



Coordination Pédagogique et Leadership

De la régulation des équipes pédagogiques dans les établissements scolaires agricoles français.

Délivré par ENFA

Diplôme ou spécialité :

Master 2

Sciences Humaines et Sociales

mention Éducation et formation

spécialité Enseignement et Formation pour l'enseignement agricole et le

développement rural

option Recherche en Éducation

Présenté et soutenu par Fabrice CARDON

Le 21 juin 2013

Directeur de mémoire

M Jean-François MARCEL

Membres du jury

École Nationale de Formation Agronomique
2 route de Narbonne - BP 22 687
31 326 Castanet Tolosan Cedex

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers les personnes qui m'ont permis de réaliser cette recherche. Je remercie particulièrement :

- Jean-François Marcel, directeur de mémoire qui m'a suivi tout au long de cette année universitaire ;

- Stephen Bonnesoeur, directeur de l'établissement d'Avize, Agathe Chevalier, proviseure du lycée ;

- les professeurs principaux coordonnateurs qui ont accepté d'échanger avec moi sur leur expérience professionnelle ;

- les professeurs d'Avize qui ont pris le temps de répondre au questionnaire ;

- tous ceux qui m'ont permis de mener à terme ce travail. Ils se reconnaîtront.

Sommaire

Remerciements.....	2
Introduction.....	5
Chapitre 1 : Cadre de la recherche.....	10
1. Organisation, régulation, identité professionnelle.....	10
2. L'établissement scolaire comme organisation.....	16
3. La coordination du travail collectif dans l'organisation scolaire	63
4.Coordination pédagogique et leadership distribué.....	65
4.1. Problématique.....	65
4.2. Cadre conceptuel : le concept de « leadership distribué ».....	68
Chapitre 2 : Contexte de la recherche.....	72
1. Assurer la fonction de coordination pédagogique dans l'enseignement agricole public.....	73
2. Assurer la fonction de coordination pédagogique au lycée d'Avize.....	99
Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude de cas.....	115
1. La posture du chercheur par rapport à son objet d'étude.....	117
2. Échantillonnage.....	118
3. Entretiens semi-directifs.....	125
4. D'autres outils d'enquête.....	129
5. Traitement des données et grille d'analyse.....	134
6. Conclusion : la régulation de l'équipe pédagogique.....	140
Chapitre 4 : « L'identité pour autrui » du coordonnateur.....	141
1.« L'identité pour autrui » du coordonnateur (1) : la coordination de l'équipe pédagogique vue par les membres qui la composent.....	141
1.1. Présentation et analyse des résultats.....	141
1.2. Interprétation des résultats.....	147
1.3. Conclusion : une attente forte et exigeante d'animation de l'équipe mais une fonction clairement bornée.....	149
2. « L'identité pour autrui » du coordonnateur (2) : la coordination de l'équipe pédagogique vue par la direction de l'établissement.....	150
2.1. La fonction de coordination balisée localement.....	150
2.2. La désignation : choix stratégique versus habitude ?.....	151
2.3. La contractualisation : une délégation véritable ou une faible autonomie concédée ?.....	152
2.4. La faible concertation direction/professeurs principaux coordonnateurs.....	156
2.5. Conclusion : un hiatus entre « l'identité pour autrui » et « l'identité pour soi »	158
Chapitre 5 : « L'identité pour soi » du coordonnateur	160
1. Description	160
2. Analyse.....	188
3. Conclusion.....	193

Chapitre 6 : Discussion conclusive : des difficultés à mettre en place le « leadership distribué » à travers la coordination de l'équipe pédagogique.....	195
1. Un contexte national de changement propice au leadership distribué.....	195
2. Des difficultés à distribuer le pouvoir, les responsabilités.....	197
3. Des difficultés à recevoir le pouvoir d'influence, les responsabilités.....	198
4. Des difficultés à accepter ce transfert au profit du professeur principal coordonnateur.....	200
Conclusion : pour une clarification de la fonction de coordination.....	203
 Bibliographie.....	 208
 Table des matières.....	 219
 Annexes.....	 222

Introduction

L'établissement public local d'enseignement agricole (EPLEA) créé par la loi du 9 juillet 1984 est constitué de plusieurs centres constitutifs distincts, lycée (LEGTA, LPA ou LEGTPA), centre de formation par apprentissage (CFAA), exploitation agricole et centre de Formation Professionnelle et de Promotion agricoles (CFPPA). Ainsi tout EPLEA peut être définie comme une organisation qui se définit comme un système de moyens humains et matériels orientés vers un but. Ce système vise à faire coopérer les membres en vue de la réalisation des buts communs.

Dans cette étude, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux lycées, c'est-à-dire à la formation initiale scolaire dont la finalité principale est la socialisation des jeunes générations aux rôles d'adultes dans la société, de citoyens et de travailleurs principalement.

Pour Henry Mintzberg, toute activité humaine donne naissance à deux besoins fondamentaux : la division du travail entre différentes tâches et la coordination de ces tâches pour accomplir une activité. « *La structure d'une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination entre ces tâches* » (Mintzberg, 1982, p 157).

Dans un lycée agricole public, la coordination de l'enseignement assurée par un des membres de l'équipe pédagogique participe de la régulation de l'établissement.

La coordination de l'enseignement vise à mettre en ordre les situations de coopération, définie « comme toute situation de travail concernant deux ou plusieurs sujets » (Maggi, 2003, p127), de collaboration. « *La coopération requiert un ordre, la co-ordination. La coordination consiste à poser des règles pour assurer la mise en relation des actions finalisées et assurer leur résultat commun. Cet ordre est la régulation de l'action coopérative* » (Maggi, 2003, p129, cité dans Marcel, 2010).

La coordination interne pédagogique peut recouvrir au sens large un certain nombre de tâches plus ou moins définies qui globalement visent à ordonner, agencer des éléments en vue d'obtenir une cohérence globale. Cette fonction peut inclure la communication institutionnelle, avec les usagers, l'efficacité et l'homogénéisation de la formation, l'évaluation du groupe et de son avancement, la médiation et la régulation des conflits, le suivi des règles techniques et de civilité,

l'accroissement des compétences de l'équipe pédagogique. Cette fonction de coordination implique la maîtrise de compétences multiples, liées à celles du « chef de projets » (Boltanski, Chiapello, 1999), et que l'on peut définir comme suit : savoir gérer une équipe ; concevoir des organisations, des processus de travail ; faire circuler l'information ; avoir un bon sens relationnel avec toutes les parties prenantes ; assurer un suivi technique...

Cette coordination pédagogique existe principalement sous deux formes bien distinctes. La première forme est la coordination de collectifs « spontanés », provisoires d'enseignants autour de projets ponctuels qui se sont multipliés avec la mise en place des enseignements modulaires en 1984. La seconde est la coordination des équipes pédagogiques qui ont la charge d'une classe et qui rassemblent l'ensemble des enseignants affectés à cette classe par la direction conformément au décret 85-924 du 30 août 1985. Dans ses articles 32 et 33, le décret définit l'équipe pédagogique soit par discipline ou spécialité soit par classe ou groupe d'élèves ou éventuellement par cycle, sa nature et ses missions. Toutes les équipes pédagogiques sont réunies sous la présidence du chef d'établissement. Il sera ajouté ultérieurement dans le texte « ou de son représentant ».

Notre étude portera essentiellement sur cette seconde coordination qui appelle deux remarques particulières :

- d'une part, cette fonction de coordination d'équipe pédagogique n'a été définie que très récemment par rapport à la notion d'équipe. Auparavant, c'est à la direction de l'établissement d'assurer cette coordination de l'équipe. En effet, il faut attendre la circulaire 93-087 du 21 janvier 1993 pour en définir le rôle dans les collèges et les lycées. Les équipes pédagogiques ont pour mission, conformément à l'article 32 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux E.P.L.E., outre la coordination des enseignements et des méthodes d'enseignement, d'assurer le suivi et l'évaluation des élèves, d'organiser l'aide à leur travail personnel. Elles conseillent les élèves pour le bon déroulement de leur scolarité et le choix de leur orientation. Au sein des équipes pédagogiques, le professeur principal effectue la synthèse des résultats obtenus par les élèves. En application de l'article 33 du décret précité, il présente cette synthèse au conseil de classe, il est chargé de proposer à l'élève, en accord avec l'équipe pédagogique, les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel. Son activité est placée sous l'autorité et la responsabilité pédagogique du chef d'établissement ou de son adjoint qui président conformément à l'article 32 du décret n° 85-924 du 30 août 1985, les réunions des équipes pédagogiques. Une observation et un dialogue continus entre les professeurs, notamment le professeur principal, et l'élève doivent s'engager sur ses motivations, ses résultats scolaires et ses capacités dégagées avec

l'aide du conseiller d'orientation psychologue, afin d'élaborer un projet de formation et d'insertion. Le professeur principal a ainsi une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves. Le professeur principal est chargé de contribuer au bon dialogue entre l'équipe pédagogique et les familles.

Par ces attributions, cette première forme de la fonction de professeur principal est clairement centrée sur l'élève.

- d'autre part, la seconde forme de la coordination dans l'enseignement agricole est la fonction de coordonnateur de filière. Pour l'enseignement agricole, c'est une note de service de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du 20 septembre 1993 qui définit succinctement cette mission. En effet, contrairement à l'Éducation Nationale qui a défini d'un côté les missions du professeur principal dans une circulaire et de l'autre sa rémunération dans le décret n° 93-55 du 15 janvier 1993, la DGER n'a rédigé qu'une note de service mêlant les deux sujets à partir du décret 94-50 du 12 janvier 1994 qui a créé la part modulable de l'Indemnité de Suivi, d'Orientation et d'Évaluation (ISOE) pour les personnels d'enseignement agricole. Ce décret prend effet de manière rétroactive au premier septembre 1992.

Alors que le décret de l'Éducation Nationale n'évoque que la coordination du suivi, de l'évaluation et de l'orientation des élèves pour l'attribution de la part modulable de l'ISOE, la DGER, dans cette note de service qui a précédé le décret, fusionne deux coordinations. *«Pour percevoir cette indemnité, les personnels doivent effectivement assurer d'une part une tâche de coordination tant du suivi des élèves que de la préparation de leur orientation en liaison avec les partenaires de l'enseignement agricole et en concertation avec les parents d'élèves, et d'autre part organiser l'enseignement modulaire et le contrôle continu en cours de formation».*

Ainsi la fonction de professeur principal en charge du suivi des élèves, de leur évaluation et de leur orientation a été fusionnée avec celle de coordonnateur, fonction mise en place à l'occasion du développement du contrôle continu de formation (CCF) et des enseignements modulaires. Dans cette dernière mission, le professeur coordonnateur est chargé de l'élaboration du Plan Prévisionnel d'Évaluation et du ruban pédagogique avec l'organisation des enseignements modulaires.

Par cette décision spécifique à l'enseignement agricole, la fonction de coordination est également clairement centrée sur la formation, son organisation, son déroulement.

Comme à l'Éducation Nationale, le mode de désignation est identique à savoir l'assignation par le chef d'établissement avec théoriquement l'accord de l'intéressé.

C'est cette seconde forme de coordination en pleine mutation que nous nous proposons d'étudier dans ce mémoire, comme une contribution particulière à la question de la régulation des équipes pédagogiques d'un établissement public scolaire agricole à travers l'étude des pratiques nouvelles induites par les réformes et la distribution du leadership pédagogique.

Notre travail est structuré en quatre phases :

– **Présentation du cadre théorique de l'objet d'étude (chapitre 1)**

Dans le chapitre 1, nous mobilisons des concepts de la sociologie des organisations pour présenter l'évolution depuis une cinquantaine d'années de l'établissement scolaire, depuis l'établissement cellulaire jusqu'à « *l'établissement mobilisé* » (Dupriez, 2010) en passant par l'établissement dual (Bidwell, 1965). Ce détour historique et sociologique nous permet de poser alors notre objet d'étude, la coordination d'une équipe pédagogique d'un établissement scolaire agricole public à travers à travers le cadre conceptuel du leadership distribué.

– **Présentation du contexte de la recherche et de la méthodologie appliquée à l'étude (chapitres 2 et 3)**

Le chapitre 2 présente, dans une démarche logique ergonomique, la prescription de la fonction de coordination pédagogique contextualisée dans l'enseignement agricole et dans l'établissement d'Avize. Cette contextualisation détaillée constitue le préalable nécessaire à la présentation, dans le chapitre 3, de la méthodologie de l'étude de cas que nous avons retenue. Dans ce chapitre, nous expliquons le choix de l'objet d'étude, justifions notre démarche d'étude de cas et d'enquête par entretiens puis nous présentons les grilles d'entretien et d'analyse ainsi que les autres outils d'enquêtes utilisés comme le questionnaire.

– **Présentation des résultats (chapitres 4 et 5)**

Pour la présentation des résultats, nous avons adopté une présentation similaire avec la présentation des résultats puis une analyse des données obtenues en lien avec notre problématique. Le chapitre 4 est consacré aux résultats du questionnaire adressé aux équipes pédagogiques qui nous permet d'étudier « *l'identité pour autrui* » (Dubar, 2010) du professeur principal coordonnateur

attribuée par l'équipe. De la même façon, dans une démarche identique nous étudions « *l'identité pour autrui* » du professeur principal coordonnateur attribuée par la direction de l'établissement et les tensions que cela peut susciter avec « *l'identité pour soi* » (Dubar, 2010) de certains professeurs principaux. Enfin, dans le chapitre 5, nous présentons de manière détaillée, « *l'identité pour soi* » des professeurs principaux coordonnateurs que nous avons rencontrés.

– **Discussion conclusive (chapitre 6)**

Ce chapitre 6 interroge les résultats obtenus au travers du concept de leadership distribué pour étudier la mise en place d'une régulation interne des équipes pédagogiques à travers la coordination pédagogique afin de favoriser le travail collectif de l'équipe et sa mise en ordre. Nous tentons de mettre en avant certaines difficultés repérées lors de l'enquête dans une perspective d'identification de conditions favorables dans lesquelles pourrait se développer cette fonction de coordination pédagogique.

Chapitre 1

Cadre de la recherche

On repère deux grandes formes de coordination de l'activité pédagogique, de sa mise en ordre (Rowan, 1990). Chacune est liée à un modèle particulier d'établissement scolaire vue comme une organisation. En effet, la sociologie des organisations a construit, depuis une trentaine d'années trois modèles d'organisation scolaire, l'établissement cellulaire, l'établissement dual, l'établissement mobilisé. Dans chacun de ces établissements, se met en place une coordination particulière.

Auparavant, plusieurs définitions doivent être posées.

1. Organisation, régulation, identité professionnelle

l'organisation, un système fonctionnel et politique

L'organisation peut se définir comme un système de moyens humains et matériels orientés vers un but. Ce système vise à faire coopérer les membres en vue de la réalisation des buts communs.

A cette définition, il faut ajouter cependant une définition plus politique de l'organisation. *«Les organisations ne sont pas des ensembles homogènes à l'intérieur desquels tous les membres s'engagent et coopèrent spontanément pour atteindre un but que tous partagent ; au contraire, elles constituent des entités au sein desquelles les membres et groupes coopèrent tout en luttant les uns contre les autres pour réaliser ou défendre leurs propres buts en tentant de manipuler ou de contrôler les activités des autres. On justifie fréquemment de telles activités au nom du ou des buts organisationnels symboliques»* (Salaman, 1987, p269). L'organisation est appréhendée comme un

lieu de coopération et de conflit entre des acteurs qui poursuivent leurs propres buts au sein de l'organisation dans un contexte structuré. Ces acteurs ne sont pas tous en position égale mais sont capables de définir leurs propres priorités et leur participation à l'organisation. Ainsi, une organisation est toujours un lieu de négociations ou de conflits dans la mesure où les priorités, les intérêts de ses acteurs ne peuvent être *a priori* harmonisés. «*Par ailleurs, les intérêts et priorités des groupes (internes ou externes) dirigeant l'organisation seront souvent présentés comme le but de l'organisation comme telle et non comme celui d'un groupe spécifique. Les buts dominants que l'organisation du travail et la technologie servent sont souvent ceux de quelques membres de l'organisation et rien d'autre*» (Salaman, 1987, p271).

la théorie de l'organisation

La théorie de l'organisation est une étude des manières d'organiser un travail pour le rendre le plus efficace possible.

Frederic Winslow Taylor est considéré comme le père de l'organisation scientifique du travail et le père de « l' organization theory ». Ancien ingénieur, Taylor (1856-1915) développe une conception mécaniste de l'organisation du travail fondée sur la division verticale du travail distinguant les concepteurs et les exécutants, sur la division horizontale du travail avec une spécialisation et sa parcellisation pour aboutir au meilleur résultat dans les processus de travail. Ce travail est également contrôlé avec la mise en place de contremaîtres et un salaire au rendement pour motiver les salariés et garantir une productivité de débit.

Henry Ford (1863-1947) avec l'introduction du travail à la chaîne renforce la dimension mécaniste des méthodes de travail pour lesquelles le salarié apparaît comme un simple prolongement de la machine.

Henri Fayol (1841-1925), ingénieur français et directeur d'une société minière est l'un des premiers à théoriser les modes d'administration d'une entreprise en analysant en particulier la nature et la fonction de direction, dans son ouvrage intitulé *Administration Industrielle et Générale* en 1916. Il attribue au management administratif cinq grandes missions (prévoir et planifier, organiser l'allocation des ressources, commander, coordonner et contrôler).

la sociologie des organisations

La sociologie des organisations peut se définir comme une branche de la sociologie qui étudie comment les acteurs construisent et coordonnent des activités organisées. Elle peut aussi se définir comme une science sociale qui étudie des entités particulières nommées organisations, ainsi que leurs modes de gouvernance et interactions avec leur environnement, et qui applique les méthodes sociologiques à l'étude de ces entités.

Max Weber (1864-1920), sociologue allemand place l'étude de l'organisation et plus précisément de l'entreprise sous l'angle des sciences humaines et sociales. Il analyse l'interaction individus-autorité en cherchant à dépasser la simple vision mécaniste de l'organisation. Il définit des « idéaux-types », des situations optimales à comparer avec la réalité. La bureaucratie est un des idéaux-types en matière organisationnelle. Son analyse porte sur sa légitimité définie comme une autorité reconnue et acceptée par chaque acteur de l'organisation. Il distingue plusieurs formes d'autorité, charismatique, traditionnelle et rationnelle (ou légale).

L'approche weberienne comportait encore certaines limites notamment la faible prise en compte des interactions et interrelations entre les acteurs de l'organisation ainsi que celles de l'organisation avec son environnement.

Des travaux vont compléter la réflexion sur les relations de l'organisation avec son environnement comme ceux de l'école de la contingence des organisations qui remet en cause l'universalité des principes des théories organisationnelles précédentes, mécanistes. Pour cette école (Mintzberg, 1982), il n'existe pas de structures optimales, idéales mais des configurations d'organisations qui s'adaptent en fonction des influences de leurs différents environnements. Les travaux de Maurice Thévenet portent sur la culture comme déterminant des comportements organisationnels à travers la culture d'entreprise (Thévenet, 1983).

Les travaux de Jean-Daniel Reynaud (Reynaud, 2003) sur la régulation sociale au sein d'une organisation analysent la construction de l'action collective dans une organisation qui est définie comme un ensemble organisé où s'exercent des jeux et des stratégies d'acteurs. L'organisation vise à créer de l'action collective à partir de règles qui vont se renouveler par l'échange, la communication, par négociations et constituer une régulation.

La sociologie des organisations pense donc l'organisation de l'interdépendance des activités et des acteurs au sein d'une entité collective. Elle s'intéresse au fonctionnement et à l'organisation du

travail au sein d'une communauté, d'une entité le plus souvent conçue comme une entité économique marchande. La transposition a déjà été réalisée dans le système scolaire défini comme une « organisation de services » dans les travaux anciens de la sociologie des organisations (voir ci-dessous). Sa transposition dans le système éducatif est encore plus pertinente avec l'introduction dans l'institution scolaire de la recherche de la performance, de la productivité à travers le modèle de « nouveau management public » ou « néo-management » (Boltanski, Chiapello, 1999).

Ce management d'inspiration fortement néolibérale minimise voire nie toute différence de nature entre gestion publique et gestion privée. En conséquence, elle réclame un meilleur partage des rôles entre le niveau du pilotage qui prend les décisions stratégiques, fixe les objectifs et le niveau d'exécution qui prend les décisions opérationnelles. Ceci afin d'améliorer le rapport coût/efficacité du service grâce à une modernisation accrue et un plus grand pragmatisme de gestion au sein des administrations publiques. Il promeut une culture du résultat, de la performance. Dans ce modèle, le « manager public » désigne une personne ou une équipe chargée d'une organisation – ici l'établissement scolaire public – missionnée pour en améliorer la qualité liée à des mesures de performance.

la régulation

Le terme de « régulation » est polysémique. La traduction directe du mot anglais « regulation » en français est « règlement ». Pourtant le concept de régulation en français apparaît plus large car on ne peut réduire cette notion de régulation à la seule réglementation, à la seule prescription. Le terme « régulation » doit alors être entendu comme « *l'ajustement, conformément à quelques règles ou normes, d'une pluralité de mouvements ou d'actes et de leurs effets ou produits que leur diversité ou succession rend d'abord étranger les uns les autres* »¹ ou bien comme « le fait d'assurer le fonctionnement correct d'un système complexe »².

Pour Jean-Daniel Reynaud, la régulation est le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé. La règle doit être comprise au sens large : « *Elle peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Mais elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action* » (Reynaud, 2003).

1 <http://www.universalis.fr/encyclopedie/regulation-epistemologie/>

2 Dictionnaire de la langue française, Robert, 2006, p.2221

Cette régulation a deux sources. Il s'agit de la régulation de contrôle qui vient de la direction et descend du sommet vers la base de l'organisation et de la régulation autonome lorsque les règles sont produites dans l'organisation par le groupe d'exécutants eux-mêmes.

autonomie

L'autonomie individuelle est une notion kantienne développée dans le texte de référence intitulé *Fondement de la Métaphysique des Mœurs* de 1785. Dans ce texte, Kant définit l'autonomie comme à la fois une capacité de former ses propres idées, ses propres jugements sans influence extérieure et une capacité à agir selon ses idées propres. Tout individu serait donc capable d'être son propre juge, d'analyser son travail de manière distanciée, réflexive pour porter un regard critique.

L'autonomie dans le travail est conçue comme « *la capacité d'un sujet (individuel ou collectif) de déterminer librement les règles d'action auxquelles il se soumet, de fixer, à l'intérieur de son espace d'action, les modalités précises de son activité, sans qu'un extérieur (ici l'organisation formelle) ne lui impose ses normes* » (Chatzis, 1999, p 29).

Ainsi quiconque accepte un emploi salarié dans une organisation renonce à une partie de sa liberté pour obtenir en échange de ses qualifications et de ses efforts une rémunération de la part de l'organisation. Cependant, l'acteur ne renonce pas et se façonne une autonomie « contre » l'organisation. Pour Chatzis, cette autonomie qui se fait contre l'organisation est en même temps une condition de son fonctionnement. Les travaux de la sociologie des organisations industrielles fortement rationalisées montrent l'écart constaté entre la norme imposée par l'organisation et l'action située de l'opérateur (individuel ou collectif), c'est-à-dire entre le travail prescrit et le travail réel. C'est dans cet écart que se trouve l'autonomie des acteurs qui peut prendre la forme soit de résistances soit de prise en charge de blocages, de « zones d'incertitude » (Crozier, Friedberg, 1977) de l'organisation pour atteindre les buts organisationnels ou les deux.

les identités professionnelles

L'identité professionnelle peut se concevoir comme ce qui définit une personne, ou un groupe de personnes, sur le plan professionnel. C'est le fait que le travail est un élément structurant de l'identité des individus qui se présentent et se définissent à travers et par leurs activités professionnelles, leur appartenance à des groupes professionnels.

Elle est la définition de son métier principal avec une composante représentationnelle, opératoire (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques - la professionnalité) et affective. L'identité professionnelle est à la fois un état et un processus puisque ces composantes ne sont pas figées, peuvent se modifier à mesure que se développent de nouvelles pratiques, une nouvelle professionnalité par exemple. Ainsi le développement d'une nouvelle professionnalité enseignante comme le modèle du praticien-réflexif ou le développement de nouvelles compétences relatives à la coordination pédagogique confiée à des enseignants mobilise cette identité professionnelle dans toutes ses composantes, la heurte et la modifie. Elle est en permanente recomposition.

Claude Dubar présente cette conception évolutive de l'identité (Dubar, 2010, 2000). Ses travaux apportent un éclairage sur la manière dont se construit celle-ci, comme produit des socialisations successives qui sont des processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités des individus et des groupes.

Il distingue deux identités, l'identité pour soi et l'identité pour autrui. La seconde est le résultat de « l'attribution » d'une identité par autrui (les élèves, les collègues, les parents) processus essentiel lié à la reconnaissance (identité pour autrui) et « l'incorporation » c'est-à-dire l'intériorisation de cette identité par la personne. Ce dernier processus va nécessairement interagir, voire interférer avec l'identité que le sujet a construite pour lui-même (identité pour soi) lors de la socialisation biographique, liée à sa propre histoire, son parcours, son vécu. Cette identité pour soi est particulièrement importante pour les enseignants dont les études montrent qu'ils se sont majoritairement construits une image du bon enseignant à partir de leur vécu d'élève ou de la reconstruction subjective qu'ils en ont fait.

Identité pour autrui et identité pour soi ne sont pas nécessairement en correspondance l'une avec l'autre. Quand des désaccords surgissent entre les deux, des stratégies identitaires sont mises en œuvre afin de réduire l'écart. Ces stratégies prennent deux formes. La première, dite transaction objective, confronte l'individu à son environnement dans un travail d'ajustement entre identité attribuée et identité pour soi. Cette confrontation conduit ou bien à un accord entre les deux identités (reconnaissance de l'identité pour autrui et incorporation dans l'identité pour soi) ou bien à un désaccord (non-reconnaissance de l'identité virtuelle) et donc à un conflit. Par la seconde forme, dite transaction subjective, les individus rapprochent les termes des identifications antérieures (identité héritée ou forgée) et ceux utilisés lors de la construction de nouvelles identités (identité visée). La relation entre identité forgée et identité visée se structure sous le mode de la continuité ou

de la rupture.

Claude Dubar distingue deux types de socialisation, d'une part la socialisation primaire de l'enfant et d'autre part les socialisations secondaires et relationnelles. Parmi les socialisations secondaires et relationnelles, la socialisation professionnelle inclut notamment l'incorporation de savoirs professionnels, pratiques et symboliques mais aussi des normes, règles et valeurs partagées par le groupe professionnel d'appartenance.

L'émergence d'une identité professionnelle, processus de socialisation secondaire, relève plutôt de la socialisation relationnelle des acteurs. Elle est finalement le fruit d'une double transaction : transaction du sujet avec lui-même quand il s'accommode de l'identité qui lui est attribuée actuellement par autrui ou assignée pour l'avenir et transaction du sujet avec les autres quand il tente d'assimiler les pressions externes à l'identité qu'il se reconnaît ou qu'il souhaite. C'est dans le cadre de cette double transaction que pourrait s'expliquer le « malaise enseignant » qui serait une tension identitaire entre d'un côté l'identité professionnelle traditionnelle du maître ou du technicien et l'émergence d'une nouvelle identité du praticien-réflexif.

2. L'établissement scolaire comme organisation

2.1 L'établissement cellulaire : le modèle de l'organisation mécaniste, fonctionnelle et bureaucratique

Un établissement scolaire du second degré fortement bureaucratisé et fonctionnel et sans coordination interne forte

L'application des travaux de la sociologie des organisations à l'institution scolaire met en évidence à quel point les établissements scolaires sont des lieux de division bureaucratique du travail et d'isolement des enseignants. Les travaux de Lortie (Lortie, 1975), Tardif et Lessard (Tardif, Lessard, 1999) montrent que quelle que soit la taille d'un établissement scolaire, la division

du travail à l'école repose sur une structure cellulaire, c'est-à-dire une «*organisation dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres travailleurs*» (Tardif, Lessard, 1999, p57).

Malgré les réformes et les transformations des systèmes scolaires qui se succèdent, la classe apparaît depuis plus d'un siècle comme un dispositif organisationnel particulièrement stable, à la base de l'organisation du travail dans les établissements scolaires alors que l'idée d'établissement peine à s'imposer. En effet, le modèle de l'établissement du second degré dans notre pays est le lycée napoléonien avec une division du travail très marquée. Dès son origine, il y a une séparation très nette entre l'administration confiée à un chef d'établissement et l'enseignement confié aux enseignants. Cette division du travail s'est encore renforcée par la distinction entre les tâches relevant de l'enseignement – le travail pédagogique et le temps de classe - et celles relevant du disciplinaire et de l'éducatif avec l'exclusion progressive du service enseignant des tâches autres que celles liées à la transmission des connaissances. Ces tâches notamment celles de la surveillance des tenues, des mœurs, de l'ordre, des études sont confiées à la Vie scolaire, dirigée par un Conseiller Principal d'Éducation (CPE), corps créé en 1970, qui succède aux surveillants généraux.

Dans les modèles mécanistes et bureaucratiques (Taylor, 1911, 1896 ; Ford, 1922 ; Fayol, 1916) le travail est décomposé entre un travail de conception et un travail d'exécution. Le travail d'exécution est lui-même parcellisé, composé de tâches spécialisées confiées à des exécutants qui ne disposent d'aucune autonomie ni liberté et sont soumis à un contrôle strict assuré par une hiérarchie structurée. Cette hiérarchie est organisée depuis la direction chargée de prévoir, planifier, commander, coordonner, surveiller et contrôler. Henri Fayol (Fayol, 1916) définit ainsi le management administratif d'une organisation.

À la même époque, Max Weber (Weber, 1922) analyse les interactions individus/autorité. Le fonctionnement bureaucratique selon lui repose sur plusieurs principes :

1. Les individus sont soumis à une autorité uniquement dans le cadre de leurs obligations professionnelles
2. Les individus sont répartis dans une hiérarchie d'emplois clairement définie
3. Chaque emploi a une sphère de compétences clairement définie
4. L'emploi est occupé sur la base d'un contrat
5. Le recrutement se fait sur la base des compétences (diplômes et/ou expérience)
6. La rémunération est fixe, en fonction du grade hiérarchique

7. L'emploi est la seule occupation du titulaire
8. Logique de carrière : la promotion dépend de l'ancienneté et de l'appréciation des supérieurs hiérarchiques
9. Les individus ne sont pas propriétaires de leur outil de production
10. Les individus sont soumis à un contrôle strict et systématique dans leur travail

Le modèle bureaucratique Weberien est un idéal-type. L'organisation rationnelle est considérée comme la réponse la plus efficace et fonctionnelle. Pour Weber, la bureaucratie est l'incarnation moderne de la rationalité avec la création de systèmes de règles impersonnelles et de rôles pour atteindre des objectifs planifiés.

Cette structure standardisée, formalisée et spécialisée n'est qu'un « modèle » qui résiste mal à l'étude d'organisation complexe « réelle » comme par exemple les établissements scolaires.

la régulation de l'établissement cellulaire

Appliqué à l'organisation scolaire soit au niveau institutionnel soit au niveau de l'établissement, ce modèle bureaucratique n'accorde qu'une place très limitée à la coordination interne à l'établissement considérée essentiellement comme une supervision directe et administrative. C'est la « régulation de contrôle » (Reynaud, 2003, 1997) ou « régulation institutionnelle » (Maroy, 2007). Dans l'établissement cellulaire, cette régulation, cette mise en cohérence ne serait assurée que par la fonction hiérarchique (Sonntag, 2010). Cette coordination repose également sur une logique de standardisation des résultats et des comportements enseignants afin de pouvoir réduire l'incertitude de l'acte d'enseigner et mieux le contrôler.

L'enseignant prolétarisé dans l'établissement cellulaire

Ce modèle cellulaire interroge la place de l'enseignant dans cet établissement (Maroy, Cattonar, 2002). Dans les années 60, le courant marxiste d'analyse des professions a mis en avant la prolétarianisation des enseignants au sein de l'institution et de l'établissement scolaire. Cette analyse portait sur la professionnalité enseignante définie comme la somme des compétences jugées nécessaires à l'exercice du métier. Pour ce courant, le travail enseignant est davantage contrôlé, standardisé en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à

suivre, de réponses attendues des élèves. Les enseignants perdent l'expertise pédagogique au profit d'experts pédagogiques et des spécialistes ministériels en matière de programme et d'évaluation. Dans ce processus, la prise de décision est centralisée et les procédures de travail standardisées pour promouvoir l'efficacité de l'institution en concentrant l'activité des enseignants sur des buts clairement définis et en réduisant au minimum les risques de déviation des enseignants par les moyens prescrits pour atteindre ces buts. Au quotidien, le travail enseignant s'accroît et s'intensifie avec le développement de tâches répétitives dans des classes de plus en plus chargées. La routine devient un outil de contrôle.

L'idée principale à retenir est celle d'une dépossession professionnelle. Ce courant a suscité beaucoup de réactions et de critiques mais plus largement, l'identité professionnelle enseignante semble s'accommoder aisément de cet établissement cellulaire d'autant plus facilement que l'établissement scolaire n'est pas un déterminant de l'identité professionnelle enseignante comme le montrent par exemple les travaux de Branka Cattonar (Cattonar, 2002) ou d'Anne Barrère (Barrère, 2002). L'identité enseignante n'est pas organisationnelle mais elle est professionnelle.

Les travaux de Jean-François Blin (Blin, 1997) arrivent aux mêmes conclusions pour les enseignants de l'enseignement agricole. L'identité collective des enseignants de l'enseignement agricole ne fait pas référence à l'établissement scolaire, ni même à l'institution, et cela quelque soit la composante de l'enseignement agricole public/privé, statut scolaire/rythme approprié/apprentissage.

Cette identité semble se construire « hors-les-murs » de l'établissement scolaire.

Si la segmentation du travail est forte dans un établissement scolaire du second degré, les approches traditionnelles des organisations, mécanistes et bureaucratiques ne permettent que très imparfaitement d'appréhender le fonctionnement réel d'un établissement scolaire (Maroy, 2006). Cet auteur apporte plusieurs limites à la pertinence de ce modèle cellulaire.

Les limites des modèles mécanistes, fonctionnel et bureaucratique appliqués à l'établissement scolaire

→ *Le travail enseignant n'est pas qu'un travail d'exécutant ; l'enseignant est un exécutant **autonome***

Tout d'abord, le travail enseignant n'est pas qu'un travail d'exécutant ; l'enseignant est un exécutant **autonome**. En effet, dans les établissements scolaires, si la division fonctionnelle du travail est forte comme dans les modèles mécanistes qui prônent cette division verticale et horizontale du travail comme facteur d'efficacité de l'organisation, le travail enseignant n'entre pas complètement dans ces catégories. On peut qualifier ce travail enseignant « d'exécution » et non de conception car l'enseignant pris individuellement n'a aucune maîtrise sur l'élaboration des programmes, des contenus qu'il doit enseigner, de la définition des savoirs prescrits dans les programmes. Mais tout enseignant conserve une autonomie individuelle, une liberté pédagogique forte dans sa façon d'enseigner. La notion d'autonomie de l'enseignant est cependant ambiguë. Il est notable que l'enseignement est probablement un des métiers dans lequel les titulaires, pourtant salariés parviennent le plus facilement à se convaincre qu'ils n'ont pas de compte à rendre à l'organisation qui les emploie. Cela renvoie, comme nous l'avons détaillé ci-dessous aux représentations professionnelles qu'ont les enseignants de leur métier. Indépendance, caractère artisanal de l'acte d'enseigner, haut niveau de qualification et d'expertise sont les piliers de l'identité enseignante.

Cette liberté pédagogique est d'ailleurs reconnue dans les textes officiels. Ainsi l'article L.912-1-1 du Code de l'éducation (inséré par loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, art. 48, Journal Officiel du 24 avril 2005) précise-t-il que « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. **Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté** ». Pour l'enseignement agricole, il s'agit du conseil de l'éducation et de la formation institué par l'article L. 811-9-1 du code rural : « *Dans chaque établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole, il est institué un conseil de l'éducation et de la formation présidé par le chef d'établissement. Il a pour mission de favoriser la concertation notamment entre les professeurs et les formateurs, en particulier sur l'élaboration de la partie pédagogique du projet*

d'établissement et sur l'individualisation des parcours de formation des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires. Il prépare les expérimentations pédagogiques prévues au II de l'article L. 811-8. Sa composition est fixée par décret ».

Cette liberté permet à tout enseignant de maîtriser sa propre progression pédagogique, de déterminer les volumes horaires qu'il souhaite accorder à telle ou telle partie du programme, son contenu conceptuel, de maîtriser son évaluation. Cette liberté pédagogique limite fortement la standardisation du métier enseignant.

→ Le travail enseignant ne se résume pas à la seule activité d'enseignement en classe

Second point, le métier enseignant ne se résume pas à la seule activité d'enseignement en classe. Les travaux scientifiques (Corriveau, Letor, 2010) comme les rapports de l'inspection pédagogique (André, 2012) montrent tous la diversité du travail enseignant dans l'établissement même si ces tâches « annexes » ont toutes un rapport plus ou moins affirmé avec l'enseignement. Le travail enseignant ne se limite pas à l'espace-temps de la classe. Il est également collectif, « partagé » (Piot, Marcel, Tardif, 2009), à d'autres moments et dans d'autres espaces de l'établissement. Il recouvre l'ensemble des activités professionnelles qui impliquent plusieurs adultes comme d'autres enseignants, d'autres acteurs de l'établissement, des partenaires extérieurs selon des formes variées, interindividuelles ou collectives. Dans cette catégorie, entrent les réunions diverses internes à l'établissement, les conseils de classes, les réunions de concertation, les réunions d'équipes de projets comme ceux d'éducation à la santé ou au développement durable, la pluridisciplinarité. Certaines de ces formes peuvent être prescrites comme les conseils de classe ou bien fortement liées à une dynamique locale. Elles constituent autant de moments importants pour la socialisation professionnelle et sont en relation directe avec l'activité enseignante.

La mesure de ce travail partagé est assez complexe. En France, à l'Éducation Nationale, la dernière grande enquête réalisée sur les activités professionnelles des enseignants estime à 12 % du temps de travail total des enseignants le temps consacré à ce travail partagé (André, 2012, p 24-25).

Ce temps de concertation, de travail collectif dans le modèle de l'établissement cellulaire pouvait même apparaître comme une forme de résistance à l'institution, aux normes bureaucratiques de la part d'enseignants « rebelles » sur le plan pédagogique notamment (Dupriez, 2010) comme dans les micro-lycées par exemple.

→ la régulation effective de l'établissement scolaire

La troisième critique de Christian Maroy porte sur la régulation effective de l'établissement scolaire. Pour les chercheurs Crozier, Friedberg (Crozier, Friedberg, 1977) et Jean-Daniel Reynaud (Reynaud, 1997), les règles effectives ne proviennent pas seulement des autorités mais aussi de ceux à qui ces règles sont destinées car ces derniers peuvent accepter, contester ou résister face aux injonctions. Les régulations réelles, effectives sont un compromis plus ou moins stables entre ces deux sources. « *La régulation est d'abord institutionnelle. Divers arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l'État tels que les règles édictées par différents niveaux d'autorité publique, le pouvoir discrétionnaire dévolu à des autorités locales ou aux hiérarchies des établissements scolaires, les dispositifs de concertation, de coordination ou de contrôle comme le quasi-marché, l'évaluation etc...contribuent à coordonner et orienter l'action dans le système éducatif par la distribution de ressources et de contraintes. Cependant, les règles du jeu sont construites simultanément par le « bas ». Elles sont construites en situation par les acteurs pour résoudre les problèmes de coordination et d'orientation dans les systèmes d'action organisés. Elles dérivent des « régulations autonomes » qui interagissent avec la « régulation de contrôle » promue par les autorités politiques ou organisationnelles. La régulation est enfin normative. Les actions locales sont orientées par des modèles cognitifs et normatifs historiquement situés, notamment ceux qui sous-tendent les politiques éducatives. La régulation est donc un processus multiples par ses sources, ses mécanismes, ses objets mais aussi par la pluralité des acteurs qui la construisent (au niveau transnational, national, local). Dans les faits, la régulation est toujours une multirégulation, complexe, parfois conflictuelle et potentiellement contradictoire* » (Maroy, 2007, p20).

