faire une licence de sciences de l'éducation à Rennes, en y allant le mercredi, essentiellement le mercredi et l'année d'après, j'ai fait ma maîtrise de sciences de l'éduc. Je l'ai faite sur deux ans, en continuant à travailler dans ma classe quoi. Donc, dans la mouvance, c'était le moment où le concours interne de professeur des écoles était ouvert, donc j'ai passé ça et puis je me suis dit, je me suis senti près tout au moins, avec le niveau théorique que j'avais obtenu en finissant ma maîtrise, soit continuer, c'est ce que j'ai fait. J'ai commencé un DEA et je me suis très vite rendu compte que je ne pouvais pas continuer sans prendre de temps en dehors… enfin il fallait que je prenne du temps sur ma classe donc c'était pas jouable, il aurait fallu que je prenne un congé formation. Donc j'ai passé le CAFIPEM en me disant je vais en fait profiter des acquis que je suis allé chercher à la fac. Donc, j'ai passé le CAFIPEMF. Et puis, issue du CAFIPEMF, la même année en fait on m'a sollicité pour occuper un poste de formateur en sciences puisque c'était pile le moment de la relance des sciences avec l'émergence de l'opération "La main à la pâte", en 1996 si ma mémoire est bonne. C'est l'inspecteur d'Académie qui faisait partie de mon jury qui m'a dit « Voilà, si ça vous intéresse, je peux vous détacher une journée par semaine, avec un statut d'IMF en fait, donc, j'ai occupé cette fonction-là cinq ans. Elle a évolué puisqu'entre temps il y a eu un dispositif de maîtres-animateurs sur le département sous l'impulsion du nouvel inspecteur d'académie qui devait être J-C R. Je suis passé après à mi-temps comme maître-animateur en sciences. Et puis, travaillant beaucoup avec les circonscriptions, puisque j'étais rattaché à plusieurs secteurs, c'est naturellement, quand le poste de … d'un conseiller pédagogique d'une des circonscriptions s'est dégagé, j'ai été sollicité par l'inspecteur pour… pour essayer et ma foi, j'y suis resté, et c'est ma septième année quoi. Donc ça s'articule assez logiquement.

Et tu n'avais pas eu l'occasion d'exercer d'autres fonctions, d'autres métiers avant d'entrer dans l'éducation nationale ?

Non, du tout, moi je sortais du bac. J'avais, par contre, je travaillais dans l'animation, je faisais pas mal d'animation en centres de vacances puis quelques expériences… quelques expériences de boulots d'été mais très divers, c'est passé d'usine en passant par les vendanges et des colonies de vacances, mais pas d'expérience professionnelle éducative autre.

D'après ce que tu viens de dire, c'est un enchaînement assez naturel des choses qui t'a conduit à la fonction de CPC. Mais dans le fait d'avoir repris des études, est-ce que derrière ça, tu n'avais pas déjà une intention d'évoluer vers ce type de fonction ?

Oui, alors, je pense qu'il y a eu probablement une angoisse… une angoisse… une bascule à un moment donné en me disant « et si à un moment donné, je m'ennuie dans ma fonction ? », dans ma fonction d'instituteur à l'époque, « est-ce qu'il ne faut pas que j'anticipe du point de vue d'une reprise d'études, de façon à pouvoir postuler à des fonctions qui me permettraient, et bien de faire autre chose ? ». Alors, pas forcément, c'était pas de faire mieux ou de faire plus, mais de faire autre chose, d'amener à une variation ; et les années en fait, de formateur à mi-temps, je les ai trouvées extrêmement intéressantes ; peut-être, à la limite… presque plus variées et plus intéressantes que ce que je fais aujourd'hui, en termes de variété des activités. Mi-temps en classe, mi-temps en formation, je trouvais ça intéressant. Ça ne tenait pas trop dans le temps, mais c'était intéressant.

Et tu vois comment, la suite des évènements ? Est-ce que tu penses rester dans cette fonction-là, évoluer vers une autre fonction ?

Alors, moi je suis resté… je suis un peu obstiné mais effectivement, j'en arrive aujourd'hui, moi c'est la septième année que je suis CPC sur mon secteur, à envisager l'après, quoi. Euh… parce que ça ne peut pas être une finalité que d'être CPC, et surtout ce que je redoute, moi, c'est l'ennui dans ma fonction. Donc là, j'ai pas fait, j'ai

sans doute pas fait le tour de la fonction, probablement, je ne m'y ennuie pas, heureusement, mais je sens bien que ça pourrait venir un de ces jours. Donc il faut que je continue, effectivement, à réfléchir à ce que je… à ce que je pourrais envisager. Donc voilà, je suis toujours dans cette spirale, pas forcément ascendante mais en tout cas dans l'idée d'aspirer à une autre fonction. Pourquoi pas ?

Et tu as quelques pistes ?

Non, je n'en ai pas. A priori, pas celle d'inspecteur, pas celle du concours d'inspecteur en tout cas. Celle-là c'est quelque chose sur lequel, a priori, j'ai fait un deuil à peu près définitif.

Pour une raison particulière … ?

Oui, parce que… peut-être un des points majeurs qui fait que je n'ai pas du tout envie de me lancer là-dedans, quoique on ne sait pas ce qui se passera, il y a un processus de maturation aussi, puis je l'ai vu chez des collègues qui étaient CPC et qui s'étaient dit qu'ils ne le feraient pas et finalement qui le sont devenus, mais… mais je crois, pour moi, ce qui est important c'est de pouvoir garder mon libre-arbitre, de… je me sens plus proche du terrain que de la hiérarchie, et dans mon action quotidienne et euh… voilà… j'ai du mal à franchir ce fossé. Aujourd'hui, je me situe clairement comme euh… en articulation avec le terrain, aussi avec mon IEN, mais avec… une prépondérance terrain quoi. (…)

Est-ce que tu as des liens particuliers avec un courant pédagogique ?

Alors… pas particulièrement avec un courant pédagogique, avec des principes oui, plus avec des principes pédagogiques qu'avec un courant. Je ne me reconnais pas dans un courant particulier, par contre moi, je me retrouve bien et j'ai toujours nourri et ma réflexion et ma pratique de l'activité et de… de la mise en route par l'expérience quoi. C'est pour ça je crois, alors que je suis purement littéraire au départ, je me suis orienté sur les sciences sans que ça me pose trop de souci parce que ça répondait bien à ma façon de voir les choses. On ouvre la boîte, on manipule et on réfléchit autour. Et euh… alors après, certains pourraient rapprocher ça de la pédagogie coopérative, de la pédagogie active, un mot qui me plaisait bien c'était les mé… enfin l'idée de méthode inductive, en sciences, elle est intéressante quoi. On prend, on regarde les choses de la façon la plus objective possible et puis qu'est-ce qu'on peut faire avec et là, on commence à extraire. Ça, ça me plait bien, mais bon, quasiment tous les courants pédagogiques s'en réclament donc…

Donc, tu es plus attaché à des conceptions pédagogiques qu'à un mouvement particulier ?

Voilà… Voilà.

Bien, on va parler un peu de la fonction de conseiller pédagogique. Comment est-ce que tu la définis cette fonction, toi ?

Alors… la perception, moi, de la fonction a évolué. Elle a évolué. Quand je suis rentré conseiller pédagogique, je l'ai vraiment conçue comme étant une aide, une aide de terrain, quelque chose de très très proche du terrain et d'aide aux collègues et puis je me suis vite rendu compte qu'en fait, on était pas mal absorbés par des fonctions qui peuvent être annexes, qui sont importantes, des fonctions de coordination évidentes, avec un tas d'instances du système mais les municipalités aussi, qui peuvent demander du temps et puis… et puis les commandes institutionnelles… des fois c'est pas très gourmand en temps, ça va être des surveillances d'examen et puis ça peut être aussi un certain nombre de tâches administratives pour lesquelles une secrétaire ne peut avoir une expertise pédagogique et qui va nous accaparer pas mal. Donc ça, ça a été… ça a été un peu une surprise. Je ne voyais pas la boulot de conseiller pédagogique sous cette facette. Il a fallu un moment pour que je rétablisse un équilibre pour que désormais, j'arrive à trouver l'équilibre entre mon action de formateur et mon action, je dirais, d'organisateur. Voilà. Je ne sais pas si je suis arrivé à un équilibre aujourd'hui, mais en tout cas, je pense m'y sentir… m'y sentir bien… m'y sentir bien.

Si quelqu'un te demande aujourd'hui quel est ton métier, qu'est-ce que tu réponds ?

Alors, j'ai du mal à le définir. Je ne dis plus que je suis enseignant. Parce que… je n'ai pas d'élèves. Je ne dis pas que je suis formateur parce que finalement, la formation quoiqu'on en dise, c'est, quand on est conseiller pédagogique ce n'est quand même pas la mission prépondérante, chose que je croyais au départ. Accompagnateur, je trouve que c'est un bon terme. Accompagnateur et médiateur, voilà. En fait, c'est dénouer des choses qui peuvent se passer dans les écoles, répondre à des questions, c'est trouver des justes milieux. Accompagnateur, médiateur ça me plait bien oui… oui. C'est plus ça, je crois.

Et si tu as à définir le cœur de métier de conseiller pédagogique ?

Pour moi c'est ça. Pour moi, c'est l'aide… c'est l'aide… l'aide aux personnels et plus particulièrement aux gens qui débutent dans la fonction. Pour moi là-dessus, il n'y a pas… il n'y a pas de doute.