Nous retrouvons ici également le modèle de la convention qui est une forme particulière de règle et qui part de l'idée que pour qu'il y ait échange, coordination, coopération entre des agents d'une organisation, il faut qu'il y ait des conventions entre les personnes concernées ; c'est-à-dire un système d'attentes réciproques entre les personnes sur leurs comportements. Ces conventions peuvent être écrites ou non. C'est à partir de ce modèle que les chercheurs Luc Boltanski et Ève Chiapello (Boltanski, Chiapello, 1999) essaient de comprendre comment les situations de travail arrivent à « se tenir » dans les organisations. Pour expliquer comment les acteurs parviennent à mettre en place les conditions de production des accords, Luc Boltanski et Laurent Thévenot (Boltanski, Thévenot, 1991) insistent sur certains traits essentiels : « *C'est grâce à des systèmes*

d'équivalences partagés, des grandeurs communes, permettant à chacun de retrouver les repères qui vont guider ses relations dans la situation, la caractériser, que des relations entre personnes peuvent se nouer. Selon Luc Boltanski et Laurent Thévenot, « *ces grandeurs, ces systèmes se déploient dans des mondes régis par la cohérence des principes qui y sont activés.* » (Boltanski, Thévenot, 1991, p78). Ils distinguent six différentes cités ou mondes, auxquelles Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999) ajouteront plus tard la "Cité par projets". Ces cités impliquent des *formes d'accords*, des objets sociaux différents, qui permettront de reconnaître la nature de la situation, et de savoir sur quel mode de résolution des conflits et des controverses il faut se positionner.

→ *la coordination pédagogique, une réalité plus complexe*

Ainsi, à travers ces modèles de régulation et de convention, la coordination pédagogique dans l'établissement cellulaire est une réalité plus complexe qu'une simple supervision directe (Mintzberg, 1982) et hiérarchique. Des travaux (Baluteau, 2009) montrent qu'au-delà de la division du travail, la coordination pédagogique assurée par la direction de l'établissement peut avoir un rôle majeur dans le fonctionnement de l'établissement, avec cependant des niveaux très variables d'implication de cette direction dans cette mission pédagogique allant d'une simple supervision directe de la pédagogie au management pédagogique. Cela semble être particulièrement important dans les « établissements difficiles » (Dupriez, Vandenberghe, 2004) qui recherchent une différenciation forte des apprentissages.

Au sein d'une équipe pédagogique dans un établissement, la fonction de coordination pédagogique assurée par un enseignant tient une place particulière (Marcel, 2010). Sans légitimité particulière, sans pouvoir hiérarchique, sans texte réglementaire précis, le coordonnateur met en « ordre » l'équipe pédagogique, pose un certain nombre de règles, assure la régulation de l'équipe afin d'atteindre un objectif dans un souci d'efficacité. Cette mission dépasse le cadre de l'ajustement mutuel possible entre plusieurs professionnels (Mintzberg, 1982).

Cette fonction de coordination pédagogique assurée par des enseignants dans les établissements prend une place croissante dans le cadre des réformes de l'institution scolaire qui accordent une autonomie plus grande aux établissements notamment pédagogique avec la possibilité donnée de rédiger des contenus d'enseignement. Dans un récent rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale (André, 2012, p 108), il est préconisé de choisir ces

coordonnateurs en se fondant sur les « compétences, légitimité et rayonnement d'enseignants ».

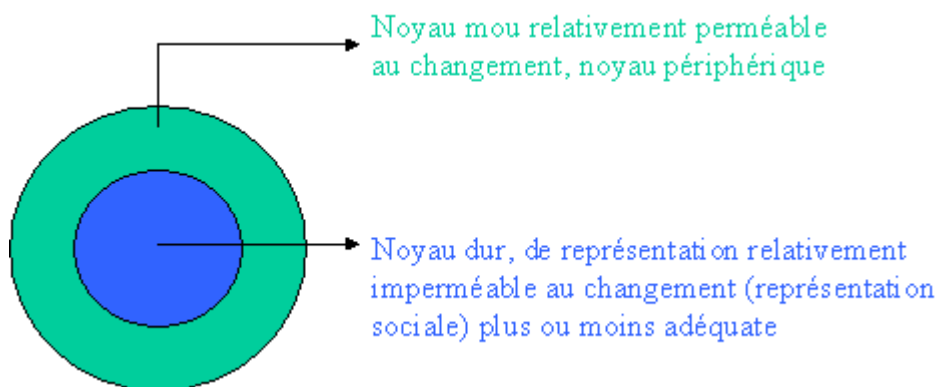
Cette « fonction nouvelle » en plein essor par les compétences qu'elle mobilise³ interroge directement l'identité professionnelle enseignante.

→ une identité « hors-les-murs » : l'identité enseignante n'est pas organisationnelle mais elle est professionnelle.

Pour Jacqueline Beckers (Beckers, 2007), la professionnalité enseignante entendue comme la somme des compétences, connaissances, capacités et expériences - assimilable au traditionnel concept de « capacité de bien faire son propre métier » - n'est pas centrée sur des valeurs institutionnelles ou organisationnelles mais davantage disciplinaires, intellectuelles, individuelles et relationnelles. Elle se définit surtout à partir de l'exercice du métier et tout particulièrement à partir de l'exercice de son métier « en classe », des relations avec les élèves dans les classes, par rapport aux savoirs et compétences disciplinaires, pédagogiques, relationnelles, émotionnelles.

Les chercheuses Branka Cattonar (Cattonar, 2005, 2002) et Anne Barrère (Barrère, 2002a) mettent en avant certes plusieurs identités professionnelles différentes mais qui sont le fruit de tout un processus « individuel et social », « biographique et relationnel » qui interagit avec un socle commun, un « modèle idéal de professionnalité enseignante ». Au cœur de cet idéal professionnel, la majorité des professeurs interrogés place « l'activité de travail ». L'enseignement est présenté comme un métier choisi et exercé, non pas pour les conditions d'emploi, mais surtout par « amour », voire par vocation, pour une matière, sa transmission et les contacts avec les élèves. La relation pédagogique avec les élèves est bien centrale : 90 % des enseignants interrogés disent même « avoir choisi le métier pour la perspective de travailler avec des jeunes ».

3 savoir gérer une équipe ; concevoir des organisations, des processus de travail ; faire circuler l'information ; avoir un bon sens relationnel avec toutes les parties prenantes ; assurer un suivi technique...



Théorie du noyau central (Abric et Flament)

Le « noyau central » de l'identité enseignante se fonde donc sur un métier qui « consiste avant tout, normalement et idéalement, à donner cours et à apprendre une matière aux élèves ». Mais dans la réalité, les enseignants sont amenés à accomplir d'autres tâches : « la socialisation des élèves, l'écoute et la prise en charge de leurs problèmes personnels et sociaux, ou encore la gestion de l'ordre en classe ». Même si pour une majorité, les enseignants pensent que ce n'est pas leur métier de remplir ces fonctions « ingrates, pénibles, peu valorisantes, qui les détournent de leur vrai travail, donner cours », ils sont plus de 80% des professeurs interrogés par Branka Cattonar à définir leur rôle comme celui d'un éducateur au sens large de « former des êtres humains » et à estimer que c'est un rôle « normal ». C'est la « version socialisatrice » de ce travail d'éducation, c'est-à-dire « apprendre aux élèves à se conduire en société ».

Cette tension qui traverse le métier d'enseignant au secondaire est notamment due à la multiplicité des rôles assignés aux professeurs qui conduisent à un « émiettement de l'expérience enseignante » dans le second degré.

Branka Cattonar montre également l'importance de la « socialisation biographique » des enseignants. Ce parcours biographique est propre à chaque enseignant et se construit de manière continue sur une carrière, ce qui fait que les conceptions de l'enseignant ne sont pas a priori figées. Mais ce parcours connaît malgré tout ce qu'on pourrait appeler quasiment une constante : il est « enraciné dans un passé lointain », précédent l'expérience professionnelle. Très souvent les enseignants racontent avoir connu des enseignants marquants qui leur servent aujourd'hui de modèles ou de contre-exemples pour leurs propres pratiques. Ils disent aussi s'appuyer sur leur

propre expérience en tant qu'élève pour pratiquer le métier et pour juger les élèves qu'ils ont aujourd'hui. C'est alors souvent durant cette période qu'ils se sont forgés leur première conception - idéale - du métier, celle du « vrai travail ».

Cet enracinement peut apporter une explication à la force du modèle du maître instruit présenté ci-dessous.

Plusieurs professionnalités existent et cohabitent. Dans le cadre d'une réflexion sur la nature des «compétences de l'enseignant- professionnel», Marguerite Altet (Altet, 1996) présente quatre modèles d'enseignants qui ont été dominants en France à différentes périodes.

- « L'enseignant MAGISTER ou MAGE : ce modèle intellectualiste de l'Antiquité considérait l'enseignant comme un Maître qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent ;

- l'enseignant TECHNICIEN : ce second modèle apparaît avec les Écoles Normales ; on se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences techniques dominant ;

- l'enseignant INGENIEUR, TECHNOLOGUE : dans ce troisième modèle, l'enseignant s'appuie sur les supports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes de la pédagogie ou de la didactique ;

- l'enseignant PROFESSIONNEL, PRATICIEN-REFLECHI : dans ce quatrième modèle, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va et vient entre pratique-théorie-pratique ; l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs ; elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type action savoir problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition.

Chacune de ces professionnalités se caractérise en fait par des compétences communes mais selon une hiérarchie et une interrelation différentes. Chacune renvoie à une « facette du métier » complexe qu'est le métier d'enseignant.

Pour l'enseignement agricole, selon les travaux de JF Blin (Blin, 1997), les identités professionnelles enseignantes sont assez similaires à celles des enseignants de l'Éducation Nationale. Jean-François Blin recherche l'identité collective enseignante. Pour cela, à partir d'une enquête réalisée en 1993 et 1994 particulièrement représentative de l'enseignement agricole public mais permettant cependant des comparaisons pertinentes avec l'enseignement agricole privé, il privilégie trois entrées, la dimension pédagogique, la dimension contextuelle et la dimension de l'idéal professionnel.

Pour la dimension pédagogique, il reprend la classification des processus pédagogique de Jean Houssaye du triangle pédagogique (Houssaye, 1988). Selon cet auteur, la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves « dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou ». De ce triangle, résultent alors trois processus pédagogiques et Jean-François Blin fait l'hypothèse de leur prégnance dans les représentations liées à l'acte pédagogique :

- le processus « enseigner » fondée sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir ;
- le processus « former » fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et les élèves ;
- le processus « apprendre » fondé sur la relation privilégiée entre les élèves et le savoir.

Pour la dimension contextuelle, Jean-François Blin indique que ce triangle pédagogique s'inscrit dans un contexte composé d'un cadre, d'une organisation et d'une institution :

- le cadre désigne les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrit le processus pédagogique comme « l'espace-temps » de la classe ;
- le contexte organisationnel concerne l'établissement scolaire dans lequel se déroule

- le processus pédagogique, la place des acteurs du processus ; cela concerne ici directement « l'effet établissement » et la place des équipes pédagogiques ;
- le contexte institutionnel marque le processus pédagogique par les valeurs véhiculées par l'institution, ses finalités, l'autonomie accordée et le contrôle exercé...

Pour la dimension de l'idéal professionnel, nous retrouvons le « socle commun idéal » des travaux des chercheuses Cattonar et Barrère mettant en avant la vocation, la mission sociale et les valeurs morales associées. La « socialisation biographique » « enraciné dans un passé lointain » joue également pour les enseignants de l'enseignement agricole.

En croisant les réponses obtenues, Jean-François Blin met en avant deux identités professionnelles, l'identité professionnelle de type magister et l'identité professionnelle de type pédagogue, tout en mettant en avant l'étroite imbrication des deux, constituant alors le noyau central de l'identité professionnelle enseignante agricole, résultat d'un compromis avec d'une part une compétence professionnelle centrée sur la maîtrise des savoirs disciplinaires mais d'autre part, une motivation professionnelle centrée sur l'intérêt pour les jeunes.

Pour la première, la fonction professionnelle consiste à transmettre des savoirs disciplinaires. Elle se concentre davantage sur le processus pédagogique « enseigner ». L'évaluation non certificative sert à contrôler l'acquisition de ces connaissances. Les compétences professionnelles enseignantes reposent sur la maîtrise de ces savoirs et le contrôle de leur acquisition. L'idéal professionnel est celui de l'enseignant qui prépare les jeunes à l'examen, leur transmet une culture générale ou leur permet la meilleure insertion professionnelle possible grâce à des savoirs adaptés.

Pour la seconde, la fonction professionnelle réside dans une prise en compte des besoins actuels des publics accueillis. Elle se concentre davantage sur le processus pédagogique « former » avec une attention particulière pour les mises en activités des élèves qui construisent ainsi leurs savoirs. L'évaluation non certificatives sert à remédier aux difficultés des élèves. L'idéal professionnel est centré sur l'éducation des jeunes au sens large du terme par le développement de l'ensemble de leurs capacités. Les compétences professionnelles relèvent de la construction de situations d'apprentissage, de l'animation de groupes et de la remédiation aux difficultés scolaires.

Les travaux de Lang, Paquay, Pastré (Lang, 2006 ; Paquay, 1996 ; Pastré, 2007) mettent en avant l'impact de cette évolution sociologique du public scolarisé sur l'évolution du métier

enseignant, décrit ci-dessus.

La complexité de l'acte d'enseigner qui demeure le cœur de l'établissement scolaire, ses finalités ne permettent pas sa complète parcellisation, standardisation et bureaucratisation. Autonomie d'exécution et travail partagé n'entrent pas dans cette typologie. La sociologie des organisations propose un autre modèle capable d'intégrer ces spécificités. Il s'agit du modèle, proposé par l'école de la contingence de l'établissement vu comme une bureaucratie professionnelle. Le courant néo-institutionnaliste affine ce schéma théorique en interrogeant les interdépendances internes à ce type d'organisation ainsi que sa rationalité. Ces deux schémas théoriques de l'école de la contingence et de l'analyse néo-institutionnelle nous aideront ainsi à comprendre cette difficulté de transformation des rapports entre enseignants au sein des établissements scolaires, du développement du travail collectif et donc de la place que peut occuper la coordination pédagogique.

2.2 L'établissement dual : école de la contingence et courant néo-institutionnel

L'établissement, une bureaucratie professionnelle comme réponse optimale à son environnement

Le second modèle d'organisation à l'établissement scolaire fût celui de l'école de la contingence, fortement amendé ensuite par le courant néo-institutionnel. Il s'agit de l'établissement conçu comme une bureaucratie professionnelle (Bidwell, 1965), réponse optimale à son environnement. Bidwell théorise la dualité organisationnelle de l'établissement scolaire en adoptant le modèle de l'école de la contingence. Il met en relation les caractéristiques organisationnelles, les caractéristiques de la structure de l'organisation⁴ scolaire d'une part, l'environnement dans lequel elle se situe et la technologie utilisée par ses membres d'autre part. Pour lui, l'institution scolaire est une organisation de service. Il s'agit d'assurer la socialisation des jeunes générations aux rôles d'adultes

⁴ Par *structure de l'organisation*, les sociologues des organisations entendent généralement les relations prescrites par l'organisation à ses membres en fonction de ses objectifs, relations qui dérivent de la division du travail, de la hiérarchie, des systèmes d'information, de prise de décision et de contrôle.

dans la société, de citoyens et de travailleurs principalement. Pour assurer cette mission de plus en plus complexe avec l'hétérogénéité croissante des publics, l'établissement scolaire s'est construit par la coexistence d'un mode bureaucratique de division du travail et d'un modèle professionnel laissant aux enseignants une large autonomie dans leur travail.

→ l'organisation bureaucratique de l'établissement scolaire

D'un côté, se trouve l'organisation bureaucratique de l'établissement scolaire qui est chargée d'une partie de la coordination qui porte principalement sur le cadre général de l'enseignement. Elle vise à renforcer la logique bureaucratique de l'enseignement pour essayer d'en standardiser l'acte, d'en réduire l'incertitude et de mieux le contrôler. La division bureaucratique du travail est fonctionnelle car elle correspond à la définition *a priori* des rôles (directeur, enseignant, personnel administratif, ...) de chacun dans l'organisation et à une structure de l'organisation, hiérarchisée qui établit les liens entre les personnes qui vont assumer ces rôles. L'autorité est basée sur un pouvoir légalement défini. Le caractère bureaucratique de l'école renvoie également à la division fonctionnelle du travail entre enseignants en fonction de l'âge des élèves et des contenus à enseigner.

Pour Bidwell, cette coordination par la bureaucratization est plutôt positive car l'établissement est responsable d'un produit uniforme d'une certaine qualité du service rendu en fixant par exemple un niveau minimum de réussite, de performance. Cette norme minimale est que tout jeune qui quitte le système scolaire doit avoir acquis les compétences rudimentaires de la citoyenneté de l'adulte ou les compétences professionnelles. Les diplômes garantissent cette acquisition.

De la même façon, la division bureaucratique du travail est temporelle avec la détermination des temps de la scolarité (la relation âges-niveaux dans la carrière de l'élève par exemple, les filières, l'année scolaire, le trimestre, l'emploi du temps hebdomadaire). Cela permet de rationaliser partiellement le travail d'enseignement en le libérant des négociations locales pour la mise en place par exemple des curricula ou des emplois du temps.

→ le modèle professionnel de l'établissement scolaire

De l'autre côté, se développe le modèle professionnel de l'établissement scolaire. Le

caractère professionnel est associé à l'importante autonomie et à la responsabilité des enseignants par rapport aux contenus qu'ils ont la charge d'enseigner et aux méthodes de travail qu'ils choisissent d'adopter. Le pouvoir discrétionnaire de l'enseignant dans sa classe est majeur.

En sociologie, le modèle professionnel (Bourdoncle, 1991) concerne quelques métiers qui s'organisent selon ce modèle. Cela implique la délégation aux professionnels eux-mêmes de la régulation de leurs activités. Plutôt que d'être contrôlés par voie hiérarchique, sur la base des règles de l'organisation (bureaucratie), l'activité est contrôlée par le professionnel et ses pairs.

Deux conditions sont nécessaires pour cette « professionnalisation » : d'une part l'activité doit reposer sur **une « technique »** comme la technique médicale, juridique ou le savoir théologique ou les techniques scientifiques nécessitant une formation longue ; d'autre part, les professionnels adhèrent à **des normes professionnelles** qui régulent autant les conditions d'exercice du métier⁵ que les relations aux clients⁶. Une des dimensions de ces normes professionnelles est ainsi de souscrire à un idéal de service aux clients, qui tend à ce que le professionnel soit davantage orienté vers la satisfaction de son client que vers celle de l'organisation à laquelle il appartient.

Ce modèle professionnel se met en place dans le **processus de professionnalisation** avec tout d'abord, la création d'une formation spécifique, souvent de type universitaire et longue au métier. Cette formation est à la fois une formation aux « techniques » et aux normes du métier. Puis ce processus implique la création d'une association professionnelle représentant et défendant les intérêts des membres de cette profession. La troisième condition est la constitution d'un code de déontologie professionnelle.

Si le monde enseignant ne partage pas toutes ces caractéristiques de la professionnalisation, son processus de professionnalisation repose bien sur une formation spécifique, longue et sur l'adhésion à certaines valeurs professionnelles régulant leur relation aux élèves.

Par ailleurs, la direction de l'établissement n'exerce qu'un contrôle relatif sur le travail enseignant car la fonction de contrôle est assurée par l'inspection pédagogique dont les membres sont majoritairement issus des rangs des enseignants. L'intervention des inspecteurs dans les établissements du second degré se fait traditionnellement par l'entrée disciplinaire, par le biais de l'évaluation des professeurs à travers l'inspection individuelle et éventuellement par la réunion des équipes disciplinaires.

5 Quelle pratiques sont bonnes ou au contraire inadmissibles ? Qui est en droit d'exercer le métier ?

6 Quelles attitudes valoriser et adopter à l'égard du client, de l'élève ou du malade ?

Pour Bidwell et plus récemment Michel Bonami (Bonami, 1996) cette caractéristique est le résultat de l'adaptation rationnelle de l'organisation scolaire à son environnement général. Ils reprennent ainsi les grands principes des travaux théoriques de l'école de la contingence pour laquelle les facteurs environnementaux - entendu au sens large - rendent contingentes, éventuelles les structures d'une organisation. Ainsi, contrairement au taylorisme qui s'engage dans la recherche normative de la bonne organisation « en soi », ce sont les facteurs environnementaux qui expliquent, façonnent le fonctionnement de l'organisation. C'est la forte incertitude liée à l'hétérogénéité des élèves et aux technologies de référence, c'est-à-dire les méthodes d'enseignement qui expliquent le recours à une logique professionnelle et l'importante autonomie dont disposent les enseignants.

Pour Michel Bonami, la standardisation et la division bureaucratique du travail portent essentiellement sur le cadre de l'enseignement comme les titres requis pour enseigner ou l'organisation spatio-temporelle des activités scolaires qui impose l'année scolaire, son découpage, le volume-horaire des disciplines, l'emploi du temps hebdomadaire et répétitif. Cette organisation bureaucratique vise à éviter de multiplier les négociations locales, dénommées « coûts de transaction » autour du mode de groupement des élèves, des programmes de cours ou des compétences attendues des professeurs.

En revanche, l'acte d'enseigner est peu prescrit dans les textes administratifs. Il reste un acte singulier recréé en fonction des particularités de chaque situation de classe, de séance. Chaque enseignant est amené à concevoir partiellement ses outils pour guider l'apprentissage de ses élèves, mais plus fondamentalement encore, chaque professeur adapte en permanence ce qu'il a prévu en fonction des aléas de la situation de classe et des réactions de ses élèves, tout en gardant comme cap les objectifs qu'on lui a assignés. Aucune standardisation n'est possible à ce niveau car aucun environnement n'est identique. Le pouvoir individuel de chaque enseignant est considérable sur son territoire spécifique, ses classes.

Ce modèle bicéphale pose comme principe de fonctionnement la recherche de l'efficacité interne dans un environnement spécifique : l'établissement scolaire serait alors un système ouvert largement influencé par son environnement. Son objectif est de s'adapter raisonnablement, de manière quasi-naturelle à des caractéristiques externes dans le but d'accroître son efficacité interne.

→ la régulation dans une organisation duale

Pour Bidwell, la coordination assurée au sein d'un établissement est très faible. Il parle de « relâchement structurel » (*structural looseness*) et met en avant les liens distendus qui relient les différentes composantes de l'organisation comme les classes par exemple. Mais cette faiblesse est pour lui le résultat de l'adaptabilité à l'environnement de l'organisation scolaire (à la fois la demande de socialisation qui implique la standardisation, la bureaucratisation et l'hétérogénéité des publics qui implique l'autonomie de l'acte d'enseignement).

Faire respecter la standardisation imposée via les divisions fonctionnelle et temporelle du travail évoquées ci-dessus est la tâche principale de l'administration du système scolaire afin de garantir à tous la qualité du service rendu de la formation de l'adulte. Pour cela, la régulation peut agir au niveau de l'institution, par exemple en créant des standards de réussite des élèves préalablement au passage au niveau supérieur, c'est-à-dire des examens qui évaluent la performance des élèves aussi bien que celle des enseignants ; au niveau local, en mettant en place des procédures qui limitent l'autonomie **discrétionnaire** des enseignants, notamment en ce qui concerne l'évaluation.

Pour Bidwell, la direction locale se retrouve relativement démunie : Si elle doit lutter contre les tendances à la « débureaucratisation » de l'organisation avec la relation enseignant-élève et dans un contexte de classe enclin au particularisme pour garantir une uniformité du résultat – la socialisation des jeunes -, elle ne peut pas véritablement imposer une coordination par des règles internes car d'une part, elle ne peut en garantir l'application au sein de la classe, espace de l'enseignant, et d'autre part, elle va se heurter au modèle professionnel des enseignants fondé sur une forte autonomie et susciter de possibles résistances des enseignants attachés à leur autonomie dans leur relation avec l'enseigné.

Cependant, conscient de la nécessité d'une certaine coordination dépassant le simple ajustement mutuel entre professionnels, Bidwell propose plusieurs solutions pour essayer de réduire ce fossé entre les deux modèles organisationnels et renforcer leurs interdépendances grâce à des caractéristiques bien particulières de l'organisation scolaire :

Tout d'abord, il prône une très forte autonomie de l'établissement permettant au chef d'établissement de nommer les enseignants dans son établissement lui permettant ainsi d'orienter les compétences de son équipe.

La seconde piste avancée est le statut d'éducateur professionnel que doit avoir le personnel de direction, en plus de son rang hiérarchique. Indifférencié par rapport aux enseignants, le directeur peut impulser plus aisément une dynamique d'intégration, de standardisation.

De la même façon, la collégialité de la coordination assurée par des professionnels est la meilleure solution : légitimée par le professionnalisme enseignant de ses membres, la coordination collégiale peut faire l'objet d'un consensus au sein de la communauté enseignante de l'établissement. Une démarche de standardisation peut alors s'enclencher. Il faut noter que Bidwell prône une ségrégation de la hiérarchie entre celle qui relève du monde professionnel enseignant et celle « non professionnelles » vis-à-vis des autres catégories de personnels non enseignants de l'établissement pour agir comme un bureaucrate wéberien classique, dirigeant leurs performances par des règles strictes, procédurales, neutres et hiérarchiques.

La troisième piste avancée par Bidwell est la taille de l'établissement. Un établissement de petite taille est un atout pour la mise en place effective d'une communauté de professionnelle partageant des normes professionnelles communes notamment à travers la tenue de réunions régulières de coordination. La concentration des contacts de travail et l'interaction informelle des enseignants dans ces établissements de petite taille rendent possibles des réajustements fréquents et sensibles des procédures d'enseignement permettant d'atteindre une performance d'enseignement plus uniforme.

La quatrième piste est la formation initiale et continue qui doit permettre l'inculcation de ces valeurs et normes collectives. Il pose ainsi la question du professionnalisme enseignant avec de nouvelles valeurs communes comme le travail collectif.

L'objectif de ces quatre caractéristiques est de développer, renforcer la loyauté des enseignants vis à vis de l'institution et de produire du consensus sur les résultats à obtenir, les contenus et les techniques d'enseignement en vue de leur consentement.

Enfin, il met en avant la mise en place d'une évaluation de la performance scolaire pour développer et renforcer cette standardisation.

L'analyse de Bidwell sur la coordination pédagogique peut être complétée par les travaux de Henry Mintzberg (Mintzberg, 1982). Pour lui, toute activité humaine donne naissance à deux besoins fondamentaux : la division du travail entre différentes tâches et la coordination de ces tâches pour accomplir une activité. « *La structure d'une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour*

ensuite assurer la coordination entre ces tâches » (p 157).

Il dresse une typologie de six acteurs de l'organisation :

1. le **sommet stratégique** qui est l'organe de direction de l'organisation. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de la direction de l'établissement scolaire ;
2. la **ligne hiérarchique** qui est une hiérarchie d'autorité composée de cadres opérationnels chargés d'animer des équipes de travail directement productives (coordination entre le sommet et le centre opérationnel). Dans l'établissement scolaire, il s'agit des coordonnateurs de filières, des professeurs principaux, des chefs de projets, des référents des missions de l'enseignement agricole comme l'animateur local de la mission d'insertion ;
3. le **centre opérationnel** qui constitue la base de toute organisation au sein de laquelle on trouve ceux qui effectuent le travail directement productif. Il s'agit dans l'établissement scolaire des enseignants.
4. **La technostucture** qui est composée d'analystes et d'experts qui réalisent des activités appelées indirectement productives, visant à cadrer l'activité productive. Dans l'enseignement agricole, il s'agit de l'Inspection pédagogique, des commissions consultatives chargées de la rédaction des référentiels, du système national d'appui (SNA) ;
5. **la fonction de support logistique** qui fournit différents services internes à l'organisation comme les services d'entretien , de restauration d'un établissement scolaire ;
6. **l'idéologie des organisations** qui se fonde sur les traditions, normes, valeurs dominantes et les croyances de l'organisation. L'idéologie est ce qui distingue l'organisation d'une autre et c'est ce qui insuffle une certaine existence à travers le squelette de sa structure » (Mintzberg, 1982, p 154). Cette idéologie se retrouve dans les travaux de Maurice Thévenet sur la culture d'entreprise (Thévenet, 1983) qui considèrent la culture comme déterminant des comportements organisationnels.

A partir de ces catégories d'acteurs, Henry Mintzberg distingue six mécanismes de coordination :

1. **L'ajustement mutuel** : La coordination se réalise au travers d'une communication informelle entre les travailleurs (par exemple deux ouvriers qui communiquent à l'oral).
2. **La supervision directe** : La coordination du travail par l'intermédiaire d'une seule personne qui donne les ordres et instructions à plusieurs autres personnes travaillant en relation.
3. **La standardisation des procédés de travail** : Chaque poste de travail est défini en

précisant les tâches que l'opérateur doit effectuer. Généralement, ce sont les analystes de la technostructure qui conçoivent les postes de travail. L'exemple le plus illustratif de ce mode de coordination est le travail à la chaîne.

4. **La standardisation des résultats** : Elle réalise la coordination du travail en spécifiant par rapport aux caractéristiques et au volume les résultats attendus des différents types de travail. Les standards sont eux aussi établis par la technostructure.
5. **La standardisation des qualifications et du savoir** : Elle effectue la coordination des différents types de travail par le biais d'une formation spécifique de celui qui exécute le travail.
6. **La standardisation des normes** : Une standardisation à travers laquelle des normes, des valeurs dictent le travail dans sa globalité et auxquelles les membres de l'organisation adhèrent.

Chaque organisation intègre plusieurs mécanismes de coordination. Mais pour Mintzberg, il existe un mode dominant qui constitue le ciment de l'organisation.

Dans l'enseignement, les enseignants effectuent des tâches variées et complexes nécessitant différentes formes de coordination tels que l'ajustement mutuel, la standardisation des qualifications et la standardisation des normes.

Ainsi le mode de coordination dominant dans l'organisation scolaire est la standardisation des qualifications : ce qui définit les tâches de chaque enseignant et garantit la qualité de son travail, c'est la formation reçue, sanctionnée par un diplôme.

La standardisation des normes correspond à la constitution de valeurs partagées de la communauté éducative. La construction de représentations communes contribue à augmenter l'efficacité de l'action collective en construisant un milieu propice au travail collectif en éliminant des barrières communicationnelles ou des conflits idéologiques entre acteurs (Lenhard, 2012). Nous avons évoqué ci-dessus dans notre cadre théorique la question de l'identité professionnelle enseignante. Nous verrons par exemple pour l'établissement d'Avize que les enseignants attestent d'un sentiment véritable d'appartenance à l'équipe pédagogique (Marcel, à paraître). Le travail collectif s'en trouve donc facilité et la fonction de coordination plus acceptée.

L'ajustement mutuel sous la forme de communication informelle constitue la base de la coordination de l'activité collective enseignante. La diversité des activités dans la salle des

personnels l'atteste (Lenhard, 2012, p 111). Nous retrouvons ces trois mécanismes de coordination à Avize.

La supervision directe qui implique davantage un contrôle étroit dans l'établissement scolaire pose la question de la hiérarchie interne à l'établissement. Elle interroge la ligne hiérarchique et le positionnement par exemple de l'enseignant professeur principal/coordonnateur dans cette ligne et la relation qu'il crée avec l'équipe pédagogique qu'il coordonne. Une telle posture de la part d'un professeur principal/coordonnateur peut amener à une résistance de la part de son équipe.

Les standardisations des procédés et des résultats interroge la performance de l'acte d'enseigner et la difficulté de déterminer des indicateurs pertinents. Elles sont également susceptibles de susciter une forte résistance de la part des enseignants. Ponctuellement cette forme de coordination par la standardisation des résultats peut être mise en place dans un établissement scolaire à propos d'une fonction comme celle de la coordination par exemple. L'établissement support de notre enquête a ainsi mis en place à plusieurs reprises un document référentiel du professeur principal/coordonnateur.

A partir de ces mécanismes de coordination et des différentes parties de la structure d'une organisation, Henry Mintzberg distingue cinq structures de l'organisation qu'il désigne sous le terme de configuration organisationnelle :

1. La **configuration entrepreneuriale** comme une structure simple fondée sur la supervision directe dans laquelle le sommet stratégique joue le rôle essentiel. Le pouvoir y est centralisé au sommet avec des prises de décision unilatérale, une division verticale forte.
2. La **configuration professionnelle** avec une coordination fondée sur la standardisation des capacités, des qualifications dans laquelle le centre opérationnel joue un rôle important. Dans ce type d'organisation, les travailleurs possèdent un haut niveau de qualification et utilisent donc abondamment leurs savoirs acquis au cours de leur formation pour accomplir leur travail. Sur le plan de la structure, la division du travail au niveau horizontal est forte. Les travailleurs, de par leur formation spécifique, opèrent dans des créneaux très étroits. Au contraire, sur le plan vertical, la division est faible : ayant une qualification poussée les membres conçoivent eux-mêmes leur travail et effectuent leurs tâches en toute autonomie. Quant à la coordination, elle fonctionne par standardisation des qualifications. De par leur formation, les opérateurs sont jugés qualifiés pour coordonner et accomplir leurs tâches

efficacement. Il en résulte un pouvoir décentralisé où les professionnels exercent beaucoup de pouvoir et orientent les décisions les plus importantes.

3. La **structure bureaucratique** avec une coordination fondée sur la standardisation des procédés et des résultats dans laquelle la ligne hiérarchique joue un rôle important. Elle se caractérise par une division horizontale et verticale forte. Les opérateurs, peu qualifiés, effectuent un nombre restreint de tâches et ne participent pas à la conception du travail.
4. L'**adhocratie** avec une coordination fondée sur l'ajustement mutuel. Les opérateurs, même s'ils sont très qualifiés, se réfèrent plus aux formations complémentaires et aux capacités développées dans le cadre de leur travail, notamment par échange entre professionnels. La coordination entre unités, projets fonctionne par des mécanismes de liaison. La division du travail est faible tant au niveau vertical (les projets exigent une autonomie des opérateurs) qu'horizontal (importance d'une polyvalence puisque les tâches varient selon les projets). Le pouvoir se localise dans les équipes de projets, entraînant une certaine décentralisation. Mais la direction doit cependant assurer la coordination des différentes unités et détient les prises de décision stratégiques.
5. La **configuration missionnaire** avec une coordination fondée sur la standardisation des normes de travail. Ce sont les normes, les valeurs de l'organisation qui dirigent le travail à accomplir. Les travailleurs adhèrent donc à ces buts et s'impliquent pleinement dans le fonctionnement de l'organisation. Il arrive fréquemment dans ce genre d'organisations que des membres travaillent bénévolement.

Pour Henry Mintzberg, c'est la configuration bureaucratique professionnelle qui caractérise le mieux l'établissement scolaire. La bureaucratie professionnelle caractérise l'établissement scolaire par son dualisme. Elle est fondée prioritairement sur la relation de service enseignant/élève et l'acte singulier d'enseigner qui en découle, la coordination et le contrôle sont confiés aux professionnels, travailleurs très qualifiés. Ces professionnels ont également peu de rapports avec leurs collègues mais ils possèdent une grande proximité avec leur clientèle. La formation des professionnels vise à « internaliser » les standards pour servir le client. Cette bureaucratie professionnelle s'appuie donc sur le pouvoir professionnel. Dans cette structure, le mécanisme de la supervision directe ou de l'ajustement mutuel ne sont pas pertinents car ils empêchent les professionnels d'avoir des liens assez proches avec leurs clients. Le pouvoir personnel du professionnel s'exerce dans un contexte précis, dans lequel ses services sont complexes et

impossibles à diriger ou à standardiser. Ceci motive le professionnel et lui permet d'être autonome dans son travail.

Dans ce modèle, les établissements apparaissent alors comme des communautés professionnelles autonomes, dans laquelle les décisions peuvent être prises par le collectif des enseignants (Barroso, 2007 ; Marcel, 2006 ; Gather-Thuler, 2002).

Ainsi dans le modèle de la bureaucratie professionnelle, les chefs n'ont pas beaucoup de pouvoir comparés aux chefs des structures simples et ceux de la bureaucratie mécaniste. Le chef ne peut diriger directement le travail des professionnels. Néanmoins, il y a des rôles qui donnent certains pouvoirs informels au chef. Il est chargé par exemple de la négociation entre professionnels lorsqu'il apparaît une perturbation structurelle. Henry Mintzberg cite le cas d'un conflit entre deux départements d'un établissement pour savoir lequel enseignerait une discipline particulière. Le chef professionnel suscite la négociation pour trouver une résolution au conflit.

Le second domaine d'intervention du chef professionnel est tourné vers l'extérieur de l'organisation. D'une part, il est attendu du chef qu'il protège l'organisation des pressions extérieures et d'autre part, il est chargé de convaincre les partenaires extérieurs de protéger la structure par exemple moralement ou financièrement.

Pour ces deux domaines d'intervention, le chef doit donc être efficace pour permettre à l'organisation et aux professionnels de réaliser leurs tâches professionnelles. Et les professionnels doivent alors déléguer une partie de leur pouvoir de décision aux chefs tant que ceux-ci disposent de leur soutien, qu'ils convainquent les professionnels que les chefs sont au service des intérêts des professionnels.

Pour les chercheurs Shedd et Bacharach (Shedd, Bacharach, 1991), les établissements scolaires sont des hiérarchies enchevêtrées (*tangled hierarchies*) dans lesquelles un entrelacement de management bureaucratique et de professionnalisme produit des compromis entre la coordination et l'autonomie. Selon eux, les organisations qui doivent fournir un service doivent faire confiance à leurs employés et concilier le besoin d'autonomie des enseignants – car aucune standardisation du produit n'est possible - et le besoin de coordination pour assurer la cohérence de la socialisation des élèves.

Pour eux, l'enjeu est le management de l'incertitude entre les moyens et les objectifs fixés à l'institution scolaire. Les deux solutions traditionnellement avancées sont soit une solution administrative soit une solution professionnelle. La première repose sur la fonction des managers

qui utilisent la centralisation, la spécialisation et la bureaucratie pour gérer l'incertitude. A l'inverse, la solution professionnelle prône la décentralisation, l'innovation individuelle, la spécialisation minimale. Les auteurs recherchent une troisième voie, une perspective à dominante professionnelle qui adopterait une stratégie managériale prenant en compte d'abord les soucis professionnels sur les soucis administratifs. Les organisations les plus étudiées dans cette perspective sont les hôpitaux. Les organisations scolaires sont aussi, pour ces auteurs, un exemple de ces combinaisons d'éléments lâches et serrés. Si les enseignants sont isolés du contact direct avec les administrateurs, dans leur classe, ils sont en réalité fortement contraints par les politiques des curricula, la répartition des élèves et les limitations des moyens, autant d'éléments hors de leur contrôle. Enseignants et administrateurs respectent les « zones d'influence » de chacun, dans et hors-la-classe. Ils communiquent assez rarement entre eux. Ces échanges portent essentiellement sur des sujets « hors-classe » comme la discipline ou les relations parentales, mais quasiment jamais sur les méthodes d'enseignement.

Ce modèle dual a suscité beaucoup d'interrogations. D'une part, il postule que la bureaucratie professionnelle est le meilleur mode de coordination et d'autre part, il est optimiste en considérant que l'organisation vise « naturellement », dans son environnement à accroître son efficacité interne. Sans remettre en cause le dualisme organisationnel de l'établissement scolaire, le courant néo-institutionnel revisite ces deux éléments.

La critique néo-institutionnelle de la bureaucratie professionnelle

L'approche néo-institutionnelle (Meyer, Scott, Deal, 1983) s'intéresse également aux caractéristiques structurelles des organisations et aux interactions entre les organisations et leur environnement. Le courant néo-institutionnel remet en cause tout particulièrement l'optimisme de ce modèle bureaucratique professionnel. Pour ce courant, l'adaptation raisonnable d'une organisation comme l'établissement scolaire à des caractéristiques externes comme la technologie ou le marché ne se fait pas forcément dans le but d'accroître l'efficacité interne. Le rapport à l'environnement s'inscrit dans une logique non d'efficacité mais de pragmatisme pour assurer la pérennité de l'organisation en s'adaptant à ce qu'ils appellent des croyances conventionnelles ou des mythes sociaux.

→ *l'objectif premier d'une organisation scolaire n'est pas l'amélioration de son efficacité interne mais le maintien de sa légitimité externe par le découplage du dualisme organisationnel*

L'objectif premier d'une organisation scolaire n'est pas l'amélioration de son efficacité interne mais le maintien de sa légitimité externe par le découplage du dualisme organisationnel. Ce courant partage avec l'école de la contingence l'idée du dualisme de l'organisation avec d'un côté une bureaucratisation très poussée dans les domaines des titres, des diplômes, des niveaux de formation et de l'autre un travail éducatif très peu encadré, supervisé et contrôlé. Mais ce courant rejette l'idée de recherche d'efficacité interne dans une organisation scolaire. Si tel était vraiment l'objectif de l'organisation, il devrait y avoir un suivi, une évaluation du travail éducatif beaucoup plus strict, une coordination interne plus formelle et contraignante.

Cet objectif d'efficacité interne optimale ne peut être atteint selon ce courant que lorsque d'une part, l'activité de base de l'organisation - qui serait l'acte d'enseigner dans le cadre d'un établissement scolaire - est parfaitement maîtrisée. Cela signifie que l'on connaîtrait avec une forte probabilité les relations de cause à effet de l'activité de production de l'organisation. Cela implique également que les effets de l'activité de production de cette organisation sont parfaitement clairs, évaluables.

Or, pour un établissement scolaire, aucune de ces deux conditions n'existe véritablement. Il n'y a pas de consensus sur ce que serait un « bon enseignement », acte de production à partir de critères évaluables. Si la performance intellectuelle, cognitive peut être mesurée par exemple avec les résultats des examens comme le baccalauréat, la performance de socialisation de l'acte éducatif est difficilement quantifiable. De plus, la performance « d'un bon enseignement » ne peut être attribuée au seul acte « professionnel » de l'enseignant. L'activité de l'apprenant, de l'enseigné est tout aussi importante.

Pour ce courant néo-institutionnel, le dualisme organisationnel vise d'abord à répondre à la demande sociale forte qui pèse sur l'organisation scolaire. Les auteurs mettent en avant l'extrême contrôle du système scolaire fondé sur une sacralisation des classifications, des normes institutionnelles portant sur les enseignants, les programmes, les élèves, les titres requis pour enseigner ou pour changer de niveau de cycle, sans vérifier par exemple le niveau de connaissance

effectif acquis.

Cette hyper-classification vise à maintenir la légitimité externe de l'organisation scolaire. S'en éloigner est le risque pour un établissement scolaire de menacer sa réputation donc sa survie.

Cette place centrale des classifications scolaires dans la société s'explique car elles accompagnent d'autres classifications diffusées et partagées dans la société. Les classifications des titres scolaires deviennent des identifiants sociaux majeurs au-delà même de leur valeur réelle. *"La société et son système de stratification sont de plus en plus composés d'une série de typifications (classifications) ayant une signification éducationnelle ; les citoyens ordinaires sont présumés avoir un niveau d'instruction de base. Les strates au-dessus des citoyens ordinaires sont composées des diplômés des écoles secondaires et des diplômés des "college". Les niveaux supérieurs comprennent les professionnels diplômés, comme les docteurs et juristes"* (Meyer, Scott, Deal, 1983, p82). La qualification scolaire structure la société. Du coup, cette dernière doit maintenir un contrôle collectif sur le système d'enseignement et ses produits via des règles institutionnalisées très contraignantes pour garantir l'équivalence de classifications scolaires et sociales entre les différentes catégories sociales, leur identité externe et les titres scolaires. La proximité est forte avec les travaux de Pierre Bourdieu qui font des systèmes d'enseignement un des lieux clés de la transmission et de la reproduction de l'inégalité de la distribution du capital culturel dans nos sociétés (Bourdieu, 1980 ; Bourdieu, Passeron, 1970).

L'idée affirmée comme une évidence, d'une nécessaire élévation généralisée des niveaux de qualification de la société peut renforcer ce contrôle étroit sur l'institution scolaire, sans forcément développer une activité effective d'enseignement plus efficace et rationnelle.

→ une efficacité interne secondaire qui n'est pas liée à une professionnalité enseignante qui n'existe pas ou à un contrôle strict improbable mais qui repose sur une logique de confiance interne à l'organisation

Pour le courant néo-institutionnel, l'efficacité interne n'est donc que secondaire. Elle n'est pas liée à une professionnalité enseignante qui n'existe pas ou à un contrôle strict improbable mais elle repose sur une logique de confiance interne à l'organisation. La priorité de l'organisation est la quête de sa légitimité externe, garantie par les normes scolaires strictes mises en place. Une fois la

légitimité externe garantie, le **découplage** est possible et la pression sur le fonctionnement interne est moindre.

Pour le courant néo-institutionnel, l'efficacité interne de l'acte d'enseigner n'est pas assurée par la professionnalité enseignante. Ce courant rejette l'idée centrale de Bidwell d'une véritable « professionnalité » enseignante. Il la juge surévaluée et relevant d'un mythe mobilisateur pour la profession enseignante.

On définit la professionnalisation comme un processus politique entre un groupe professionnel, l'État, les usagers et d'autres groupes professionnels dont l'enjeu porte sur l'autonomie professionnelle, le statut matériel et symbolique du groupe et de son activité professionnelle. Cela signifie qu'une « profession » désigne un groupe professionnel qui a réussi à contrôler de façon relativement autonome, mais jamais totale, son champ de travail, les modes d'accès et de formation au métier, la régulation de son activité.

Pour le courant néo-institutionnel, cette professionnalité enseignante n'existe pas. Elle relève d'un mythe. L'idée d'un contrôle des pratiques par la profession ne résiste pas la réalité observée. Par exemple, les auteurs (Meyer, Scott, Deal, 1983) expliquent qu'une très grande majorité d'enseignants jugent négativement en référence aux compétences professionnelles la formation initiale qu'ils ont suivie alors que cette formation initiale est censée, dans le cadre de la professionnalisation leur inculquer cette identité professionnelle. De la même façon, le contrôle entre pairs n'existe pas. L'inspection pédagogique individuelle est trop irrégulière et sa nature n'influence pas de manière importante les pratiques d'enseignement.

De même, la bureaucratisation, la standardisation et le contrôle étroit du travail effectif enseignant ne sont pas plus pertinents. Ainsi, les activités effectives d'enseignement dans l'établissement sont très peu interdépendantes et très peu contrôlées. De la même façon, le travail collectif au sein de l'établissement n'est pas promu par cette organisation.

Pour illustrer le faible encadrement des activités effectives d'enseignement, les auteurs (Meyer, Scott, Deal, 1983) détaillent leur enquête consacrée aux écoles de San-Francisco. Ainsi si l'activité de contrôle est déléguée aux chefs d'établissement, ces derniers ne sont que 12 % à assurer effectivement ce contrôle. De la même façon, les contrôles croisés entre enseignants fonctionnent peu dans la mesure où les enseignants déclarent qu'ils travaillent très souvent de façon isolée et segmentée : la majorité déclare en effet qu'ils n'ont pas de relation de travail quotidienne ; de plus, deux tiers déclarent que leur enseignement est rarement observé par les autres professeurs (moins d'une fois par mois). Il n'y a pas non plus d'évaluation/contrôle des résultats de l'enseignement : il

n'y a pas d'évaluation des performances scolaires, qui soient établies de façon standardisée pour l'ensemble des écoles.

Dans le système éducatif français, nous retrouvons cette faiblesse du contrôle par l'inspection pédagogique individuelle. La performance éducative n'est que partiellement et faiblement mesurée avec les taux de réussite aux examens par exemple. L'enquête sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement agricole à 7 mois ne permet pas cette évaluation du système scolaire tout comme la note de vie scolaire largement insuffisante pour mesurer la performance éducative dans les classes de collège.

La première raison avancée pour expliquer l'efficacité interne de l'établissement est la capacité laissée aux enseignants de gérer les incertitudes issues de la tâche d'enseigner comme la diversité des publics par exemple ou de s'adapter assez facilement aux changements pédagogiques et d'éducation. On retrouve ici une explication proche de celle de Bidwell.

Mais le courant néo-institutionnel insiste sur le fait que le découplage permet également de minimiser les contrôles sur les enseignants et de s'assurer leur soutien. Une augmentation des contrôles ne garantirait pas forcément une amélioration de la qualité mais générerait des tensions, des conflits et des incertitudes dans les tâches accomplies tout en diminuant la confiance des enseignants dans le système. Le système reposerait ainsi sur une « logique de la confiance » (Meyer, Scott, Deal, 1983). Les partenaires de l'organisation scolaire considèrent qu'au-delà des règles formelles, se déroule une activité réelle et efficace pour un travail de qualité au sein de l'organisation scolaire. De la même façon, cette confiance mutuelle que se font les acteurs internes à l'organisation permettrait d'éviter des conflits, de minimiser des incidents et des problèmes en les individualisant, les réduisant à une personnalité lorsqu'ils apparaissent.

Accroître les contrôles, évaluer la performance aboutirait à miner ces processus internes et diminuerait l'implication des enseignants. Cela minerait le consensus et leur confiance dans le système.

→ *La place particulière de l'innovation pédagogique et de la coordination pédagogique*

Le courant néo-institutionnel accorde une place particulière à l'innovation pédagogique et à

la coordination pédagogique. Pour ce courant, l'absence de ces contrôles de l'activité d'enseignement explique la faiblesse de la coordination au sein de ces organisations soit verticale entre les différentes unités d'enseignement de l'organisation (passage d'une classe à une autre supérieure ou d'une école à une autre supérieure) soit horizontale entre les unités d'enseignement d'un même niveau pour assurer une convergence de l'enseignement et harmoniser le niveau d'exigence attendue ou bien au sein d'une équipe pédagogique.

Les auteurs (Meyer, Scott, Deal, 1983) prennent l'exemple de la place que peut avoir l'innovation pédagogique dans une telle organisation scolaire. Dans l'organisation dualiste découplée, l'innovation pédagogique peut facilement s'introduire de manière informelle au niveau de la classe, de l'unité de production de l'organisation - juxtaposée les unes par rapport aux autres sans forte coordination - à l'initiative d'un enseignant mais elle a peu de chance de durer. En effet, initiative individuelle, elle n'est pas relayée par les niveaux supérieurs. En contre-partie, ce mode d'organisation offre une souplesse d'adaptation par rapport aux réformes éducatives.

De la même façon, pour le courant néo-institutionnel, la coordination pédagogique et son effectivité sont clairement secondaires. L'organisation peut adopter le discours dominant de la nécessité du travail collectif lorsque l'environnement est porteur d'un message favorable au travail collectif. Cela peut être un simple processus mimétique destiné à préserver la légitimité externe de l'organisation alors que l'effectivité du travail collectif est faible dans une majorité d'établissement. Néanmoins, on peut retrouver dans des établissements tous les degrés possibles d'un véritable travail collectif allant d'un conformisme de façade dans un établissement conçu comme une simple juxtaposition d'unité de production, la classe, à une véritable appropriation du travail collectif, objet de consensus dans l'organisation.

Recherche d'une efficacité interne dans un environnement changeant ou recherche d'une légitimité externe sont les deux raisons avancées pour expliquer le caractère dual de l'organisation de l'établissement scolaire, bureaucratique et professionnel pour Bidwell ou totalement découplé pour le courant néo-institutionnel. Quel que soit le motif, les deux modèles mettent en avant la forte autonomie de l'opérateur dans son unité de production, l'enseignant dans sa classe. De la même façon, ils mettent en avant le faible degré de coordination pédagogique locale nécessaire dans cette organisation. Non essentielle au fonctionnement de l'institution, la coordination peut être possible à partir du moment où elle ne remet pas en cause les fondements de l'organisation, soit son efficacité

soit sa légitimité.

2.3 « L'établissement mobilisé » ; des modes de régulation post-bureaucratique

Un nouveau contexte : un consensus qui se lézarde

Depuis une trentaine d'années, un nouveau modèle normatif de l'établissement scolaire se dessine, « l'établissement mobilisé » (Dupriez, 2010). Plusieurs courants de recherche (Dupriez, 2010) ont contribué à l'élaboration de ce modèle qui repose sur une nouvelle forme de division et de collaboration du travail au sein de l'établissement. Cette nouvelle définition de l'établissement scolaire comme organisation est fortement marquée par le nouveau contexte socio-économique de nos sociétés et dans la réforme du système éducatif se présente comme une réponse à une demande sociale qui devient plus forte (Maroy, 2006). Le système éducatif doit répondre à des attentes multiples de la société soumise à des transformations économique, sociale, culturelle et politique importantes.

Au niveau économique, le système éducatif doit répondre tout d'abord aux attentes liées au contexte de la mondialisation, de la concurrence accrue et de la demande des acteurs économiques pour faire face à ce nouveau contexte de compétition mondiale. Il est demandé au système éducatif le développement du niveau général des compétences (adaptabilité, polyvalence, mobilité) de la population active, la mise en adéquation des qualifications avec les besoins économiques et la recherche d'une certaine efficacité (qualité/coût) du système éducatif.

Le discours néolibéral remet en cause les organisations bureaucratiques publiques, les interventions des États, les dépenses publiques dans un certain nombre de domaines et promeut des méthodes de gestion, de gouvernance issues de l'univers économique privé. Dans cette perspective néolibérale, l'objectif assigné à l'institution scolaire est la formation du « chef de projets » (Boltanski, Chiapello, 1999).

Les attentes sociales liées à la peur de l'exclusion, aux inégalités croissantes, aux inquiétudes des classes moyennes par rapport au déclassement amènent un sur-investissement de l'éducatif pour les éviter. La poursuite du processus de démocratisation/massification accentue l'hétérogénéité des publics semble mettre à mal les modèles traditionnels des organisations scolaires.

De la même façon les transformations culturelles avec une individualisation accrue, la profonde transformation du rapport aux normes et à l'autorité avec une demande forte d'individualisation des parcours, des méthodes d'enseignement pour faire « droit » à la diversité des projets individuels se heurtent à l'uniformité du système éducatif.

Enfin, les processus administratif de déconcentration et de décentralisation accompagnent l'émergence de ce nouveau modèle de l'établissement au nom de l'efficacité pour permettre à la structure d'appréhender au mieux les besoins des territoires alors qu'une structure centralisée, trop bureaucratique ne serait pas capable de le faire ou de le faire à un moindre coût. Le transfert prévu dans le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de la carte des formations professionnelles initiales s'inscrit directement dans cette logique décentralisée et adéquationniste.

Tous ces éléments de contexte sont à l'origine de la remise en cause du consensus mis en place dans l'organisation du système éducatif et de l'établissement scolaire tel que l'étudient les courants fonctionnaliste et néo-institutionnaliste présentés ci-dessus.

Le consensus éclate. La pression est trop forte pour ne pas revoir profondément l'organisation scolaire et promouvoir un nouvel établissement scolaire piloté par la performance et l'efficacité.

Pour un nouvel établissement scolaire piloté par la performance, l'efficacité

Ces éléments de contexte touchent les enseignants soit directement dans leur classe comme la massification, l'hétérogénéité des publics ou le nouveau rapport à l'autorité soit indirectement par les réformes du système éducatif qui visent à l'adapter à ces nouvelles données économiques, sociales et culturelles. En effet, ces réformes du système éducatif concernent la régulation du système à trois échelles différentes :

L'institution scolaire nationale : le pilotage global du système est visé avec la remise en cause d'un État centralisateur, organisant la régulation par des normes standardisées pour l'ensemble du territoire national. Ces réformes font la promotion d'un État évaluateur déconcentré, pilotant par les résultats, voire l'appel au quasi-marché qui valorise la compétition entre les établissements scolaires et défend une flexibilité accrue des établissements pour s'adapter au marché, aux besoins

et aux « consommateurs d'écoles » (Maroy, 2006).

L'établissement scolaire : les réformes accordent à l'établissement une plus grande autonomie tant sur le plan administratif que pédagogique le rendant plus « mobilisé » (Dupriez, 2010) autour d'une direction favorisant le travail d'équipe et l'éclosion d'un projet éducatif. Le postulat de cette dynamique est l'impact positif que peut avoir une telle mobilisation sur la qualité de l'enseignement et les résultats obtenus lorsque cette mobilisation prend en compte les spécificités locales. Cet établissement doit être dynamisé par un directeur qui devient un « manager scolaire » (et plus un *primus inter pares*) autour d'une équipe enseignante innovante, coopérative qui cherche à faire évoluer ses pratiques et à évaluer son action. Dans cet « établissement mobilisé », la régulation des enseignants par le chef d'établissement est mise au service de l'apprentissage des jeunes. De plus, le chef d'établissement intervient comme porteur d'un projet d'établissement élaboré collectivement. Autonomie de l'établissement, logique de projet et travail collectif vont ensemble. Dans cet « établissement mobilisé », le travail collectif et sa coordination deviennent stratégiques.

L'équipe pédagogique et l'enseignant dans sa classe : Ce mouvement d'autonomisation pédagogique des établissements s'accompagne de l'émergence et de la diffusion d'une nouvelle professionnalité⁷ des enseignants. Cette professionnalisation devient un modèle dominant notamment chez les prescripteurs, experts en éducation, pouvoirs organisateurs et politiques, mouvements pédagogiques. Elle vise à créer une nouvelle identité professionnelle et convertir les enseignants à un nouveau modèle de l'enseignant pédagogue et/ou praticien réflexif (Schon, 1983 ; Perrenoud, 2001), acteur et plus seulement exécutant autonome, spécialiste de l'apprentissage pour remplacer celle du « magister », du « maître instruit » ou du « technicien » (Maroy, 2001). L'enseignant « maître instruit » est principalement caractérisé par la maîtrise des savoirs disciplinaires, il travaille individuellement, mène une pédagogie de type « monolithique » et « transmissive », en se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires. L'enseignant « technicien » est celui qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques. L'enseignant devient un professionnel praticien réfléchi et porteur de projet. L'équipe pédagogique adopte le fonctionnement de « l'équipe projet » (Sonntag, 2010, p8).

7 Définie comme l'ensemble de pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession

le projet comme outil de pilotage

Le **projet** et l'activité-projet sont au cœur de « l'établissement mobilisé » avec en particulier le projet d'établissement. Rendu obligatoire par l'article 18 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation, le projet d'établissement définit au niveau de l'EPL les modalités de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et du projet académique. Il fixe la politique éducative de l'établissement.

Le projet veut être une utilisation nouvelle, différente, de l'ensemble des moyens de l'établissement. Le projet d'établissement s'inscrit dans un double contexte, politique et pédagogique :

D'une part, la notion de projet d'établissement apparaît en 1982 dans le rapport ministériel de Luc Soubré consacré à « La décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires ». La finalité politique de cette réforme est fortement affirmée : « *Il faut accroître l'espace de liberté des secteurs d'activités laissés à la décision des instances élues des collèges et lycées. Ce qu'on peut résumer en une équation simple : à pouvoir locaux forts, établissements forts* ». Décentralisation et déconcentration doivent donc aller de pair, et le projet d'établissement être l'instrument de cet équilibre (Obin, 2001). L'émergence des projets d'établissement est également contemporaine de la tentative gouvernementale, entre 1981 et 1984, de rapprocher de l'enseignement public un enseignement privé marqué notamment par le caractère propre et l'autonomie plus importante de ses établissements.

D'autre part, le contexte pédagogique est important pour comprendre la mise en place de ces projets d'établissement qui commence avec la « rénovation des collèges » à la rentrée scolaire de 1984. La loi de 1984 incite les établissements à mettre en place des projets pédagogiques, devenus projets d'établissement obligatoires en 1989. Cela correspond aux premières années du « collège unique » né de la suppression et de l'intégration, par René Haby en 1975-1977, des quatre filières des collèges d'enseignement général (CEG) et d'enseignement secondaire (CES), eux-mêmes créés par Christian Fouchet en 1963-1965. Pour les professeurs, c'est la découverte de la difficulté d'enseigner dans des classes plus hétérogènes. Le projet devient la réponse à l'hétérogénéité du public scolaire.

Jean-Pierre Boutinet définit le projet comme « *une anticipation opératoire, individuelle ou*

collective d'un futur désiré » (Boutinet, 1990). Étymologiquement le terme « projet » vient du latin *projacere* qui veut dire jeter (ou se projeter) en avant. Luc Boltanski et Ève Chiapello précisent que « le terme de projet doit être compris, dans la littérature du management, largement inspirée des auteurs anglo-saxons, comme une traduction de l'anglais « project » qui désigne l'opération consistant coordonner des ressources diverses dans un but précis et pour une période limitée dans le temps [...] sans indexer, au même degré que le terme français de projet, ni les idées de plan et de planification (...) ni l'incarnation dans la personne et l'horizon temporel indéfini du projet existentiel. » (Boltanski, Chiapello, 1999, p 681).

Luc Boltanski et Ève Chiapello parlent de « cité par projets », qu'ils lient à l'avènement d'une société en réseau « faite d'une multiplication de rencontres et de connexions temporaires, mais réactivables, à des groupes divers, opérées à des distances sociales, professionnelles, géographiques, culturelles, événementielles très grandes [...] Le projet est précisément un amas de connexions actives propres à faire naître des formes, c'est-à-dire à faire exister des objets et des sujets, en stabilisant et en rendant irréversibles des liens [...] C'est précisément parce que le projet est une forme transitoire qu'il est ajusté à un monde en réseau : la succession des projets en multipliant les connexions et en faisant proliférer les liens, a pour effet d'étendre les réseaux. » Le projet devient le moteur de l'activité : « ce qui importe c'est de développer de l'activité, c'est-à-dire de ne jamais être à cours de projet, à cours d'idée, d'avoir toujours quelque chose en vue, en préparation, avec d'autres personnes que la volonté de faire quelque chose conduit à rencontrer » (Boltanski, Chiapello, 1999, p 681).

Cette émergence du projet est à relier à sa fonction symbolique. Le projet correspond à une culture du volontarisme et de l'anticipation et valorise l'autonomie. Les chercheurs Luc Boltanski et Ève Chiapello posent un regard critique et social sur cette « activité-projet » qu'ils considèrent comme l'idéologie moderne du capitalisme. A l'heure actuelle, dans les entreprises, même si le capitalisme renonce aux préceptes fordistes de l'organisation hiérarchique du travail, *la nouvelle organisation en réseau* basée sur les compétences, les initiatives et les libertés *relatives* des acteurs ne semblent pas contrebalancer la perte de la sécurité matérielle et psychologique. Les transformations du travail et de ses modalités se stigmatisent par des effets pervers. La précarisation de l'emploi, la réduction de la protection des travailleurs, l'accroissement de l'intensité et de la durée du travail révèlent une déstructuration du système et l'affaiblissement des défenses ou des critiques

du monde du travail. La montée en puissance de la thématique de la souffrance au travail l'atteste.

La culture du projet et les dispositifs qui lui sont associés, sont aujourd'hui au cœur des nouvelles formes de justification dont s'est doté le capitalisme pour surmonter la vague de critiques qui l'a assailli il y a maintenant près de quarante ans. La formation de cette culture du projet va de pair avec le développement, dans les années 1980 environ, d'une représentation du monde économique et, plus généralement de la société, faisant appel à la métaphore du réseau : interconnexion de points singuliers permettant une multiplicité de trajets différents et non plus espace homogène borné par des frontières permettant de distinguer un intérieur d'un extérieur.

« Le terme de « cité par projets » est calqué sur une dénomination fréquente dans la littérature de management : l'organisation par projets. Celle-ci évoque une entreprise dont la structure est faite d'une multitude de projets associant des personnes variées, dont certaines participent à plusieurs projets. La nature même de ce type de projets étant d'avoir un début et une fin, les projets se succèdent et se remplacent, recomposant au gré des priorités et des besoins, les groupes ou équipes de travail ». (Boltanski, 2006, p21). « L'établissement mobilisé » doté d'un projet d'établissement semble pouvoir s'inscrire dans cette « cité par projets » avec ses références, ses modèles, sa coordination, son « grand » (Boltanski, 2006, p25) détaillés dans la seconde partie de ce travail.

Dans leur article, Alain Asquin, Gilles Garel et Thierry Picq, sans nier l'intérêt des projets pour la performance des entreprises dressent un bilan du côté sombre des projets en terme d'effets sur l'individu, de l'excès d'implication, d'impacts du travail en projet sur les identités professionnelles et sur les modalités d'exercice des expertises ainsi que sur les compétences et sur la cohérence du parcours de carrière des porteurs de projets (Asquin, Garel, Picq, 2007).

la place du travail collectif et de la coordination pédagogique dans ce nouvel établissement

Dans « l'établissement mobilisé », le travail collectif et son autonomie constituent un des piliers de l'efficacité de l'organisation. L'injonction au travail collectif est donc forte et les enseignants peuvent travailler collectivement selon trois principaux modes (Lenhard, 2012, p 71-72) :

* un regroupement prescrit dans lequel les enseignants sont contraints de travailler ensemble comme les enseignements modulaires ou la constitution d'une équipe pédagogique d'une classe ;

* un regroupement non prescrit, sur un mode spontané et affinitaire comme l'équipe d'un voyage d'études ou l'organisation d'un voyage de coopération internationale ;

* un regroupement non prescrit par intérêt pour la réalisation d'un travail collaboratif et transversal, transdisciplinaire.

Dans tous ces cas, le collectif dispose d'une autonomie tant dans la programmation que dans la réalisation de la tâche, plus réduite dans le premier cas de la prescription.

Dans « l'établissement mobilisé », la responsabilité de l'action pédagogique est transférée progressivement au collectif qui agit au sein l'établissement : les conseils de gestion de l'établissement, la direction et l'équipe pédagogique. Les travaux de recherche suivent cette transformation des pratiques et activités enseignantes, du « loup solitaire » (Huberman, 1989) au collectif enseignant (Marcel, 2006b). Longtemps, les recherches sur le travail enseignant se sont portées sur les activités en classe, mettant en avant la dimension cellulaire du travail, alvéolaire (Lortie, 1975) et l'isolement de l'enseignant dans sa classe (Tardif, Lessard, 1999). Depuis une quinzaine d'années, l'image de l'enseignant isolé est de plus en plus complétée par celle du travail collectif enseignant, au sein de l' « établissement mobilisé » (Dupriez, 2010).

Des travaux anciens montrent que l'effet établissement défini comme « *la capacité des établissements scolaires à se construire comme des organisations autonomes* » (Cousin, 1993) a un impact non négligeable sur les performances des élèves⁸ lorsque se met en place une combinaison de facteurs (équipe de direction au style "laissez-faire" facilitant la concertation, l'innovation, enseignants n'entretenant pas de rapports conflictuels, professeurs qui partagent une expérience commune, valorisation des élèves et refus de parler de "baisse de niveau"), c'est-à-dire lorsque les acteurs passent d'une référence « classe » à une norme d'établissement. Dans cet établissement mobilisé, le travail collectif prend une place centrale, en opposition à l'isolement de l'enseignant dans sa classe. L'enseignant est enjoint de travailler en équipe et de développer des pratiques institutionnelles en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement. Ces pratiques institutionnelles sont par exemple le travail en équipe pédagogique, le travail collaboratif dans les classes coopératives, l'adhésion, la participation aux projets d'établissement, les tenues de conseils comme le conseil pédagogique à l'Éducation Nationale. Le projet d'établissement est un dispositif à la fois symbolique pour l'adhésion demandée aux équipes à la culture de l'établissement et opérationnel à travers des actions spécifiques mises en place par les équipes.

L'équipe pédagogique au sein de l'établissement conquiert une place et un rôle nouveau et

8 La performance se mesure dans ce cadre par la réussite des élèves aux examens

plus important au fur et à mesure de l'accroissement de l'autonomie de l'établissement scolaire. Se constitue dans l'établissement, un « espace intermédiaire » (Marcel, 2010) entre le chef d'établissement et les enseignants, seuls dans leur classe. Un des enjeux relatifs à cet espace intermédiaire créé au sein de l'organisation scolaire est son contrôle, son pilotage soit par la direction, soit par les équipes pédagogiques soit son « autonomisation » par rapport aux deux sphères précédentes.

Cette notion de travail collectif est polysémique. Pour Jacques Leplat, l'activité collective est « *l'exécution d'une tâche [qui] entraîne l'intervention coordonnée [et interdépendantes] de plusieurs opérateurs* » (Leplat, 1993, p 10). Plusieurs niveaux de travail collectif sont possibles, au-delà de l'injonction ou de la démarche volontaire, allant de la simple co-présence à une véritable collaboration voire co-élaboration en passant par la coopération (Lenhard, 2012, p 231-233).

Tout d'abord, le premier stade du travail collectif peut être de simples discussions informelles entre enseignants ou une cohabitation, une co-présence dans un espace commun, dans lequel chacun travaille avec l'élève de son côté.

Vient ensuite la coopération qui procède d'une démarche rationnelle et négociée des membres, lesquels seront ensuite autonomes dans la réalisation des actes.

« Le mode coopératif résulte d'une division négociée (rationalisée) a priori d'une tâche en actions qui seront attribuées (réparties) entre des individus qui vont agir de façon autonome. Les interactions se limitent à l'organisation, la coordination et le suivi de l'avancement (souvent sous la responsabilité d'un individu chargé de s'assurer de la performance individuelle de chacun). La responsabilité de chacun est limitée à garantir la réalisation des actions qui lui incombent : c'est la concaténation⁹ progressive et coordonnée du fruit de l'action de chacun qui permettra d'atteindre l'objectif » (Heutte, 2003).

La coopération signifie l'élaboration d'un travail collectif mais sa réalisation se fait de manière autonome individuellement. Cette définition convient tout à fait à la mise en place de l'organisation modulaire des référentiels depuis les lois « Rocard » ainsi qu'à l'élaboration en début d'année scolaire du ruban pédagogique et du calendrier des CCF avant que la réalisation ne soit confiée à chacun des membres de l'équipe. La coopération est donc un mode de fonctionnement courant pour les enseignants de l'enseignement agricole.

Le plus haut degré d'engagement dans un travail collectif est la collaboration voire

9 action de mettre bout à bout au moins deux chaînes.

co-élaboration. « *Dans un travail collaboratif, les individus se subsument progressivement en un groupe qui devient une entité à part entière. La responsabilité est globale et collective. Tous les membres du groupe restent en contact régulier, chacun apporte au groupe dans l'action, chacun peut concourir à l'action de tout autre membre du groupe pour en augmenter la performance, les interactions sont permanentes : c'est la cohérence du collectif qui permet d'atteindre l'objectif (exemple : gagner un match de football)* » (Heutte, 2003).

Ainsi la collaboration se définit par des liens de dépendance beaucoup plus forts et structurés dans une construction commune synchronisée alors que dans une coopération, le degré d'autonomie individuelle est plus élevé, la réalisation est diachronique.

Cet accroissement du travail collectif des enseignants dans le cadre d'un « établissement mobilisé » ne doit pas être selon certains chercheurs considérés comme un travail collectif supplémentaire mais comme un « *travail partagé* » *c'est-à-dire une reconfiguration complète du travail enseignant qui affecte « de manière sinon importante tout au moins repérable les pratiques d'enseignement »* (Piot, Marcel, Tardiff, 2009).

Plus généralement, la dimension collective du travail enseignant modifie sensiblement l'aspect cellulaire du travail encore dominant. Elle est en train de reconfigurer le travail enseignant dans sa globalité. À titre d'exemple, le projet de loi initial d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République dans son article 39 pointait l'importance de l'organisation des espaces scolaires pour permettre le travail en équipes des élèves et des enseignants.

Ceci exige, de la part des enseignants, l'acquisition de nouvelles compétences comme d'une part, savoir communiquer, gérer un groupe, écouter les avis divergents, négocier avec des partenaires différents, d'autre part savoir, en collégialité, élaborer des propositions, gérer des projets, les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer, autant de compétences constitutives de la nouvelle professionnalité enseignante.

Qui doit assurer la coordination du travail collectif dans cet établissement mobilisé ? Deux modèles s'opposent, d'un côté, le modèle du « leadership centré sur la seule personne du directeur » charismatique ou autoritaire et de l'autre un « leadership distribué » dans un établissement scolaire (Poirel, Yvon, 2012, p 101).

Pour Agnès Pélage, la coordination du travail collectif enseignant devient stratégique et doit être confiée à la direction (Pélagé, 2003) qui doit s'investir fortement dans le domaine pédagogique. L'autonomie de la direction et la relation direction/équipe enseignante se renforcent. Mais ce renforcement de l'autonomie et du pouvoir du directeur sur les enseignants, notamment dans la sphère pédagogique n'est pas sans poser de problème car ce renforcement heurte de manière frontale la professionnalité traditionnelle enseignante fondée sur une liberté et une autonomie fortes. Pour s'imposer, cette nouvelle relation ne peut être distincte de la diffusion et de l'adhésion enseignante à cette nouvelle professionnalité sinon, cette relation ne sera perçue que comme une supervision directe imposée ou une standardisation des procédés de travail ou des résultats (Mintzberg, 1982), c'est-à-dire une coordination pédagogique vide de tout sens pour une majorité d'enseignants ou un pur formalisme.

La coordination de la coopération pédagogique assurée par des enseignants désignés semble se construire davantage à partir d'une auto-prescription alors que la prescription réglementaire est quasiment inexistante (Marcel à paraître, 2010). Cette modalité lui permet cependant d'acquérir une certaine légitimité et même une efficacité malgré son caractère inachevé puisque cette forme de coordination n'assure qu'une partie de la coordination : celle des actions et non celle des accomplissements. Le modèle du « leadership distribué » semble être le modèle retenu.

La coordination n'a pas nécessairement besoin de s'incarner dans une fonction et dans un acteur. La régulation du groupe comme processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé peut être collective comme dans un processus de collaboration tel que nous l'avons défini ci-dessus. C'est le collectif – dans lequel se fond l'individuel –, devenu acteur à part entière dans l'organisation qui produit ses propres règles.

Dans l'enseignement agricole, Jean-François Blin (Blin, 1997) met en avant au-delà des deux modèles du Magister et du Pédagogue, une représentation commune qui concerne le travail en équipe pédagogique. Les enseignants ont été interrogés sur six variables à propos de l'équipe pédagogique : opinions sur l'équipe pédagogique et son travail, importance des fonctions d'informations, d'échanges, de recherche de solutions, de prises de décision et attitude à l'égard du travail d'équipe. Il constate une attitude plutôt favorable à l'égard du travail en équipe. Il distingue deux représentations principales de l'équipe pédagogique, l'équipe centrée sur la relation, l'équipe

centrée sur les buts ; environ 46 % chacune soit un très faible pourcentage d'enseignants rejetant catégoriquement tout travail d'équipe (8%).

La représentation de l'équipe pédagogique centrée sur la relation est la plus partagée par les enseignants mais à certaines conditions qui permettent un réel travail (le volontariat, le partage des objectifs, la présence d'un animateur et non d'un membre prenant la responsabilité des décisions).

La représentation de l'équipe pédagogique centrée sur les buts est soit de type informatif (la transmission d'informations) soit de type décisionnel participatif (la recherche de solutions est estimée être la fonction la plus importante du travail d'équipe pour prendre des décisions collectives).

En revanche, Jean-François Blin note une faible présence de la représentation de l'équipe pédagogique centrée sur la relation *de type individualiste*. Pour un faible pourcentage d'enseignants, le travail d'équipe est inutile, une perte de temps, du bavardage. De même, il note le rejet important par les enseignants de la représentation de l'équipe pédagogique de *type décisionnel normalisé*, c'est-à-dire lorsque la fonction principale est la prise de décision mais sans permettre la confrontation d'opinions et lorsque l'animateur recouvre en fait une personne prenant la responsabilité de la décision et qu'il s'agit en fait d'une situation d'obéissance.

En conclusion sur cette représentation de l'équipe pédagogique, Jean-François Blin étudie l'articulation entre les deux modèles d'enseignants qu'il a repérés avec les représentations de l'équipe pédagogique :

Pour le modèle du magister, la fonction de l'équipe pédagogique est essentiellement de transmettre des informations alors que la fonction décisionnelle de l'équipe pédagogique est davantage rejetée.

Pour le modèle du pédagogue, la fonction de l'équipe pédagogique est à la fois basée sur le relationnel et sa fonction est de rechercher des solutions pour prendre des décisions collectives. Il s'agit du modèle « *fonction relationnelle et décisionnelle participatif* » (Blin, 1997, p123).

Le travail collectif enseignant et donc sa coordination deviennent centraux et stratégiques dans l'établissement mobilisé tel qu'il est prescrit dans les textes réglementaires. Il semble cependant que la distance entre cette prescription et le travail effectif de collaboration demeure grande (Barrère, 2002b ; Maroy, 2006). Plusieurs hypothèses sont avancées pour essayer de

l'expliquer. La principale est l'éloignement du travail collectif avec ce qui demeure pour les enseignants le cœur de leur métier : « faire la classe ».

Cette évolution du travail enseignant accordant une place plus importante au travail collectif et à sa nécessaire coordination s'inscrit dans l'évolution du travail en général et du travail dans les entreprises en particulier (Sonntag, 2010 ; Boltanski, 2006). La régulation vise à mettre en cohérence les activités au sein de l'organisation (Mintzberg, 1982). Si dans les organisations mécanistes comme l'établissement cellulaire, la régulation est assurée principalement par la coordination hiérarchisée, dans l'établissement mobilisé, la mise en cohérence passe par la collaboration entre les acteurs plus que sur la définition de procédures et les rapports hiérarchiques.

Le travail collaboratif enseignant vise alors à la fois à la recherche de la performance et de productivité comme tout travail de groupe dans une organisation économique qui répond au marché (Maroy, 2006) mais également une performance vis à vis de l'hétérogénéité du public à former. Si la seconde logique est probablement centrale pour expliquer ce glissement vers le travail collectif enseignant, la première, économique n'est certainement pas incongrue.