L'aide aux débutants est donc une dimension du métier… c'est une dominante ?

C'est une dominante, oui, c'est une dominante et qui… c'est une dominante qui s'est renforcée ces derniers temps avec un accompagnement un peu plus grand des deuxième année, etc… un suivi un peu plus serré mais cette année, là, des PE2, on va voir des PE2 de façon institutionnelle avec… on en rend compte, on articule avec les formateurs de l'IUFM. Moi je trouve que le recentrage sur ces missions-là, oui, c'est bien notre boulot, c'est bien mon boulot, c'est bien comme ça que je conçois mon boulot.

Est-ce que ce que tu viens de dire là, ça caractérise une évolution de la fonction, d'après toi, depuis que tu es CPC? Est-ce que tu l'as ressentie cette évolution ?

Oui… oui. Alors, j'ai ressenti une évolution, moi, sur l'accompagnement des jeunes. Il est plus fort. La demande est plus forte. En termes de comptes-rendus vis à vis de l'institution, en termes du nombre des visites que l'on fait, de moments que l'institution nous demande d'organiser, aussi, de stages etc…

Au niveau du dispositif quoi ?

Au niveau du dispositif, elle est plus forte, elle est plus formalisée aussi, elle est plus formelle, elle est plus formelle. La question c'était ?

Est-ce que tu ressens une évolution de la fonction de conseiller pédagogique ? depuis que tu y es, là depuis plusieurs années, et peut être par rapport à la perception que tu pouvais en avoir avant ?

Alors, les demandes formelles sont plus grandes, donc je pense qu'on nous demande plus en accompagnement. D'un autre côté, quand on avance dans la fonction de CPC, les premières années, appréhender les dispositifs d'organisation d'un dossier comme les langues, on voit le jour au bout de trois années et quand les outils sont là, on gagne un temps fou, voilà… on consacre plus de temps à certains dossiers prioritaires lorsqu'on arrive à être plus à l'aise sur certains dossiers qui sont gros consommateurs de temps. Alors, après il y a une logique aussi, l'appréhension du métier de CPC hein, puisque les outils, c'est construire, bien souvent hein ; ou les reconstruire pour se les approprier. C'est une démarche logique. Donc le changement dans la… l'évolution, l'évolution, je ne sais pas si elle est due à une appréhension assez personnelle du métier, à une entrée progressive, ça je le pense, ou une demande de l'institution, je crois que c'est quelque chose qui se situe entre les deux.

Est-ce que tu as une petite idée de ce que pourrait devenir ce métier dans le mouvement dans lequel on est, comment penses-tu qu'elle peut, ou qu'elle risque, d'évoluer ?

Alors, je ne sais pas. Effectivement, là il y a un distinguo en termes de risques, parce que c'est vrai que c'est le mot, aujourd'hui, on s'interroge. Je pense que là, ça dépend totalement de la mission qui est confiée aux IEN. Moi, j'ai conscience qu'un IEN a, aujourd'hui, une tâche qui s'est considérablement alourdie et qu'il y a eu un déport… un déport de gestion de dossiers vers les CPC. Donc ça, c'est vraiment notable. Euh… ensuite euh… la question c'est sur notre fonction, c'est ça ?

Oui, ou sur le travail. Est-ce que tu perçois une évolution à venir sur le travail de CPC ?

Oui, sur le futur. Ça dépend… moi, j'ai travaillé avec trois IEN différents. Certains sont très centralisateurs de dossiers, d 'autres délèguent beaucoup, donc je… J'ai eu la chance par contre, à chaque fois, de travailler avec des gens où l'articulation était bonne. Maintenant, maintenant, en termes d'évolution, en termes d'évolution du boulot… oui, j'ai peur qu'on se retourne de plus en plus vers nous pour avoir une réponse qui est une réponse de celles qu'on peut attendre d'un inspecteur, c'est-à-dire en termes d'autorisation, en termes de réponse à une législation. Et ça, ça nous bloque un peu parce que, à moins d'avoir fait la bascule en se sentant plus proche de l'inspecteur que du terrain, moi c'est mon dilemme toujours, de me dire moi je ne suis pas inspecteur, je n'ai pas à apposer un point de vue qui autorise, j'ai à poser un point de vue qui peut, qui peut… légaliser ou conseiller, mais en tout cas, pas… pas autoriser, je n'ai pas à donner d'autorisation. Et on nous le demande ça, je pense qu'on nous le demande de plus en plus.

Une tâche de contrôle qui devient plus importante ?

Oui, un peu, cette évaluation oui. En fait, je pense qu'il y a une grande confiance de l'IEN envers ses CPC, mais n'empêche qu'au bout du compte, on n'a pas la légitimité pour le faire. On le fait parce qu'on nous le demande.

Parce que là, par exemple, pour en revenir aux débutants, particulièrement pour ce qui concerne les PE2, c'est une tâche nouvelle qui vous est demandée, cette année ?

Celle de rendre compte à l'institution d'un suivi. Oui, c'est quelque chose de nouveau. Avant, c'était laissé à la libre… on pouvait le faire si on en avait ou le temps ou l'envie ou euh… voilà. Mais c'était pas une demande de l'institution ; désormais, ça l'est.

Comment est-ce que tu perçois l'enjeu de l'avis que tu portes sur un PE2 que tu vas voir ? c'est un enjeu important ou pas ?

Ben, essentiel, oui. Mais, c'est là que ça me gêne moi parce que, tant que tout va bien (rire), ça ne me pose pas de souci, c'est quand je commence à être pris d'un doute que j'attends, j'attends vraiment le regard croisé d'un inspecteur. Et c'est d'autant plus… c'est d'autant plus important que lorsqu'un étudiant T1 se retrouve sur la même circonscription, sur le même secteur géographique l'année suivante et qu'il devient T2, le suivi va être assuré par le CPC sur le terrain. Le T2, lui, est inspectable, est inspecté, et on mesure bien parfois l'écart de perception qu'a l'inspecteur par rapport à notre suivi. Ce qui nous met terriblement mal à l'aise parce que, à la limite, ça peut, heureusement rarement, et puis ça peut aussi parfois être du fait de l'étudiant parce qu'il peut avoir aussi relâché le… relâché parce qu'il a changé de niveau, parce qu'il a eu, je ne sais pas, des changements dans sa vie tels qu'il va prendre plus ou moins du recul. Mais ça peut être gênant. Ça peut être gênant. Il peut y avoir des écarts.

L'impact de l'avis donné n'est pas le même en T1 qu'en PE2… ?

… Je n'ai pas assez de recul sur les PE2. Et puis les PE2, il y a l'IUFM qui pour moi est prégnante. Le suivi des IMF, pour moi, est prégnant sur les PE2. Le suivi des PE2, en tant que CPC, moi je suis un regard croisé qui va éventuellement confirmer. Alors qu'en T1, en T1 oui, là du coup, je pense qu'on a vraiment un poids prépondérant sur le…

Sur le suivi des PE2, il y a au moins trois types de personnels du premier degré qui interviennent auprès d'eux. Il y a les PEIMF, il y a les CPC et il y a les IEN. Comment est-ce que tu te situes, dans ce suivi-là, par rapport aux uns et par rapport aux autres ? Plus près du PEIMF ou plus près de l'IEN ?

Plus près des maîtres-formateurs, oui. Oui, ça renvoie à notre fonction première qu'on a pu exercer, soit parce qu'on était à l'IUFM, moi ce n'est pas mon cas parce que j'avais un poste de détaché en sciences, mais il n'empêche que j'ai quand même participé à des missions d'évaluation, je suis allé voir des collègues, on m'envoyait aussi des jeunes dans ma classe et on bâtissait quelque chose ensemble, donc plus proche d'eux bien évidemment que du point de vue de l'IEN qui est un point de vue évaluateur, très bref…

Et dans votre circonscription, tous les PE2 qui étaient en poste ont été vus et par le CPC et par l'IEN ?

Non. Non… Alors après, c'est quelque chose d'assez mathématique. S'ils sont très nombreux, on ne va pas allez les voir tous, chacun, donc on va prendre un exemple, dix PE2 je crois cette année, mon collègue CPC a vu cinq d'entre eux, j'ai vu les cinq autres. On en rend compte à notre IEN de cette visite, avec un compte-rendu qu'on envoie aux PE2. Puis un bref compte-rendu qui est adressé à l'IA et transmis à l'IUFM je crois. Si… on s'était mis d'accord, nous, que s'il y avait problème ou doute sur quelque chose, on croisait avec mon collègue sur une deuxième visite. Voilà. C'est la première année où on le fait pour tous. Il n'y a pas de souci. Il n'y a pas d'intervention de l'IEN. Chez nous, il n'y a pas d'intervention de l'IEN.

Donc, au bout du compte, l'avis que tu portes en tant que CPC, si tu es le seul à visiter le PE2, cet avis-là il a la valeur de l'avis de l'IEN ou il a la valeur d'un avis du PEIMF ?

Pour moi, il a la valeur de l'avis d'un PEIMF. C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, le libellé du papier qui nous est adressé par l'IA prévoit l'avis de l'IEN. On l'a transformé en mettant bien « l'avis du CPC ». Voilà. C'est aussi clair que ça. On ne peut pas faire parler les gens à la place des autres.

Institutionnellement, c'est l'avis de l'employeur…

Oui. Alors dans ce cas-là, je ne représente pas l'employeur… Et c'est le même problème pour les T1. Ce sera le même problème pour les T1.