En effet, le parallèle avec le modèle des « équipes projet » éclaire cette recherche de productivité. Décentralisation, autonomie, flexibilité doivent être accompagnée d'un intense travail de coordination/collaboration des sous-groupes pour mettre en cohérence leurs activités au sein de l'organisation pour ne pas mettre en cause la survie de l'organisation. Cela passe par la multiplication des interactions entre les acteurs (réunion de concertation, recherche de collaboration efficace soit de façon présentielle soit par le biais des outils et technologies de communication et d'information...), c'est-à-dire le « *développement de l'entre-deux entre la production et le pilotage de la production* » (Sonntag, 2010, p 7). Pour Michel Sonntag, la coordination de « l'équipe projet » passe d'un management hiérarchique à un management par le leadership. « *Le responsable ne représente pas le pouvoir nu mais l'autorité respectée* » (Sonntag, 2010, p 8). Le manager est celui qui sait motiver, être directif si nécessaire mais aussi relationnel.

Cet entre-deux signifie allongement du temps consacré au travail ou plus exactement du temps de coordination destiné à assurer le travail, la production. Ce temps supplémentaire n'est le plus souvent pas soumis à rémunération. « *Réunions et coordinations prennent de plus en plus de temps, tout en étant considérés non comme du travail mais comme un espace temps professionnel qui permet à l'activité cœur de métier d'être effectuée de façon efficace* » (Sonntag, 2010, p8).

De la même façon, le courant des économies de la grandeur, issu des travaux communs de

l'économiste des conventions, Laurent Thévenot et du sociologue, disciple de Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, analyse les organisations en termes de conventions et d'accords. Ce modèle des économies de la grandeur apporte un éclairage à la problématique de la coordination et de l'accord en entreprise. Il tente de répondre en partie aux questions suivantes. Comment sont produits les accords dans une organisation ? Comment se réalise la coordination entre les personnes au sein d'une entreprise ? Dans cette organisation, le travail collectif et sa coordination sont au service de l'activité projet.

Placé au sommet de la hiérarchie des valeurs, le chef de projets assure cette coordination. Luc Boltanski et Ève Chiapello (Boltanski, 2006 ; Boltanski, Chiapello, 1999) dressent le profil du « chef de projets » considéré comme le « grand » dans la « cité par projets ». *« Le grand de la cité par projets est adaptable et flexible. Il peut basculer d'une situation dans une autre très différente et s'y ajuster. Il est polyvalent, capable de changer d'activité ou d'outil. Il est par là employable c'est-à-dire, dans l'univers de l'entre prise, à même de s'insérer dans un nouveau projet. Le grand dans cette cité est aussi actif et autonome. Il sait prendre des risques pour nouer des contacts toujours nouveaux et riches de possibilités, et repérer les bonnes sources d'information afin d'éviter les liens redondants. Le grand de la cité par projets n'est pas l'homme de nulle part. À l'aise partout où il se trouve, il sait aussi être local. En effet, le réseau n'ayant pas de représentation de surplomb, les actions s'y trouvent toujours encastrées dans la contingence d'une situation présente. Il sait mettre en valeur sa présence dans des relations personnelles en face à face. Le grand rend manifeste (sans que cela puisse être mis sur le compte d'une stratégie ou d'un calcul) qu'il n'est pas réductible aux propriétés statutaires qui le définissent dans son curriculum. En présence, c'est une « vraie personne » au sens où, loin d'accomplir mécaniquement son rôle social, il sait prendre des distances et faire des écarts au rôle qui le rendent attachant. [...] Mais ces qualités ne suffisent pas à définir l'état de grand, parce qu'elles peuvent être mises en œuvre de façon opportuniste, dans une stratégie purement individuelle de réussite. Or le grand, dans la logique de la cité, est aussi celui qui met ses qualités propres au service du bien commun. Le grand de la cité par projets est donc aussi celui qui est capable d'engager les autres, parce qu'il inspire confiance, que sa vision produit de l'enthousiasme. Il a les qualités pour animer une équipe qu'il ne dirige pas de façon autoritaire, à la façon du chef hiérarchique, mais en se mettant à l'écoute des autres, avec tolérance et en respectant les différences. L'équipe lui fait confiance dans la mesure où il redistribue les connexions qu'il a su réaliser en explorant les réseaux. Le chef de projet développe ainsi l'employabilité de ses collaborateurs. Les êtres exemplaires de la cité par*

projet sont ainsi tous ceux qui jouent un rôle actif dans l'expansion et l'animation des réseaux et agissent en médiateurs, en strategic brokers. Tels sont les chefs de projet et ceux que l'on désigne maintenant en France du terme de manager pour les opposer aux anciens « cadres » décriés et dévalorisés. Ce sont des innovateurs qui ont pour modèle les savants et surtout les artistes. Ils sont pour qualité première l'intuition, le flair (par opposition à l'ancien « cadre » calculateur et planificateur) » (Boltanski, 2006, p25-26).

Adaptabilité, flexibilité, polyvalence, employabilité, mobilité, disponibilité, activité, autonomie, leadership, intuition et flair, telles sont les qualités personnelles du « chef de projet » glorifiées dans le management participatif.

Ainsi le travail collectif enseignant prend de plus en plus d'importance. Se pose la question de sa reconnaissance institutionnelle. Le travail collectif peut être soit issu d'une injonction soit issu d'une initiative. Comment est-il reconnu ? Cette évolution a-t-elle des incidences sur la construction identitaire de l'enseignant ? L'importance du collectif de travail va-t-il supplanter celle du « maître » seul dans sa classe. Des résistances se mettent-elles en place ?

Une nouvelle identité professionnelle en construction

L'identité professionnelle n'est pas seulement un état mais davantage un processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction d'identité de l'individu ou du groupe.

L'établissement « mobilisé » (Dupriez, 2010) constitue un moment charnière de ce processus. En effet, le développement de la nouvelle professionnalité enseignante du modèle du praticien-réflexif et le développement de nouvelles compétences relatives à la coordination pédagogique confiée à des enseignants peuvent entrer en tension avec l'identité professionnelle « traditionnelle » enseignante (Maroy, 2006). Le malaise enseignant, la résistance des enseignants face à l'injonction du travail collectif peuvent trouver leur explication dans cette tension identitaire. Branka Cattonar montre que cette diversité est, de plus, travaillée par le parcours personnel de chaque professeur.

Par exemple, soit face à des élèves qui ne permettent pas d'accomplir l'idéal de transmission d'une matière soit placé « de force » dans une situation de travail collectif ou de coordination pédagogique contraignante, autant de situation qui peuvent être vécues comme une « agression »,

des enseignants développeront des conceptions de leur métier différentes. Dans un même contexte, la sociologue identifie **au moins trois types de processus** :

- l'enseignant peut vivre une forte **tension identitaire** entre son idéal et la réalité de sa fonction, ce qui s'accompagne parfois de stratégies de contournement, de compensation extérieures ou de stratégies de survie ;
- il peut ne vivre **aucune tension identitaire** parce qu'il avait dès le départ une conception plus large du métier, plus axée sur le fait d'enseigner en tant que tel que sur une matière, renvoyant davantage à la professionnalité du pédagogue ; voire parce qu'il conçoit le métier d'enseignant comme un métier parmi d'autres et qu'il nourrissait au départ moins d'attentes ;
- il peut vivre une **conversion identitaire** : une première « déstabilisation » de son idéal l'amène alors à remettre en cause sa représentation du travail enseignant et à s'en forger une nouvelle plus adaptée à son public scolaire. Ils parviennent alors à surmonter ce qu'Anne Barrère appelle un « deuil intellectuel », celui de la transmission de « la matière ».

Les chercheuses Branka Cattonar et Anne Barrère arrivent à des conclusions très proches à propos des deux derniers cas. Ces enseignants peuvent ressentir une grande satisfaction à enseigner dans des contextes plus « difficiles », liée à une plus grande utilité sociale, voire à des contacts « plus chaleureux » que dans des écoles privilégiées où l'on rencontre parfois du mépris envers les professeurs. En fait les tensions identitaires se retrouveraient de manière plus aiguë dans les écoles « moyennes » en voie d'hétérogénéisation.

Pour l'enseignement agricole, les travaux de Jean-François Blin arrivent aux mêmes conclusions dans son étude des pratiques enseignantes lors de la rénovation de l'enseignement agricole dans les années 1980 et 1990. Il détaille avec minutie les attitudes extrêmes rencontrées avec d'un côté l'implication enseignante dans la rénovation prescrite, synonyme de « conversion identitaire » et de l'autre, les pratiques de contournement mises en place par certains enseignants observés.

Cependant, il met en avant la place de l'organisation dans la construction de l'identité professionnelle enseignante agricole, des différentes composantes de l'enseignement agricole, de la taille des établissements et des publics accueillis. Ces éléments ont un rôle non négligeable dans la construction de l'identité professionnelle de type pédagogue¹⁰, et donc peut-être plus propice à une

¹⁰ La plus fréquente dans son enquête (57%) contre 41 % pour le modèle du Magister.

nouvelle « conversion identitaire » vers le modèle du praticien réflexif, acteur au sein d'un établissement « mobilisé ».

la pluralité des « établissements mobilisés »

En France, si le pilotage de « l'établissement mobilisé » se met en place progressivement depuis une trentaine d'années, dans un mouvement parallèle d'autonomisation des établissements scolaires et de développement d'un pilotage local de l'organisation ainsi que l'essor d'une nouvelle professionnalité enseignante, les travaux de chercheurs montrent l'extrême diversité des situations. Mohammad Hassani (Hassani, 2007) dresse un typologie des établissements du secondaire de deux académies, Dijon et Bordeaux en étudiant la corrélation entre les pratiques de collaboration des enseignants et les pratiques de pilotage des établissements. Il distingue alors quatre types de régulation interne.

La première catégorie «*établissement fortement collectif/fortement régulé* » qui concerne environ 30 % des établissements concerne des établissements dans lesquels les pratiques collectives des enseignants sont nombreuses tout comme l'activité de régulation des enseignants par le chef d'établissement. Les enseignants discutent beaucoup de la performance des jeunes, des moyens de les améliorer. Les réunions d'équipes pédagogiques sont régulières. Les enseignants coordonnent leurs activités notamment sur le contenu ou les méthodes d'évaluation. Ces réunions ne sont pas que des réunions d'information ou d'échanges mais elles aboutissent à des prises de décisions pédagogiques. Dans ces établissements, les chefs d'établissement exercent une véritable régulation du travail enseignant à la fois de manière formelle à travers des réunions régulières consacrées au projet d'établissement ou à l'établissement en général. Ils rencontrent également plus souvent de manière informelle des enseignants pour discuter avec eux des points forts et points faibles de leur travail. Ils fréquentent la salle des professeurs, contrôlent les cahiers de texte. Ces chefs d'établissement estiment par ailleurs que les enseignants travaillent collectivement. Dans ces établissements, la convergence entre la nouvelle professionnalité enseignante et la régulation par le chef d'établissement est confirmée. Ces établissements incarneraient le mieux « l'établissement mobilisé ».

La seconde catégorie «*établissement individuel/laissez-faire* » concerne environ 15 % des organisations. Elle est à l'opposé de la première catégorie, vérifiant *a contrario* la convergence ci-dessus. Ce sont des établissements où il y a peu de travail collectif des enseignants et peu

d'intervention du chef d'établissement sur le travail des enseignants. Ces établissements pourraient être l'incarnation de l'établissement cellulaire.

La troisième catégorie «*établissement moyennement collectif/moyennement régulé* » est avec 48 % des établissements la plus fréquente. Les pratiques collectives des enseignants sont présentes tout comme la régulation par le chef d'établissement mais de manière plus modérée que la première catégorie.

Enfin, la dernière catégorie «*établissement individuel/interventionniste* » représente 7 % des établissements. Dans ces établissements, le travail enseignant demeure fortement isolé mais le chef d'établissement multiplie les pratiques informelles de régulation comme les rencontres avec des enseignants. Le chef d'établissement est aussi le porteur solitaire du projet d'établissement même s'il organise des réunions régulières sur ce sujet. L'impulsion de lien social demeure sans effet.

une perspective différente de l'établissement mobilisé : le pouvoir d'agir ou empowerment enseignant

Des chercheurs états-uniens (Conti, S-D, Ellsasser, C-W, Griffin, G-A, 2000) orientent dans une perspective différente le concept « d'établissement mobilisé ». Pour ces chercheurs, la littérature consacrée à la restructuration des organisations scolaires perçoit l'établissement essentiellement comme une partie de la bureaucratie qui laisse les enseignants sans pouvoir, « *unempowered* » alors que la question centrale devrait être la recherche d'une meilleure utilisation des talents professionnels qui composent cette organisation. Dans un environnement scolaire plus professionnel, les enseignants peuvent innover, diversifier les curricula et mettre en place des stratégies d'enseignement diversifiées. Ceci nécessite une participation plus forte des enseignants dans les décisions administratives, la collaboration accrue au sein de l'établissement donc l'*empowerment* enseignant. C'est le processus par lequel la communauté enseignante acquiert le contrôle des événements qui les concernent. Pour ces chercheurs, la clé est dans la restructuration interne des organisations pour élever l'efficacité de l'établissement dans l'instruction, la socialisation des jeunes. Cet *empowerment* repose sur 3 piliers : vision, autonomie et appropriation. Une équipe *empowered* sait où elle va (vision), a une marge de manœuvre suffisante pour y aller (autonomie) et se sent légitime de mener cette action (appropriation).

De la même façon, Thomas Sergiovanni (Sergiovanni, 2001) indique que les établissements scolaires améliorent leur efficacité lorsque l'autorité et la responsabilité sont partagées et non lorsqu'elles reposent sur la délégation et sur un leader désigné. Pour lui, s'il y a délégation

d'autorité, elle doit venir de l'équipe vers l'individu. La communauté doit être une communauté de leaders et non dirigée par un seul leader charismatique ou désigné.

Dans une stratégie d'*empowerment*, le rôle et le style du leadership du chef d'établissement sont sensiblement modifiés. Le contrôle n'est plus direct, les processus de prise de décision ne sont plus seulement verticaux. La place du leader est modifiée vis-à-vis des enseignants. Il est davantage considéré comme un entraîneur, une aide et son style doit être participatif. Il s'agit d'un « leadership scolaire distribué » et partagé (Poirel, Yvon, 2012 ; Garant, Letor, à paraître).

Malgré tout, il demeure de nombreux obstacles à la faisabilité de l'*empowerment*. L'exercice d'un leadership collectif est freiné par un certain nombre de conditions comme le temps de travail pris sur la classe pour ce travail « hors la classe » ou la maîtrise de nouvelles compétences pour exercer ce leadership collectif. Le principal obstacle est la levée préalable de la conviction que peuvent avoir les enseignants de l'inutilité de cette participation accrue au processus de décisions qui n'affecteraient pas ou seulement à la marge le cœur de leur activité enseignante qu'est l'acte d'enseigner.

De la même façon, les chercheurs québécois Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon pointent la « naïveté » qui entoure le concept de « leadership distribué ». Pour eux, d'une part, rien ne démontre la volonté, le souhait ou le désir par le personnel scolaire de recevoir et d'exercer ce leadership. Et d'autre part, lorsqu'il est désiré, rien ne prouve que ce leadership distribué soit mobilisé pour atteindre les buts que s'est fixée l'organisation scolaire (Poirel, Yvon, 2012, p 113).

3. La coordination du travail collectif dans l'organisation scolaire

La sociologie des organisations s'est particulièrement intéressée à l'établissement scolaire. Du modèle cellulaire, bureaucratique, fonctionnel à celui de l'établissement mobilisé en passant par la bureaucratie professionnelle, tous ces modèles interrogent le fonctionnement interne de l'établissement scolaire et sa régulation. S'il y a désaccord sur les raisons, le courant néo-institutionnel et l'école de la contingence s'accordent sur le dualisme interne de l'établissement scolaire avec une forte autonomie pédagogique de l'enseignant dans sa classe ; pour les premiers, il repose sur un consensus avec les acteurs externes et un « contrat de confiance » interne ; pour les seconds, c'est le gage d'une adaptabilité interne importante à un environnement changeant.

« *L'établissement mobilisé* » vient remettre en cause cet équilibre interne jugé obsolète pour répondre aux nouveaux enjeux du système éducatif. La rupture est essentielle pour redéfinir les normes de l'institution scolaire dans son ensemble et de l'établissement scolaire en particulier. La régulation interne de cet « établissement mobilisé » (re)devient un enjeu de pouvoir important entre les acteurs qui constituent l'organisation.

Ces différents établissements scolaires tissent des liens spécifiques avec l'identité professionnelle enseignante. Très largement périphériques dans les représentations professionnelles enseignantes traditionnelles centrées sur la relation enseignant/enseigné, ces liens entre l'établissement et l'enseignant dans le modèle de l'établissement mobilisé et celui du praticien-réflexif s'étoffent et deviennent centraux dans la nouvelle identité enseignante en construction.

Une place particulière à la coordination du travail collectif enseignant est faite dans chacun des modèles d'établissement scolaire présentés ci-dessus. Marginalisée par rapport à une logique bureaucratique institutionnelle dépassant le cadre organisationnel local voire exclue pour des raisons d'efficacité interne dans les modèles de l'établissement cellulaire et de la bureaucratie professionnelle ou celui plus critique des néo-institutionnalistes, cette coordination locale devient centrale et stratégique dans l'établissement mobilisé tel qu'il est prescrit dans les textes réglementaires depuis une trentaine d'années, dans lequel l'injonction au travail collectif et donc sa nécessaire coordination sont le paradigme.

Il semble cependant que la distance entre cette prescription du travail collectif et le travail effectif de collaboration demeure grande. De nombreux travaux montrent la faible implication des enseignants dans le travail collectif qu'implique l'autonomie de l'établissement voire leur résistance. Plusieurs hypothèses sont avancées pour essayer de l'expliquer. La principale est l'éloignement du travail collectif avec ce qui demeure pour les enseignants le cœur de leur métier : « faire la classe ». Or en accordant à l'établissement (les équipes pédagogiques et le conseil de l'éducation et de la formation) la possibilité de rédiger une partie du contenu des enseignements, la réforme peut assurer un rapprochement net entre ce travail collectif et le « cœur de métier » (Barrère, 2002b ; Maroy, 2006). Mais il est possible de s'interroger sur le rôle de la coordination pédagogique assurée par des enseignants. Est-elle souhaitée véritablement ? Est-elle efficace, pertinente ? Actuellement elle semble se construire davantage à partir d'une auto prescription alors que la prescription réglementaire est quasiment inexistant (Marcel 2010). Cette modalité lui permet cependant

d'acquérir une certaine légitimité et même une efficacité malgré son caractère inachevé¹¹. Plusieurs stratégies de « prise en main » de la fonction de coordination pédagogique dans un établissement sont possibles. Trois perspectives se présentent : d'une part, une bureaucratisation de la fonction avec des normes fixées par l'extérieur et qui rattacherait le coordonnateur à la sphère de la direction ; d'autre part, un *empowerment* enseignant qui raccrocherait le professeur coordonnateur à la sphère enseignante ou enfin une autonomisation de la fonction mettant à distance à la fois la direction et les enseignants après avoir réussi à imposer les règles d'une régulation autonome alors qu'il n'existe pas de véritable régulation de contrôle prescrite. Ces deux dernières perspectives s'inscriraient clairement dans une logique de « leadership distribué » (Poirel, Yvon 2012). Le Conseil de l'Éducation et de la Formation peut être le lieu d'expression de ces trois perspectives. L'observation de son déroulement, ses évolutions permettront peut-être de constater les glissements qui s'opèrent.

4. Coordination pédagogique et leadership distribué

4.1. Problématique

Le développement du travail collectif considéré comme une condition préalable et pertinente pour l'amélioration des apprentissages des jeunes, son injonction forte présente dans les textes réglementaires, le renforcement substantiel de l'autonomie confiée aux équipes pédagogiques étudié dans le chapitre précédent confère à la régulation interne de l'établissement un caractère stratégique et tout particulièrement à la fonction de professeur coordonnateur chargé du bon fonctionnement de l'équipe pédagogique qu'il coordonne et doit mettre en ordre.

La mise en place effective au sein de cet « *établissement mobilisé* » (Dupriez, 2010), de cette « coordination nouvelle » passe-t-elle par son « autonomisation » par rapport à la direction de l'établissement et aux équipes pédagogiques. Cette autonomie est-elle conquise, octroyée, accordée, construite ? Cette « nouvelle coordination » est-elle souhaitée et passe-t-elle par une appropriation par le coordonnateur d'une partie du leadership de la direction de l'établissement ?

11 Cette forme de coordination n'assure qu'une partie de la coordination : celle des actions et non celle des accomplissements, des résultats.

Un enseignant, membre de l'équipe pédagogique d'une classe, désigné par la direction de l'établissement peut en s'appropriant les prescriptions¹² relatives à la fonction de professeur principal et coordinateur contribuer à l'émergence et à l'affirmation du travail collectif enseignant. Il construit également, dans cette équipe une régulation interne avec des règles qu'il pilote et maîtrise. Le flou même des prescriptions à son sujet peut lui garantir un pouvoir d'action, un pouvoir d'agir important.

D'autre part, sa position intermédiaire entre la sphère enseignante et celle de la direction qui le nomme lui confère un pouvoir c'est-à-dire la capacité d'agir sur d'autres individus ou groupes. Ce pouvoir d'agir sera d'autant plus important qu'il reposera également sur l'acceptation de l'équipe pédagogique et de l'implication de cette dernière dans le travail collectif, partagé.

Notre hypothèse est cependant qu'un décalage important existe entre ce modèle prôné d'organisation, de pilotage, de coordination, de leadership distribué et le travail réel des enseignants chargés de coordination dans leur établissement, leurs pratiques. Si les formes traditionnelles de la coordination perdurent et dominant, les nouvelles prérogatives de la coordination pédagogique consécutives à la réforme du lycée et celle de la rénovation de la voie professionnelle ont du mal à se mettre en place et ne sont pas encore complètement assimilées et partagées car elles sont à l'origine d'une tension ou/et d'une conversion identitaire importante des enseignants et suscitent donc une résistance de la part des enseignants, membres des équipes pédagogiques voire des professeurs principaux coordonnateurs eux-mêmes.

Trois raisons distinctes que nous avons classées par ordre croissant d'importance peuvent expliquer selon nous ces formes de résistance exercées par les enseignants :

- **résistance à une réforme amalgamée** à d'autres perçues négativement par les enseignants, la réforme du lycée, la réforme de la Voie Professionnelle (RVP) ou la réforme des BTSA.
- **résistance à changement récent** : Le caractère récent de cette nouvelle coordination n'explique cependant pas tout mais la position consistant à « donner du temps au temps » ne constituerait pas une réponse à la hauteur des enjeux. Attendre une sorte d'imprégnation progressive par le milieu dans les établissements serait révélateur de la

12 À la fois les prescriptions spécifiques à la fonction de coordination mais également celles relatives à l'autonomie de l'équipe pédagogique qu'il pilote. Il s'agit par exemple de l'élaboration des modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes.

conception fonctionnaliste¹³ de l'établissement qui se cache derrière le discours de l'autonomie. L'organisation serait conçue comme un agencement rationnel de moyens fonctionnels par rapport à des fins, en vue de la réalisation des buts communs. Naturellement, avec un peu d'accompagnement de la réforme et un appel à la bonne volonté comme celui contenu dans le rapport de l'inspection pédagogique de l'enseignement agricole 2009-2010 (Rapport de l'inspection pédagogique de l'enseignement agricole, 2011, p71) s'imposerait la meilleure façon de fonctionner, la meilleure gouvernance et la meilleure exécution. Attendre cette imprégnation serait méconnaître la question fondamentale du métier enseignant et de son évolution qu'impose la mise en place de cet « établissement mobilisé ».

- **résistance à une réforme structurelle** comme manifestation d'une tension identitaire forte : Au-delà de la conjoncture des réformes pédagogiques évoquées ci-dessus, cette réforme heurte de manière fondamentale le « métier enseignant ». Dans le cadre de l'autonomie pédagogique et du nouveau mode de pilotage, le flou de la prescription nationale pour la coordination pédagogique, son caractère injonctif, non consensuel associé à un pilotage local plus ou moins efficient suscitent également des résistances de la part des enseignants car cela heurte de manière frontale leur représentation du « métier enseignant ». Cependant si ce conflit de représentations du métier n'est peut-être pas aussi clivant pour des enseignants de l'enseignement agricole, cette nouvelle coordination pédagogique dans « l'établissement mobilisé » cherche sa place entre d'un côté, les enseignants qui majoritairement assument leur appartenance à des équipes pédagogiques (Marcel, à paraître) et entendent contrôler cette fonction régulatrice de l'espace intermédiaire et de l'autre côté, la hiérarchie de l'établissement qui désigne les enseignants coordonnateurs. Certains chercheurs s'interrogent même sur la volonté véritable ou pas des enseignants d'exercer ce leadership distribué (Poirel, Yvon, 2012, p113) au regard de leurs représentations du métier qu'ils exercent.

13 Retrouvant paradoxalement les théories les plus classiques des organisations bureaucratiques.

4.2. Cadre conceptuel : le concept de « leadership distribué »

Dans cette étude, nous mobiliserons le concept de leadership dans son acception large. **L'encadrement et le leadership** renvoient à des actions d'orientation, de régulation et de coordination en organisation. Il s'agit de l'influence qu'exercent certains acteurs sur d'autres pour atteindre des objectifs organisationnels. Le leadership s'inscrit donc dans une organisation, ici l'établissement scolaire, en vue de réaliser un objectif commun, la réussite éducative, but *a priori* partagé par l'ensemble des acteurs de l'organisation scolaire.

Les chercheuses Geert Kelchtermans et Liesbeth Piot définissent le leadership comme *« un processus d'influence sociale adopté par un ou plusieurs membres de l'organisation. Il comprend des activités visant à atteindre des objectifs organisationnels souhaitables et nécessaires. Par conséquent il comprend au moins: (1) la construction d'une vision (seul ou avec d'autres) concernant ce qui est nécessaire et souhaitable pour que l'organisation scolaire fournisse une « bonne éducation ». En d'autres termes pour déterminer quels objectifs organisationnels doivent être poursuivis et ce qui doit être fait pour les atteindre, aussi bien que les valeurs de base et la vision de l'organisation, (2) les efforts pour réunir les membres de l'organisation autour de cette vision, des valeurs de base et des objectifs de l'organisation, ainsi que pour influencer ces membres et les motiver à faire ce qui est nécessaire pour atteindre ces fins, (3) la gestion ou le maintien des arrangements organisationnels existants, des structures, des activités, etc. qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs organisationnels souhaités -ceci est souvent appelé «management scolaire», (4) amorcer des changements pour atteindre les objectifs souhaités et donc pour améliorer l'organisation. Ceci comprend le fait de déterminer (seul ou avec d'autres) quels changements sont nécessaires et souhaitables, ainsi que le fait de s'engager dans des activités pour réaliser ces changements, et influencer et motiver les autres à le faire »* (Piot, Kelchtermans, à paraître).

Plusieurs référentiels relatifs aux théories du leadership existent, avec d'un côté le leadership concentré du « dirigeant leader » (Zaleznik, 1978) et de l'autre le « leadership analysé dans une perspective distribuée »¹⁴ (Spillane, Halverson et Diamond, 2004 cité par Piot, Kelchtermans, à paraître).

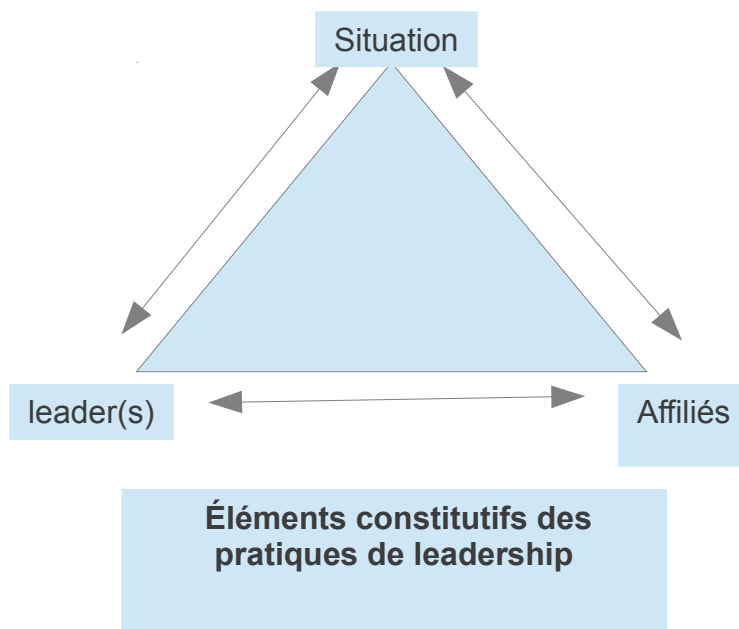
14 Le terme de « leadership distribué » sera utilisé ensuite dans le corps du mémoire.

Les approches concentrées du leadership pédagogique mettent l'accent sur le rôle central et les capacités d'un ou de plusieurs dirigeants formels de l'établissement scolaire, le/la directeur/trice d'établissement ou/et le/la proviseur/e d'un lycée agricole pour notre étude. Les chercheuses Piot et Kelchtermans montrent les limites d'un tel modèle « concentré » qui repose sur une croyance magique, surnaturelle du leadership, une vision héroïque d'un chef formel capable d'entraîner ses troupes par son charisme et de partager ses objectifs, plaçant ainsi les autres acteurs de l'organisation en simples suiveurs, disciples niant ainsi d'une part la complexité de l'organisation, de la division du travail de l'organisation et les stratégies possibles des autres acteurs de l'organisation.

L'alternative à ce leadership concentré est l'approche du leadership distribué au sein de l'organisation en étudiant les pratiques réelles de division du leadership au sein de l'établissement scolaire. Le leadership distribué peut se définir comme la dispersion ou la diffusion de la responsabilité, le travail en équipes et la responsabilité collective. Il s'agit non seulement de « *la division des tâches au sein d'un groupe mais également de l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte* » (Poirel, Yvon, 2012, p 102).

Cette conception du leadership distribué est pertinente pour observer le leadership en action située, observer ses pratiques autour de trois axes principaux : les situations, les leaders et les affiliés (Spillane, Haverson, Diamond, 2008 ; Poirel, Yvon, 2012, p101). Le leadership distribué n'est pas une simple distribution des tâches mais il englobe la prise en compte de l'interaction dynamique qui peut exister entre les membres influents, leaders dans un contexte ou une situation donnée.

Les chercheurs Spillane, Haverson et Diamond proposent ainsi une modélisation de l'observation de ce leadership distribué (Spillane, Haverson, Diamond, 2008). L'idée est que le chef d'établissement ou d'autres personnels puissent partager avec les enseignants une même vision sur la stratégie à mettre en œuvre. Les professionnels les plus efficaces doivent servir d'exemple et entraîner leurs collègues. Les chercheurs enquêtent sur les conditions et les solutions permettant de créer cet engagement collectif dans l'établissement.



Dans ce cadre, le terme de leadership distribué, partagé désigne tantôt des fonctions institutionnelles comme celle de chef d'établissement, tantôt des fonctions intermédiaires confiées à des enseignants ou à des personnels pour lesquels elles peuvent représenter aussi une forme de promotion. Ils proposent d'étudier les pratiques quotidiennes du leadership.

C'est dans ce cadre du « leadership distribué » que nous nous proposons d'interroger la place des coordinateurs de filière, d'une part observés depuis leur relation avec la direction (à deux moments importants que sont leur désignation et les temps de concertation spécifique comme les réunions de professeurs coordonnateurs et le CEF) et d'autre part, au niveau de l'équipe pédagogique qu'ils sont chargés de piloter.

Cette fonction de coordonnateur d'équipe pédagogique peut-elle s'apparenter à une forme de

leadership distribué, une fois passée la désignation de la direction ? Les enseignants partagent-ils une vision, une stratégie avec la direction qui les désignent ? Si oui, comment ce leadership distribué est-il approprié par les bénéficiaires ? Et comment ensuite, utilisent-ils cette influence au sein de l'équipe pédagogique ?

Chapitre 2

Le contexte de la recherche

L'objectif de ce mémoire est d'étudier dans un établissement viticole public les pratiques effectives de la « nouvelle » coordination pédagogique consécutive à l'accroissement de l'autonomie des établissements ainsi que le positionnement de cette coordination, fonction centrale dans l'espace intermédiaire, par rapport à la direction et aux enseignants. Cette « nouvelle » coordination est-elle une forme de « marginalité sécante » (Crozier, Friedberg, 1977) ou/et de « leadership distribué » (Poirel, 2012) ?

Le support de l'étude est le lycée viticole, centre constitutif de l'établissement d'Avize (Marne). Ce choix d'établissement viticole vise à retenir un milieu scolaire supposé *a priori* plus favorable à la mise en place effective de l'autonomie pédagogique, un établissement qui répondrait selon nous, au moins partiellement à la définition de « l'établissement mobilisé » exposée dans notre cadre théorique. En effet, les établissements viticoles disposent d'une identité, d'une « *culture d'entreprise* » (Thévenet, 1983) forte à plusieurs titres :

D'une part, l'établissement est dans son territoire le principal lieu de formation des professionnels de la viticulture, donc un des berceaux d'une profession viticole fortement marquée par une identité professionnelle reposant sur l'exploitation familiale et dans laquelle est affirmée l'importance de la notion d'héritage, de transmission. L'entrée dans la profession viticole est d'ailleurs de plus en plus difficile en dehors de l'héritage familial et par le salariat.

D'autre part, l'histoire de cet établissement viticole et donc sa mémoire est relativement ancienne. L'établissement d'Avize revendique une création en 1927. Cette mémoire construite est propice à l'élaboration d'une « culture d'entreprise » entendue comme « *l'ensemble des activités, des règles de fonctionnement et des valeurs qui sont communes au groupe social que constitue l'organisation dans son ensemble* » (Schein, 1985). Pour Maurice Thévenet, la culture d'entreprise est un « *ensemble de références partagées dans l'organisation, construites tout au long de son histoire en réponse aux problèmes rencontrés dans l'entreprise ; la culture est ce qui unifie l'entreprise dans ses pratiques et qui la distingue des autres* ». Cette culture d'entreprise est pour cet

auteur un facteur déterminant pour le bon fonctionnement d'une organisation et de son développement. Les efforts importants de la direction actuelle pour (re)construire l'identité, la mémoire, l'histoire de l'établissement s'inscrivent dans cette perspective comme nous le verrons un peu plus loin.

Enfin, la spécificité viticole comme le calendrier végétatif place ces établissements à la marge des politiques agricoles et de la formation des agriculteurs. Cela leur permet d'adapter plus aisément certaines prescriptions nationales comme le calendrier scolaire en fonction par exemple du ban des vendanges. Majoritairement acceptée par l'équipe pédagogique, l'anticipation de la rentrée scolaire pour cause de vendanges précoces illustre l'appropriation de cette autonomie accordée et l'adhésion à la «culture de l'établissement».

Ces trois facteurs peuvent favoriser *a priori* le travail collectif et l'autonomie pédagogique au-delà des prescriptions, des injonctions actuelles. L'hypothèse de travail est que ce milieu de la formation viticole peut être un terreau fertile pour l'autonomie pédagogique appropriée. Les nombreux projets mis en place, l'engagement de cet établissement dans l'expérimentation nationale d'inscription des BTSA dans le cursus européen universitaire confirment cette démarche. Cette autonomie pédagogique adossée à un projet d'établissement effectif (Marshall, 2012) confère-t-elle à la fonction de coordination d'équipe une orientation particulière, une place particulière ? Cette fonction contribue-t-elle également au développement de l'autonomie pédagogique des équipes, au développement du travail collectif, à son approfondissement ?

1. Assurer la fonction de coordination pédagogique dans l'enseignement agricole public

L'exercice de la fonction de coordination d'une équipe pédagogique s'inscrit pour chaque enseignant dans un contexte double, d'une part celui de l'enseignement agricole, institution distincte de l'Éducation Nationale, et possédant des caractéristiques propres souvent dénommées « spécificités » et d'autre part, un contexte proche immédiat, celui de l'établissement voire du centre constitutif retenu. C'est ce que nous nous proposons de présenter dans cette partie.

Dresser un portrait succinct de l'enseignement agricole public dans la perspective de ce

travail sur la fonction de coordination revient à mettre en avant les spécificités historiques, organisationnelles et pédagogiques de cette institution. C'est à partir de ces spécificités que nous pourrons ensuite présenter la prescription de la fonction de coordination d'équipe pédagogique telle qu'elle est faite dans les textes réglementaires.

1.1. L'enseignement agricole public, un milieu spécifique et autonome

Le système d'enseignement agricole public français est autonome par rapport à l'Éducation Nationale. Il comprend un nombre réduit d'établissements (216 à la rentrée de septembre 2012) face à 599 établissements privés et il scolarise un peu plus du tiers des 169 000 élèves¹⁵.

1.1.1. Une institution autonome pour l'accomplissement de ses missions spécifiques

L'enseignement agricole public existe officiellement depuis le décret d'octobre 1848 qui met en place les fermes-écoles, les écoles régionales et l'institut national agronomique .

L'histoire institutionnelle de l'enseignement agricole en France a connu plusieurs périodes. Organisé en 1848, transformé et consolidé sous la Troisième République, il connaît des bouleversements majeurs à partir de 1960, dans ses structures, ses contenus d'enseignement, ainsi qu'un développement sans précédent. 1981 voit le début d'une période de rénovation de l'ensemble des formations agricoles et les effectifs continuent de croître jusqu'en 1999, année du vote d'une importante loi d'orientation agricole qui veut redéfinir la place et le rôle de l'agriculture dans la société française (Charmasson, 1999).

Cet enseignement a accompagné tous les grands bouleversements qui ont touché la société rurale française. Sa configuration actuelle date de la loi d'orientation agricole du 5 août 1960 qui visait à établir la parité entre l'agriculture et les autres activités économiques. Les lois Debré-Pisani (1960) mettent l'enseignement agricole en harmonie avec les autres formations, mais retirent tout pouvoir à l'Éducation Nationale. L'enseignement agricole passe sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et doit être un des outils de la modernisation de l'agriculture française.

¹⁵ Dossier de la rentrée 2012 accessible sur <http://www.chlorofil.fr/>

À partir des années 1970, la part des enfants d'agriculteurs dans les effectifs diminue, comme le nombre des agriculteurs lui-même et l'enseignement secondaire agricole doit proposer des formations où le tertiaire domine. L'évolution du monde agricole et rural fait qu'aujourd'hui les enfants d'agriculteurs ne sont qu'une minorité avec environ 17 % des effectifs et que près de 80 % des jeunes sont d'origine urbaine. Si en 1960, compte tenu des missions attribuées à l'enseignement agricole public, les filières du secteur de la production agricole étaient majoritaires, aujourd'hui, ces filières ne représentent plus qu'une minorité des filières de formation proposées par l'enseignement agricole public même si elles constituent une part plus importante que dans l'enseignement agricole privé. L'enseignement agricole public regroupe quatre principaux secteurs, la production, l'aménagement, les services et la transformation.

Aujourd'hui, la formation initiale scolaire agricole compte au total 169 621 élèves dans environ 845 établissements. L'enseignement agricole public scolarise un peu plus de 36 % de ces jeunes.

Si le principe de parité avec l'Éducation Nationale est maintenu avec les mêmes voies de formation, les diplômes et les statuts des personnels enseignants, des spécificités fortes se sont maintenues et développées. Ainsi la loi d'orientation agricole de 1999 assigne cinq missions aux établissements d'enseignement agricoles publics :

- mission 1 : Ils assurent une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ;
- mission 2 : Ils participent à l'animation et au développement des territoires ;
- mission 3 : Ils contribuent à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes ;
- mission 4 : Ils contribuent aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée ;
- mission 5 : Ils participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant des échanges et l'accueil des élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants.