Avec cette différence, c'est qu'au bout de l'année des PE2, il y a la certification.

Oui…

Il y a la mise en parallèles de deux avis : l'avis de l'employeur, qu'il soit formulé par l'IEN ou par le CPC et l'avis du directeur de l'IUFM.

Oui. Oui oui. Mais, alors on sait très bien aussi que si jamais, enfin c'est ce que je disais avant, si jamais j'ai un souci ou un doute sur les compétences d'un PE, de toute façon je reviendrai à un moment donné vers le groupe de référence ou vers les gens qui le suivent ; je demanderai à mon collègue un regard croisé et in fine, il y a un dispositif de retour vers l'inspecteur qui donnera son avis. Bon. Donc là, les garde-fous ils sont là. Mais je fais sans si je peux faire sans.

Oui, mais la question c'est, dans cette opération là, tu es plus près du PEIMF ou de l'IEN ou l'inverse ?

Je suis toujours plus près du…

Peut-être qu'il y a deux aspects dans la question, deux plans : est-ce qu'on se situe sur le plan institutionnel ou est-ce qu'on se situe sur le plan de la formation… et du conseil ?

Oui.

Et ce que je comprends dans ce que tu dis, c'est que tu te places sur le plan de la formation et du conseil et tu te sens proche de l'IMF. Par contre, si on regarde les choses sur le plan institutionnel, ton avis en tant que CPC n'a pas la valeur de l'avis du PEIMF.

Tout à fait. Alors après ça, (…).

Est-ce que c'est quelque chose qui te pose problème ?

Qui m'a posé problème. Qui ne m'a pas posé problème par rapport aux PE2. Qui m'a posé un gros problème, il y a trois ans ou quatre ans quand pour la première fois, l'inspecteur d'académie a énoncé que pour le suivi des T1, en fait, le compte-rendu final d'un suivi de T1 à l'année pouvait être fait par un CPC. Et ça, moi, ça m'a vraiment… ça m'a vraiment étonné. Ça m'a non seulement étonné, mais ça m'a gêné. Ça m'a gêné, donc nous après, on… enfin je suis foncièrement pas d'accord, sur le principe. Je le fais parce que je conçois que mon IEN ait aussi un panel d'activités important, donc je collabore avec lui donc, je le fais. Par contre, les choses sont aussi très claires, à la fin de chaque compte-rendu, c'est : synthèse des visites effectuées par le CPC tout au long de l'année… par les conseillers pédagogiques… et discutée avec l'inspecteur. Il n' y a pas d'ambiguïté, pour moi il n'y a pas d'ambiguïté.

Est-ce que tu penses que ça peut avoir des incidences sur les relations que tu as avec les équipes d'écoles ?

Alors nous on affirme toujours, lors des premières réunions que l'on fait très tôt dans l'année, vraiment le jour de la rentrée auprès des débutants, PE2 et T1, on les invite à venir, nous on s'affiche vraiment comme euh… comme instance non validante. On est bien sur de l'aide et du suivi, de l'aide, du suivi, du conseil. On le revendique. On n'est pas sur l'évaluation. On n'est pas sur l'évaluation.

Bon, on reste sur la fonction de CPC, pas spécialement vers les débutants. Est-ce que tu pourrais m'inventorier les grands domaines d'action qui font ton quotidien professionnel ? Quels sont les grands dossiers sur lesquels tu dois intervenir ?

Alors… ben, on se les répartit déjà hein. On est une équipe. On se les répartit pour que les dossiers les plus lourds en fait, en termes de consommation de temps, n'incombent pas à la même personne. Donc, gros morceau, ce sont les langues vivantes, gros morceau sur le dossier EPS aussi, que l'on se répartit avec mon collègue. Alors, ce qui est prépondérant, c'est effectivement le suivi-accompagnement, ça c'est quelque chose d'important, c'est l'organisation du plan de formation, aussi bien animations pédagogiques que stages, que stages de formation, ça c'est quelque chose qui est important, à la fois en volume et puis en temps de préparation. Ça, c'est pour moi les deux gros chapitres, la mise en place de tout ce qui fait appel à des intervenants extérieurs et la gestion des intervenants extérieurs. Il y a la formation, le suivi des enseignants, en formation initiale, jusqu'aux T2. Voilà les trois grandes sphères. Bon après… c'est un peu saisonnier, on est sur des fonctionnements un peu saisonniers. C'est vrai que quand arrive le temps des validations de projets, c'est quelque chose qui nous prend beaucoup de temps sur la fin de l'année. Le fait d'impulser aussi un certain nombre d'actions à l'intérieur des écoles nous prend du temps en termes d'animation de conseils de cycles. Et quand je dis que c'est saisonnier, ça peut être aussi vraiment en fonction de l'actualité. C'est vrai qu'une année de changement de programmes, ce n'est pas la même chose qu'une année ou les programmes ne changent pas. Il y a besoin d'explications de textes, il y a besoin… d'un plus grand nombres de choses. Ce n'est pas forcément une année… une année-type… Voilà. Y compris, aller dans le suivi des jeunes. C'est évident que quand on a un groupe de jeunes qui fonctionne bien, qu'est-ce que c'est facile…(rire). Et puis quand on en a un ou deux qui dysfonctionnent, c'est du temps et des progrès qui sont lents, quoi.

Tu as parlé de choses que tu fais essentiellement à l'intérieur de ta circonscription. Au-delà de la circonscription, est-ce que tu as des engagements, dans des commissions, dans des groupes de travail ?

Alors j'ai participé assez tôt en fait, même quand je n'étais pas encore CPC, à des groupes de travail. Alors je faisais partie de la commission informatique, à un moment donné. J'ai participé également à la commission sciences… et puis à la commission maîtrise des langages. Et je me suis très vite rendu compte que ce qui m'intéressait, moi, c'était de faire avancer les chantiers. Donc, je me suis dégagé assez rapidement de tous ces groupes de travail pour rentrer plutôt dans des sous-commissions, pour élaborer des outils. Donc, je participe au groupe maîtrise des langages parce qu'il y a un chantier sur les cahiers de lecteur, sur (…) et là, on va produire quelque chose. Sinon ma mission, j'en ai une quand même qui me prend du temps, c'est celle d'être correspondant avec le Muséum. Ça c'est quelque chose qui me prend, oui, ce n'est pas négligeable. C'est une mission départementale qui nous a été confiée par l'inspecteur d'académie, alors qui est passionnante hein. On élabore des documents pédagogiques avec le service des publics mais… oui, c'est du temps. C'est du temps. On l'a évalué à une quinzaine de ½ journées, sur l'année, quoi. On en est là aujourd'hui. Un peu de boulot à l'extérieur. Je participais assez souvent au GRA de sciences aussi, donc j'ai décroché un petit peu et puis, et puis, de fait il y a des dossiers qui proviennent du fait qu'on a une partie de notre secteur en "Ambition réussite" et donc là, ça nous amène un boulot, d'avoir une ZEP, d'avoir un réseau "Ambition réussite" sur son secteur, c'est vraiment quelque chose à la fois d'intéressant mais qui pèse en termes d'occupation. Par exemple, le dispositif des CP renforcés, voilà, ça concerne les circonscriptions nantaises qui ont des ZEP. C'est du temps de traitement de données, de passation d'épreuves, d'aller corriger les cahiers avec les instits, d'organiser des réunions, des suivis de samedis matin etc… donc ce sont des choses qui… oui, qui alourdissent un peu la fonction, bon mais c'est pas…

Quand je parle de travail de régulation, cela prend du sens pour toi ?

Vis à vis d'enseignants lambda de notre secteur ?

Si l'on dit que l'une des fonctions essentielle d'un conseiller pédagogique de circonscription, c'est de faire de la régulation…

Oui, ça a du sens dans la mesure où ça va être lié à un suivi régulier. Dans ce cas-là on va réguler. Ça n'a pas beaucoup de sens quand on est dans un constat, par exemple, fait par l'IEN qui va nous signaler que quelqu'un euh, fonctionne pas très bien dans sa classe et, en termes un peu d'injonction, va lui dire qu'éventuellement, il y a le conseiller pédagogique qui pourrait l'aider. On voit bien que ça ne dure jamais dans le temps. Ça va être une fois, deux fois. La possibilité de régulation, elle est relativement limitée parce que (…) coopération. Donc là, s'il n'y a pas volonté il n'y a pas régulation. Et on a, on le sent bien, institutionnellement, on a un poids sur les enseignants débutants qui acceptent des moments de travail, qu'on peut d'ailleurs leur imposer hein, c'est dans le cahier des charges, on peut travailler, on leur demande de venir nous voir ou on va les voir, à des moments, ben hors temps scolaire évidemment, ça a du sens là, en formation initiale ou en début de carrière. Sinon, sinon… c'est un peu déficitaire vis à vis de notre public, de notre public déjà titulaires… qui poursuit son chemin.

Déficitaire, c'est-à-dire ? Je ne comprends pas.

Ben, on a pas… on a assez peu de demandes d'aide, ou alors elles vont être très ponctuelles. Ça ne va pas être de la régulation. Aider à remplir un projet, donner une information…

Le sens que tu donnes à la notion de régulation, c'est forcément en lien avec le temps, une action qui se déroule dans la durée ?

Oui, temporelle.

S'il y a un problème dans une école, je ne sais pas, ça peut être un conflit, ça peut être une difficulté à mettre en place un projet…

Non… pour moi la régulation c'est comment on peut faire évoluer un dispositif, une habitude pour qu'on puisse mieux fonctionner. Sinon, sinon, ben non, ce que tu décris, moi j'appelle plutôt ça de la gestion de personnes, de la gestion de conflit, ou un dysfonctionnement d'équipe. On peut être amené également à mener, mais pour moi, ce n'est pas de la régulation, c'est plus de la gestion d'équipe quoi.

Est-ce que tu considères que dans la régulation, ou autre chose donc, dans l'exercice de tes missions, tu considères que tu disposes de grandes marges de libertés ou pas ? de grandes, de marges de liberté ou pas du tout… Comment est-ce que tu évalues ces marges ?

Enfin, il faut qu'on définisse ce qu'est la régulation. La prise d'initiative ?

Ce n'est pas un problème, le mot en lui-même. Tu mènes un certain nombre d'actions, tu l'as dit toi-même. Comment est-ce que tu évalues, toi CPC, les marges de liberté dont tu bénéficies, au sein de ta circonscription ou dans l'institution… ?

Ben, dans la circonscription, moi j'ai la chance de travailler dans une équipe où il y a une excellente répartition des tâches et une négociation perpétuelle, c'est-à-dire qu'on s'entraide s'il y a du boulot, on se met tous sur un dossier, c'est vraiment une chance. Et travailler avec un inspecteur qui est très très ouvert là-dessus. Parce qu'on est sur une confiance, sur un niveau de confiance qui est très très haut. Qu'on lui rend bien, je pense. On lui rend compte de ce qu'on fait régulièrement, sans que ce soit formel. Les choses avancent quoi. Les choses avancent et on l'en informe. Moi, j'ai une grande liberté d'action… et de manœuvre. Mes limites , ça c'est ce que je disais tout à l'heure, et c'est logique, c'est dans la prise de décision de l'ordre de l'autorisation. Je ne peux pas… je peux te dire ce que j'en pense, je ne peux pas t'autoriser à… sans en parler à ma hiérarchie. Par contre, je pense que ça, ça ne fonctionnera pas ou alors oui, oui, ta demande est recevable. Si tu fais ça, je pense que si tu es inspecté, ça ne fonctionnera pas bien, tu risque d'être un peu hors institution ou hors la loi. Voilà.

Dans le rôle des équipes de circonscriptions, les CPC et les IEN, les CPC au côté des IEN, il y a aussi un rôle de mise en œuvre des directives nationales. Est-ce qu'il t'arrive, ou est-ce qu'il t'est arrivé d'être en situation de demander, ou d'accompagner, auprès des enseignants la mise en œuvre d'actions dans lesquelles tu ne te retrouves pas du tout, sur le plan des conceptions ?

Ouais… ouais, ouais, c'est arrivé… je réfléchis, c'est marrant, c'est le PPRE qui m'est venu à l'idée, mais euh… qu'est-ce qu'il y a eu comme dispositif qu'on a trouvé extrêmement ingrat à accompagner, sachant que le plus dur nous attend…(rire)… le plus dur est devant nous, ça ne va pas être facile… euh, les PPRE, les PPRE, l'évaluation, oui, les évaluations nationales, bien sûr l'évaluation, l'exemple même de l'évaluation GS-CP où la commande était assez floue. Il fallait que tout le monde le fasse, mais on voyait bien que quand on mettait tout le monde à le faire ben… voilà, ça n'avait pas été calibré quoi, c'est-à-dire que tout ce qui remontait du terrain disait non, ce n'est pas possible, ça ne fonctionne pas, et voilà. La demande était très forte de faire remonter le fait qu'on ait mis en œuvre et que ça puisse être suivi d'effet. Ça nous met assez mal, oui. Ça peut nous mettre assez mal. Alors après, on ne va pas fonctionner dans la triche hein, on va faire remonter le fait que ça ne fonctionne pas. Voilà. Oui, je pense à l'évaluation GS-CP.

Sur les inflexions des programmes, par exemple, qui peuvent prendre des orientations…

Ben nous, on n'a pas grand pouvoir, sinon les présenter et de se mettre à disposition des enseignants et des équipes pour venir donner du sens. C'est arrivé qu'on nous le demande. Bien souvent on l'anticipe en organisant des animations pédagogiques ou des formations. Donc on va avancer là-dessus mais…

Il peut y avoir deux situations, sans parler de préférences particulières : ou bien l'orientation qui est prise par l'institution va dans le sens de ce que toi tu penses, en tant que professionnel, ou bien ça ne va pas dans le sens. Et est-ce que cela peut te poser problème ?

Ah oui, bien sûr. Bien sûr que ça me pose problème, mais… mais je n'ai pas encore vu, je n'ai pas encore été confronté à cette situation-là. Je sens que ça pourrait venir là. Ou en opposition à un climat un peu hostile par rapport à l'homme, par rapport aux idées. Mais je n'ai pas eu cette occasion-là. C'était plus sur des dispositifs qui dysfonctionnaient. On peut toujours essayer de trouver des pis-aller. Sur les idées même, non, on ne peut pas défendre des idées… défendre des idées auxquelles on n'adhère pas, c'est clair.

Est-ce que tu penses pouvoir être en situation de jouer un rôle, dans le sens endosser les habits d'un personnage ? Je suis conseiller pédagogique, donc j'agis de telle manière. Et est-ce que tu penses que tu peux

faire ça ou est-ce que tu ne peux transmettre que des choses auxquelles tu crois ? Quelle part entre le fonctionnaire et la personne ?

Ben ça renvoie à mon positionnement par rapport à l'évolution éventuelle vis à vis de l'IEN. C'est quelque chose, je pense, que je vivrais assez mal. Alors, notre statut de CPC nous permet d'être, à la limite, libre de notre parole, tout en restant dans le respect des textes. Les textes qui sont proposés, ils s'appliquent au terrain, ils s'appliquent à nous tous. J'ai une idée sur ces textes et je peux me permettre de les commenter, comme tout enseignant. La parole n'est pas une parole hiérarchique, donc ce n'est pas gênant. Ce qui me gênerait, c'est effectivement me trouver dans l'obligation de tenir des propos auxquels je n'adhèrerais pas. Mais le problème ne se pose pas dans la fonction, dans la fonction de CPC telle que je l'envisage, telle que je la vis, le problème ne se pose pas. Le problème ne se pose pas.

On pourrait comprendre ça de deux manières : ou bien tu penses, en tant que conseiller pédagogique, que tu es tenu d'être à ta place une courroie de transmission, quelque part, et tu t'autorise éventuellement une petite liberté en donnant ton point de vue sur ce que tu fais passer ; deuxième solution, est-ce que tu considères que c'est partie intégrante de ta fonction de dire ce qu'il en est, et peut-être construire du sens autour de ça ?

Ben oui, c'est la deuxième solution. Mon point de vue… si j'argumentais contre ce que demande l'institution, je changerais de fonction. Ce ne serait pas tenable. Mais néanmoins… oui, oui, moi je ne me considère pas comme une courroie de transmission. Si c'est une obligation, on peut faire a minima. On fait a minima, voilà. On le fait, mais a minima.

Si on se réfère par exemple à la situation qui a agité le débat, l'an dernier, sur l'apprentissage de la lecture…

Ben, comment on a opéré, nous, on a fait comme tout un chacun, comme toutes les circonscriptions, un boulot relativement important d'information, sur ce qu'est la lecture. Après, on a souligné dans les propos qu'on nous demandait de tenir, ce qui ne nous paraissait pas contradictoire avec ce qu'on faisait avant. Il y avait quand même de nombreux points… on peut aussi travailler pour présenter ces textes-là un peu a contrario en disant voilà, il y a des effets d'annonce, mais sur le terrain, ce qu'on vous demande de faire, c'est pas aux antipodes de ce que vous faisiez déjà, ce qui était le cas d'ailleurs. Là, c'est de l'explication de texte, plus. C'est de l'habileté. On n'est pas obligé de perdre son âme. On n'a d' d'ailleurs intérêt a avoir un point de vue réservé, on ne sait pas de quoi est fait demain. On peut dire le contraire. On a intérêt à être méfiant (rire).

Bien. On a parlé du travail de régulation, au sens que tu lui donnes, éventuellement un travail de suivi, sur les personnes, une action qui s'inscrit dans la durée…

Oui, c'est ça, oui.

Est-ce que tu abordes cette fonction-là différemment, ou exactement de la manière quand il s'agit de titulaires, installés dans le métier ou des débutants ?

Non. Totalement différemment. Totalement différemment parce que avec les débutants, la visite s'impose. C'est le contrat de départ : on viendra vous voir plusieurs fois dans l'année. J'y vais cinq ou six fois, je ne sais plus, six visites, et il y aura toujours un compte-rendu avec des attendus. On reviendra sur les conclusions de ce compte-rendu à chaque fois qu'on viendra vous revoir. Donc c'est quelque chose qui est très contractualisé. Or, il est très difficile d'avoir une contractualisation quand il s'agit de personnels titulaires, sauf… sauf, s'il y avait une demande institutionnelle, ce qui est rarement le cas. Je ne l'ai pas vu moi, je ne l'ai pas vu. J'ai pas vu ça encore. L'inspecteur ne m'a jamais dit « voilà, il va falloir que tu ailles voir toutes les semaines Madame Chose, Monsieur Machin » pour… pour l'aider, alors… enfin en contractualisant, en disant « voilà, la prochaine fois que je reviens, tu devras avoir mis ça en place, ou on essaiera d'avoir une meilleure lisibilité de tes actions ». C'est très ponctuel.