La mission 3 de la loi d'orientation de 1999 a été ajoutée aux quatre autres présentes dans les lois de juillet et décembre 1984 portant sur la rénovation de l'enseignement agricole. En 2005, la mission 2 a été reformulée pour remplacer « l'animation rurale » par « l'animation et le développement des territoires ». Ces quatre missions, en plus de la mission première de formation constituent la plus importante spécificité assignée à l'enseignement agricole public par rapport à

l'Éducation Nationale.

Une organisation autonome, l'EPLEFPA

La seconde spécificité forte de l'enseignement agricole public – par rapport à l'Éducation Nationale – est organisationnelle avec la coexistence dans un même établissement d'au moins deux types de formation et dans une majorité d'établissements des trois types de formation que sont la formation initiale scolaire, la formation initiale par apprentissage et la formation continue pour adultes.

L'établissement et son projet

En 1984, sont créées les Établissements Publics Locaux d'Éducation et de Formation Professionnelle Agricoles (EPLEFPA). Les lois dites « Rocard » de 1984 configurent l'enseignement agricole. La loi de juillet¹⁶ adapte le nouveau statut juridique des EPLE (Établissements Publics Locaux d'Enseignement) créé par les lois de décentralisation aux établissements publics nationaux qui font désormais l'objet d'un partage de compétence entre l'État et les Collectivités. Par cette loi, l'EPLEFPA acquiert une autonomie dans trois domaines : une autonomie de décision par le conseil d'administration qui a de larges prérogatives et qui est présidé par une personnalité extérieure élue, une autonomie financière accrue par la suppression de la tutelle, des autorisations préalables et du contrôle *a priori* ainsi qu'une autonomie pédagogique à deux niveaux (EPL et centres) qui s'exprime dans un projet pédagogique qui n'est pas encore un projet d'établissement.

L'autonomie éducative et pédagogique des EPLE est conçue comme l'instrument d'une efficacité et d'une pertinence accrues pour décliner, au niveau local, les orientations nationales. Elle est précisée par les textes. Des missions éducatives se sont ajoutées d'une manière progressive et continue à la mission fondamentale d'enseignement. Comme nous l'avons vu ci-dessus, trois autres missions spécifiques sont intégrées dans les EPLEFPA.

Chaque centre dispose d'un conseil de centre autonome mais non délibératif et le conseil d'administration de l'établissement devient l'instance d'expression de cette autonomie. Ses prérogatives vont donc s'accroître au fur et à mesure du développement de l'extension de

16 loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public

l'autonomie des établissements.

La loi d'orientation agricole de 1999, revue par la loi du 27 juillet 2010 de modernisation de l'agriculture et de la pêche définit l'Établissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles (EPLEFPA) comme un regroupement de plusieurs centres constitutifs, d'un ou plusieurs centres de formation initiale scolaire dénommé LEGTA, LPA ou LEGTPA¹⁷ avec parfois des classes de collège dénommées « Quatrième ou Troisième de l'Enseignement agricole », un ou plusieurs centres de formation initiale par apprentissage agricole (CFAA) ou/et un centre de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) ainsi qu'un ou plusieurs ateliers technologiques ou exploitations agricoles à vocation pédagogique et qui assurent l'adaptation et la formation aux réalités pratiques, techniques et économiques, et qui contribuent à la démonstration, à l'expérimentation et à la diffusion des techniques nouvelles.

Ces établissements sont dotés de la personnalité civile et de l'autonomie administrative et financière. Ils peuvent être implantés sur plusieurs sites si la nature ou l'importance des activités le justifient. Chaque centre de formation dispose de l'autonomie pédagogique et éducative.

Avec un décalage dans le temps par rapport à l'Éducation Nationale, par la loi du 22 juillet 1993, les dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 s'appliquent aux formations, établissements et personnels qui relèvent du ministre de l'agriculture, notamment le projet d'établissement. L'article 84 de la loi du 23 avril 2005 indiquent que les dispositions du code de l'éducation s'appliquent aux formations, établissements et personnels qui relèvent du ministère de l'agriculture, dans le respect du titre « Enseignement et formation professionnelle agricoles ».

Ainsi c'est à cette date que le périmètre du projet d'établissement est étendu aux cinq missions de l'Enseignement Agricole de la loi de 1999. Le projet d'établissement *« définit les modalités particulières de la contribution de l'établissement à la mise en œuvre des missions de l'enseignement agricole et de la formation professionnelle agricoles mentionnés à l'article L.811-1 »*. C'est en s'appuyant sur cette loi qu'est élaborée la première circulaire sur le projet d'établissement (circulaire DGER/SDEPC/C2005-2015 du 19 octobre 2005).

Cette circulaire précise le cadre, les modalités d'élaboration et d'évaluation du projet d'établissement, obligatoire pour tous les établissements publics locaux d'enseignement et de

¹⁷ Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole, Lycée Professionnel Agricole, Lycée d'Enseignement Général, Technologique et Professionnel Agricole.

formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) et les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles privés sous contrat.

Cette circulaire (re)place le projet d'établissement dans le contexte de la déconcentration de l'organisation des rentrées scolaires mise en place à partir de 2005. Dans le cadre de la déconcentration, le projet d'établissement trouve toute sa place pour donner un fondement stratégique et global aux actions engagées par les établissements et pour justifier sur le moyen terme les demandes d'évolution des structures pédagogiques.

Le projet d'établissement devient l'expression d'une nécessaire cohérence entre les pilotages national et régional, d'une part, et l'autonomie laissée aux établissements, d'autre part.

Rendu obligatoire par l'article 18 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation, le projet d'établissement définit au niveau de l'EPL les modalités de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et du projet académique. Il fixe la politique éducative de l'établissement.

Le projet veut être une utilisation nouvelle, différente, de l'ensemble des moyens de l'établissement. Il s'inscrit cependant dans un double contexte et une double logique qui peut être conflictuelle.

Le projet d'établissement s'inscrit dans un double contexte, politique et pédagogique

- d'une part, la notion de projet d'établissement apparaît en 1982 dans le rapport ministériel de Luc Soubré consacré à « *La décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires* ». La finalité politique de cette réforme est fortement affirmée : « *Il faut accroître, écrit le rapporteur, l'espace de liberté des secteurs d'activités laissés à la décision des instances élues des collèges et lycées. Ce qu'on peut résumer en une équation simple : à pouvoir locaux forts, établissements forts* ». Décentralisation et déconcentration doivent donc aller de pair, et le projet d'établissement être l'instrument de cet équilibre (Obin, 2001). L'émergence des projets d'établissement est également contemporaine de la tentative gouvernementale, entre 1981 et 1984, de rapprocher de l'enseignement public un enseignement privé marqué notamment par le « caractère propre » et l'autonomie plus importante de ses établissements.

- d'autre part, le contexte pédagogique est important pour comprendre la mise en place de

ces projets d'établissement qui commence avec la « rénovation des collèges » à la rentrée scolaire de 1984. Cela correspond aux premières années du « collège unique » né de la suppression et de l'intégration, par René Haby en 1975-1977, des quatre filières des collèges d'enseignement général (CEG) et d'enseignement secondaire (CES), eux-mêmes créés par Christian Fouchet en 1963-1965. Pour les professeurs, c'est la découverte de la difficulté d'enseigner dans des classes plus hétérogènes.

La démarche du projet dans un établissement

Dés son origine, le projet d'établissement a oscillé entre d'une part un dispositif d'autonomie locale destiné à la fois à développer la démocratie dans l'école avec une démarche de projet associant tous les acteurs de l'école et à porter des actions pédagogiques et éducatives nouvelles aux côtés d'un enseignement plus traditionnel et d'autre part, un mode technocratique de gestion des établissements fondé sur l'efficacité et le rendement avec indicateurs de performance et outils managériaux de pilotage pour estimer l'efficience des politiques publiques à partir des moyens alloués de façon contractuelle. La mise en place de la LOLF votée en 2001, à partir de 2006 avec les projets annuels de performance et la contractualisation généralisée en 2005 ne font que renforcer la seconde réalité du projet d'établissement perçu comme un outil de gestion.

L'élaboration du projet est prévue par l'article L. 401-1 du Code de l'éducation dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique, les lycées professionnels. Elle doit résulter d'une démarche collective.

Mis en œuvre à l'initiative du chef d'établissement qui rapproche les divers membres et instances de la communauté éducative, le projet d'établissement veille à la cohérence des actions proposées avec les objectifs et programmes nationaux et académiques.

La totalité des membres de la communauté éducative doivent tous être collaborateurs à la définition du projet : personnels d'éducation, d'orientation, administratifs, techniciens, ouvriers de service, de santé, sociaux, parents d'élèves et élèves. Les partenaires extérieurs à l'établissement sont associés : les collectivités territoriales, les autorités académiques, les entreprises, les associations culturelles, les centres d'orientations et d'information, et les autres établissements scolaires.

En liaison avec l'action pédagogique, l'action éducative s'inscrit dans le projet d'établissement. En effet, en plus de la définition des modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux en matière pédagogique, le projet d'établissement met en cohérence un ensemble de dispositions qui participent d'une politique éducative d'établissement :

- l'accueil et l'information des parents ;
- l'orientation ;
- la politique documentaire ;
- le suivi individualisé des élèves ;
- l'ouverture sur l'environnement économique, culturel et social ;
- l'ouverture européenne et internationale ;
- l'éducation à la santé ;
- l'éducation à la citoyenneté ;
- l'éducation à l'environnement pour un développement durable.

Le projet d'établissement est construit selon une logique dynamique d'amélioration. Il se construit par étape avec un diagnostic partagé comprenant des données de base qui forment un ensemble d'**indicateurs** d'ordre quantitatif et qualitatif, identifiés comme pertinents dans un contexte donné, qui servent à définir le « portrait » de l'établissement. Se dégagent ainsi une ou plusieurs problématiques de l'établissement qui vont conditionner le plan d'action. Ce travail doit être effectué par l'ensemble de la communauté éducative.

A partir de ce diagnostic, est élaboré un plan d'action qui doit faire apparaître des objectifs, définit une stratégie et énonce des **actions**. Le choix des objectifs est naturellement décisif pour la mise en œuvre du projet. Des échéances sont fixées dans le projet, même si des ajustements s'avèrent plus tard nécessaires. Le rapport annuel sur le fonctionnement de l'établissement rendra compte de la mise en œuvre du projet.

Le projet d'établissement a pour vocation d'analyser les spécificités locales d'un établissement et de mettre en place la stratégie susceptible de faire évoluer de manière positive les indicateurs repérés comme étant au cœur de la problématique de celui-ci. Une procédure d'auto-évaluation des actions entreprises est prévue dès l'élaboration du projet dans une perspective d'amélioration en fonction des indicateurs retenus.

Une typologie des projets d'établissement

Il faut noter cependant que c'est une vision assez restrictive du projet d'établissement qui se met en place puisque le texte de loi lui attribue le rôle de définir « *les modalités particulières de mise en œuvre des programmes et des référentiels nationaux* ». Ce rôle met en avant le pilotage vertical descendant de l'institution. Il faut attendre la loi de 2005 pour la redéfinition du périmètre du projet d'établissement.

Dans le second degré non agricole, une typologie des projets d'établissement a été réalisée à partir d'une étude très large (François, Obin, 1991). Trois grandes catégories de projets ont été repérées : d'abord des « projets mosaïques », contenant pêle-mêle des initiatives novatrices mais ne touchant pas au noyau dur de l'enseignement ; ensuite, des projets plus ambitieux cherchant à s'inscrire dans la logique d'une politique nationale plus efficace et plus solidaire par exemple à propos de la question du redoublement ou de la sortie sans qualification ; enfin, nombreux des projets purement formels, sans relation directe avec des objectifs nationaux, sans véritable politique d'évaluation.

L'établissement et son contrat avec l'État

L'étape suivante de la politique d'autonomisation des établissements, dans un contexte de déconcentration a été la contractualisation. Cette politique s'est mise en place à partir de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

« *Le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs.* ». L'article 36 de la loi d'orientation pour l'école (article L. 421-4 du code de l'éducation) a institué un cadre légal pour la contractualisation entre chaque EPLE et l'autorité académique. Ainsi que le précise l'article 2-2 du décret du 30 août 1985 modifié relatif aux EPLE, "le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs".

Le contrat d'objectifs constitue un outil de dialogue entre les autorités académiques et le chef

d'établissement, et l'occasion pour celui-ci de mettre en exergue les caractéristiques propres à son établissement.

La circulaire ministérielle de l'Éducation Nationale du 30 septembre 2005 (BOEN n°36 du 6 octobre 2005) fait le lien direct avec le projet d'établissement au nom de l'autonomie de l'EPL. En cohérence avec le projet d'établissement adopté par le conseil d'administration, le contrat d'objectifs est en effet conclu entre l'établissement et l'autorité académique à partir d'un diagnostic partagé. Il définit, au regard du programme annuel de performance académique, un petit nombre d'objectifs à atteindre (de trois à cinq), centrés sur les résultats des élèves, sur la base des orientations nationales et académiques ; il est doté d'indicateurs qui permettent d'apprécier la réalisation des objectifs.

Ce contrat a une durée pluriannuelle qui pourrait être de 4 ans en collège et de 3 ans en lycée.

Le projet de contrat est transmis à la collectivité territoriale de rattachement au moins un mois avant la réunion du conseil d'administration qui sera appelé à se prononcer sur le projet. Après approbation par le conseil d'administration, il est signé avec l'autorité académique. Le recteur veillera à un accompagnement des équipes pédagogiques par les corps d'inspection.

Le contrat d'objectifs fera l'objet d'une évaluation interne et d'une évaluation externe.

Évaluation interne annuelle

Le chef d'établissement établit chaque année, sur la base notamment des travaux menés par le conseil pédagogique, un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement et ses conditions matérielles de fonctionnement. Ce rapport rend compte de la mise en œuvre du projet d'établissement, des expérimentations menées par l'établissement et du contrat d'objectifs. Le rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement est transmis à l'autorité académique.

Suivi et évaluation externe

L'évaluation externe, faite par les corps d'inspection, s'établit en fin de contrat d'objectifs comme au terme des expérimentations. Ces modalités ne sont pas exclusives d'un suivi et d'un accompagnement pendant toute la phase de mise en œuvre.

Le contrat d'objectifs engage l'EPL et l'autorité de tutelle dans une démarche de qualité au regard des objectifs fixés.

Il convient tout de même de s'interroger sur la prise en compte effective de l'autonomie des établissements au-delà du simple affichage. En effet, soit pour des raisons budgétaires - dans le cadre d'un budget contraint voire à la baisse, la contractualisation devient un outil de gestion de la répartition de la pénurie¹⁸ - soit pour des raisons idéologiques – l'État centralisateur et jacobin peine à céder ses prérogatives - soit pour des raisons organisationnelles – des administrations ministérielles peuvent chercher à maintenir leur autorité en orientant le nouveau pilotage -, la contractualisation est bien davantage « descendante » que véritablement ascendante.

zoom particulier sur la contractualisation dans l'enseignement agricole

La contractualisation au Ministère de l'Agriculture est une des conséquences visibles de la Stratégie Ministérielle de Réforme (SMR) instituée par la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) adoptée le 1^{er} août 2001 et définitivement applicables au 1^{er} janvier 2006.

Testée de façon expérimentale par 5 autorités académiques « volontaires », la contractualisation a été généralisée à l'ensemble des régions sous forme d'un contrat de 3 ans à partir des années scolaires 2006/2007, 2007/2008 et 2008/2009. L'objectif de la DGER était de renforcer le rôle stratégique des services déconcentrés (DRAAF).

Cette contractualisation doit s'appuyer sur les projets régionaux de l'enseignement agricole (PREA) et les projets d'établissement qui en sont « les pièces maîtresses », et elle doit être bâtie suivant le triptyque « projet/contrat/évaluation ».

Les principes de la contractualisation

Les principes définis par la DGER sont les suivants :

- Prendre en compte le pilotage national
- Prendre en compte le PREA qui définit les perspectives de contractualisation pluriannuelles

¹⁸ A partir de l'année scolaire 2006-2007, cette contractualisation a correspondu pour l'enseignement agricole public à l'annonce d'une baisse annuelle de DGH de 1.5 % pendant trois années. De la même façon, dans plusieurs régions, le volume horaire des enseignements facultatifs a été drastiquement réduit voire totalement disparu laissant à la charge des EPL agricoles leur financement par tout autre moyen.

entre l'Etat, le niveau régional et le niveau local (le PREA devient de ce fait le pivot de la contractualisation).

La contractualisation peut concerner les thèmes suivants :

- Structures pédagogiques et établissements ;
- Amélioration de la qualité de la formation et de la vie scolaire (innovations éducatives et pédagogiques) ;
- Amélioration de l'insertion (scolaire, sociale et professionnelle) ;
- Animation et développement des territoires ;
- Coopération internationale ;
- Expérimentation, démonstration et développement agricole ;
- Formation continue des personnels de l'enseignement agricole public.

Concernant les moyens, l'expérimentation amenait à définir une Dotation Régionale de l'Enseignement Agricole, composée d'une DGH enseignement, d'une dotation globale Vie Scolaire, d'une dotation « Autres Missions » et d'une dotation « ATLS » et autres personnels.

L'expérimentation

L'expérimentation menée s'est limitée aux seules « structures pédagogiques et établissements » et au volet contractualisation « DGER-DRAAF ».

Une véritable contractualisation implique au préalable une remise à jour des PREA dont beaucoup sont obsolètes ainsi que la constitution de nouveaux de projets d'établissement en articulation avec les PREA.

Soit pour des raisons budgétaires, soit pour des raisons idéologiques, le pilotage de ces contrats se fait de manière « descendante » dans le cadre contraint des « dialogues de gestion » entre la DGER et les autorités académiques.

L'étape suivante de la contractualisation (contrat autorité académique/EPL) n'a pas été mise en place comme à l'Éducation Nationale. Le ministère a renoncé à cette appellation mais cette contractualisation s'est imposée de fait (et toujours de manière descendante) avec d'une part la mise en place de seuils de recrutement dans les filières, classes et sections dans les lycées agricoles dans le cadre d'un dialogue de gestion DRAAF/direction d'établissement et dans la production de lettre

de mission rédigée par la DRAAF et adressée aux chefs d'établissements.

En 2012, par décret n° 2012-1193 du 26 octobre 2012 modifiant l'organisation administrative et financière des établissements publics locaux d'enseignement, cette contractualisation entre l'État et l'établissement devient tripartite avec la signature de la collectivité territoriale compétente à compter du premier novembre 2013. Ainsi cette nouvelle étape de la décentralisation s'inscrit directement dans cette notion d'établissement mobilisé et autonome au nom de l'efficacité pour permettre à la structure d'appréhender au mieux les besoins des territoires.

Si le second volet de l'autonomie évoqué ci-dessus, la contractualisation n'est pas véritablement mise en place, en revanche l'autonomie de l'établissement telle que définie par les lois des années 1980 est parfaitement assimilée et mise en place. Le développement, même inégal des projets d'établissement en atteste (Marshall, 2012).

1.1.2. L'autonomie pédagogique

La troisième spécificité de l'enseignement agricole est pédagogique avec des disciplines et des pratiques singulières qui renforcent l'autonomie pédagogique des équipes.

ESC, enseignement modulaire et pluridisciplinarité

L'éducation socioculturelle (ESC) est une discipline spécifique à l'enseignement agricole. Cette discipline inventée dès 1960 vise à introduire dans l'enseignement une éducation à la culture et à la communication. La seconde caractéristique de cette discipline est sa forte insertion territoriale avec statutairement pour les enseignants un tiers de leur temps de travail consacré à l'animation culturelle dans l'établissement et sur le territoire de l'établissement. Cette disposition accorde de fait une autonomie forte aux enseignants pour remplir leurs missions d'enseignement et d'animation.

Avec les lois « Rocard » de 1984, la rénovation globale de l'enseignement agricole met en place une organisation modulaire du curriculum, la pluridisciplinarité, la rédaction des référentiels

par objectif et de nouvelles modalités d'évaluation avec l'introduction du Contrôle en Cours de Formation (CCF). Un des objectifs est d'inciter les enseignants à travailler en équipe, tant au niveau de la planification des séquences d'apprentissage que dans leur réalisation et leur évaluation. Le développement de l'autonomie est souhaitée avec les CCF (qui répondent également à d'autres finalités pédagogiques) et avec la mise en place d'une partie des enseignements à l'initiative des établissements, le Module d'adaptation régionale (MAR) en BEPA (90 heures) et le Module d'initiative locale (MIL) en BTSA (120 heures) soit environ 10 % du volume horaire global de la formation. L'équipe pédagogique se voit accorder un volume horaire pour mettre en place ces modules. La conception, la réalisation et l'évaluation sont de la responsabilité des équipes. La validation du référentiel est assurée par l'autorité académique qui peut solliciter l'inspection pédagogique de l'enseignement agricole.

Cette autonomie pédagogique est un des axes majeurs de toutes les réformes initiées depuis 2005 comme par exemple, en 2009 puis en 2010 avec la réforme de la voie professionnelle et celle du lycée. Par décret n° 2009-148 du 10 février 2009 relatif à l'organisation de la voie professionnelle, se met en place un cycle de référence de trois ans conduisant au diplôme du baccalauréat professionnel constitué par les classes de seconde professionnelle, de première professionnelle et de terminale professionnelle. Cette réforme met en place les Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE). L'organisation de ces enseignements est pilotée par l'établissement selon un projet pédagogique construit par l'équipe pédagogique de l'établissement et validé par le Conseil d'Administration. Ils représentent un volume horaire hebdomadaire de deux heures de cours. L'autorité académique et l'inspection ne sont plus consultées.

En 2010, la DGER met en place dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle initiée en 2009 le module d'adaptation professionnelle (MAP) d'un volume horaire de 56 heures sur les deux dernières années du baccalauréat professionnel. Ce module est à l'initiative de l'équipe pédagogique et validé par l'autorité académique. Relevant de l'autonomie pédagogique des établissements, ces modules sont validés par le conseil d'administration après passage devant le conseil de l'éducation et de la formation.

En 2009, la DGER lance un appel à projet relatif à des opérations pilotes concernant l'autonomie pédagogique des établissements pour l'ensemble des voies de formation. Chaque opération pilote constitue un ensemble d'actions mises en cohérence et doit :

- présenter un caractère innovant sur le plan pédagogique et /ou organisationnel au sens où

il s'agit d'impulser une dynamique de changement par rapport aux pratiques habituelles ;

- prendre en compte plusieurs dimensions de la rénovation de la voie professionnelle (autonomie et pilotage pédagogique des établissements, professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification, individualisation des parcours des apprenants et des formations) ;
- toucher à l'organisation de l'établissement (impact pédagogique et organisationnel, actions incluant les différentes voies de formations proposées par l'établissement) ;
- impliquer une diversité d'acteurs de l'établissement agricole (équipes pédagogiques, direction, vie scolaire, administration, exploitation ou atelier technologique, élèves, étudiants, apprentis...).

Une quinzaine d'établissements ont été retenus. Un établissement retenu pour mener une opération dite pilote contractualise avec Agrosup Dijon- EDUTER, l'établissement national d'appui support des opérations pilotes. Il bénéficie des moyens mis à disposition dans le cadre du système national d'appui pour la mise en œuvre d'actions qui rentrent dans le cadre du présent appel à projets. En contre partie, si il est retenu, l'établissement s'engage à :

- faire un état des lieux avant le début de l'opération et à la fin en se prêtant à des analyses ; et, sur la durée de l'action prévue (une référence de 3 ans peut être retenue de manière à suivre une « promotion » d'apprenant), à :
- produire des bilans intermédiaires sur l'avancée de l'opération ;
- produire, avec l'appui du SNA, des documents sur les actions mises en œuvre et leurs résultats en vue de contribuer à la mutualisation et au transfert des acquis constatés à travers l'opération ;
- communiquer auprès d'autres établissements sur les actions mises en place ;
- désigner un chef de projet chargé du suivi de cette opération.

De manière très explicite, cet appel à projet vise à développer les démarches autonomes des établissements dans le domaine de l'innovation pédagogique¹⁹.

Par arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole et l'arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général, est mise en

19 <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/rvp/operations-pilotes/projets.html>

place la réforme du lycée général et technologique. Plusieurs dispositifs reposent sur l'autonomie pédagogique des établissements.

Il s'agit d'une part de l'accompagnement personnalisé d'un volume de deux heures hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves dont l'organisation et la réalisation sont laissées à l'initiative de l'équipe pédagogique.

Le second dispositif est le volume horaire d'enseignement à effectif réduit. Pour la classe de seconde générale, il s'agit de 10.30 hebdomadaires non affectées ; de 9 heures hebdomadaires pour la classe de première S et de 10 heures en classe de terminale S. Cette enveloppe peut être abondée en fonction des spécificités pédagogiques de chaque établissement. Son utilisation fait l'objet d'une consultation du conseil pédagogique ou CEF pour l'enseignement agricole.

Le troisième dispositif concerne l'individualisation avec la mise en place possible d'un tutorat et l'organisation de stage de remise à niveaux et de stages passerelles pour permettre une réorientation d'élèves en difficulté.

Le point commun de l'ensemble de ces réformes depuis les lois « Rocard » soit une trentaine d'années est la naissance, le développement et l'affirmation sans cesse renouvelée de l'autonomie pédagogique des équipes dans l'établissement. La dernière vague législative et réglementaire confirme cette orientation.

CEF et expérimentation

En 2005, s'est mis en place le Conseil Pédagogique dans les établissements de l'Éducation Nationale. Ce n'est qu'avec la loi n° 2010-874 du 27 juillet 2010 de modernisation de l'agriculture et de la pêche que le Conseil de l'Éducation et de la Formation est créé mais avec de fortes spécificités. Le décret n° 2011-191 du 17 février 2011 précise les modalités d'application de la loi concernant le CEF. Par une note de service du 20 juillet 2011, la DGER présente la composition et le fonctionnement du CEF dans les établissements. L'article L 811-9-1 du code rural et de la pêche maritime donne « *pour mission de favoriser la concertation notamment entre les professeurs et les formateurs, en particulier sur l'élaboration de la partie pédagogique du projet d'établissement et sur l'individualisation des parcours de formation des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires et de préparer les expérimentations pédagogiques prévues au II de l'article L 811-8 du code rural et de la pêche maritime* ». Pour la DGER, cette instance « *constitue un véritable outil de construction de*

l'identité de l'EPLFPA ».

Les attributions du conseil sont définies par l'article D 811-24-2 du code rural et de la pêche maritime. Le conseil de l'éducation et de la formation peut être consulté pour avis par le directeur de l'établissement ou le conseil d'administration sur toute question relative à l'enseignement, la formation, l'éducation et la pédagogie.

Il est obligatoirement consulté sur toutes les questions qui relèvent de l'autonomie pédagogique ; la coordination des enseignements et leur organisation, notamment en groupes de compétences, au sein de l'établissement ; la coordination relative à l'évaluation des activités des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires ; les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves, étudiants, apprentis et stagiaires ; les modalités d'accompagnement des changements d'orientation ; les modalités d'échanges, notamment linguistiques et culturels avec les établissements d'enseignement européens et étrangers.

En liaison avec les équipes pédagogiques, le conseil formule des propositions qui sont soumises au conseil d'administration par le directeur d'établissement sur les orientations générales de la politique de l'établissement en matière d'enseignement, de formation, d'éducation et de pédagogie ; sur la partie pédagogique du projet d'établissement ; sur les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé et des enseignements à l'initiative de l'établissement.

De plus, la loi du 27 juillet 2010 introduit désormais dans le code rural et de la pêche maritime (article L 811-8) la possibilité, sous réserve de l'autorisation préalable de l'autorité académique, que la partie pédagogique du projet d'établissement puisse prévoir la réalisation d'expérimentations d'une durée maximale de 5 ans, portant sur l'enseignement et son organisation et l'organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement. Le conseil de l'éducation et de la formation prépare ces expérimentations pédagogiques.

La composition du CEF est différente de celle du Conseil Pédagogique de l'Éducation Nationale. Aux côtés de professeurs principaux, d'enseignants, formateurs, «le cas échéant coordonnateur de filières» désignés par le chef d'établissement, plusieurs représentants élus des personnels des instances des centres constitutifs sont membres du CEF. Ces élus sont deux fois plus nombreux que les premiers qui sont désignés par le chef d'établissement parmi les volontaires au

sein des équipes pédagogiques concernées et consultées par la direction.

Des experts peuvent être désignés mais sans voix délibérative.

Par sa composition et ses attributions, le Conseil pédagogique à l'Éducation Nationale semble devoir devenir l'instance consultative centrale de la coordination des équipes pédagogiques de l'établissement. En revanche, dans l'enseignement agricole, la composition et les attributions du CEF lui confèrent davantage un rôle d'identité de l'établissement à travers sa mission de réalisation du volet pédagogique du projet d'établissement. La volonté de la DGER est également de promouvoir son rôle dans la mise en place d'expérimentations pédagogiques au sein des établissements, associant différents centres constitutifs. La coordination tient cependant dans ses attributions une place non négligeable.

Néanmoins, sa mise en place récente, encore incomplète infléchira certainement son rôle. L'analyse de l'expérience de plusieurs établissements montrera ces évolutions possibles.

En suivant la même logique d'autonomie des équipes pédagogique, dans son article 9, la loi de modernisation transpose dans le code rural le droit à l'expérimentation pédagogique inscrit dans la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Comme pour les établissements de l'Éducation Nationale, ce dispositif place au cœur du pilotage de l'expérimentation pédagogique le projet d'établissement et le Conseil d'Éducation et de la Formation de l'établissement. Un droit à l'expérimentation est reconnu à tout établissement. Sous réserve de l'autorisation préalable de l'autorité académique, la partie pédagogique du projet d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, d'une durée maximale de cinq ans, portant sur l'enseignement et son organisation et l'organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement. Ces expérimentations sont préparées par le conseil de l'éducation et de la formation. Elles font l'objet d'une évaluation annuelle. La première expérimentation de ce type s'est mise en place à partir de cette année scolaire dans un établissement public agricole qui souhaitait mettre en place un complément d'enseignement sportif²⁰.

Le processus d'autonomisation des établissements s'est déroulé en plusieurs temps. Deux époques apparaissent plus particulièrement dans ce processus : il s'agit tout d'abord des années 1980

20 <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000026763341>

avec les lois de décentralisation de 1983 et 1985 et la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 qui créaient les conditions et les principes juridiques, législatifs et réglementaires ainsi que la nouvelle gouvernance des établissements avec le projet d'établissement (Obin, 2001). La seconde période correspond aux années 2005-2012 avec la loi d'avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et les réformes des voies générales, technologiques et professionnelles des années 2009 et 2010. Ce corpus législatif et réglementaire correspond à une seconde vague plus nette encore d'autonomie pédagogique et éducative des établissements avec par exemple la validation par le conseil d'administration de l'établissement des modules d'enseignement élaborés localement depuis 1984, mais qui étaient auparavant validés par l'autorité académique et l'inspection pédagogique de l'Enseignement Agricole.

Ces spécificités tant historiques, organisationnelles que pédagogiques constituent des éléments pertinents pour qualifier *a priori* l'établissement d'enseignement agricole public d'« établissement mobilisé » (Dupriez, 2002) avec au cœur de sa stratégie, le projet ainsi que le travail collectif enseignant, tels que nous les avons définis dans notre cadre théorique.

Cette très forte injonction de travail collectif et d'autonomie pédagogique rencontre-t-elle une réponse favorable de la part des équipes ? Les travaux, déjà anciens de Jean-François Blin (Blin, 1997) semblent montrer un attachement fort à cette autonomie, à ce principe et aux spécificités de l'enseignement agricole. Les pratiques de travail collectif, de collaboration sont réelles. Elles existent de manière formelle comme à l'Éducation Nationale avec la notion d'équipe pédagogique d'une classe mais aussi de manière informelle avec la constitution de collectifs de travail (Lenhard, 2012).

Formelles ou informelles, ces pratiques collectives impliquent une coordination nécessaire à leur mise en ordre.

1.2. La prescription de la fonction de coordination

En fonction de la nature du travail collectif, différentes formes de coordination existent dans l'enseignement agricole public.

La mise en place des enseignements modulaires, de la pédagogie de projet implique

l'apparition de « chefs de projets », de collectifs qui s'organisent ponctuellement en cours d'année scolaire par exemple pour les semaines de stages collectifs des élèves (stage d'éducation à la santé, stage Développement Durable....).

La seconde forme de coordination concerne l'équipe pédagogique d'une classe pour une année scolaire. Il s'agit du professeur principal et/ou coordonnateur. Les prescriptions relatives à cette fonction, en décalage temporel par rapport à celles de l'autonomie pédagogique développée ci-dessus, peuvent être qualifiées de « *prescriptions descendantes discrétionnaires* » selon la typologie réalisée par Pierre Pastré (Pastré, 2007). Elles constituent une injonction de travail collectif coordonné localement mais seulement en traçant les grandes lignes d'une proposition, en déclinant des objectifs mais sans préciser les manières de les réaliser. Les moyens de leur réalisation sont renvoyés à la discrétion des agents et de l'établissement. L'équipe pédagogique est définie en 1985. Les textes relatifs à la coordination s'étoffent dans les années 1990 et début 2000.

Il existe une troisième catégorie de fonction de coordination assurée par le chef de travaux et le professeur chargé d'ingénieries de formation.

1.2.1. La coordination d'équipe pédagogique

L'équipe pédagogique connaît une définition relativement récente, par décret 85-924 du 30 août 1985. Dans ses articles 32 et 33, le décret définit l'équipe pédagogique soit par discipline ou spécialité soit par classe ou groupe d'élèves ou éventuellement par cycle, sa nature, ses missions. Toutes les équipes pédagogiques sont réunies sous la présidence du chef d'établissement. Il sera ajouté ultérieurement « ou de son représentant ». Il n'est pas fait mention de la coordination dans ce texte. La loi de 1989 élargit l'équipe pédagogique aux personnels spécialisés (Co-Psy) et aux personnels d'éducation (CPE).

La fonction de coordination est encore plus récente. C'est la circulaire 93-087 du 21 janvier 1993 qui définit le rôle du professeur principal dans les collèges et lycées.

Les équipes pédagogiques ont pour mission, conformément à l'article 32 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux E.P.L.E., outre la coordination des enseignements et des méthodes d'enseignement, d'assurer le suivi et l'évaluation des élèves, d'organiser l'aide à leur travail personnel. Elles conseillent les élèves pour le bon déroulement de leur scolarité et le choix de leur orientation.

Au sein des équipes pédagogiques, le professeur principal effectue la synthèse des résultats obtenus par les élèves. En application de l'article 33 du décret précité, il présente cette synthèse au conseil de classe il est chargé de proposer à l'élève, en accord avec l'équipe pédagogique, les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel. Son activité est placée sous l'autorité et la responsabilité pédagogique du chef d'établissement ou de son adjoint qui président conformément à l'article 32 du décret n° 85-924 du 30 août 1985, les réunions des équipes pédagogiques.

Une observation et un dialogue continus entre les professeurs, notamment le professeur principal, et l'élève doivent s'engager sur ses motivations, ses résultats scolaires et ses capacités dégagées avec l'aide du conseiller d'orientation psychologue, afin d'élaborer un projet de formation et d'insertion.

Le professeur principal a ainsi une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves.

Le professeur principal est chargé de contribuer au bon dialogue entre l'équipe pédagogique et les familles

Dans les filières professionnelles, le professeur principal est chargé de coordonner les enseignements modulaires, leurs progression et calendrier. Le professeur principal, en liaison avec le professeur technique chef de travaux (PTCT) et l'ensemble de l'équipe pédagogique, veille à la coordination, au plan pédagogique, des périodes de formation en entreprise : il participe à la préparation, à l'évaluation de ces périodes et à l'intégration des apports de ces périodes dans l'enseignement dispensé par chacun.

La circulaire fixe ensuite les conditions de leur désignation. Les professeurs principaux sont désignés par le chef d'établissement non pas en fonction de la discipline qu'ils enseignent mais en fonction « *leurs qualités, de leurs aptitudes aux tâches d'organisation, au travail en équipe, au dialogue, notamment avec les milieux économiques* ».

La circulaire fixe également un autre rôle essentiel de coordination des professeurs principaux au chef d'établissement pour leur permettre d'assurer pleinement leur mission : « *Pour que les professeurs principaux jouent avec efficacité le rôle qui leur est assigné, il est nécessaire que le principal ou le proviseur les réunisse à intervalles réguliers, pour la définition d'une*

politique commune et l'élaboration du volet information et orientation du projet d'établissement. Ces réunions permettent également d'harmoniser les modalités d'évaluation et d'orientation ».

Enfin, la circulaire définit les conditions de rémunération de cette mission avec la mise en place d'une part modulable de l'Indemnité de Suivi, d'Orientation des Élèves (ISOE) créée en 1989.

zoom particulier de la coordination dans l'enseignement agricole

Pour l'enseignement agricole, c'est une note de service de la DGER du 20 septembre 1993 qui définit succinctement cette mission. En effet, contrairement à l'Éducation Nationale qui a défini d'un côté les missions du professeur principal dans une circulaire et de l'autre sa rémunération dans le décret n° 93-55 du 15 janvier 1993, la DGER n'a rédigé qu'une note de service mêlant les deux sujets à partir du décret 94-50 du 12 janvier 1994 qui a créé la part modulable de l'ISOE pour les personnels d'enseignement agricole. Ce décret prend effet de manière rétroactive au premier septembre 1992.

Alors que le décret n'évoque que la coordination du suivi, de l'évaluation et de l'orientation des élèves pour l'attribution de cette part modulable, la DGER, dans cette note de service qui a précédé le décret, fusionne deux coordinations. *«Pour percevoir cette indemnité, les personnels doivent effectivement assurer d'une part une tâche de coordination tant du suivi des élèves que de la préparation de leur orientation en liaison avec les partenaires de l'enseignement agricole et en concertation avec les parents d'élèves, et d'autre part organiser l'enseignement modulaire et le contrôle continu en cours de formation ».*

Ainsi la fonction de professeur principal en charge du suivi des élèves, de leur évaluation et de leur orientation a été fusionnée avec celle de coordinateur, fonction mise en place à l'occasion du développement du contrôle continu de formation (CCF) et des enseignements modulaires. Dans cette dernière mission, le professeur coordinateur est chargé de l'élaboration du Plan Prévisionnel d'Évaluation et du ruban pédagogique avec l'organisation des enseignements modulaires.

Comme à l'Éducation Nationale, le mode de désignation est identique à savoir l'assignation par le chef d'établissement avec théoriquement l'accord de l'intéressé.

Ainsi, dans l'enseignement agricole comme dans l'Éducation Nationale, la fonction de professeur principal et de coordonnateur - plus spécifique à l'enseignement agricole même si l'introduction et le développement du CCF dans les lycées professionnels de l'Éducation Nationale lors de la rénovation de la voie professionnelle réduit cette spécificité. – revêt un double aspect. C'est une relation, d'une part essentiellement centrée sur l'élève, sa scolarité, ses résultats, son orientation - tout particulièrement lors des fins de cycles mis en place depuis 1989 -. Le professeur principal est l'interlocuteur privilégié des usagers, des jeunes et de leur famille.