Est-ce que cette idée de contractualisation, avec les débutants, est-ce qu'elle découle d'une obligation institutionnelle ou est-ce que c'est une façon de travailler avec eux ?

C'est les deux, en fait. C'est une façon de travailler parce que, en fait, ils sont dans un moule où ils ont eu, en PE2, un certain nombre d'équipes de formateurs, différents, variés hein, ils retrouvent le même dispositif en T2, en T1 pardon, puis en T2. Donc tu vois, on est quand même dans quelque chose… bon voilà, et du même ordre. Et d'ailleurs, certains nous disent, et ça nous fait d'ailleurs assez plaisir, c'est dommage, l'année prochaine, je serai T3 et je n'aurai pas de suivi. Ça, on prend, c'est du bonheur. Si on peut les revoir, on peut continuer. C'est arrivé d'ailleurs. Que des gens restent en contact et nous demandent des conseils par ce qu'ils ont changé de niveau. Je suis désolé, j'ai perdu le fil de la question…. C'était sur…

Sur le côté institutionnel du contrat… Est-ce que c'est répondre à un dispositif institutionnel, par le contrat, ou est-ce que c'est une façon de travailler, une sorte de démarche de suivi ?

Oui, j'ai perdu le fil de ce que je voulais dire, mais en fait c'est l'habitude avec les débutants, c'est une habitude qui est prise, donc ça ne pose pas de problème.

Et est-ce qu'on peut concevoir de contractualiser de la même manière avec des titulaires, sans que pour autant il y ait d'exigence institutionnelle à cet égard.

Ben non, non, non, ça paraît très difficile. Je n'en ai pas le souvenir, je n'en ai pas le souvenir ou alors, on va être sur quelque chose de très ponctuel, la menée d'un projet. On nous demande souvent pour un projet, une

discipline, un coup de main dans un champ particulier. Mais jamais un regard sur une démarche qui expose beaucoup quoi. C'est difficile d'être exposé… et la différence d'ailleurs avec des débutants, c'est qu'on fera dans la classe (…) rarement des actes pédagogiques avec des personnes titulaires, du terrain. L'instance, elle est à l'extérieure de la classe, toujours, toujours. Ou alors très rarement, ou on a affaire à des gens qui sont déjà très avancés et finalement très sûrs, enfin qui ne remettront pas en cause… qui sont prêts à s'exposer parce qu'ils savent que… ils savent qu'ils ont une bonne pratique quoi. C'est logique.

Combien as-tu de débutants à suivre ?

Alors des T1, cette année, on en a cinq. Des PE2, on doit en avoir neuf je crois. Huit ou neuf.

Bon, mettons les PE2 de côté et maintenant, consacrons-nous plutôt aux T1 et aux T2, vous avez des T2 également à suivre ?

Des T2 on en a… alors ça varie parce qu'ils vont à droite à gauche, ça dépend parce qu'ils font des remplacements parfois, ils ne sont pas là toute l'année. Mais en gros, on doit en avoir une dizaine.

Est-ce que, en termes d'organisation de ton travail, vis à vis de ces jeunes enseignants, comment tu t'y prends ? Est-ce que tu définis au départ un nombre de visites auquel tu vas répondre ? Est-ce que ce nombre de visites, il est variable selon les enseignants ? Est-ce que tu passes plus de temps avec certains qu'avec d'autres ? Est-ce que tu adoptes des formes d'intervention différentes ou est-ce qu'elles sont toutes à peu près de même nature ?

On les réunit en début d'année pour donner… pour donner un moule, en leur expliquant, avec mon collègue, que la première visite c'est très très tôt dans l'année, dans la première quinzaine. On y va ensemble pour un regard croisé et avec une exigence assez basse sur les outils de préparation et une première discussion, différée, avec eux, en dehors du temps de classe, pour faire le point sur ce sur quoi ils pensent être au point et ce sur quoi ils le sont moins, avec, … et c'est important, ils ont eux par rapport aux titulaires, l'habitude de coller à un référentiel qui leur est donné. Ils sont réactifs sur ce référentiel. Et il est très intéressant parce qu'il leur permet vraiment d'avoir un suivi de leurs progrès. Et nous, on est bien là-dessus. On essaie de voir où ils en étaient, où ils pensent en être avant à leur sortie de l'IUFM et ce dans quoi ils ne sont toujours pas à l'aise. Et on va essayer de porter l'accent, en fait, très rapidement, après ça va devenir individuel, une fois mon collègue, une fois moi, avec une fréquence qui est de l'ordre, de septembre à mars-avril, on va les voir, a minima, disons cinq visites, une visite commune et deux visites de chaque CPC. A minima. Et puis, selon leurs demandes, ou selon le fait que l'on observe quelque fois quelque chose qui dysfonctionne, on pourra revenir. Il nous est arrivé de voir des choses particulièrement inintéressantes, parce que… pas grand chose à en dire parce que pas grand chose à observer, en leur disant « ben, on préfère revenir à un autre moment, on reste une demie heure et puis on revient plutôt une autre fois », on reprend rendez-vous. Ça peut être assez individualisé, mais toujours axé sur des points que l'on repère et qui sont des observables sur lesquels on va toujours revenir tout au long de l'année pour savoir si on arrive à le résoudre, ce problème. On essaie d'établir une problématique individuelle, par étudiant. Avec un compte-rendu qu'on veut toujours très conséquent. Alors je pense qu'on est sur une circonscription, pour en avoir parlé avec certains collègues CPC, et aussi avec des IMF parce que les PE2 à qui on adresse un compte-rendu de visite, le montrent, oui, on est dans une parole assez conséquente. C'est jamais moins de trois pages, on est vraiment sur le conseil, du conseil, du renvoi à des outils, etc.… On n'est pas uniquement sur le jugement. C'est ce qui diffère, peut-être, d'un rapport d'inspection, en fait.

A propos des comptes-rendus, tu les fais immédiatement… ?

Alors, les premières années, je prenais à la main un certain nombre de notes et après je reformulais chez moi. Depuis deux ans, je leur demande si le fait d'entrer avec mon ordinateur leur pose un problème, et alors j'essaie de faire oublier au maximum l'ordinateur, je ne suis pas assis à une table, et à taper tout le temps, comme ça, je me balade dans la classe, mais effectivement j'essaie au maximum, dans une grille qui est à peu près formatée, de faire rentrer de le parole d'élève, de la parole du maître, pour avoir des éléments sur lesquels revenir à chaud, tout de suite, lors de la récréation ou à midi si je décide de passer la matinée, c'est variable. Ça dépend de l'emploi du temps, de l'humeur, de l'activité, de l'ordre des choses, et ça nous fait gagner un temps absolument phénoménal dans la… j'ai à toiletter, disons qu'après… et je leur envoie très rapidement et ça, c'est quelque chose qu'ils apprécient, d'avoir un retour très rapide, c'est-à-dire, en gros, c'est le lendemain ou surlendemain, mais jamais une semaine après.

Est-ce qu'il y a quelque chose qui te pose problème dans l'exercice de ton action, auprès des jeunes en particulier ? Quels sont les obstacles… ?

Ce qui va poser problème… ça va être de gérer un degré d'exigence qui soit commun à tous… Je m'explique… je vais avoir des jeunes, des étudiants qui font un boulot absolument phénoménal, en termes de préparation, et d'autres, ça va être extrêmement léger. Par rapport à ça, ceux qui font une préparation extrêmement légère pourront être brillants dans leur face à face élèves. Ceux qui auront fait une préparation très conséquente pourront parfois passer complètement à côté. Et c'est toujours cette chose-là que… que j'ai du mal à résoudre… voilà. C'est une chose dont on discute aussi avec les CPC. Se dire « mais toi, quelle place tu accordes aux préparations ? », certains disent « ben en fait, moi j'accorde plutôt une priorité à l'axe d'enseigner ». Jusqu'à la préparation et parfois une prestation où on passe un peu à côté. Malgré tout, on voit qu'il y a eu une réflexion réelle sur la préparation et la conception même de la leçon reflète qu'ils sont dans les cordes. Alors, c'est ce dilemme qui est parfois difficile à gérer et évidemment, des exigences qui peuvent différer considérablement d'un

individu à l'autre. Ce qui met assez mal à l'aise parce qu'ils en discutent entre eux, ils se voient, on les réunit régulièrement au sein de réunions de régulation, ils en parlent et ce n'est pas quelque chose de très simple pour eux de voir qu'ils ne sont pas logés à la même enseigne. Et c'est aussi ce qui fait l'individualisation du suivi. On fait ça en fait aussi hein, et c'est important je trouve. On fait une réunion, deux, trois… on fait trois réunions dans l'année, on les réunit tous, nos débutants, là, et ils nous ont demandé à la réunion de l'année dernière un temps de bilan intermédiaire qui se situerait vers janvier. C'est-à-dire qu'on reprend le référentiel, un peu comme c'est fait à l'IUFM, pour essayer de voir où ils en sont. Donc, un entretien complètement décontextualisé d'une visite de classe, pour faire le point avec eux. C'est vraiment un entretien intermédiaire. Donc, on a fait ça cette année et… voilà, ce qui leur permet aussi de porter un jugement sur l'aide qu'on a pu leur apporter ou sur les insuffisances éventuelles de notre suivi. Et le faire à cette époque-là, ça nous permet de pouvoir revenir ou d'accentuer ou de mieux répondre à leurs demandes. Ça nous semble… c'est un dispositif au-delà du compte-rendu de visite et de l'entretien individuel aussi.

Si on parle d'obstacles auxquels, en tant que conseiller pédagogique, tu peux être confronté, il pourrait y avoir des obstacles liés à la personne, au T1 avec qui tu travailles ; des obstacles qui peuvent être liés aux contenus, l'objet sur lequel porte ta relation avec le T1 ; ou des obstacles qui peuvent être liés au contexte dans lequel tu travailles avec ces personnes-là. J'ai compris que tu as plutôt évoqué le premier axe. Sur l'objet, est-ce qu'il y a des choses qui te sont plus difficiles que d'autres de traiter, par exemple ?

Oui. Bon. Pour le troisième point lié au contexte, nous on s'est rendu compte… on s'est rendu compte qu'effectivement il fallait donner un certain confort… un contexte avec un minimum de confort, par exemple, on ne met pas les débutants sur des postes de ZEP où l'aspect disciplinaire pourrait vraiment l'emporter sur l'apprentissage lui-même. Ça, on va l'évacuer, on met des individus plutôt stables.

En restant sur la question du contexte, une fois qu'il est nommé dans une école, quand tu vas le visiter, tu le visites dans le cadre d'une école et d'un système qui fonctionne et là, est-ce que tu rencontres certaines difficultés, certains obstacles qui t'amènent à devoir prendre en compte, je ne sais pas moi, par exemple les relations que tu peux avoir avec les autres enseignants de l'école ou le directeur de l'école ?

Ben, ils le formulent eux-mêmes hein, sur le fait qu'ils soient bien intégrés dans l'équipe ou qu'ils peuvent rencontrer des difficultés à mener à bien leur projet et qui peuvent être liées intrinsèquement au fonctionnement de l'école. Certains vont se lancer sur des dispositifs d'évaluation qui sont incompatibles avec ce qui est mis en place. Donc pour nous… pour moi en tout cas, ce ne sera pas un élément à charge. Je tiendrai compte, je tiens compte de ça du milieu, des habitudes…

Mais à toi, est-ce que ça peut te poser problème ? Est-ce que tu peux avoir l'impression, à certains moments, quand tu vas voir un débutant dans sa classe, quelque part, de déranger un peu l'école ?

…, …, …

Peut-être que d'une école à l'autre, les choses ne se passent pas de la même manière…

Oui, sans doute. Sans doute, mais d'un autre côté, on est beaucoup dans le compromis dans la circonscription. C'est-à-dire, pour les postes de T1, moi je travaille avec un inspecteur qui fait la démarche de d'abord demander aux directeurs si l'année suivante… voilà. Donc, du coup, il y a un accord tacite si tu veux, ce qui fait que je ne ressens pas ce que tu me décris. Heu, les PE2 qui ont moins le choix…

C'est peut-être parce que c'est une dimension qui est prise en compte au départ ?

Oui. Oui, cent fois oui. Ah oui, puis… et, en fait, si un T1, c'est moins le cas pour les PE2 parce que les PE2 ça peut être aléatoire, mais pour les T1, il y a des écoles, des contextes dans lesquelles on va éviter de les mettre vis à vis des collègues, de l'entourage, de l'équipe, du contexte. On va l'évacuer. On va l'évacuer parce qu'effectivement, ça pourrait mettre le stagiaire en difficulté. On va éviter…. Malgré tout, ça arrive. Malgré tout ça arrive. On en a retiré un l'an dernier je crois. C'est pas je crois, je suis sûr. L'an dernier on en a retiré un. On a retiré quelqu'un. On a retiré un PE2 d'une école. Il était en péril quoi. Il était en péril. Ce n'était pas de sa faute. Oui, oui…

Et sur le plan des contenus, des contenus de formation, sur l'objet de la relation avec le débutant, est-ce qu'il y a des domaines qui te posent plus problème que d'autres, que tu as plus de mal à aborder avec eux ?

On est assez rarement dans une expertise didactique, en fait on est plus sur des actes un peu basiques, des actes premiers, le maintien de la discipline…

Plus sur le volet gestion de classe que sur l'apprentissage ?

Ben on a… en fait, on a conçu une grille d'observation et de comptes-rendus qui est axée sur le référentiel qui prend en compte à la fois l'acte d'enseignement, mais aussi des contenus disciplinaires, la place du maître, etc.…, donc on va tout regarder, puis on va essayer d'avoir un degré d'exigence aussi avec des attendus qui sont, qui sont moins fort que quelqu'un qui a de la bouteille et qui maîtrise bien les contenus. Maintenant… c'est vrai, je crois, que notre regard porte plus sur du transversal que sur du disciplinaire. Même si le disciplinaire permet de donner quelques techniques, quelques références, mais bien souvent, c'est plus sur du transversal, du savoir faire, du savoir être plus que sur les savoirs.

Tu faisais tout à l'heure référence à des discussions entre CPC. Est-ce que tu fais allusion à des lieux particuliers de discussion ou est-ce que ce sont des discussions informelles, comme ça.. ?

C'est marrant parce qu'il y a une grande… il y a de grandes interrogations chez les CPC et sur les façons de faire, alors qui peuvent être liées à la façon dont on accompagne les débutants, la façon dont on rend compte de nos visites, sur le rythme de travail aussi, sur l'investissement personnel dans le travail. Il y a à la fois une grande pudeur et puis une grande… une grande demande, sans qu'elle soit vraiment formulée. Et… moi, ce qui peut me gêner à la limite, c'est… ils le disent bien d'ailleurs, les jeunes, quand ils vont changer de circonscription, ils vont dire « ah, ben c'est pas comme l'année dernière ». Alors quand ils nous le disent, c'est quand ils préféraient être avec nous, bien souvent. Ils auraient la pudeur de ne pas nous le dire si c'est beaucoup mieux que quand ils étaient avec nous. On en leur est reconnaissants. Mais on voit bien, en fait, qu'on n'est pas à jour, nous, pour les outils. On n'est pas à jour pour les outils. Il y a de grandes disparités. Donc quand on se retrouve avec certains CPC effectivement, à l'occasion, « ah oui, comment tu fais tes comptes-rendus ? Tu vas vraiment à l'essentiel, tu travailles par mots-clés ?». certains les font sur papier libre en donnant la feuille directement, nous on préfère travailler en différé. Donc, on échange sur ces éléments-là.

Ces échanges de pratiques, là, se font dans des instances spécifiques ?

Non, ils sont… enfin en ce qui me concerne, ils sont quasiment toujours informels. On n'a pas réellement d'instances. Les instances où ont est réunis, ce sont les instances proposées par les commissions mais qui, elles, font l'objet d'un contenu, donc éventuellement, on pourrait échanger sur nos pratiques sur ce contenu disciplinaire mais… alors par contre, je crois savoir que les conseillers en EPS, eux, sont regroupés beaucoup plus souvent, donc ils discutent beaucoup plus de leur objet d'étude. Ils sont réunis beaucoup plus souvent . Nous, les généralistes, on ne se voit vraiment jamais… enfin, c'est très rare. D'autant plus que nous, on est inspection déconcentrée quoi. On est à O… donc je crois rarement… dans les couloirs, je ne rencontre que mes deux collègues…

Tu considères que c'est un manque ?

Je ne veux pas être iconoclaste, mais je considère que c'est une chance. J'apprécie énormément d'être déphasé de l'ensemble de l'IA. C'est-à-dire que si j'y vais, j'ai une raison d'y aller.

Ça, c'est par rapport au lieu ?

Par rapport au lieu et…

Mais le fait d'avoir une instance, que à certains moments, les CPC, vous soyez amenés, dans le cadre du dispositif, à échanger. Car après tout les deux systèmes peuvent être acceptables et opérants : il y a un système qui veut qu'il y ait une concertation organisée et un système qui repose plutôt sur les relations interpersonnelles où les échanges se font de façon plus informelle. Donc entre ces deux modèles, actuellement, si je comprends bien, c'est plutôt le mode informel ?

C'est un mode informel et puis quand même et qui est largement impulsé par le regroupement en bassins. Par les bassins de formation. Donc après, effectivement, dans les bassins de formation, on a des affinités plus ou moins grandes avec certains collègues et l'envie de partager plus ou moins forte.

Mais est-ce que par ces échanges-là vous arrivez, éventuellement, à vous mettre d'accord par exemple sur certains points de passages obligés, sur les visites, sur les références ?

C'est pas très embêtant. On fait de l'information mutuel et de l'échange d'outils. Après chacun… chacun vogue … chacun vogue hein, je ne suis pas certain du tout qu'on ait les mêmes choses. Les seuls outils communs qu'on puisse avoir, c'est ceux qui nous sont fournis institutionnellement par l'IA ou autres mais sinon… Par contre, il y a des choses qui ont avancé là-dessus parce que c'est vrai que c'est les premières années où là… pour le suivi des PE2 on a quand même… on a quand même là, du coup, une grille, une trame. C'est quelque chose qui nous paraît bien d'être sur le même chose quoi. C'est intéressant, c'est nouveau. Sinon, notre instance, ça va être ANCP[232]. Moi, j'y participais au début, j'en ai décroché. Je n'y trouvais pas mon compte. J'y trouvais pas mon compte. Mais c'est gênant parce qu'il y a effectivement ce dispositif-là qui existe. Il contrarie le fait qu'il puisse exister autre chose parce qu'on va pas se mettre en opposition. Mais je pense… je ne suis pas certain que ça remplisse… ça pourrait non seulement remplir la même fonction mais je préfèrerais que ça puisse remplir la même fonction que les groupes informels.