D'autre part, c'est une fonction de mise en ordre du travail collectif de l'équipe pédagogique à travers la gestion, la mise en place, le déroulement du ruban pédagogique, du planning des CCF. Ce second volet de la fonction consiste principalement en l'organisation de la coopération enseignante, c'est-à-dire d'un fonctionnement collectif progressif mais qui se déroule ensuite de façon autonome, individuellement. Le professeur principal/coordonnateur organise la division des tâches, sa programmation et son déroulement. Ensuite, ce sont les enseignants qui individuellement réalisent la tâche. Les CCF sont encore très souvent, par exemple une juxtaposition d'évaluation disciplinaire. Nous verrons d'ailleurs la réaction des membres de l'équipe pédagogique lors d'une intervention d'un professeur principal/coordonnateur qui est intervenu pour essayer de coordonner davantage l'évaluation certificative d'un module d'enseignement à Avize.

Il faut également noter dans ces textes réglementaires le degré d'engagement « relativement faible » de coordination du travail collectif assigné au professeur principal/coordonnateur. Les modalités d'intervention du professeur principal coordonnateur comme la supervision directe ne sont pas définies. L'absence de textes spécifiques de la fonction de coordination à l'enseignement agricole ne permet pas non plus de reconnaître le rôle que peut tenir le professeur principal coordonnateur dans l'élaboration des modules locaux mis en place depuis 1984 et à un moment où les réformes scolaires récentes accordent aux équipes pédagogiques davantage d'autonomie, de responsabilité (accompagnement personnalisé, EIE, MAP). Dans un tel travail collectif de rédaction de modules, le degré d'engagement, de collaboration attendue est plus élevé. Dans ce cadre de collaboration, la fonction de coordination ne peut seulement assurer une division verticale du travail.

1.2.2. D'autres formes de coordination

Dans un établissement agricole public, peuvent exister aussi deux fonctions qui peuvent avoir des prérogatives de coordination de travail collectif au sein d'équipe pédagogique. Il s'agit du chef de travaux et du professeur chargé d'ingénieries de formation professionnelle.

La circulaire n° 91-306 du 21 novembre 1991 met en place une nouvelle fonction au sein des lycées technologiques et professionnels de l'Éducation Nationale : le chef de travaux.

La fonction de chef de travaux, essentiellement de nature pédagogique, doit tenir compte des évolutions de l'enseignement et de l'organisation des établissements scolaires. Le chef de travaux est à la fois un spécialiste d'une discipline et le détenteur de compétences élargies qui en font un véritable « généraliste » de l'enseignement technique. Il exerce sa fonction à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, sous l'autorité directe du proviseur et dans le cadre du projet d'établissement. Le chef de travaux joue un double rôle d'organisateur et de conseiller du chef d'établissement, tant pour l'enseignement initial que pour la formation continue.

Cette circulaire précise que cette fonction est directement liée au projet d'établissement. En effet, cette circulaire précise que « *le chef de travaux, directement au contact des personnels enseignants et non enseignants qui participent aux formations technologiques et professionnelles, joue un rôle important d'animateur, de coordonnateur et, plus généralement, d'organisateur* ». Il a également la charge de coordonner l'alternance entre les périodes de stage et les périodes en milieu scolaire.

De plus, cette fonction s'inscrit dans une évolution sensible des chefs d'établissement qui ne sont pas issus eux-mêmes des lycées techniques et professionnels. « *Le chef d'un établissement technique, notamment dans le secteur industriel, doit donc avoir à ses côtés un conseiller averti des évolutions pédagogiques et technologiques les plus récentes, en contact étroit avec les milieux professionnels, et capable d'éclairer ses choix. Le chef de travaux, dans ce cadre, est donc amené à participer activement au choix et à l'achat des équipements pédagogiques, à l'information sur l'évolution des technologies et des professions, à la conception du plan de formation des personnels de l'établissement, ainsi qu'à la mise en conformité des locaux et des matériels pédagogiques par rapport aux normes d'hygiène et de sécurité. Par délégation du chef d'établissement, il est*

également susceptible d'assurer la représentation de l'établissement dans certaines relations extérieures, notamment avec les entreprises, ainsi que dans certains dispositifs comme l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ou le crédit-formation ».

La circulaire présente ensuite la formation que doit suivre tout enseignant expérimenté dans une discipline qui souhaiterait devenir chef de travaux. Cette circulaire détermine ensuite une rémunération particulière avec une bonification particulière et une indemnité spécifique de responsabilité.

Par ces caractéristiques, le chef de travaux appartient à la hiérarchie intermédiaire de l'établissement. D'ailleurs pour l'enseignement agricole, s'il existe des concours spécifiques PLPA Chefs de travaux, les lauréats exercent la fonction de directeur d'exploitation, les assimilant ainsi directement comme membre de l'équipe de direction de l'établissement. La note de service de la DGER du 12 septembre 2012 précise même que le lauréat n'est aucunement tenu d'assurer des cours ou autres activités d'enseignement qui ne relèveraient pas du référentiel de directeur d'exploitation.

De la même façon, le projet de référentiel professionnel du professeur chargé d'ingénieries de formation professionnelle en date du 21/01/2002²¹ renforce la sphère intermédiaire de l'établissement.

La mission de formation professionnelle dans les centres constitutifs des EPLEFPA implique en amont une fonction d'ingénierie de la formation. Elle vise à concevoir des actions de formation en réponse à des demandes publiques et privées et une fonction d'accompagnement des apprenants lors de leur mise en œuvre. Cette fonction est assurée par un professeur chargé d'ingénierie de la formation professionnelle.

Le PLPA "Ingénierie de formation professionnelle" exerce son activité dans les EPLEFPA, principalement - mais pas exclusivement - dans les CFA ou les CFPPA. **En tant que formateur il est membre de l'équipe pédagogique.**

C'est un formateur spécialisé qui exerce essentiellement trois types de fonctions, qui constituent les

21 <http://www.chlorofil.fr/emplois-concours-et-carriere/metiers-de-lea/eplefpa.html> Ce document de travail se trouve dans la rubrique « métiers de l'enseignement agricole » du site Chlorofil.

axes du référentiel :

Axe 1 – Veille et prospective en matière de formation professionnelle :

Il contribue à la promotion et au développement des activités des centres de formation par des activités de veille et de prospection ;

Axe 2 - Conception de projets de formation :

Il conçoit des projets de formation en réponse à des demandes publiques ou privées ;

Axe 3 - Coordination et animation des actions de formation :

Il assure l'accompagnement des apprenants et participe à l'animation et à la coordination des actions de formation, éventuellement il assure la responsabilité d'un secteur de formation.

Il peut en outre participer à l'élaboration et à la conduite de projets et de dispositifs transversaux destinés à conforter l'exercice des missions de l'enseignement agricole au sein de l'EPLEFPA.

En liaison avec les formateurs, il conçoit ou adapte les référentiels de formation (objectifs, contenus et modalité de formation) et le cas échéant les référentiels de certification. Il prévoit les procédures de recrutement et de positionnement, le ruban pédagogique et le plan d'évaluation. Il peut contribuer à l'élaboration d'outils pédagogiques et de suivi, de ressources éducatives, à la conception de dispositifs particuliers (FOAD par exemple).

En liaison avec le directeur, il participe à la définition des besoins humains, matériels, budgétaires nécessaires à la réalisation des formations.

Aujourd'hui, environ une centaine de PLP IFP est en fonction dans les EPLEFPA, et notamment dans les CFPPA, même s'il peut y en avoir quelques uns dans les lycées. Ce projet de référentiel professionnel place l'ingénieur de formation à la jonction entre les équipes pédagogiques et la direction de l'établissement. Par son statut, il est membre de l'équipe pédagogique et une partie de ses missions l'apparente à un professeur coordinateur. Par ses missions de veille et de prospective en matière de formation professionnelle ainsi que celle de la conception de projets de formation, il se place dans la hiérarchie intermédiaire de l'établissement.

Ainsi la caractéristique principale de la prescription de la coordination pédagogique est son flou relatif. Cela peut peut-être s'expliquer par la volonté institutionnelle de ne pas codifier des

pratiques de pilotage localement mises en place et repérées par l'institution, en vue de leur généralisation.

Ces nouvelles prescriptions comme celles qui concernent l'équipe pédagogique, le professeur principal, le chef de travaux, l'enseignant chargé d'ingénierie de formation ou la création d'une instance locale chargée du volet pédagogique du projet d'établissement créent un « espace intermédiaire » (Marcel, 2010) au sein de l'établissement, entre le chef d'établissement et les enseignants, seuls dans leur classe.

Un des enjeux relatifs à cet espace intermédiaire créé au sein de l'organisation scolaire est son contrôle, son pilotage soit par la direction, soit par les équipes pédagogiques soit son « autonomisation » par rapport aux deux sphères précédentes. Les textes sur ce sujet demeurent flous à ce jour, oscillant entre la création d'une véritable hiérarchie intermédiaire comme le propose un récent rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale (André, 2012, p108) pour « donner les moyens aux établissements d'assumer pleinement leur rôle » et l'ancrage de cet espace intermédiaire dans la sphère de l'équipe pédagogique, dans une perspective « bidwellienne » d'une collégialité de la coordination (Bidwell, 1965) ou sous la forme d'un collectif de travail moins informels.

2. Assurer la fonction de coordination pédagogique au lycée d'Avize

Dans un « établissement mobilisé » (Dupriez, 2002), le contexte joue un rôle essentiel dans la mobilisation des acteurs de l'organisation. Le contexte est une source d'intentions, de décisions et d'actions. Le contexte distingue les établissements et détermine la culture de l'établissement, notion à rapprocher de la « culture d'entreprise » (Thévenet, 1983). C'est pourquoi, pour étudier la fonction de coordination des équipes pédagogiques dans un établissement scolaire agricole public, il est important de présenter, de dresser l'identité de l'établissement d'Avize à partir de notre cadre théorique. Nous présenterons ensuite la coordination de l'équipe pédagogique qui a fait l'objet d'une tentative de standardisation des résultats (Mintzberg, 1982) à l'initiative de la direction de l'établissement.

2.1. Le lycée d'Avize, une configuration organisationnelle hybride

Le LEGTPA d'Avize est situé au cœur d'une Appellation d'Origine Contrôlée (AOC) particulière, mondialement connue²². Il se situe dans une commune classée « grand cru » de la côte des blancs à une dizaine de kilomètres d'Épernay, l'une des deux capitales du champagne et à une demi-heure de Reims, capitale économique de la région Champagne-Ardenne. C'est un établissement rural au cœur d'une commune d'environ 2000 habitants.

L'établissement se compose d'un LEGTPA d'environ 400 élèves et étudiants de la classe de troisième de l'enseignement agricole à la licence professionnelle assurée en partenariat avec l'université de Reims. L'équipe pédagogique est composée d'une quarantaine d'enseignants. À ses côtés, depuis 1973, se développe un Centre de Formation par apprentissage Agricole (CFAA) qui est aujourd'hui le plus important du monde agricole champardennais avec plus de trois cents apprentis accueillis dans les différentes antennes du CFAA pour des formations allant de la DIMA à la licence professionnelle. Dans les mêmes locaux que le CFAA, se trouve un CFPPA depuis 1985 avec plus de 150 000 heures de formations de stagiaires adultes. Enfin, une exploitation viticole qui exploite une dizaine d'hectares de vigne complète l'établissement.

Depuis plus de 80 ans, Avize est le principal lieu de formation des professionnels viti-vinicoles. Il dispose d'une position quasi-hégémonique dans ce domaine²³ avec de très nombreux partenariats professionnels. Cette situation privilégiée lui permet de répondre et d'être en phase avec les grands enjeux professionnels.

2.1.1. Une configuration professionnelle ...

Pour Henry Mintzberg (Mintzberg, 1982), la principale caractéristique d'une organisation professionnelle est le haut niveau de qualification des opérateurs. Ils utilisent donc abondamment leurs savoirs acquis au cours de leur formation pour accomplir leur travail. Sur le plan de la structure, la division du travail au niveau horizontal est forte. Les travailleurs, de par leur formation spécifique, opèrent dans des créneaux très étroits. Au contraire, sur le plan vertical, la division est

²² Cette partie reprend très largement les propos du directeur de l'établissement, Stephen Bonnessoeur ainsi que sa contribution écrite dans l'ouvrage d'Éric Marshall consacré au projet d'établissement dans l'enseignement agricole (Marshall, 2012).

²³ Il existe cependant une concurrence très vive avec une MFR située à Gionges sur les formations viti-vinicoles, tant en formation initiale scolaire qu'en formation initiale par apprentissage et en formation continue.

faible : ayant une qualification poussée les membres conçoivent eux-mêmes leur travail et effectuent leurs tâches en toute autonomie. Quant à la coordination, elle fonctionne par standardisation des qualifications. De par leur formation, les opérateurs sont jugés qualifiés pour coordonner et accomplir leurs tâches efficacement.

L'équipe pédagogique du lycée d'Avize répond au premier critère de qualification avec d'une part une majorité d'enseignants soit professeurs de lycée professionnel soit certifiés de l'enseignement agricole public ayant suivi une formation universitaire et passé un concours pour catégorie A de la fonction publique. L'équipe comprend également des ingénieurs de formation ainsi que des personnels contractuels ayant suivi une formation universitaire leur permettant de passer les concours dans le cadre de la mastérisation.

La seconde caractéristique de cette équipe pédagogique est sa stabilité relative. L'équipe vient de connaître à la rentrée scolaire 2012-2013 un important turn-over consécutif à des départs mais plusieurs enseignants nouvellement arrivés sont en réalité des enseignants ayant déjà travaillé dans cet établissement. Ce retour professionnel permet une intégration rapide et l'adoption des valeurs du collectif. Il faut également noter par exemple la stabilité dans la sphère intermédiaire entre la direction et l'équipe pédagogique puisque la quasi-totalité des professeurs principaux coordonnateurs occupent cette fonction depuis une dizaine d'années au moins. Leurs compétences sont reconnus dans ce domaine.

Les enseignants d'Avize disposent de leur liberté pédagogique car ils sont à la fois les concepteurs et les réalisateurs de leurs séquences pédagogiques programmées sur l'année scolaire. Ils assurent l'entièreté de leur mission sans immixtion directe et directive de la part de la direction qui exerce essentiellement son leadership pédagogique pour définir la « pédagogie générale » (Baluteau, 2009, p 5). Cette division du travail pédagogique se déroule de manière relativement consensuelle, sans intervention dans la didactique disciplinaire par exemple. Le positionnement décrit par F Baluteau correspond bien à la situation d'Avize : *« Le contrôle du domaine pédagogique par le personnel de direction consiste finalement en une désingularisation des pratiques enseignantes, à passer d'une pratique individuelle relevant de la liberté de l'enseignant à une pratique plus commune régie par des règles locales, empreintes d'une culture pédagogique « progressiste » (pour le travail en équipe, l'interdisciplinarité, l'évaluation formative, la pédagogie du projet...) »* (Baluteau, 2009, p 6).

Ainsi dans le domaine pédagogique, la distribution du pouvoir est-elle très décentralisée avec une prise de décision par les enseignants soit individuellement dans le cadre de leur enseignement soit par l'équipe pédagogique pour l'élaboration par exemple des contenus des modules laissés à l'initiative de l'établissement (les EIE de la voie professionnelle) soit par l'intermédiaire des représentants des personnels d'enseignement dans les instances du conseil intérieur du lycée.

2.1.2. ... À tendance missionnaire...

Pour Mintzberg, la configuration missionnaire est une organisation dans laquelle dominent les buts de mission qui sont les buts liés aux clients, usagers de l'organisation. Dans cette organisation missionnaire, la standardisation des normes permet de mettre en avant des représentations communes impliquant une forte adhésion des acteurs de l'organisation ainsi qu'une autonomie assez forte permettant aux acteurs de réaliser des tâches diversifiées.

Le 3 novembre 1927, l'école de viticulture d'hiver s'ouvre à Avize avec treize élèves de 15/16 ans qui s'engagent à suivre tous les jeudis après-midi, durant les trois mois d'hiver des cours de viticulture, d'œnologie mais aussi d'arboriculture, de tonnellerie et de vannerie. Cette ouverture correspond à un besoin professionnel exprimé dès la crise phylloxérique de la fin du 19^{ème} siècle. L'ouverture de cette école a été rendue possible grâce à la dotation des époux Puisard, négociants en Champagne au conseil général de la Marne en 1923.

Progressivement, l'enseignement se diversifie avec l'introduction des matières générales, la construction d'un internat permettant la mise en place de cours à temps plein après 1945. En 1952, seize anciens élèves relancent l'association des anciens élèves créée en 1939 et mettent en place la coopérative des anciens élèves de la viticulture. L'objectif de cette coopérative est de permettre aux jeunes champenois d'apprendre la vinification champenoise dans l'école en lui apportant les vins clairs, machines, bouteilles et bouchons. Aujourd'hui cette coopérative compte une centaine de coopérateurs qui représentent la quasi-totalité des petites régions de la Champagne viticole pour une production annuelle d'environ 130 000 bouteilles. « *La Coopérative des anciens de la viticulture est née avec l'esprit égalitaire coopératif chevillé au corps* » (citation de S Bonnessoeur, extrait de Marshall, 2012, p137). Les valeurs véhiculées par cette structure coopérative originale irriguent

fortement la « culture de l'établissement ». « *Jean Deville, qui fut l'un des élèves fondateurs nous a quitté en juillet 2006. Mais l'établissement a eu la chance de recueillir et de conserver son témoignage où transpirent la passion, l'humilité, l'altruisme, la chaleur humaine de cette génération. Cette noblesse de cœur constitue un exemple qu'il ne faudrait pas oublier à une époque où leurs descendants touchent les dividendes de prospérité que ces viticulteurs pauvres et tenaces ont semés il y a plus d'un demi-siècle* » (citation de S Bonnessoeur, extrait de Marshall, 2012, p137).

Dès son arrivée à la tête de l'établissement, S Bonnessoeur a reconstitué cette mémoire qui s'était lentement effacée, d'une part en recherchant l'historique de l'établissement et d'autre part, à l'occasion des 80 ans du lycée, la direction a remis au goût du jour la commémoration de la mémoire des fondateurs avec le dépôt annuel d'une gerbe sur la tombe des époux Puisard, donateurs. Chaque année, des élèves se rendent au cimetière de Cramant, commune voisine d'Avize pour cette cérémonie.

« *C'est cela le lycée viticole de la Champagne, une grande famille et une chaîne interrompue de transmission, de savoir, de savoir-faire, de valeurs intergénérationnelles [...]. C'est aussi un lycée public d'accueil de tous les passionnés de ce monde quels que soient leur origine sociologique, leur sexe, leur région d'appartenance comme le prouvent la majorité non viticole des apprenants actuels et la part croissante des filles dans les effectifs* » (citation de S Bonnessoeur, extrait de Marshall, 2012, p138).

Cet effort continu, partagé par les personnels constitue sans conteste un effort de standardisation des normes, selon la classification de Mintzberg. Le partage de ces représentations, de ces valeurs par les acteurs de l'organisation est un préalable à un fort pouvoir de cohésion et au bon fonctionnement de l'établissement. Il est à noter que ces valeurs sont également portées par l'association des parents d'élèves de l'établissement qui regroupe une proportion non négligeable des familles des jeunes de l'établissement et participe activement à la vie de l'établissement et du lycée en particulier.

La même logique de standardisation des normes semble s'appliquer à propos de l'adhésion de l'équipe pédagogique au travail collectif comme le montrent les résultats du questionnaire auquel ont répondu les enseignants du lycée²⁴. De ce questionnaire, il ressort un véritable sentiment d'appartenance à l'équipe pédagogique d'une classe avec une exigence forte pour une amélioration

24 Annexe n°3.

des modalités et des résultats du travail collectif réalisé. Incontestablement, le travail collectif fait partie des représentations et de l'identité professionnelles des enseignants d'Avize. Ce consensus contribue à augmenter l'efficacité de l'action collective en construisant un milieu propice au travail collectif.

2.1.3. ...Et adhocratique.

Organisation professionnelle et missionnaire, le lycée d'Avize peut être également considérée comme une organisation adhocratique (Mintzberg, 1982, 1990). En effet, pour Mintzberg, les organisations adhocratiques se caractérisent par un fonctionnement par équipes de projets où se concentre le pouvoir de décision opérationnelle alors que le pouvoir de décision stratégique est assuré par la direction. Au sein de ces équipes de projets, la coordination se fait essentiellement par ajustement mutuel entre opérateurs. L'autonomie et la polyvalence des opérateurs sont fortes.

Les deux projets 2006-2010 et 2011-2015 d'établissement d'Avize s'inscrivent parfaitement dans cette configuration. Dans l'ouvrage d'Éric Marshall, le directeur en fait une exhaustive présentation (Marshall, 2012). Le pilotage du projet est assuré par la direction de l'établissement. Le diagnostic est réalisé par la direction (Marshall, 2012, p 108), les quatre puis cinq axes stratégiques sont retenus par la direction. « *Les axes stratégiques découlaient à la fois du diagnostic et de ma vision à 5 ans des enjeux de notre territoire, des besoins du secteur professionnel viticole, des enjeux de notre société, des ambitions du SNPF et du PREA pour le ministère de l'agriculture, du PRDF et du schéma régional de l'éducation tout au long de la vie pour le conseil régional* » (Marshall, 2012, p109). La déclinaison de ces axes stratégiques en axes opérationnels (19 dans le projet 2006-2010) est réalisée par la direction qui confie ensuite la déclinaison des axes opérationnels en actions à des binômes de chefs de projet. Au final, pour le projet 2006-2010, cinquante actions ont été retenues, validées par le conseil d'administration de l'établissement. Le projet d'établissement 2011-2015 comporte une trentaine d'actions nouvelles auxquelles il faut ajouter les actions non achevées du précédent projet.

« J'attache une grande importance à l'équipe de direction pour l'élaboration du projet, notamment pour la définition des axes stratégiques d'EPL et de centre. Cette équipe me permet, en outre, de me dégager du temps pour tisser un réseau partenarial, pour assurer les interfaces

nécessaires et acquérir ainsi une vision globale indispensable. C'est ma responsabilité que d'acquérir, au contact tant de la communauté éducative que des partenaires externes, cette vision politique de l'EPL que j'ai pu réinvestir dans le projet. J'ajoute enfin l'importance que j'accorde au projet d'établissement dans un établissement comme l'EPLEFPA d'Avize, très imprégné d'esprit d'entreprise, de professionnalisme et de qualité. On sent aussi cela dans les ENIL, on le sent peut-être moins dans un établissement plus généraliste. Le fait que les usagers baignent dans une ambiance de projet constitue, je pense, un environnement favorable à leur formation » (citation de S Bonnesoeur, extrait de Marshall, 2012, p114).

La réalisation du projet d'établissement relève principalement de la responsabilité des chefs de projets puis des opérateurs mobilisés. Comme ancien chef de trois projets pédagogiques différents – éducation au développement durable, lutte contre le décrochage scolaire et inclusion des élèves dys- , j'ai pu disposer d'une forte autonomie pour la réalisation de ces tâches, caractérisées par une forte polyvalence.

De la même façon, la mise en place des Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE) dans la voie professionnelle, s'est déroulée en 2009 sur la base de projets portés par des collectifs enseignants - et pas forcément par l'équipe pédagogique – en toute autonomie.

«[...] Si l'on veut parler du MAP et des EIE, là je trouve que c'est intéressant : le MAP, j'y participe peu mais j'ai participé à son écriture un petit peu et les EIE de seconde, je les connais bien et j'ai participé à leurs écritures et nous avons la chance d'avoir une personne ressource capable de donner une vision et d'écrire les choses : très confortable donc » (PPC5). Pour cette année scolaire, un effort collectif d'autorégulation a eu lieu en classe de seconde professionnelle avec une refonte complète des EIE, à l'initiative à la fois de cet « enseignant ressource » et du professeur principal coordonnateur de la classe. Cet exemple montre la place de « leadership pédagogique » que peut occuper un chef de projet ainsi qu'une facette particulière de la coordination de l'équipe pédagogique qui se démarque de la règle locale de la fonction que nous étudierons dans le prochain paragraphe :

« L'année dernière, cela n'a pas fonctionné correctement donc cette année avec le professeur de viti, on a tout changé, retravaillé pour mettre en place des journées d'EIE : gros travail en début d'année pour les journées à thème et le voyage en Alsace. J'ai désigné des responsables pour ces journées afin d'éviter d'être responsable de tout (3 journées et un voyage de

trois jours en Alsace) » (PPC 1).

Cette rapide présentation de l'établissement d'Avize nous montre que la culture d'établissement peut jouer un rôle important tant dans le travail collectif enseignant que dans sa nécessaire coordination. Dans cette organisation professionnelle à tendance missionnaire et adhocratique, la coordination apparaît dans toute la diversité étudiée par Mintzberg, ajustement mutuel dans le cadre des projets, standardisation des normes par les représentations, les valeurs de l'établissement, standardisation des qualifications et des savoirs avec une équipe enseignante très qualifiée et compétente permettant la réalisation des buts assignés à l'organisation.

Restent deux formes de coordination de la classification de Mintzberg, la standardisation par les résultats et les procédures et la supervision directe que nous allons étudier dans le paragraphe suivant.

2.2. La régulation locale de la fonction de coordination pédagogique

Le lycée d'Avize met en place, conformément à la prescription réglementaire étudiée ci-dessus, les équipes pédagogiques ainsi que la fonction de coordination pédagogique avec l'attribution de la part modulable de l'indemnité ISOE pour la part de l'activité du professeur principal et la décharge horaire pour la part de l'activité de coordination. À Avize, la fonction de coordination n'est pas séparée de la fonction de professeur principal. La fonction de coordonnateur de filière n'existe pas.

Dans un paragraphe précédent, nous avons mis en avant le flou relatif de la prescription en la qualifiant de « *prescription descendante discrétionnaire* » (Pastré, 2007). L'injonction à la création de cette fonction n'est pas accompagnée d'un référentiel détaillé de la fonction. Devant cette « *zone d'incertitude* » (Crozier, Friedberg, 1977), l'organisation par l'intermédiaire de sa direction a localement essayé de construire à plusieurs reprises depuis 2006 une fiche de poste du professeur principal coordonnateur. De la même façon, pour assurer leur régulation interne afin de réduire le « blanc » laissé par la réglementation, les équipes pédagogiques se sont dotées de règles, pas forcément écrites mais produites par le groupe d'opérateurs lui-même.

2.2.1. Une tentative répétée de régulation de contrôle

À plusieurs reprises, la direction de l'établissement a essayé de mettre en place un dispositif de supervision directe ou de standardisation des résultats de la fonction de professeur principal coordonnateur en élaborant une prescription de la fonction. En effet, depuis l'année scolaire 2006-2007, la direction a mis en place un guide de bonnes pratiques du professeur principal coordonnateur²⁵.

Le contexte du premier essai a été expliqué par l'un des professeurs principaux coordonnateurs interviewés :

« C'était une demande de la direction à l'époque car elle trouvait qu'il y avait une grande variété de pratiques des coordonnateurs, un peu de tout et de rien et surtout que certains se déchargeaient totalement sur le secrétariat scolaire (...). Avec la secrétaire scolaire, a été listé le déroulement de septembre à juin tout ce qui concernait le travail de coordination de toutes filières... et le calendrier. Ont été listés les notes de service qui réglementent la mise en place des CCF et les référentiels car le professeur-coordonnateur est sensé connaître l'ensemble du programme et pas que son programme, les stages etc... Ce document a été validé dans le cadre du projet d'établissement. Pendant deux ou trois ans, ce document a été mis à jour. Ce document était remis à la rentrée pour les nouveaux professeurs-coordonnateurs. C'était un moyen de rappeler à certains qui ne faisaient pas leur travail que c'étaient à eux de s'occuper de la pochette CCF, à eux de faire la photocopie A3, de vérifier, faire l'archivage... » (PPC2).

Ainsi, ce document se présente-t-il sous la forme d'un agenda avec mois par mois ou par période, la description des actions à réaliser. Cet agenda est construit pour deux années, correspondant à l'époque aux deux années de formation pour l'obtention des diplômes (Bac technologique STV, BEPA et bac Pro). Ce document vise donc à dresser la liste de l'intégralité des tâches à réaliser par le professeur principal coordonnateur. Ce document a été mis à jour régulièrement pour permettre l'insertion de nouvelles tâches comme le rôle du professeur principal coordonnateur dans le suivi des élèves disposant d'aménagement aux examens (tiers temps...) ou le suivi de l'Admission-Post-Bac pour les classes terminales.

La probable complexité croissante de l'agenda pour croiser des tâches se déroulant sur plusieurs mois comme l'Admission-Post-Bac a conduit la direction en 2009 à rompre avec la forme

25 Annexes n°4 et 5.

de l'agenda pour dresser une liste des tâches avec quelques indications chronologiques, transformant de fait cet agenda en une description standardisée des résultats attendus et des procédures.

Inscrite dans le projet d'établissement 2006-2010, cette fiche constitue donc une bonne illustration de la volonté de l'organisation de fixer des règles internes, en particulier par la direction pour une « régulation de contrôle » (Reynaud, 1993).

A son arrivée en septembre 2011, la nouvelle directrice adjointe a, après une période d'observation des pratiques de plusieurs semaines, entrepris d'engager une réforme de la fonction du professeur principal coordonnateur. Par note de service²⁶ du 23 mars 2012 intitulée « nouvelle organisation », la directrice invite les professeurs principaux à lui transmettre avant la tenue d'une réunion un document récapitulatif des pratiques effectives de la coordination pédagogique :

« En s'appuyant sur l'existant (voir pièce jointe), je souhaiterais :

- un bilan de fonctionnement du professeur coordonnateur – professeur principal ;*
- identifier les points éventuels d'évolution de la mission, ainsi que les points d'amélioration ;*

Afin de préparer au mieux ce travail collaboratif, il me paraît utile que vous réfléchissiez :

- Aux 3 ou 4 missions du prof coordonnateur ou principal ;*
- Aux compétences indispensables pour assurer pleinement les missions*
- Aux 3 ou 4 points d'amélioration à mettre en œuvre dans le travail Proviseur – prof coordonnateur ou principal. » (note de service, 23 mars 2012)*

Ainsi dans ce document, apparaît la volonté d'établir, en désirant sortir de la liste « tâche après tâche » trop « catalogue » du document précédent, un référentiel ou une fiche « métier » du professeur principal coordonnateur dressant les missions, les compétences attendues et réaffirmant le lien hiérarchique avec la direction dont l'amélioration apparaît nécessaire dans la note de service. L'objectif est de baliser cette fonction pour améliorer la régulation de l'équipe pédagogique, cet espace intermédiaire entre la direction et les enseignants.

Pour préparer cette réunion, à la demande des professeurs principaux et coordonnateurs qui ont majoritairement interprété cette note de service comme une tentative de supervision directe et de (re)cadre de la fonction, une Heure Mensuelle d'Information (HMI) s'est tenue. À ce qui est apparu comme une volonté d'une part de réduire l'autonomie de la fonction et d'autre part d'en

26 Annexe n° 6.

augmenter la charge, les professeurs principaux, dans une réponse collective ont rappelé la prescription réglementaire et leur volonté de ne pas s'en écarter.

A la rentrée scolaire de septembre 2012, un nouveau document a été remis à l'ensemble des professeurs principaux coordonnateurs²⁷. Il est nommé *Vade-mecum de l'équipe pédagogique et du professeur principal*.

« Le rôle fondamental du professeur principal ou coordonnateur est de faire l'unité de la classe. Il est le coordonnateur de l'équipe pédagogique. Il a également une mission de suivi et d'information des élèves, qu'il doit être à même de conseiller sur leur orientation. Il reste le correspondant privilégié des parents (...) ».

Il faut noter que ce document semble être une reprise partielle d'un document original dans lequel certaines parties ont été ôtées et d'autres ajoutées. Dans le sommaire, est annoncée une partie consacrée à l'animation de l'équipe pédagogique alors qu'elle est remplacée par une page d'information consacrée à la vie scolaire, aux règles de sanctions et retenues dans le document distribué. Ce document reprend ensuite les missions traditionnelles prescrites du professeur principal.

Ce document passe donc à côté d'un des enjeux de la coordination d'équipe dans le cadre d'un « établissement mobilisé » comme outil de développement du travail collectif. Il pointe les missions traditionnelles de la fonction de coordination d'équipe, celles du professeur principal, centrée sur l'élève et sur la mise en ordre du ruban pédagogique et du planning prévisionnel d'évaluation.

Il est à noter qu'à l'exception d'un professeur principal coordonnateur, aucun n'a fait référence à ce document lors des entretiens et seulement pour regretter que ce document n'ait pas été ni construit collectivement ni expliqué à la rentrée.

« Ce document a-t-il été lu ? Il n'a pas été expliqué non plus... ». (PPC2)

« Il y a eu un document distribué en début d'année ? Alors là, je ne m'en souviens même pas !! C'est l'ancien je pense ? Non je n'ai pas de souvenir par rapport à cela ». (PPC 3)

Quels objectifs visait la direction ? Dans son entretien « par écrit »²⁸, le directeur est revenu sur ces documents.

« Les motifs étaient divers et fondamentaux. Cadrer permet de définir le même message à

²⁷ Annexe n° 8.

²⁸ Annexe n° 9.

tous, coordonnateurs ou non, de définir le rôle des uns et des autres ce qui vise à la transparence, à la prise de responsabilité individuelle, à l'équité entre les acteurs par un engagement normé. Cela peut aussi plus facilement permettre à de nouveaux enseignants de rentrer dans la mission de coordination ».

Dans cette réponse, il apparaît très clairement la volonté de standardiser les résultats attendus et les procédures. Il convient également de préciser que l'élaboration de ces documents, notamment le premier s'inscrivait dans le contexte d'une réduction de la dotation en personnel administratif de l'établissement alors que le secrétariat scolaire assurait une partie des tâches assumées par les enseignants dans d'autres établissements.

« Oui maintenant c'est nous qui rentrons les notes de CCF, et apparemment en terminale il y a plus de travail avec le portail Admission-Post-Bac et l'inscription aux examens... Et cela retombe sur tout le monde quand il y a moins de postes de secrétaires scolaires... donc cela retombe sur les coordonnateurs. Ce sont des tâches administratives ».(PPC 5)

Le balisage de la fonction de coordination par la direction s'inscrit dans l'élaboration de « règles locales » et est d'abord conçu comme une réponse à la diminution de la dotation en personnel administratif et aux écarts constatés dans la réalisation de la fonction de coordination par les enseignants désignés.

A côté de cette « régulation de contrôle », une « régulation autonome » (Reynaud, 2003), interne aux équipes pédagogiques s'est mise en place pour délimiter le champ d'action de la fonction de la coordination.

2.2.2. Une régulation autonome des équipes

L'enquête par entretien nous a permis d'identifier une règle « locale » de la coordination pédagogique à ne pas transgresser : le refus de la supervision directe par le professeur principal coordonnateur.

Une des formes de la coordination de Mintzberg est la standardisation à travers laquelle des normes, des valeurs dictent le travail dans sa globalité et auxquelles les membres de l'organisation

adhèrent. Dans un établissement scolaire, l'équipe pédagogique constitue une « sous-organisation » qui pour se réguler peut construire ses normes, ses valeurs partagées par ses membres, distinctes ou/et complémentaires de celles de l'organisation évoquées ci-dessus.

Ainsi, à Avize, il apparaît très clairement une valeur essentielle, une règle commune à l'ensemble des équipes pédagogiques²⁹. Il s'agit de la non-ingérence du professeur principal coordonnateur sur le terrain de la didactique disciplinaire, de la pédagogie et de l'évaluation qui relèvent de l'autonomie individuelle des enseignants, de leur liberté pédagogique.

« En tant que prof coordonnateur je devrais m'assurer que chacun respecte la réglementation relative aux CCF, notamment la lutte contre les fraudes mais franchement...ils sont grands et pour moi, ce n'est pas mon rôle ».(PPC 5)

« La coordination donne des responsabilités en plus alors que tu es au même niveau qu'eux, tu n'as pas à leur donner des ordres et tu te sens obligé par ce que sinon, si tu dis rien cela va passer...J'aime pas donner des ordres alors je le fais le moins possible mais si par exemple la date du conseil de classe est à telle date donc on va demander : il faut rentrer les notes pour telle autre date. Donc cela nous oblige à donner des ordres aux autres et c'est pas vraiment notre rôle : on est comme les autres, on est pas différent. C'est bien gentil de vouloir imposer à des collègues certaine choses alors que on est pas plus [...]. C'est pas facile d'imposer aux autres alors qu'on est comme les autres, moi j'estime que je ne suis pas supérieure aux autres parce que je suis professeur principal».(PPC 1)

Un professeur principal coordonnateur s'est autorisé une incursion limitée dans ce domaine dans des circonstances bien particulières en conseillant un professeur stagiaire : « [...], Par exemple l'année dernière, nous avons une jeune collègue en stage pour sa titularisation et moi j'essayais de lui donner des conseils mais si cela ne passe, cela ne passe pas ! On peut essayer de parler comme coordonnateur mais on a pas un rôle fou : on est dans l'administration et la hiérarchie joue son rôle. Cette personne avait de grandes difficultés avec les classes ».(PPC 5)

Cette dernière citation corrobore le contre-exemple de supervision directe exercée par un professeur principal coordonnateur et qui constitue une transgression de la règle :

²⁹ Il faut rappeler ici que le nombre réduit d'enseignants (40) facilite cette « universalité »

La première intervention sur le terrain pédagogique se fait sur le ton de l'humour : « [...] *En tant que professeur coordonnateur, je ne me sens pas forcément de dire aux collègues de changer leurs programmes. Je l'ai dit à l'enseignant d'Histoire-Géographie : « Alors vous allez où ? Au mémorial, encore !!!! » (rires). Après c'est à eux de bouger et il est vrai que l'équipe du projet s'est renouvelé avec l'arrivée d'une nouvelle enseignante de français donc les autres pouvaient la guider ; de la même façon pour l'enseignante d'ESC qui est aussi arrivé cette année. C'est un moyen de rentrer dans un projet qui existe. Après ce sera à eux de changer. » (PPC 2)*

Le second épisode concerne plus directement le rôle du professeur coordonnateur puisqu'il s'agissait de modifier le calendrier des CCF : « [...] *La semaine dernière, il y avait un CCF de viti-oeno qui était annoncé depuis septembre. Tout va bien. Et la semaine précédente, ils m'ont dit, on ne peut pas le faire la semaine prochaine parce que mardi on est en épreuve E2 de BEPA donc cela bloquait le mardi. Sous prétexte que cela bloquait le mardi, ils ne voulaient plus faire le CCF de la semaine. Donc j'ai du rentrer en négociation en disant « la semaine suivante est la dernière limite mais pas le jeudi car il y a déjà le CCF d'ESC ». « Non, nous on veut le faire en mars parce que la semaine qu'il y a avant les vacances, on est en semaine taille ». « On ne pouvait pas le faire en mars parce qu'il y a toutes les semaines trois CCF et en avril c'est trop tard ». J'ai bloqué la négociation en disant que ce n'est pas possible de demander aux élèves d'avoir 4 CCF sous prétexte que vous vous ne voyez pas dans la semaine où placer votre CCF quand on enlève un jour ». Finalement c'est la direction qui a tranché en disant que l'on ne pouvait pas demander plus de boulot aux élèves alors que la date était fixée depuis longtemps. [...] Je n'étais pas très contente quand ils m'ont dit « on va reculer ». Après je les ai remercié du fait qu'ils aient tenu compte qu'il ne fallait pas surcharger les élèves. J'ai re-enrobé la chose. »*

Enfin, le dernier récit concerne une ingérence perçue comme telle par les collègues qui s'en sont plaints auprès de la direction : « *De la même façon, j'ai dit aux collègues que le MAP ne pouvait plus fonctionner sous cette forme. En plus les collègues n'arrivent pas à se mettre d'accord sur une épreuve (ils sont 4 profs sur une épreuve) pour avoir une cohérence. Un collègue est venu me voir en disant « moi j'ai 3 points, ce n'est pas à moi de lancer le sujet ». C'est le rôle du prof coordonnateur de dire « qui se décide à lancer le sujet. C'est peut-être les profs qu'ont 6 points qui devraient lancer la thématique ». Après il y en a un qui écrit un morceau, l'autre un autre morceau*

et tu peux avoir la réponse de l'un dans l'autre sujet parce qu'il n'y a pas de vision d'ensemble du CCF. Cela ne me convenait pas. Je l'ai écrit par courriel à l'équipe en disant « ben cela ne marche pas car il y a la réponse dans l'autre partie du sujet parce que vous ne vous êtes pas mis d'accord » et je me suis fait tapé sur les doigts parce que j'en ai trop dit. Alors où est la limite de ce que je devais faire ? Dois-je fermer les yeux ? Là cela me pose problème. Ceci a déclenché une grosse réunion à la rentrée en septembre pour refaire le MAP, revu mais il est très flottant mais je ne mettrai pas les pieds dedans ! Chat échaudé parce que se faire convoquer dans le bureau de la direction pendant plus de deux heures, j'ai donné ».