Bon écoute, pour finir, je voudrais te demander si tu considères, toi personnellement, ta situation professionnelle actuelle comme satisfaisante ?

… Alors… d'un point de vue très affectif, j'adore ce que je fais. J'aime ce que je fais, ça me plaît beaucoup. Il y a certains aspects dans laquelle je la trouve périlleuse, je la trouve périlleuse en termes de… dans ma situation où je me demande d'être formateur. C'est surtout ça qui me plaît pas. Se dire… se retrouver face à un public, peut-être parfois sur commande, face à un public, voilà… un peu désabusé. Et l'indigence des outils qu'on nous propose dans la formation de formateurs… oui, c'est « débrouille-toi » quoi. Alors, ça se joue beaucoup sur le

[232] ANCP : Association Nationale des Conseillers Pédagogiques

charisme des gens. Donc… ça, ça, au bout de sept ans, une animation pédagogique, quel qu'en soit le contenu, c'est toujours… c'est toujours quelque chose de… d'un peu éprouvant quoi. Il y a toujours une marge d'incertitude là qui est… Et je crois, on en a discuté plein de fois avec d'autres, ben c'est vrai que… c'est pas facile.

En termes de reconnaissance ?

En termes de reconnaissance, c'est… je… alors… je trouve que le terrain, heu, je crois pouvoir dire que j'ai une bonne relation au terrain donc c'est toujours un plaisir d'aller dans les écoles, on y est bien reçus, il y a quelque chose qui passe bien. Et j'ai la chance de travailler aussi dans une équipe avec laquelle je m'entends bien donc, c'est aussi un plaisir. Après, on ne va pas parler de reconnaissance financière parce que je trouve ça proprement scandaleux vis à vis du nombre d'heures que l'on passe. Je ne comparerais pas par rapport à l'enseignant, je trouve que c'est un boulot assez différent, je comparerais… des fois je compare le boulot de CPC à celui d'un directeur qui serait vraiment un animateur et un gestionnaire où là je trouve, à la limite, plus de points communs avec un directeur à mi-temps qui doit gérer des partenaires, des parents, des budgets, etc.. Et je me dis qu'on n'est quand même, quand même pas fadés hein… avec nos malheureux points de NBI et … non là, la reconnaissance… Institutionnellement, on a un cahier des charges qui est très mal défini… qui n'est pas défini du tout. On est relativement corvéables… Tant mieux… tant mieux quand on tombe avec des gens qui le conçoivent, qui ne tirent pas trop sur la ficelle… mais je crois qu'on n'est pas tous égaux, là. On n'est pas tous égaux (rire)… je crois qu'il y a des secteurs dans lesquels je n'aimerais pas travailler. D'ailleurs pas forcément parce qu'il y a un degré d'exigence… il y a aussi des secteurs où je n'aimerais pas travailler parce que le degré d'exigence n'est peut-être même pas défini du tout. C'est encore plus terrible aussi, ça.

Il y a encore moins de repères…

Oui…

Tu pourrais reprendre une classe ?

Je ne sais pas. Je ne crois pas. Je me suis posé la question hein. Mais… sans doute, mais pas une classe dans un circuit ordinaire comme j'ai pu le faire avant. Si je devais reprendre une classe, je crois que je m'orienterais sur quelque chose d'un peu particulier, pour (…) dans la spirale de faire toujours quelque chose ou de nouveau ou différent ou…

Il faudrait que tu ais un défi à relever ?

Oui, il fait que j'aie un défi. Oui, parce qu'il faut donner… il faut donner la motivation quoi. Pour refaire… refaire… refaire la même chose… Déjà là, au bout de 7-8 ans de CPC, … bon.

En tant que CPC, il y a aussi une autre manière de changer, c'est de changer de circonscription…

Ouais… Ouais alors… je vois pas l'intérêt quoi. Je ne vois pas l'intérêt. Je vois pas l'intérêt en termes de contenus… ou alors, oui, si ça peut être une suite… mais pour moi, je ne vois pas en quoi ça pourrait me relancer quoi. Enfin, gérer le dossier Langues vivantes, EPS sut St-H… plutôt que sur O…, c'est pareil quoi. Je vais avoir probablement un temps d'adaptation un peu laborieux pour savoir qui est qui, mais ça ne changera pas grand-chose de fondamental. Ça me demandera… je pourrai par contre je pourrai revenir sur un tas de choses que j'ai faites parce que je tire la langue au bout de sept ans… (rire). Mais heu… pourquoi pas mais, euh… C'est pas une suite quoi. Souvent j'analyse comme ça. Les gens partent… quand on se sent bien quelque part, on ne s'y ennuie pas, on y reste. Après c'est l'ennui ou la suite. Ou un clash… ça peut arriver hein.

Moi, j'en ai terminé avec les questions que je voulais poser. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter ?

… euh, non, je ne vois pas… non, si, si. Il y a quelque chose qui est assez amusant parce que c'est une question qui revient assez souvent. Quand tu es CPC, est-ce qu'à un moment tu n'en as pas marre parce que c'est toujours une perception du rôle de CPC qui oscille entre celui qu'on voit partout et nulle part. Celui n'ayant pas de classe et à la limite, considéré comme quelqu'un qui ne fait pas grand chose. Quelque chose qui donne des fois assez mauvaise conscience. C'est récurrent… je suis certain que j'en fais moins aujourd'hui parce que j'ai des outils qu'il y a six ans. En termes de boulot, ramener des charrettes de boulot le soir, ou bosser le week-end, j'en fais beaucoup moins, c'est évident. Et je ne pense pas être moins efficace, au contraire. C'est les acquis de l'expérience. Mais, il n'empêche que c'est quelque chose, c'est une lame de fond, la perception de sa fonction, vis à vis du terrain, auquel il faut vraiment être vigilent.

Tu es perçu par les collègues plutôt comme un collègue ou plutôt comme le collaborateur de l'IEN ?

Alors, moi j'ai eu la chance de bosser, avant d'être CPC sur ce secteur-là, de bosser sur ce secteur-là. Donc, moi j'ai été dix années, titulaire d'un poste sur une école de mon secteur. Donc j'ai encore tout un réseau de gens qui me perçoivent comme étant… comme étant quelqu'un qui a les mains dans le cambouis. D'autant que j'étais aussi animateur sciences sur notre secteur. Donc, je suis allé dans leur classe pour mener des ateliers donc ils ont pu voir aussi que je ne faisais pas que dire mais je faisais.

Tu es crédible ?

Oui, je suis crédible. Alors après, les enseignants se renouvelant, vieillissant, etc., je peux effectivement perdre en crédibilité. Il y a un élément qui est essentiel qu'on n'a pas évoqué d'ailleurs, c'est la réactivité quoi. S'il y a une chose que je fais, enfin c'est une règle de vie quoi… on me demande quelque chose, je le fais le plus rapidement possible et j'interviens tout de suite, j'arrive quoi. La demande du terrain est prioritaire par rapport à tout le reste. Et je pense que c'est là-dessus que tu gagne en crédibilité. Voilà, l'autre, c'est pas dans quinze jours qu'il aura besoin, c'est maintenant. Dans quinze jours, la demande ne sera plus là, alors…

Merci.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE _____ ***3***

INTRODUCTION _____ **4**

1) Une action partenariale en piscine _____ 7
2) Un projet éducatif local _____ 8
3) L'accompagnement de débutants _____ 9
4) L'accueil d'intervenants extérieurs _____ 10
5) Problématiser l'objet de la recherche _____ 12
6) Note sur la méthodologie _____ 16

PREMIERE PARTIE : PROBLEMATISATION _____ **18**

L'approche contextuelle _____ 19
A Les enseignants du primaire dans le contexte de la postmodernité. _____ 19
. La condition postmoderne. _____ 19
. La situation des professeurs des écoles _____ 22
. Elément d'hypothèse 1. _____ 24
B Les évolutions dans le système éducatif _____ 27
. Les missions de l'école _____ 28
. Les enseignements _____ 31
. Le statut de l'élève _____ 35
. Le travail des enseignants _____ 38
. Politiques éducatives et convergences internationales _____ 40
1) La référence au « processus de Lisbonne » (2002). _____ 41
2) L'incidence du Processus de Lisbonne sur le système français. _____ 43
. Elément d'hypothèse 2. _____ 43
C L'organisation de l'école primaire en France _____ 46
. L'école primaire publique en chiffres, en 2008. _____ 46
. L'école primaire, en tant que sous-système du système éducatif. _____ 49
1) L'espace des référents _____ 52
2) L'espace national _____ 52
3) L'espace départemental. _____ 53
4) L'espace local _____ 54
. Elément d'hypothèse 3. _____ 55
D La question de la polyvalence à l'école primaire _____ 55
. Définition de la polyvalence _____ 57
. Qu'en pensent les acteurs de terrain ? _____ 60
. Méthodologie de l'enquête exploratoire _____ 60
1) Le corpus d'enquête _____ 60
2) Les entretiens _____ 61
3) Les apports de l'enquête exploratoire. _____ 62
. La polyvalence selon les dictionnaires. _____ 64
. La polyvalence dans le secteur du travail non scolaire. _____ 66
. Proposition d'une acception appliquée au domaine scolaire. _____ 68
. La polyvalence, spécificité de l'école primaire ? _____ 69
. Elément d'hypothèse 4. _____ 70
E Première grande hypothèse _____ 72
1) Quatre éléments d'hypothèse en interaction _____ 73
L'approche conceptuelle : de la prescription à la realisation _____ 76
A Le cadre théorique _____ 76
B Le concept de régulation _____ 77
. Définition du concept _____ 78

. La régulation comme mode de gestion de l'action publique. 80
. La régulation comme mode de gestion des rapports sociaux 82
. Les niveaux de régulation 84
1) Régulation centrale 84
2) Régulation locale 85
3) Régulation intermédiaire 86
. La notion d'espaces locaux d'interdépendance. 88
4) Au niveau des écoles 88
5) Au niveau des équipes de circonscriptions 90
. La régulation intermédiaire dans le système éducatif. 91
. Les agents de la régulation pédagogique 92
. Elément d'hypothèse 5 94
C La sociologie de la traduction 95
. Les différentes formes de la traduction 98
1) Le déplacement 99
2) L'adaptation 99
3) L'extension 100
4) Le détournement 100
5) Traduction de type I : Traduire pour rendre intelligible, pour partager. 101
6) Traduction de type II : Traduire de la conception à la réalisation, pour transmettre. 102
7) Traduction de type III : Traduire pour mettre en réseau, pour fédérer. 103
8) Traduction de type IV : le refus de la traduction ou traduire pour s'opposer. 105
. La traduction :/ un processus multidirectionnel 106
. La Théorie de l'Acteur-Réseau 107
. Quelques éléments méthodologiques malgré tout. 110
. En quoi la sociologie de la traduction est-elle utile à notre recherche ? 111
. La mise en œuvre de la traduction intermédiaire : Rencontre entre Traduction et Régulation 112
1) Les rapports d'intéressement 114
2) Les rapports d'évaluation 115
. Elément d'hypothèse 6 116
D Le concept de logique d'action 118
. Inspecteurs et conseillers pédagogiques, agents de régulation de proximité. Résolution de problèmes et logiques d'action. 120
1) Méthodologie de l'enquête exploratoire 121
2) Description des trois études de cas. 122
3) Méthode d'analyse 124
4) Analyse 126
. Elaboration d'un modèle d'analyse. 132
1) Un trait commun aux trois études de cas : une pluralité d'acteurs 132
2) Sur le plan des logiques d'action observées. 134
. Caractérisation des logiques d'action chez les sujets étudiés. 136
1) Cas n°1 : Géraldine, Conseillère pédagogique (Classe bleue) 136
2) Cas n°2 : Cathy Conseillère pédagogique (Dispositif partenarial) 137
3) Cas n°3 : Denis IEN, (mise en œuvre du plan d'animation pédagogique). 138
. Les modes de régulation mis en œuvre. 139
. Elément d'hypothèse 7 142
E Deuxième grande hypothèse 142
Hypothèse générale 145
. Problématique de recherche 147

DEUXIEME PARTIE : ETUDE DU TRAVAIL DE REGULATION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE CIRCONSCRIPTION 148
Les conseillers pédagogiques de circonscription 148
A La circonscription 148
B L'équipe de circonscription. 150
C Les conseillers pédagogiques. 153
. Historique de la fonction 153
. L'accès à la fonction. 155
. Ce qui est attendu des conseillers pédagogiques. 156

. Les missions des conseillers pédagogiques de circonscription. 161
. Mise en relation de l'approche de la fonction par les textes et de l'approche par l'analyse des pratiques et nouvelle question de recherche. 163
Conseiller pédagogique : acteur-réseau. 165
A La méthodologie de l'enquête principale 166
. Le choix d'une méthode 166
. Le corpus 167
. Les entretiens 167
1) L'objectif 167
2) Le questionnement 167
3) Conditions de déroulement de l'entretien 170
. Elaboration de la grille d'analyse 171
1) La préparation du matériau 171
2) Choix des critères et définition des indicateurs 171
. L'analyse verticale, sujet par sujet. 172
1) 1ère partie : Le portrait 172
2) 2ème partie : L'identification du Système Personnel de Transaction 173
3) Identification du Système Personnel de Transaction 175
. Les orientations méthodologiques 175
4) 4ème partie : Synthèse de l'étude verticale portant sur le sujet 176
. L'analyse transversale 176
B L'analyse des données 177
. Les analyses verticales 177
5) Extrait de la grille d'analyse appliquée au cas de Bernard 179
. Présentation des quatre études de cas 183
1) Vignette n°1 : Le cas de Bernard 183
2) Vignette n°2 : Le cas de Christian 192
3) Vignette n°3 : Le cas de Patrick 200
4) Vignette n°4 : Le cas de Nadine 208
. Les analyses transversales 217
1) L'identification du Système Personnel de Transaction 217
2) LE TRAVAIL DE REGULATION 221
. Synthèse des résultats 224
3) Tableau de synthèse 224
4) Commentaires 225

CONCLUSION 230
Retour sur la problematisation 231
Les principaux résultats de la recherche 234
A L'émergence du Système Personnel de Transaction 234
B Quelques points saillants 239
. La question du positionnement 239
. Le cœur du métier 240
. Des préconisations 243
. Le recrutement 244
. La formation 246
C Les perspectives 247

INDEX DES SCHEMAS 252
INDEX DES AUTEURS CITES 253
BIBLIOGRAPHIE 255

ANNEXES _____ *261*

ANNEXE N°1 : Circulaire ministérielle du 18/04/1996 _____ **262**

ANNEXE N°2 : PREMIERE ENQUÊTE EXPLORATOIRE _____ **264**

Annexe 2a : Guide d'entretien de la première enquête exploratoire _____ 264

Annexe 2b : Première enquête exploratoire - Entretien Pierrick _____ 265

ANNEXE N°3 : DEUXIEME ENQUÊTE EXPLORATOIRE _____ **276**

Annexe n°3a : Guide d'entretien de la deuxième enquête exploratoire _____ 276

Annexe n°3 b : Entretien Géraldine – Deuxième enquête exploratoire _____ 277

Annexe 3c : Analyse de l'entretien de Géraldine selon une démarche inspirée de la "Grounded Theory" 286

ANNEXE N°4 : ENQUÊTE PRINCIPALE _____ **306**

Annexe n°4 a : Enquête principale - Guide d'entretien _____ 306

Annexe n°4 b : Le cas de Nadine _____ 307

Annexe n°4 c : Autres entretiens de l'enquête principale _____ 341

ALLAIN Jean-Luc, 2010, **Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription : l'incidence d'un "Système Personnel de Transaction".** Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Nantes. Ecole doctorale 504 : Cognition– Education – Interactions. Direction Yves Dutercq.

Dans toute institution, entre le lieu des prises de décisions et celui de leur application apparaît un écart plus ou moins conséquent. Le système scolaire français n'échappe pas à la règle considérée comme naturelle.

Le phénomène qui produit cet écart entre la définition d'une directive institutionnelle et la façon dont s'en emparent les acteurs, appelle une régulation que les acteurs intermédiaires sont chargés de mettre en œuvre.

Les conseillers pédagogiques de circonscription sont, pour le premier degré, les acteurs intermédiaires œuvrant au plus près des professeurs des écoles. Appartenant eux-mêmes à cette corporation, ils ont pour mission de gérer la rencontre entre les logiques institutionnelles et celles des enseignants qui peuvent s'avérer contradictoires.

L'auteur de cette thèse tente d'analyser les phénomènes et processus générant ces écarts entre prescription et réalisation et de comprendre comment les conseillers pédagogiques, inclus en tant qu'acteurs dans ces processus, investissent leur travail de régulation.

L'articulation des concepts de régulation, de traduction et de logiques d'action le conduit à proposer le **Système Personnel de Transaction** qu'il définit comme l'instance éminemment subjective, toujours en reconstruction, de gestion des tensions que l'acteur doit conjuguer pour dégager une rationalité lui permettant de mener à bien sa fonction.

L'étude prend appui sur une analyse contextuelle visant à situer le travail des conseillers pédagogiques dans leur environnement sociétal et institutionnel et, pour les enquêtes de terrain, sur des études de cas menées auprès de professeurs des écoles, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'éducation nationale.

In every institution between the place of decision making and that of its implementation, there is a more or less substantial gap. The French educational system is not an exception to this rule which is considered as normal.

The phenomenon which creates the gap between the definition of an institutional directive and the way it is grasped by the actors in the field, requires a regulation that the intermediaries have to implement.

Concerning the primary school system, the local education advisers are the intermediaries who work the closest with the teachers. As they belong themselves to the profession, their task is to oversee the meeting between institutional logic and teacher's scheme which can sometimes prove to be conflicting.

The author of this thesis tries to analyze the phenomenon and the process creating these gaps between the directives and their fulfillment. He tries to understand how the local education advisers, who are part of the process get involved in their work of regulation.

The articulation of the concepts of regulation, of translation and of logics of action leads the author to suggest **the Personal System of Transaction** that he defines as the eminently subjective authority continually in reconstruction, of tension management that the protagonist has to combine in order to draw a rationality that enables to bring his/her function to a successful conclusion.

The study builds on a contextual analysis aiming at situating the work of educational advisers in their social and institutional environment and, for field surveys, on case studies led with professionals, primary school teachers, educational advisers and school inspectors.

Mots-clés : acteurs intermédiaires – conseillers pédagogiques – Ecole primaire – institution – logiques d'action –professeurs des écoles - régulation – traduction.