Un peu plus tard dans l'entretien, le professeur coordonnateur revient sur ce sujet qui incontestablement l'a fortement perturbé et s'est senti remis en cause dans sa fonction : *« (...)Donc en tant que coordo, pour moi, ce n'est pas exploitable en [cahier de suivi du tutorat] l'état à ce stade. Mais je ne me sens pas apte à surveiller mes collègues, à leur dire « t'a fait ton boulot ? »...parce que l'année dernière, on m'a reproché de trop demander à mon équipe, d'être trop exigeante donc cette année, je suis plus en recul sur ma fonction...donc je n'ose plus demander une pochette de CCF même après deux mois alors que normalement l'engagement pris en septembre par tout le monde était qu'au bout d'un mois la pochette devait être terminée, rendue. Donc je suis prudente même dans mes formulations ».*

Pour l'année prochaine, le professeur principal coordonnateur a annoncé à la direction son intention de ne plus assurer cette fonction :

« On nous dit qu'on a carte blanche. C'est ce qu'on nous dit à la rentrée ou fin d'année dernière. La direction a bien dit qu'elle augmentait notre zone de travail. Je ne dirais pas notre pouvoir de décision mais un peu quand même sur certaines choses. Et finalement, j'ai l'impression que cette année, on est plus cadré que les années antérieures. Par exemple l'histoire des dates des conseils de classe et arrêts de notes sans consultation des profs principaux. Je reste sur ma faim. Quand je vais discuter avec la direction en tant que simple prof, je suis suivie (...). Par contre, en tant que coordo, je me sens un peu bridé par rapport à ce que je faisais avant avec l'ancienne direction. (...). Là on est recadré sur des choses. Je suis mitigée au point de me dire « est-ce que je vais continuer d'être coordo ? ». « Est-ce que je m'épanouis ? Non pas en tant que coordo » (PPC 2).

Cet exemple illustre la situation de cet « espace intermédiaire » régulé partiellement par le professeur principal coordonnateur, placé entre la direction et les enseignants. La supervision

directe réalisée par le professeur principal coordonnateur est refusé par les équipes pédagogiques, notamment car le professeur principal coordonnateur n'est pas considéré comme un supérieur hiérarchique alors que l'intervention de la direction est davantage acceptée, justement comme une forme de supervision directe d'un supérieur hiérarchique.

« On peut essayer de parler comme coordo mais on a pas un rôle fou : on est dans l'administration et la hiérarchie joue son rôle » (PPC 5).

Cet exemple montre que la fonction de coordination pédagogique est soumise à des règles formelles, informelles, à des injonctions qui peuvent être parfois contradictoires, nécessitant probablement une clarification lorsque la mission d'animation de l'équipe pédagogique pour un travail collaboratif sera clairement explicitée.

Chapitre 3

Méthodologie de l'étude de cas

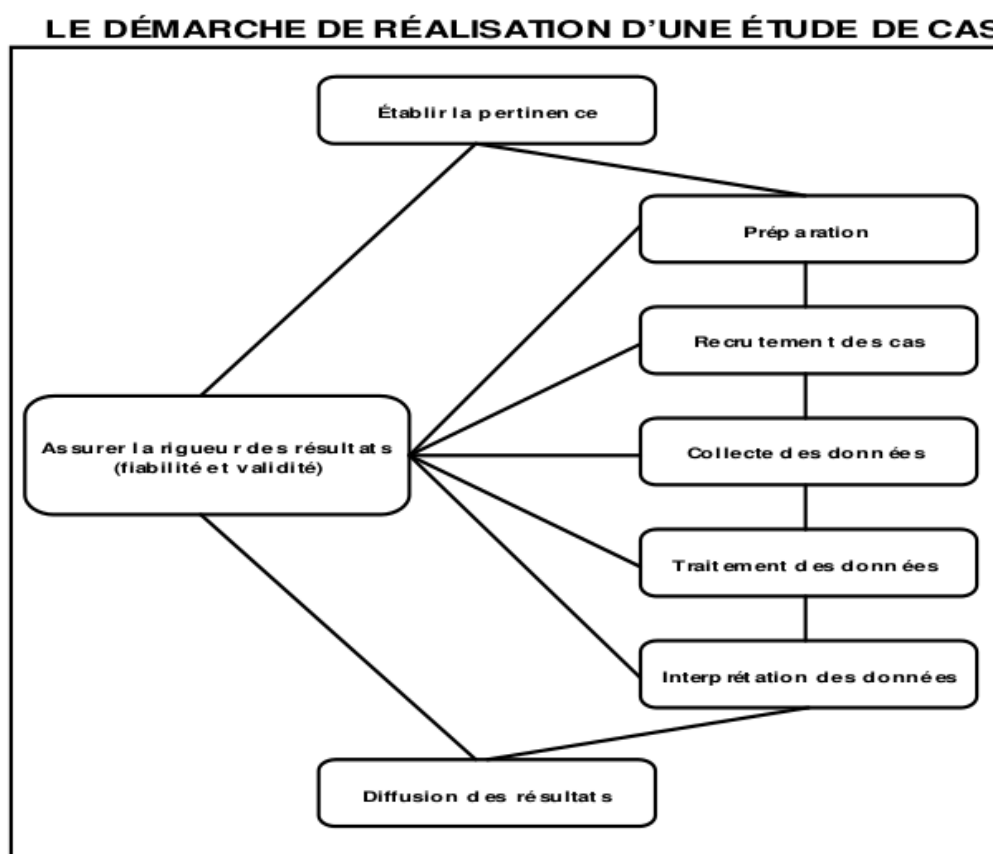
Afin d'atteindre les objectifs de recherche, nous avons opté pour la logique de l'étude de cas, celle d'un établissement scolaire agricole. Comme le démontrent T Karsenti et S Demers (Karsenti, Demers, 2004) ainsi que J-C Passeron et J Revel (Passeron, Revel, 2005), l'étude de cas est une méthode de recherche qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel dans lequel on peut observer l'interaction d'un certain nombre de facteurs pour en saisir la complexité et la richesse. L'objectif de cette méthode est d'extraire du cas « *une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions seront réutilisables* » (Passeron, Revel, 2005, p. 9). Pour cela, seule une démarche rigoureuse peut assurer la véracité des résultats obtenus à travers la fiabilité et la validité de l'enquête (Gagnon, 2005, 2009). Yves-Chantal Gagnon en présente quatre dimensions : la fiabilité interne qui vise à assurer la stabilité des données et la fiabilité externe qui vise à permettre de reproduire la recherche, la validité interne qui vise à assurer la crédibilité des résultats et la validité externe qui doit permettre le transfert des résultats.

La fiabilité interne assure que d'autres chercheurs arriveraient sensiblement aux mêmes conclusions en traitant et interprétant les données de l'étude. Cela implique par exemple comme nous l'avons fait l'utilisation de descripteurs concrets et précis ou le recours au mot à mot pour reprendre les propos tenus lors des entretiens, la mise à disposition de l'intégralité des données brutes mises en annexes de ce mémoire.

La fiabilité externe montre qu'un chercheur indépendant, en adoptant la même démarche, obtiendrait pratiquement les mêmes résultats s'il observait le même milieu ou un milieu similaire. Ceci implique une connaissance précise de la posture du chercheur par rapport à son sujet d'étude, une description minutieuse de la population étudiée, ici les équipes pédagogiques et leur coordonnateur pédagogique avec une identification précise du site retenu comme l'établissement scolaire d'Avize afin de faire ressortir précisément le contexte des informations transmises et obtenues. Cette fiabilité externe passe également par la définition des concepts mobilisés dans

l'étude de cas comme nous venons de le faire à travers la présentation de l'établissement scolaire par la sociologie des organisations.

La validité interne renvoie à la fiabilité interne permettant de garantir la crédibilité des résultats obtenus alors que c'est la validité externe qui doit permettre la généralisation et la comparaison avec d'autres cas. Le cas étudié ne doit pas être trop singulier, unique mais reproductible.



Gagnon, 2009

Notre choix s'est porté sur l'enquête par entretien comme outil principal de recherche, tout en l'accompagnant d'une enquête par questionnaire que nous présenterons ci-dessous. L'enquête par entretien est particulièrement pertinente pour analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être des témoins actifs. Elle permet de faire surgir les systèmes de valeurs, de représentations, de repères à partir desquels les acteurs s'orientent. L'enquête par entretien doit permettre non seulement de décrire mais surtout de faire parler sur.

L'entretien retenu porte à la fois sur la description des pratiques de coordination et sur les conceptions et les représentations des acteurs.

1. La posture du chercheur par rapport à son objet d'étude

Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole (PCEA) en Histoire-Géographie, j'ai enseigné pendant onze années dans le lycée d'Avize, de septembre 2001 à juin 2012. En plus de la fonction d'enseignant, je me suis impliqué à différents niveaux dans le fonctionnement de l'établissement, d'une part, comme représentant des personnels de l'établissement et membre actif des conseils de l'établissement notamment le conseil d'administration pendant plusieurs années ; d'autre part, comme animateur/chef de projets inscrits dans les projets d'établissements successifs notamment à partir de 2005. Il s'agissait soit de projets pédagogiques relatifs à la lutte contre le décrochage scolaire, la remédiation et l'inclusion des élèves handicapés soit de projets relatifs à l'éducation au développement durable. Enfin, j'ai assuré pendant trois années consécutives, à ma demande, la fonction de professeur principal de la classe de troisième de l'enseignement agricole.

Ainsi cette expérience acquise notamment d'animation d'équipes et de médiation entre la direction et le personnel me permet d'avoir une connaissance approfondie de l'établissement, de sa culture, de son histoire et de son fonctionnement, facilitant ainsi ma démarche de recherche.

Depuis la rentrée de septembre 2012, j'ai quitté par mutation cet établissement. Ce départ me permet de ne plus être membre des équipes pédagogiques retenues dans mon enquête par entretien. Le caractère récent de mon départ me permet toutefois de conserver l'actualité de mon expérience acquise, sa validité.

En effet, cette position donne au chercheur un statut un peu particulier avec ses avantages et ses inconvénients. Le principal avantage est la connaissance du milieu, la familiarité avec le terrain d'étude me permettant de gagner du temps d'observation et de faciliter l'échange avec les interviewés lors des entretiens. Ce second point est probablement le plus important lors des entretiens car cette connaissance professionnelle voire personnelle permet d'instaurer

immédiatement un rapport de confiance et donc plus facilement un climat de sincérité. Cela permet le recueil de données relativement denses et de qualité.

Mon départ, avant cette étude permettait, me semble-t-il d'accroître encore cette confiance et cette « transparence » puisque je n'étais plus membre de l'équipe pédagogique, de l'établissement, levant ainsi l'écueil d'une certaine proximité. L'anonymat s'en trouve également renforcé.

Ne pas être membre participant des équipes sur lesquelles j'enquête me permet de ne pas être un observateur participant. Je me suis tenu à une position de stricte neutralité lors des entretiens, refusant tout commentaire susceptible de sortir de l'enquête.

A l'inverse, la proximité avec le milieu étudié n'a pas été sans inconvénient. Le principal écueil a été le refus, jamais clairement exprimé, de me rencontrer de la part d'enseignants, anciens collègues de travail. Ces refus m'ont amené à élargir mon panel d'entretien des professeurs principaux et coordinateurs. Pour ces personnes, la posture de chercheur n'a sans doute pas fait disparaître la position d'ancien collègue de travail.

2. Échantillonnage

Une fois le double contexte posé, il nous fallait déterminer l'échantillonnage de notre enquête par entretien. En effet, il ne nous était pas matériellement possible de retenir l'observation et l'étude de l'ensemble des pratiques de coordination pédagogique dans cet établissement. Nous avons retenu initialement pour entretien cinq équipes pédagogiques et donc cinq enseignants principaux coordonnateurs sur un total possible de quatorze équipes. Notre choix s'est porté sur les équipes pédagogiques les plus touchées par les réformes récentes, depuis 2008.

Les cinq équipes pédagogiques retenues

La première équipe est celle de la **classe de troisième de l'enseignement agricole**, composée de onze enseignants. L'intérêt de cette classe est double :

- d'une part, il s'agit d'une classe de collège située dans un lycée. Elle constitue donc à la fois la dernière année du collège avec le passage du Diplôme National du Brevet (DNB) qui comprend l'évaluation traditionnelle par note du travail des élèves ainsi que le Livret Personnel des Compétences qui doit être validé pour

obtenir le DNB. Cette double évaluation réalisée par l'équipe pédagogique implique au minimum une coopération pour harmoniser les critères de validation des compétences et au mieux un véritable travail collaboratif pour mettre en place un dispositif de co-évaluation. Le professeur principal qui n'est pas coordonnateur car il n'y a pas de ruban d'évaluation par CCF à mettre en place doit y jouer un rôle particulier. Cette classe peut être également considérée comme la première classe du lycée à Avize. Elle constitue à ce titre la première étape de l'orientation des élèves qui confère au professeur principal un rôle majeur tel que présenté dans la prescription réglementaire détaillée ci-dessus.

- d'autre part : depuis 2008, la DGER lance chaque année scolaire un appel à projet pour l'accompagnement éducatif des élèves des classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole. La durée d'un projet d'accompagnement éducatif est de 60h maximum pour l'année scolaire. Si une certaine liberté peut être laissée aux équipes éducatives pour organiser le temps dédié à l'accompagnement éducatif, la DGER précise sa préférence pour des interventions d'une durée de 2h par semaine sur 30 semaines de scolarité, en fin de journée après la classe ou sur des créneaux régulièrement libres à l'emploi du temps. Les activités peuvent être conduites par des enseignants, des assistants d'éducation ou des intervenants extérieurs, en particulier des associations agréées. Un porteur de projet est désigné dans le document réalisé par l'établissement. Ce dernier est chargé de sa rédaction et de sa mise en pratique. Le chef d'établissement, au sein du projet d'établissement, doit garantir la cohérence de l'accompagnement éducatif avec les dispositifs d'accompagnement des élèves hors temps scolaire qui existeraient déjà. Le projet d'accompagnement éducatif des élèves est présenté au conseil d'administration et intégré au projet d'établissement. Il est ensuite adressé à l'autorité académique qui est chargée de classer les différents projets régionaux et de les transmettre à la DGER qui valide et finance les projets retenus dans la mesure des moyens disponibles. Depuis 2008, l'équipe pédagogique d'Avize a répondu, chaque année à cet appel à projet en présentant à la fois des projets d'aide aux devoirs, des projets culturels et des projets plus larges comme l'accueil des élèves dys-. A chaque fois, c'est le

professeur principal qui était le porteur de projet³⁰.

- Enfin, la classe de troisième de l'enseignement agricole correspond à l'Éducation Nationale aux classes de Découverte Professionnelle (DP6) avec un important volume horaire attribué notamment aux disciplines des sciences et techniques professionnelles soit sous la forme d'heure disciplinaire soit sous la forme d'une pluridisciplinarité fléchée par discipline mais que l'équipe pédagogique et son professeur principal doivent mettre sous la forme d'une progression pédagogique annuelle. Nous retrouvons donc une partie des attributions relatives à la coordination.
- C'est d'ailleurs dans ce double cadre (appel à projet et pluridisciplinarité) que l'équipe pédagogique de troisième avait monté un projet ambitieux de réalisation de bornes viticoles³¹ pendant l'année scolaire 2008-2009. Ce collectif piloté par le professeur principal avait l'ambition de structurer autour de ce projet ces deux prescriptions. La coordination de ce collectif spontané incluant des enseignants non initialement prévus dans le référentiel visait à assurer la collaboration entre ses membres pour atteindre l'objectif initialement fixé par le collectif bien au-delà des prescriptions mais à partir d'une auto-prescription dans le cadre d'une autonomie collective forte (Lenhard, 2012, p105).

La seconde équipe retenue est celle des **BTSA Viticulture-Oenologie première année**. Elle est composée de quatorze enseignants. De nouvelles pratiques de coordination ont pu se mettre en place dans cette équipe pour deux raisons :

- d'une part, avec l'introduction du module « Accompagnement du Projet personnel et professionnel » (A3P) avec un volume horaire de 87 heures dont la répartition et le contenus sont laissés à l'initiative de l'équipe pédagogique. Ce module correspond à la réduction du volume horaire des anciens Modules d'Initiative Locale présentés ci-dessus. Pour ce dernier, le volume horaire est également de 87 heures, laissé à

30 La transversalité possible de l'appel à projet qui peut être étendu à d'autres élèves de l'établissement ainsi qu'une de ses modalités particulière, spécifique à l'ESC, a permis d'adresser plusieurs réponses parallèles à cet appel à projet national, n'impliquant pas automatiquement un travail collectif au sein de l'équipe pédagogique.

31 <http://www.viticulture-oenologie-formation.fr/vitioenofmlycee/rando-sanger-3eme-09-10/rando-sanger-3eme-09-10.htm> et <http://www.photo-reims.fr/phpwebgalleryvof/index.php?category/789>

l'initiative de l'équipe. Ce volume horaire correspond à 10 % du volume horaire de la formation BTSA.

- d'autre part, l'équipe d'Avize s'est portée volontaire pour participer à une expérimentation nationale relative à l'inscription du brevet de technicien supérieur agricole dans l'architecture européenne de l'enseignement supérieur. Par note de service, la DGER a lancé un appel à candidature d'établissements pour une expérimentation portant sur l'inscription des Brevets de Technicien Supérieur Agricole options « analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques », « viticulture-oenologie » et « technico-commercial » dans l'architecture L/M/D. Par décret 2012-570 du 24 avril 2012 relatif à l'expérimentation pour inscrire le brevet de technicien supérieur agricole dans l'architecture européenne de l'enseignement supérieur puis de l'arrêté du 24 avril 2012 organisant l'expérimentation pour inscrire le brevet de technicien supérieur agricole dans l'architecture européenne de l'enseignement supérieur, l'expérimentation est lancée dans une quinzaine d'établissements. Paradoxalement, c'est selon les modalités de 1972 que cette expérimentation est menée et non selon les modalités nouvelles de 2010.

Pour répondre à l'appel à projet, un porteur de projet doit être désigné. Dans une majorité de situation comme à Avize, c'est le professeur principal coordonnateur de la première année de BTSA qui a été retenu. Ce porteur de projet a en charge, seconde par la direction locale, au niveau de l'établissement de coordonner l'équipe pédagogique pour restructurer le référentiel pédagogique afin de mettre en place une progression en semestres étanches. Ce travail a nécessité le report d'une année de la mise en place effective de cette expérimentation qui a débuté pour les étudiants en septembre 2012. Le porteur de projet/professeur principal est également chargé de sa mise en pratique et de son évaluation dans le cadre de réunions nationales régulières.

Les trois dernières équipes étaient celles des **classes de seconde professionnelle, de première professionnelle et de terminale professionnelle CGEA Vigne et Vin B**, respectivement composées quinze, quinze et onze enseignants. Ces équipes sont concernées par la rénovation de la voie professionnelle dite « bac pro 3 ans » mise en place à partir de la rentrée scolaire de 2009. Par décret n° 2009-148 du 10 février 2009 relatif à l'organisation de la voie professionnelle, se met en place un cycle de référence de trois ans conduisant au diplôme du baccalauréat professionnel

constitué par les classes de seconde professionnelle, de première professionnelle et de terminale professionnelle. Cette réforme met en place les Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE). L'organisation de ces enseignements est pilotée par l'établissement selon un projet pédagogique construit par l'équipe pédagogique de l'établissement et validé par le Conseil d'Administration. Ils représentent un volume horaire hebdomadaire de deux heures de cours. L'enseignement à l'initiative de l'établissement en filière professionnelle est inscrit à l'emploi du temps de l'ensemble des élèves, tout au long de leur scolarité. Différentes activités peuvent y être intégrées : soutien aux élèves qui rencontrent des difficultés, approfondissement des connaissances, aide à l'orientation méthodologie de travail,... La mise en oeuvre peut prendre des formes variées selon les établissements. Les activités proposées peuvent notamment comporter :

- ≡ un travail sur les compétences de base : compréhension du travail attendu et organisation personnelle pour y répondre, expression et communication écrite et orale, prise de notes, analyse et traitement d'une question, capacité à argumenter, recherche documentaire, maîtrise et utilisation responsable des technologies de l'information et de la communication, activités contribuant au renforcement de la culture générale, aide méthodologique à l'écrit comme à l'oral... ;
- ≡ des travaux pluridisciplinaires : thèmes de travail choisis par les élèves ou les enseignants, projets individuels ou collectifs ;
- ≡ l'aide à la construction d'un parcours de formation ou d'orientation réfléchi, prenant appui sur l'orientation active et la découverte des branches d'activité professionnelle.

L'année suivante, la note de service DGER/SDPOFE/N2010-2079 du 23 juin 2010 met en place dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle initiée en 2009 le module d'adaptation professionnelle (MAP) d'un volume horaire de 56 heures sur les deux dernières années du baccalauréat professionnel. Ce module est à l'initiative de l'équipe pédagogique et validé par l'autorité académique.

Relevant de l'autonomie pédagogique des établissements, ces modules sont validés par le conseil d'administration après passage devant le conseil de l'éducation et de la formation.

Les professeurs coordonnateurs peuvent être chargés de la rédaction et de la mise en place de ces modules. Tel a été le cas à Avize comme nous l'avons vu dans le paragraphe présentant la coordination à Avize (PPC 1, PPC 2 et PPC 5).

Malheureusement, deux des cinq entretiens n'ont pu avoir lieu pour les raisons évoquées ci-

dessus³². Il nous a donc fallu modifier l'échantillon initial, en remplaçant l'entretien des professeurs principaux et coordonnateurs des classes de troisième et de BTSA 1 VO par ceux **des classes de Seconde Générale et Technologique et de Première STAV**. Ces deux classes sont directement concernées par les réformes de la voie générale et technologique. Par arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole et arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général, est mise en place la réforme du lycée général et technologique. Plusieurs dispositifs reposent sur l'autonomie pédagogique des établissements. Il s'agit d'une part de l'accompagnement personnalisé (deux heures hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves) dont l'organisation et la réalisation sont laissées à l'initiative de l'équipe pédagogique. Le second dispositif est le volume horaire d'enseignement à effectif réduit. Pour la classe de seconde générale, il s'agit de 10.30 hebdomadaire non affectées ; de 9 heures hebdomadaires pour la classe de première S et de 10 heures en classe de terminale S. Cette enveloppe peut être abondée en fonction des spécificités pédagogiques de chaque établissement. Son utilisation fait l'objet d'une consultation du conseil pédagogique ou CEF pour l'enseignement agricole. Le troisième dispositif concerne l'individualisation avec la mise en place possible d'un tutorat et l'organisation de stage de remise à niveaux et de stages passerelles pour permettre une réorientation d'élèves en difficulté.

Dans tous ces dispositifs, sans être explicitement citée, le coordonnateur pédagogique peut être chargée de la rédaction et de la réalisation de ces actions soit en tant que professeur principal de la classe ou de la filière concernées soit comme porteur de projet spécifique.

Ces trois dispositifs sont en place depuis 2010 pour la classe de SGT et doivent se mettre en place à la rentrée scolaire de septembre 2013 pour la voie technologique.

De plus, la classe de SGT suscite un intérêt particulier car la coordination est assurée cette année par une enseignante qui a remplacé le professeur principal qui assurait cette fonction depuis plusieurs années. Déjà dotée d'une expérience de coordination en filière professionnelle avant la réforme, elle assume pour la première fois cette fonction de professeure principale coordonnatrice.

Ainsi dans les cinq équipes finalement retenues dans notre échantillon, nous trouvons d'une part une injonction forte au travail collectif et à son autonomie, avec des prescriptions descendantes

32 Une proposition de réponse écrite est également demeurée sans réponse.

comme les séquences de pluridisciplinarité en classe de troisième de l'enseignement agricole par exemple ou des prescriptions discrétionnaires comme pour le Module A3P du BTSA, les EIE de la voie professionnelle et le MAP puisque le travail collectif repose certes sur une prescription descendante mais également sur un caractère affinitaire important. Enfin, nous trouvons à travers la réalisation de bornes viticoles par les élèves de la classe de troisième, l'exemple d'une démarche de travail collectif régi par une prescription remontante (Lenhard, 2012, p 105). Ces trois exemples de travail collectif qui correspondent à trois degrés d'engagement dans le travail collectif nous permettent donc d'interroger le rôle spécifique de la coordination pédagogique assurée par le professeur principal coordonnateur, depuis la simple mise en forme juxtaposée du travail collectif à une collaboration véritable dépassant la prescription de la tâche pour aboutir à une auto-prescription du collectif.

Dans notre échantillon initial, nous souhaitons retenir le représentant des professeurs principaux et coordonnateurs du Conseil de l'Éducation et de la Formation d'Avize. Mais comme précisé dans les textes, il s'agit d'enseignants et formateurs désignés par la direction comme représentants des enseignants, formateurs et des professeurs principaux. Aucun professeur principal coordonnateur n'a été retenu cette année. Comme d'ailleurs le montre la réponse de la direction, le CEF n'est pas à ce jour considéré comme un moyen de mettre en place une relation particulière avec l'ensemble des professeurs principaux et coordonnateurs de l'établissement mais plutôt comme un rôle d'identité de l'établissement à travers sa mission de réalisation du volet pédagogique du projet d'établissement :

« Le CEF vous permet-il d'avoir une relation spécifique avec les professeurs coordonnateurs ?

Pas particulièrement, le CEF a par contre une importance capitale à venir pour être l'instance réceptacle et décisionnelle des projets intra EPL développant la synergie entre les centres constitutifs en créant les conditions de la concertation entre les équipes et les coordonnateurs pédagogiques du lycée, du CFA et du CFPPA et leur reconnaissance officielle aux yeux de l'ensemble des équipes pédagogiques. Le CEF donnera forcément de la résonance à ces expérimentations et sa vitalité ou sa réalité « ectoplasmique » traduira bien la présence ou non de ce type de collaboration et d'expérimentation pédagogique au sein des EPL. C'est l'un des clés de la survie et de la vitalité des EPL face à leur environnement et face à la concurrence au cours des mois et années à venir. C'est un enjeu capital à court et moyen terme car cela définira le ressenti de

la qualité quotidienne de notre enseignement aux yeux des familles qui constituent, ne nous y trompons pas, notre meilleur ou notre pire vecteur de communication extérieur. » (réponse écrite direction Avize).

Nous avons donc écarté cette hypothèse de travail.

3. Entretiens semi-directifs

Pour décrire, comprendre et analyser le rôle du professeur-coordonnateur dans son environnement professionnel et le degré de son autonomie, la démarche méthodologique choisie doit permettre de couvrir à la fois des données objectives comme le fonctionnement de l'établissement, les ressources de l'établissement, ses contraintes organisationnelles mais également des éléments plus subjectifs relatifs au ressenti du professeur coordonnateur, son vécu, ses perceptions et ses représentations.

En effet, si la présentation et l'étude des textes juridiques faites précédemment s'inscrivent normalement dans cette étude, une prescription souvent floue voire l'absence de tout texte spécifique concernant le professeur principal coordonnateur dans l'enseignement agricole public ainsi que le principe même de l'autonomie nous amèneront à privilégier dans cette réflexion l'étude des pratiques de coordination ainsi que les représentations des coordonnateurs sur leurs pratiques et leur « mission auto-prescrite », c'est-à-dire le « travail réel » dans leur établissement. Ces entretiens nous renseignent donc à la fois sur la connaissance de la tâche de coordination et sur la façon dont elle est comprise, prise en compte par les enseignants.

L'entretien semi-directif doit permettre de construire cette analyse (Blanchet, Gotman, 2007). La démarche consistera à faire raconter par des acteurs leurs pratiques (quête d'éléments factuels), à essayer de leur faire analyser ces mêmes pratiques pour essayer d'en dégager un sens, une représentation (quête d'éléments réflexifs). Il s'agit de voir comment les professeurs principaux coordonnateurs appréhendent la tâche qui leur est confiée. L'entretien est construit en trois thèmes composés de plusieurs items avec une première partie consacrée aux temps forts de la coordination (réunion de fin d'année scolaire pour préparer la rentrée suivante, réunions de l'équipe pédagogique,

conseil de classe,...). Le second temps est consacré aux relations avec les enseignants et l'équipe de direction dans une logique plutôt d'évaluation de la qualité de ces échanges. Enfin, la dernière partie est consacrée à une auto-évaluation de la fonction de coordination.

Déroulement des entretiens semi-directifs et limites

Ces cinq entretiens se sont déroulés entre le lundi 11 et le mercredi 13 février 2013 à Avize. Ils sont de deux natures différents : d'une part les entretiens initialement prévus qui sont relativement complets et qui durent entre quarante cinq et une heure et quart environ ; d'autre part, les deux entretiens non initialement prévus et qui se sont déroulés en fonction des disponibilités des deux enseignants. Beaucoup plus courts, environ trente minutes chacun, ils ont été ciblés davantage sur les spécificités de la mission de coordination au regard des spécificités évoquées ci-dessus (une professeur principale nouvelle dans la fonction et une équipe pédagogique qui verra à la rentrée prochaine un accroissement sensible de son autonomie collective).

Grille d'entretien

Notre grille d'entretien suit un plan traditionnel avec une introduction présentant les objectifs de l'entretien puis les questionnements.

Présentation de l'entretien à l'interviewé

L'objectif de cette présentation est d'expliquer le sens et les objectifs de cette étude notamment ses objectifs scientifiques. Voici le texte d'introduction énoncé au commencement de chaque entretien.

« Ce travail d'enquête à Avize s'inscrit dans un travail sur la coordination des équipes pédagogiques dans les établissements publics d'enseignement agricole à travers l'étude de la fonction de professeur coordonnateur. Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'autonomisation croissante des établissements et son corollaire, l'autonomie pédagogique des équipes.

Par cette enquête, nous cherchons à connaître les pratiques effectives de coordination que vous mettez en place au regard de la faible prescription de cette fonction mais également de sa montée en puissance avec les nouvelles réformes mises en place depuis 2009. Nous cherchons à savoir également pourquoi vous êtes professeur coordonnateur et ce que cela peut vous apporter aussi bien professionnellement que personnellement. Enfin, nous souhaiterions étudier la capacité d'action « autonome » que vous vous accordez par rapport aux autres acteurs de l'établissement que sont l'équipe de direction et les enseignants. »

Des précisions étaient apportées aux personnes interviewées pour justifier notre choix :

- professeur coordonnateur de l'équipe BTSA 1 VO à cause de l'expérimentation
- professeur coordonnateur de l'équipe Bac Pro à cause des EIE...

Les questionnements

Si nous disposions par écrit d'une série de questions, nous avons fait plutôt pour l'entretien le choix d'une trame plutôt qu'une série de questions fermées qui apparenterait trop l'entretien à un questionnaire oral. Ces questions constituaient tout de même un plan relativement directif afin d'aborder les thèmes retenus. Différentes parties constituaient l'entretien :

Tout d'abord, une première question volontairement très ouverte : « **Parlez-moi un peu de votre fonction de coordinateur d'équipe pédagogique** » afin de susciter un « monologue » de l'interviewé. Cette question permet de mesurer également la connaissance de la tâche prescrite, son interprétation, les pratiques, les écarts à la règle. L'objectif est de laisser l'interviewé s'exprimer le plus librement possible tout en reprenant ensuite les points significatifs susceptibles de faire émerger les significations associées à cette fonction de coordinateur d'équipe pédagogique.

Des interventions « canalisatrices » ou d'approfondissement afin d'amener l'interviewé à préciser, compléter son discours sur tel ou tel point. Les questions thématiques permettent soit un recueil d'informations factuelles sur l'exercice de la fonction de coordination pédagogique soit faire émerger des informations réflexives.

Des reformulations par l'intervieweur et des résumés afin de vérifier la bonne compréhension des propos de l'interviewé et lui laisser la possibilité de préciser, compléter, amender.

L'ensemble sous la forme d'une conversation de proximité permettant des interventions de l'interviewer (voir statut particulier du chercheur)

Ci-dessous le modèle de grille d'entretien que nous avons utilisé accompagné de phrases explicatives en italiques:

question 1 : «Parlez-moi un peu de votre fonction de coordonnateur d'équipe pédagogique »

L'objectif est de laisser l'interviewé s'exprimer le plus librement possible tout en reprenant ensuite les points significatifs susceptibles de faire émerger les significations associées à cette fonction de coordonnateur d'équipe pédagogique.

**question 2 : comment êtes-vous devenu professeur coordonnateur de cette équipe ?
Depuis combien de temps ?**

Cette question permet de réfléchir à la « légitimité » construite par le professeur coordonnateur pour expliquer, justifier l'attribution de cette fonction. (ancienneté, dynamisme, notation, relation avec la direction...)

**question 3 : Quels outils utilisez-vous pour assurer cette coordination d'équipes ?
Des réunions formelles, informelles, de la communication...**

Cette question permet d'étudier les formes du pilotage mis en place par le coordonnateur ainsi que le type de « leadership » pratiqué

question 4 : les réformes ont induit de nouvelles missions à l'établissement et aux équipes pédagogiques. Estimez-vous que le professeur coordinateur a un rôle accru, une responsabilité supplémentaire vis-à-vis de l'équipe pédagogique ?

Cette question permet de mesurer à nouveau la connaissance de la tâche prescrite et de son appropriation effective

question 5 : Il existe un document validé par la direction décrivant l'agenda du professeur coordonnateur dans l'établissement. Le connaissez-vous ? Le suivez-vous ?

Cette question permet d'aborder spécifiquement le positionnement de l'enseignant coordonnateur par rapport à la direction à travers l'existence de l'agenda du professeur coordonnateur mais aussi des autres modalités de contacts entre la direction et les professeurs coordonnateurs : réunion spécifique des professeurs coordonnateurs, CFE...

question 6 : Que vous apporte cette fonction ? Est-ce que vous y parvenez ? Y trouvez-vous votre compte ?

Cette question cherche à mesurer l'implication, ses motivations de l'enseignant coordonnateur, à la fois des motivations professionnelles mais aussi plus personnelles...

4. D'autres outils d'enquête

4.1. Le questionnaire

Avant ces entretiens, un questionnaire³³ (Singly (de), 1992) a été adressé aux cinq équipes

33 Annexe n° 2.

pédagogiques retenues initialement pour l'enquête afin de mesurer d'une part le sentiment d'appartenance ou non à cette équipe, le ressenti individuel des enseignants par rapport au travail collectif, leur positionnement par rapport au travail du coordonnateur et d'autre part le pouvoir d'agir que l'équipe se donne sur la fonction de coordination. Les résultats de ce questionnaire devaient orienter les entretiens des professeurs coordonnateurs retenus.

Sur un panel de 29 enseignants concernés, 12 ont répondu soit un taux de réponses d'environ 41 %, ce qui constitue un pourcentage suffisamment élevé pour valider les réponses obtenues. En revanche, une partie des réponses sont difficilement exploitables, interprétables lorsqu'une question invitait à distinguer les réponses selon les équipes pédagogiques notamment. En effet, si pour les équipes de filières professionnelles, le pourcentage de réponse est important – respectivement de 40 % (6/15), 53 % (8/15) et 55 % (6/11), il est beaucoup plus faible pour l'équipe de la troisième de l'enseignement agricole avec 36 % (4/11) de réponses voire très faible et donc peu représentatif pour celle de la classe de BTSA 1 VO avec moins de 29 % de réponses (4/14). Il ne sera donc fait aucune distinction par équipe pédagogique dans la suite de ce mémoire.

L'analyse des réponses ne mobilisera que des statistiques descriptives, des tableaux à plat des résultats³⁴.

Ce questionnaire qui reprend les principaux items d'un questionnaire construit lors de la mise en place de l'observatoire du travail enseignant (Marcel, 2010) vise à mesurer d'une part le degré du sentiment d'appartenance à l'équipe pédagogique des membres qui la composent et d'autre part à mesurer la réalité et la nature du travail collectif réalisé par l'équipe ainsi qu'à percevoir le regard porté par ces équipes sur leur coordination assurée par l'un de ses membres :

Ce questionnaire tente de mesurer le sentiment d'appartenance à cette équipe « affectée » et le niveau d'engagement de cette équipe dans les dispositifs afin de percevoir (ou non) le collectif « engagé » :

- Les questions 26-30 relatives à l'ambiance permettent de mesurer le sentiment d'appartenance.
- Les questions 16-25 s'intéressent au fonctionnement de l'équipe pédagogique et aux résultats obtenus collectivement.
- Les questions 32-36 relatives au développement des modules d'enseignement laissés à l'initiative locale sont des révélateurs des dynamiques enclenchées et marquent

34 Annexe n° 3.

l'appropriation de ces « nouvelles » fonctions de l'équipe pédagogique pour l'élaboration, la réalisation des modules d'enseignement et leur évaluation : mesurer le degré d'engagement dans le travail collectif.

- Les questions 38-40 permettent de mesurer les pratiques informelles de collaboration entre les enseignants.

A partir de cette première approche, le questionnaire permet d'étudier les relations construites par l'équipe avec son coordonnateur.

- Les questions 5-15 concernent la coordination jugée par les membres du collectif dans lequel elle s'exerce ;
- Enfin les questions 32-36 permettent de mettre en valeur la place du professeur coordonnateur par rapport à ces modalités particulières du travail collectif.

4.2. L'entretien avec la direction

Enfin, pour mesurer le degré d'autonomie de cette nouvelle coordination pédagogique, confronter le discours et la réalité d'une distribution du leadership, nous souhaitons interroger la direction de l'établissement sur sa stratégie de régulation interne de l'établissement et de la place donnée à cette fonction sous la forme d'un entretien et d'une analyse de documents produits par cette direction pour délimiter, cadrer cette fonction. Nous voulions voir si pour cette direction, la désignation des coordonnateurs constitue une véritable forme de « leadership distribué » ou de simple délégation fonctionnelle (Poirel, Yvon, 2012).

De la même façon, nous voulions savoir si les réunions de concertation spécifiques direction/professeurs coordonnateurs et la mise en place de la nouvelle instance du Conseil de l'Éducation et de la Formation pouvaient s'inscrire dans cette même logique de leadership distribué, au service du développement du travail collectif des équipes et donc de leur autonomie.

Pour des raisons d'emploi du temps, l'entretien n'a pu avoir lieu durant notre séjour dans l'établissement. C'est pourquoi, nous avons adapté et transformé la trame de l'entretien en un questionnaire volontairement ouvert que nous avons adressé à l'équipe de direction de

l'établissement.

En voici le texte accompagné de phrases explicatives en italiques :

« Entretien questionnaire » équipe de direction

Ce travail d'enquête à Avize s'inscrit dans un travail sur la coordination des équipes pédagogiques dans les établissements publics d'enseignement agricole à travers l'étude de la fonction de professeur coordonnateur. Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'autonomisation croissante des établissements et son corollaire, l'autonomie pédagogique des équipes.

Par cette enquête, nous cherchons à connaître les pratiques effectives de coordination mises en place au regard de la faible prescription de cette fonction mais également de sa montée en puissance avec les nouvelles réformes mises en place depuis 2009. L'objectif de cet entretien est d'essayer de comprendre les relations que vous avez mises en place avec les professeurs coordonnateurs.

Selon la typologie réalisée par un chercheur en sciences de l'éducation, votre établissement se situerait, selon moi, dans la catégorie : *«établissement moyennement collectif/moyennement régulé»*, c'est-à-dire dans lequel les pratiques collectives des enseignants sont présentes tout comme la régulation par le chef d'établissement mais de manière modérée.

Cette classification de l'établissement d'Avize vous semble-t-elle correcte au regard de votre conception d'une part du travail collectif effectif des enseignants d'Avize et de votre management ?

Une première question relativement ouverte permettant de mettre à plat un certain nombre d'éléments indispensables pour construire ensuite une réflexion sur la place de la relation professeur coordonnateur/direction.

thème 1 : Les modalités de la concertation mise en place par la direction :

quel type de concertation avez-vous mis en place dans l'établissement ?

Y-a-t-il un travail collectif dans l'établissement selon vous ?

Quel est le niveau de coordination du travail enseignant dans votre établissement ?

Combien de réunions formelles entre enseignants de même discipline ?

Combien de réunions formelles entre enseignants d'une même classe en dehors des conseils de classe ?

Les enseignants d'une même classe se coordonnent-ils entre eux ?

Les enseignants se rencontrent-ils entre eux pour échanger sur les résultats des élèves ?

Y-a-t-il une coordination des enseignants sur l'évaluation ?

Si vous deviez répondre par oui ou par non, diriez-vous que le travail collectif existe dans votre établissement ? Si oui, selon vous cette activité de concertation et de coordination représenteraient combien d'heures mensuelles pour les enseignants ?

Ce thème « concertation » permet de poser le « contexte ressenti » de la régulation que la direction souhaite mettre en place.

thème 2 : le rôle pédagogique de la direction

Dans « l'établissement mobilisé », la direction de l'établissement autonome est incitée à jouer un rôle de régulateur et d'animateur des équipes afin d'opérer des changements dans les habitudes d'enseignement des enseignants en vue d'améliorer les performances de l'établissement.

Comment envisagez-vous le rôle pédagogique du chef d'établissement ?

Quels moyens formels privilégiez-vous pour provoquer le travail collectif et l'engagement des enseignants ?

Quels moyens informels utilisez-vous pour influencer sur les pratiques des enseignants ?

L'objectif de cet échange est d'approcher le type de régulation interne que la direction d'Avize souhaite mettre en place. Ce qui va ensuite conditionner fortement le type de relation avec les professeurs coordonnateurs.

thème 3 : La relation entretenue entre la direction et les professeurs coordonnateurs

Dans l'établissement mobilisé, cette relation peut sembler apparaître pertinente pour piloter les équipes pédagogiques. Quel type de relation souhaitez-vous mettre en place avec les professeurs coordonnateurs ?

Comment désignez-vous les professeurs coordonnateurs ? Selon quels critères ?

Avez-vous mis en place des temps de concertation spécifique avec eux ?

Comment la direction se place-t-elle par rapport au professeur coordonnateur d'une équipe ?

A deux reprises, la direction d'Avize a essayé de « cadrer », de « normer » la fonction de coordination de l'équipe pédagogique. Quelles en étaient les motifs ? Les motivations ?

Le CEF vous permet-il d'avoir une relation spécifique avec les professeurs coordonnateurs ?

L'objectif est de faire apparaître la place effective que la direction entend accorder, « octroyer » comme semblerait vouloir le montrer les deux tentatives de « normalisation interne » de la fonction de professeur coordonnateur d'équipe pédagogique.

4.3 Autres types de mesure

Si nous n'avons pu réaliser d'observations de pratiques de coordination, notre statut particulier d'ancien membre des équipes pédagogiques retenues, la bonne connaissance de l'établissement nous permettent de réduire ce type d'observation et de faire appel à notre propre expérience du terrain étudié.

5. Traitement des données et grille d'analyse

Les entretiens, enregistrés ont tous été retranscrits *in extenso* afin de réaliser une analyse des données recueillies pour mesurer à la fois les écarts de l'activité de coordination par rapport à la

prescription réglementaire ou/et auto-prescrite présentées ci-dessus ainsi que les écarts par rapport au concept de leadership distribué que nous avons présenté dans notre cadre théorique.

Cette analyse comporte plusieurs étapes selon le modèle de l'analyse des données qualitatives (Miles, Huberman, 2003).

La première étape consiste à découper le discours recueilli et à sélectionner des données que nous jugeons les plus significatives avant de les regrouper. Cette étape dénommée condensation par Miles et Huberman est « *une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions finales et les vérifier* » (Miles, Huberman, 2003, p 28).

La seconde étape est la présentation des données, c'est-à-dire « *l'assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions* » (Miles, Huberman, 2003).

Pour cette analyse, conformément à notre cadre conceptuel du leadership distribué, deux grilles d'analyse ont été retenues. En voici la présentation.

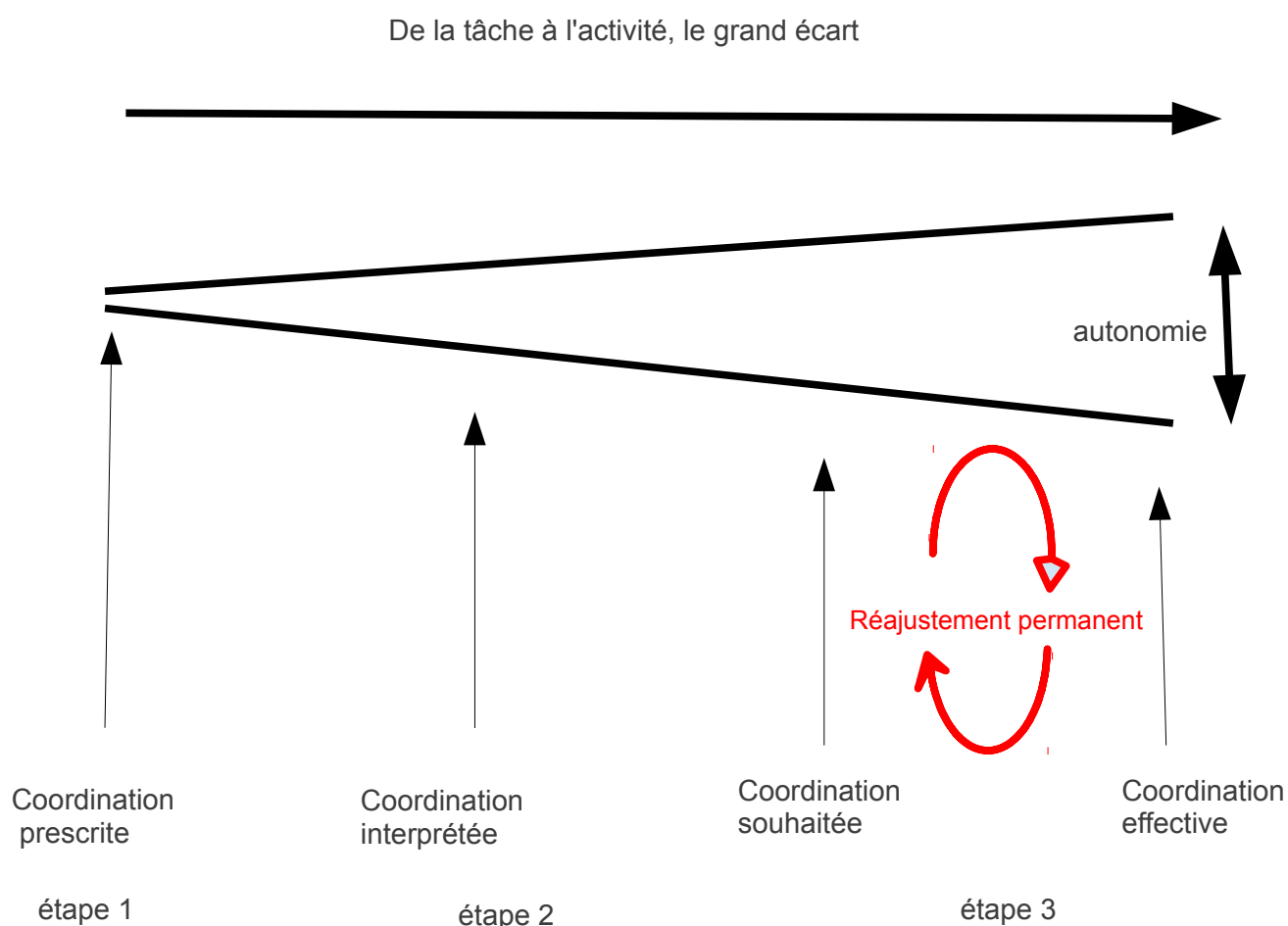
première mesure : l'activité de coordination, l'autonomie fonctionnelle au sein de l'équipe pédagogique, « sous-organisation » de l'établissement

Ainsi à partir de l'analyse approfondie réalisée ci-dessus de la tâche qui correspond à la prescription de la fonction de coordination pédagogique, nous pouvons étudier l'interprétation qu'en font chacun des professeurs principaux coordonnateurs interviewés. Nous pouvons alors déjà mesurer un écart plus ou moins important entre cette interprétation et les attentes du/es prescripteur(s). Les écarts peuvent être de deux natures, d'une part par rapport à la relation, centrale dans la prescription, élève/professeur principal et d'autre part, la relation professeur principal coordonnateur dont la prescription est beaucoup plus discrétionnaire.

Cette mesure permet également d'étudier le degré d'appropriation des « nouvelles » fonctions de la coordination notamment en ce qui concerne l'animation, le pilotage, la régulation du travail collectif, de management pédagogique que la fonction de coordination peut englober. Quel genre d'accueil reçoit la prescription particulièrement discrétionnaire sur ce point ?

Ainsi plus l'autonomie prise est importante, plus l'influence, le leadership peut être

importante vis-à-vis de l'équipe pédagogique.



Nous avons essayé ci-dessus par un schéma de représenter cette autonomie fonctionnelle, tout en faisant appel à l'ergonomie de l'activité qui n'est jamais le résultat de la norme prescrite mais la mesure de l'écart entre la norme, la tâche et l'activité. Elle permet d'étudier la partie invisible de la re-création de la tâche dans l'activité (Six, 1999).

étape 1 : La coordination prescrite correspond à la tâche proprement dite. Elle peut être externe ou auto-prescrite par l'organisation. Dans ce schéma, l'organisation correspond à l'équipe pédagogique. La prescription externe correspond donc à la fois à la « régulation de contrôle » (Reynaud, 2003), institutionnelle avec la réglementation nationale et le vade-mecum de la direction de l'établissement. La prescription auto-prescrite, « autonome » correspond à la règle de « non ingérence » détaillée ci-dessus.

étape 2 : La coordination interprétée correspond à l'appropriation de la tâche par les

opérateurs. Il s'agit à la fois d'une compréhension de la tâche mais aussi une ré-interprétation par le professeur principal coordonnateur, d'une re-création de la tâche plus ou moins importante.

Ce passage de la prescription à l'interprétation constitue un premier écart plus ou moins conséquent. Plus cet écart sera important, plus l'autonomie de l'acteur sera forte. Cet écart est représenté par la forme conique du schéma. Il faut noter ici que cette forme conique sera plus ou moins accentuée selon que les prescriptions sont plus ou moins fortes, descendantes ou discrétionnaires.

étape 3 : Elle constitue la mise en activité effective de la coordination, l'activité réelle. Elle correspond à une interrelation cyclique d'ajustement permanent entre l'activité réelle initiale et ses versions améliorées, du point de vue de la coordination au regard de la coordination souhaitée par le professeur principal coordonnateur et de la répétition de la réalisation de l'activité. En effet, la désignation pour la fonction de coordination pendant plusieurs années ainsi que le caractère répétitif du rythme scolaire (trimestre, conseil de classe, orientation...) renforcent ce mouvement d'interrelation cyclique et peuvent permettre un accroissement de l'autonomie. L'éloignement vis-à-vis de la prescription initiale, la non reformulation de cette prescription voire sa transgression accentuent encore le phénomène.

deuxième mesure : l'autonomie du professeur principal coordonnateur au sein l'équipe pédagogique comme organisation

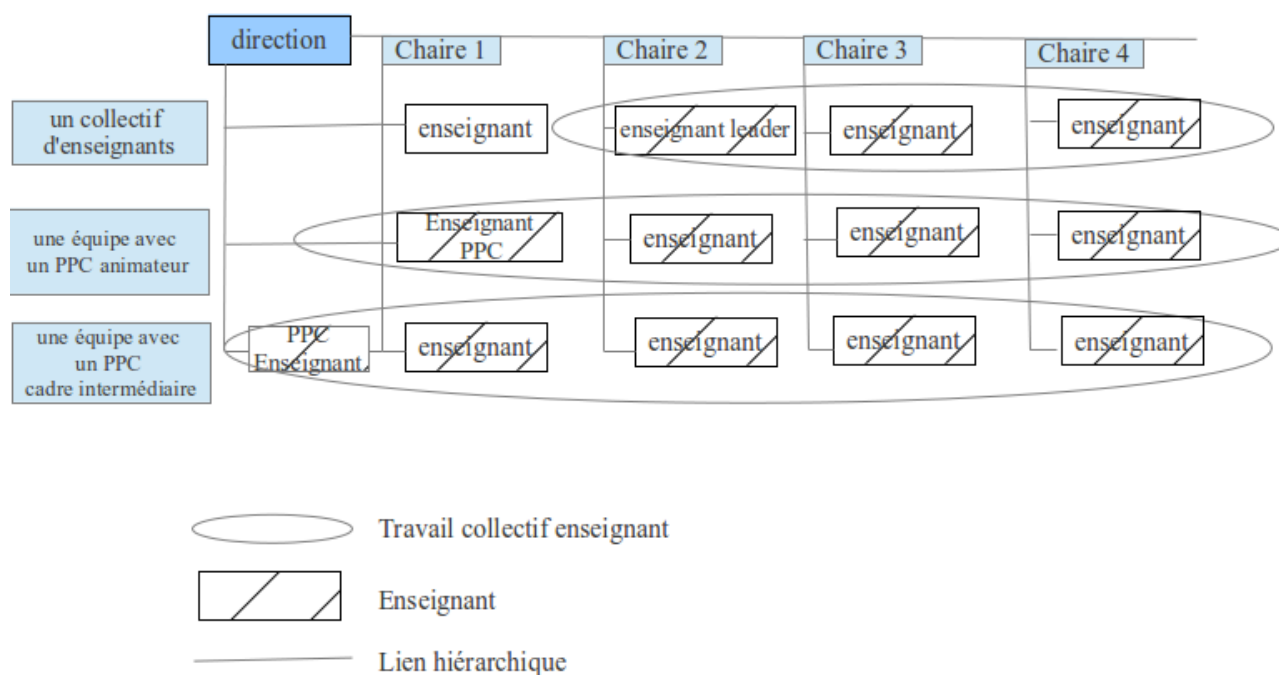
Cette analyse doit aussi nous permettre de mettre en valeur un second écart entre les attentes des différents protagonistes que sont le professeur principal coordonnateur, l'équipe pédagogique qu'il doit animer et la direction de l'établissement. Nous nous intéressons surtout ici à l'autonomisation de la fonction de coordinateur par rapport aux enseignants et à la direction, et plus exactement aux différentes stratégies mises en place par les professeurs coordinateurs pour contrôler cette « zone d'incertitude » que représente « l'espace intermédiaire » de « l'établissement mobilisé », décrite par Crozier et Friedberg : « *en définissant des secteurs où l'action est plus prévisible que dans d'autres, en mettant sur pied des procédures plus ou moins faciles à maîtriser, elles [les structures et les règles de l'organisation] créent et circonscrivent des zones d'incertitude organisationnelles que les individus et les groupes tenteront de contrôler pour les utiliser dans la poursuite de leurs propres stratégies, et autour desquelles se créent donc des relations de pouvoir* »

(Crozier, Friedberg, 1977, p79 cité in Marcel, à paraître). Nous verrons ainsi s'ils deviennent des co-leaders véritables avec de la part de la direction une véritable division des tâches et la mise en place de conditions favorables au développement d'une interaction dynamique véritable entre les membres influents de l'établissement, mobilisés dans l'organisation ou s'ils demeurent des exécutants sans véritable marge d'initiative pris entre la direction et l'équipe.

Cette analyse nous permet de mesurer le degré d'émancipation, d'autonomie que peut prendre le professeur principal coordonnateur par rapport aux équipes et à la direction. Il s'agit d'une **autonomie de pouvoir**. Cette autonomie de pouvoir, d'influence peut être considérée comme la seconde composante du leadership distribué.

Nous avons essayé ci-dessous par un schéma de représenter les différentes formes que cette autonomie peut prendre.

Schéma du travail collectif des enseignants et ses différentes formes de coordination



Ce schéma fait apparaître trois configurations possibles de coordination et de ses « règles du jeu » (Marcel, à paraître, p 65) en fonction de la distribution effective ou non du leadership au sein

de l'organisation. Cependant, ce découpage théorique, commode pour l'analyse doit se comprendre dans la réalité comme un continuum, un gradient de mise à l'écart de la fonction de coordination, de son autonomisation vis-à-vis à la fois de la direction et de l'équipe pédagogique.

Configuration 1 : Dans le collectif d'enseignants, la coordination de l'équipe est essentiellement interne et assurée par le groupe, principalement par ajustement mutuel ou par la standardisation des normes et des valeurs partagées. La coordination dispose d'une marge de manœuvre relativement forte (inversement proportionnelle à la « régulation institutionnelle » qui s'exerce sur le collectif (Maroy, 2007, p 20). Dans ce collectif, un leader peut prendre en charge partiellement la coordination. Ce positionnement repose cependant largement sur un consensus du groupe réuni de manière affinitaire. Il s'agit alors d'une coordination négociée.

Configuration 2 : Dans l'équipe pédagogique avec un professeur principal coordonnateur désigné par la direction mais qui exerce sa fonction essentiellement comme « animateur » et/ou « metteur en forme » du travail collectif, le professeur principal coordonnateur fait partie de la sphère intermédiaire. Mais sans se considérer comme étant soumis à un lien hiérarchique plus étroit avec la direction, autre que celui qu'il a en tant qu'enseignant, il se considère davantage comme un égal, un *primus inter pares*. Cette expression désigne une personne qui est chargée de coordonner le travail collectif mais sans avoir de pouvoirs propres. L'égalité est formelle entre les membres et les décisions sont majoritairement prises par consensus. Dans cette configuration, le professeur principal coordonnateur peut exercer une forme de leadership, d'influence dans le groupe sans reconnaissance statutaire hiérarchique, tout en pouvant recourir occasionnellement aux outils d'autorité (Marcel, à paraître, p 73). Dans cette configuration, la direction peut ne pas accorder un rôle stratégique à la coordination, conservant le rôle de « management pédagogique », de leadership pédagogique. La coordination est perçue par la direction comme essentiellement fonctionnelle, opérationnelle, tout en pouvant lui accorder une autonomie relative pour son exécution ou au contraire, en encadrant strictement la fonction. L'interaction entre ces membres influents (direction, leader) peut être alors plus ou moins dynamique.

Configuration 3 : Dans cette configuration, le professeur principal coordonnateur est d'abord considéré comme un cadre intermédiaire. La coordination est assurée au moins partiellement par le professeur principal coordonnateur par supervision directe de l'équipe. Dans ce cas, le professeur

principal coordonnateur tire une partie de sa légitimité de la désignation par la direction ainsi que par le balisage de la fonction par la direction sous la forme d'une régulation de contrôle local comme une fiche métier par exemple (standardisation par les résultats et les procédures). Comme dans la configuration précédente, l'autonomie accordée par la direction à la fonction de coordination dépend de sa vision stratégique de l'organisation. Ceci n'exclue pas cependant une autonomisation de la coordination par une « mise à l'écart » de la direction par le professeur principal coordonnateur (Marcel, à paraître, p 73) ainsi que l'exercice d'un leadership pédagogique - qui n'est pas tributaire du lien hiérarchique - sur l'équipe pédagogique.

6. Conclusion : la régulation de l'équipe pédagogique

Dans cette partie du mémoire, nous avons présenté longuement le double contexte, national et local dans lequel se déroule notre étude de la coordination pédagogique, l'enquête par entretien. Cette analyse du contexte nous a permis d'étudier longuement la tâche prescrite de la fonction de coordination d'une équipe pédagogique. C'est à partir de ces prescriptions à la fois nationale mais aussi locale, de régulation de contrôle et autonome que les enseignants désignés par la direction de l'établissement exercent cette fonction. Dans la partie suivante du mémoire, nous présenterons les résultats de l'enquête réalisée.

Chapitre 4

« L'identité pour autrui » du coordonnateur

1. « L'identité pour autrui » du coordonnateur (1) : la coordination de l'équipe pédagogique vue par les membres qui la composent

« *L'identité pour autrui* » (Dubar, 2010) est le résultat de « l'attribution » d'une identité par autrui (les élèves, les collègues, les parents) qui est un processus essentiel lié à la reconnaissance (identité pour autrui) et « l'incorporation » c'est-à-dire l'intériorisation de cette identité par la personne. Dans cette partie, nous nous intéressons plus particulièrement à l'attribution de l'identité du coordonnateur par les membres de l'équipe pédagogique.

1.1. Présentation et analyse des résultats

Cette partie concerne particulièrement le questionnaire transmis aux enseignants des cinq équipes pédagogiques sélectionnées.

Ce questionnaire devait être initialement transmis aux équipes pédagogiques avant le déroulement des entretiens. Malheureusement un contre-temps et le faible nombre de réponses obtenues avant les entretiens ont rendu impossible la possibilité et donc la pertinence d'une première analyse « à chaud » pouvant orienter les entretiens des professeurs principaux coordonnateurs.

Au final, après plusieurs relances, douze réponses exhaustives ont été obtenues sur un total possible de 29 réponses soit 41 %. Ce pourcentage nous permet de considérer comme représentatives les réponses obtenues pour l'équipe pédagogique du lycée d'Avize. Considérant qu'un enseignant appartient à plusieurs équipes pédagogiques, nous avons à notre disposition vingt-huit séries de réponses relatives à l'existence ou non d'un sentiment d'appartenance à l'équipe pédagogique de la part de ses membres ainsi qu'une évaluation possible par les membres de

l'équipe pédagogique du travail de coordination réalisé par le professeur principal coordonnateur.

1.1.1. L'équipe pédagogique d'une classe, une entité à part entière

A travers la sélection des réponses des membres des équipes pédagogiques sélectionnées aux questions relatives à l'ambiance, aux modalités de travail et au jugement donné sur le travail collectif effectué, il nous est possible de mesurer le sentiment d'appartenance à l'équipe que peuvent avoir ses membres.

Selon vous, l'**ambiance** au sein de l'équipe pédagogique de la classe de dont vous faites partie est :
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

6. Conviviale 5 4 3 2 1 Désagréable

Selon vous, le **fonctionnement** de l'équipe pédagogique de la classe dedont vous faites partie est :
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

6. Efficace 5 4 3 2 1. Inefficace

Selon vous, le **travail collectif** effectué par l'équipe pédagogique de la classe de ... dont vous faites partie est :
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

6. De bonne qualité 5 4 3 2 1. De faible qualité

Pouvez-vous estimer le degré de collaboration au sein de l'équipe pédagogique de la classe deselon les critères suivants ?

Niveau 0. Aucune collaboration

Niveau 1. Discussions informelles

Niveau 2. Cohabiter : Simple co-présence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes.

Niveau 3. Coordonner : Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est « aidé » pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).

Niveau 4. Collaborer : Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies, mais comprennent deux volets.

Niveau 5. Coopérer : Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage).

Niveau 6. Co-élaborer : Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation (attestant de l'articulation des savoirs).

Les résultats obtenus sont récapitulés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : sentiment d'appartenance des membres des équipes pédagogiques du lycée d'Avize

Ambiance au sein de l'équipe	Conviviale (5-6)	Moyennement conviviale (3-4)	Peu conviviale (<3)
	57.14% (16)	42, 86% (12)	0 % (0)
Modalités de travail	Efficaces (5-6)	Moyennement efficaces (3-4)	Peu efficaces (1-2)
	21.42% (6)	60.71% (17)	17.85% (5)
Travail collectif effectué par l'équipe et son niveau de collaboration	Bonne qualité (5-6)	Qualité moyenne (3-4)	Qualité médiocre (1-2)
	17.85% (5)	50% (14)	32.14% (9)
	Co-élaboration et collaboration	Coopération	Cohabitation, juxtaposition
	17.85% (5)	57.14% (16)	25% (7)

On peut noter que la dimension affective de cette appartenance est élevée puisque la totalité des membres des équipes pédagogiques d'Avize estime que l'ambiance est globalement conviviale (conviviale et moyennement conviviale³⁵), même si l'on peut noter des écarts sensibles entre les équipes pédagogiques.

Cependant le regard porté sur le fonctionnement réel des équipes par leurs membres est relativement sévère. Il s'agit ici du travail collectif qui est surtout perçu comme au mieux une coopération à plus de cinquante pour cent voire juste une juxtaposition du travail individuel enseignant pour un quart des enseignants. Les écarts varient peu selon les équipes. C'est au sein de la filière professionnelle que le travail collaboratif et co-élaboré semble être le plus développé. Un quart des membres des trois équipes de la filière professionnelle qualifient leur travail collectif de collaboratif. Mais cette distinction de filière ne se retrouve plus lorsqu'il s'agit de juger la qualité de ce travail collectif.

D'une part, plus de quatre-vingt pour cent des enseignants estiment que leur travail collectif est d'une qualité moyenne à médiocre. Ne se démarque nettement sur ce point aucune équipe pédagogique. D'autre part, les enseignants semblent considérer, dans des proportions à peu près

³⁵ Près de 90 % des réponses se situent entre 4-5 et 6.

identiques quelques que soient les équipes que les modalités de ce travail collectif sont moyennement efficaces voire peu efficaces.

Ces deux regards contrastés et critiques montrent tout de même qu'un sentiment d'appartenance existe véritablement, qu'il est assumé et exigeant. Cette exigence s'adresse tout autant au professeur principal coordonnateur dont le travail est évalué à l'aune de cette efficacité moyenne du travail collectif.

1.1.2. Le travail du professeur principal coordonnateur soumis au regard critique des membres de l'équipe pédagogique

Une fois le positionnement individuel de chacun des membres de l'équipe pédagogique « au sein » de cet espace intermédiaire qu'est l'équipe pédagogique - reconnue comme un acteur à part entière et autonome de l'organisation – clairement exprimé, chacun s'autorise un « droit de regard » sur l'activité du professeur principal coordonnateur. Cette évaluation se fait à deux niveaux.

Tout d'abord, l'équipe pédagogique juge et évalue le fonctionnement relationnel interne de l'équipe pédagogique à travers les quatre items suivants : place des échanges, prise en compte des propositions individuelles, encouragement des initiatives individuelles et qualité de la vie sociale de l'équipe. Ces items nous permettent alors de mesurer le rôle d'impulsion du professeur principal coordonnateur que lui attribuent les membres de l'équipe pédagogique.

Au sujet de la **coordination de l'équipe pédagogique de la classe de** dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.
 Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Important	5	4	3	2	1. Faible
Place pour les échanges et la négociation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prise en compte des propositions individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tableau 2 : le fonctionnement relationnel de l'équipe pédagogique

	Important	Moyennement important	Faible
Place pour les échanges et la négociation, la concertation	17.85 % (5)	50 % (14)	32.14 % (9)
Prise en compte des propositions individuelles	35.71% (10)	39.28 % (11)	25% (7)
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	42.85 % (12)	39.28 % (11)	17.85 % (5)
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	28.57 % (8)	53.57 % (15)	17.85 % (5)

Ces résultats montrent un regard particulièrement critique voire sévère sur le fonctionnement interne de l'équipe pédagogique à travers la place relative accordé aux échanges, à la concertation et à la négociation. La moitié seulement des membres considèrent que la place accordée à la concertation est importante. A peine, un sur six estiment qu'elle est importante alors qu'un sur trois la trouve nettement insuffisante.

Il est également attendu par les membres de l'équipe une prise en compte plus importante des initiatives individuelles par le collectif, tout en constatant cependant à une forte majorité que ces initiatives individuelles sont plutôt attendues, encouragées et soutenu par le collectif, une fois adoptées.

Ainsi, ces résultats font nettement apparaître une vision particulière de l'équipe pédagogique par les membres qui la composent avec des attentes précises, des exigences que l'on retrouve lorsque nous analysons l'évaluation du travail du professeur principal coordonnateur par les membres de l'équipe pédagogique.

Le second niveau du « droit de regard » de l'équipe pédagogique sur le travail du professeur principal coordonnateur porte sur l'évaluation de l'efficacité de son travail de coordination pédagogique à travers les items suivants, la diffusion de l'information au sein de l'équipe, les

modalités de la prise de décision, l'application des décisions prises et la régulation interne de l'équipe.

Au sujet de la **coordination de l'équipe pédagogique** de la classe de dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.
Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Efficace	5	4	3	2	1. Inefficace
Diffusion de l'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modalités de décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Application des décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation de la vie de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Régulations de la vie sociale de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Voici les résultats obtenus.

Tableau 3 : évaluation du travail du professeur principal coordonnateur par les membres de l'équipe pédagogique

	Efficace (5-6)	Moyennement efficace (3-4)	Peu efficace (1-2)
Diffusion de l'information	32.14 % (9)	64.28 % (18)	3.57 % (1)
Modalités de décision	21.42 % (6)	64.28 % (18)	14.28 % (4)
Application des décisions	21.42 % (6)	60.71 % (17)	17.85 % (5)
Organisation de la vie de l'équipe	17.85 % (5)	50 % (14)	32.14 % (9)
Régulations de la vie sociale de l'équipe	17.85 % (5)	57.14 % (16)	25 % (7)

Une nouvelle fois, c'est la sévérité du jugement qui frappe avec pour tous les items retenus, une majorité nette – de 50 % à 65 % - pour évaluer l'efficacité moyenne des professeurs principaux coordonnateurs à travers ce qui pourrait apparaître comme la « fiche métier » ou le « profil type » du professeur principal coordonnateur selon les membres de l'équipe pédagogique. Cette sévérité doit être comprise au regard des attentes fortes de l'équipe exprimées dans le tableau précédent et fondées sur le sentiment élevé d'appartenance que nous avons repéré précédemment.

1.2. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats obtenus fait apparaître à la fois une vision particulière, précise de l'équipe pédagogique ainsi qu'une vision du rôle et de la place du professeur principal coordonnateur chargé d'animer cette équipe. Ces deux visions sont complémentaires.

1.2.1. L'équipe pédagogique, une instance de décision et de travail collectif

Le sentiment d'appartenance est élevé de la part des membres qui composent les équipes pédagogiques d'Avize. Collectivement, les membres en assument l'ambiance – plutôt bonne – ainsi que les modalités de travail et les résultats obtenus avec dans ces deux domaines, une attente fortement exprimée d'amélioration. Le différentiel des résultats constaté entre cette étude d'Avize et les résultats obtenus dans d'autres établissements (Marcel, à paraître) portent non pas sur le degré du sentiment d'appartenance mais davantage sur les résultats obtenus au regard des exigences exprimées par les membres de l'équipe.

Ainsi les équipes pédagogiques par classe à Avize font partie intégrante de l'établissement et entendent jouer un rôle dans le bon fonctionnement de l'organisation et la réalisation de ses buts. Elles s'inscrivent clairement dans cet espace intermédiaire situé entre la direction de l'établissement et les enseignants dans leur classe. Nous notons, comme l'avaient déjà précédemment montré les travaux de J-F Blin qu'il n'y a pas de rejet – de type individualiste - de l'équipe et que l'attitude est *a priori* favorable au travail collectif (Blin, 1997, 124).

Ces résultats font également apparaître une représentation précise de l'équipe pédagogique, de ses prérogatives. Le rôle que doit tenir l'équipe pédagogique est double : d'une part, l'équipe a clairement un rôle informatif auprès des membres qui la composent et c'est d'ailleurs sur cette fonction que le sentiment d'efficacité est le plus élevé ; d'autre part, cette équipe a un rôle décisionnel, c'est-à-dire de prise de décisions qui vont concerner le travail collectif et directement, individuellement chacun des membres de l'équipe. Si le degré d'intégration du travail collectif est plutôt moyen et majoritairement coopératif, il faut noter que pour les équipes pédagogiques qui se sont vues récemment attribuer la rédaction de modules d'enseignement comme les EIE dans la voie professionnelle, ce travail collectif est perçu comme plus collaboratif et de qualité selon les résultats

obtenus par équipe³⁶. L'autonomie pédagogique collective, de l'équipe est reconnue, assumée, tout comme son efficacité. Ces résultats viennent conforter ceux obtenus par B Lenhard, pour un autre établissement d'enseignement agricole public (Lenhard, 2012).

Mais pour ce second rôle de l'équipe, il apparaît très clairement des préalables, des impératifs. Au sein de l'équipe pédagogique, est fortement revendiquée, attendue une prise en compte de chacun des membres qui la compose. L'encouragement aux initiatives individuelles est mis en valeur, dans ce cadre collectif tout comme la prise collective de décision, basée sur la concertation. Le processus participatif est une attente forte exprimée.

Ce dernier point implique donc une représentation particulière du professeur principal coordonnateur, de ses fonctions et de sa place au sein de l'équipe. Membres de l'équipe pédagogiques, les enseignants entendent participer à l'élaboration des règles qui régissent le fonctionnement de l'équipe pédagogique et celles du professeur principal coordonnateur.

1.2.2. Le professeur principal coordonnateur, un animateur

A travers les résultats de ce questionnaire, nous pouvons noter que les membres des équipes pédagogiques d'Avize attribuent clairement une fonction d'animation de l'équipe pédagogique au professeur principal coordonnateur (régulation, échange, décision et suivi).

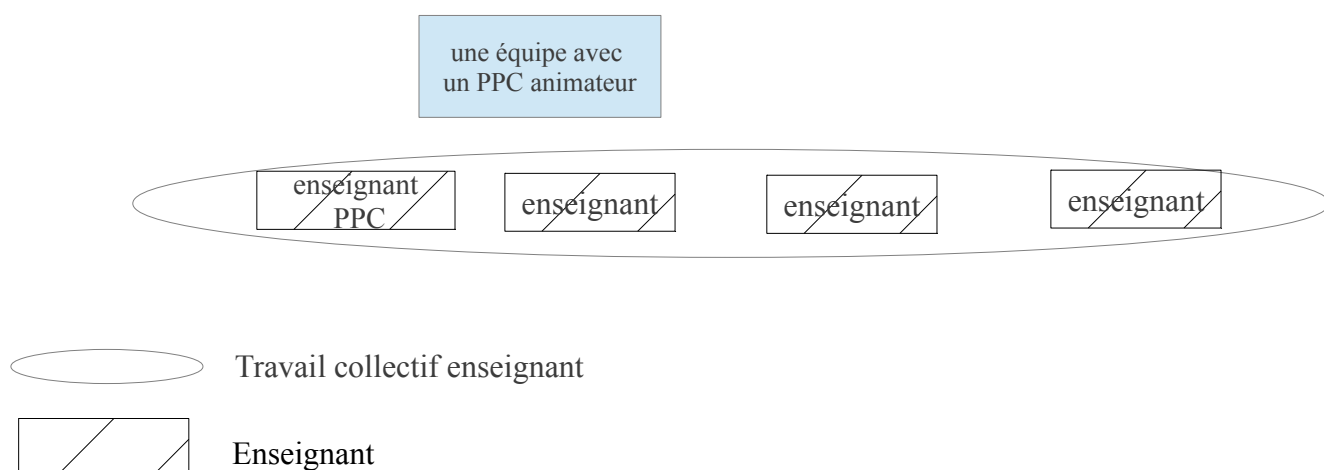
Ils ne lui accordent cependant pas un statut social, une place plus élevée au sein de l'équipe pédagogique (Marcel, à paraître, p 72). Notons ici, que cette position fait consensus dans les équipes pédagogiques d'Avize et parmi les professeurs principaux coordonnateurs interviewés comme nous l'avons vu lors de la présentation de la « règle locale » de non-ingérence du professeur principal coordonnateur. L'équipe pédagogique refuse tout éloignement du coordonnateur. Le professeur principal coordonnateur n'a pas de fonction décisionnelle spécifique. La décision relève de l'équipe pédagogique après échanges et décisions consensuelles collectives. Le coordonnateur doit amener à ce consensus et s'il faut trancher un conflit, une question, l'équipe préfère faire appel à la hiérarchie, à la direction du lycée comme nous l'avons vu lors de l'étude de la prescription.

36 La représentativité des réponses est d'ailleurs la plus fortes dans ces trois équipes compte tenu du nombre de réponses obtenues.

Toujours dans le cadre de cette animation, le second rôle attribué au professeur principal coordonnateur par les membres des équipes pédagogiques est la mise en place et le suivi de l'application des décisions prises collectivement.

1.3. Conclusion : une attente forte et exigeante d'animation de l'équipe mais une fonction clairement bornée

En conclusion, nous pouvons constater que les représentations dominantes partagées par les enseignants d'Avize de l'équipe pédagogique et de la fonction de coordination sont celles d'une équipe que nous pouvons qualifier d'instance de type décisionnel - et pas seulement informatif - et participatif dans lequel le professeur principal coordonnateur a une mission d'animation pour la recherche du consensus et de la prise de décision puis un rôle d'accompagnement de l'application des décisions. Cette étude de cas semble aller dans le sens des conclusions des travaux de J-F Blin (Blin, 1997) qui a travaillé sur la représentation de l'équipe pédagogique inscrite dans les réformes pédagogiques de la rénovation de l'enseignement agricole et que nous avons présentés précédemment. Notre enquête poursuit ces travaux en nous intéressant à la place que peut occuper le professeur principal coordonnateur attendu d'abord comme un animateur de l'équipe.



2. « L'identité pour autrui » du coordonnateur (2) : la coordination de l'équipe pédagogique vue par la direction de l'établissement

« *L'identité pour autrui* » (Dubar, 2010) est le résultat de « l'attribution » d'une identité par autrui (les élèves, les collègues, les parents) qui est un processus essentiel lié à la reconnaissance (identité pour autrui) et « l'incorporation » c'est-à-dire l'intériorisation de cette identité par la personne. Dans cette partie, nous nous intéressons plus particulièrement à l'attribution de l'identité du coordonnateur par la direction de l'établissement. Dans cette partie, nous verrons également que cette « identité pour autrui » de la direction n'est pas sans susciter de tension avec « *l'identité pour soi* » (Dubar, 2010) d'un ou plusieurs professeurs coordonnateurs qui s'efforcent alors d'essayer de réduire ces désaccords.

2.1. La fonction de coordination balisée localement

Dans la partie consacrée à la présentation du dispositif méthodologique, nous avons exposé les tentatives répétées de la direction afin de cadrer par une prescription locale la fonction de professeur principal coordonnateur. Le balisage de la fonction de coordination par la direction s'inscrit dans le cadre de l'élaboration de règles locales de contrôle - aux côtés de la régulation autonome édictée par le collectif lui-même -. Nous avons vu que cette prescription locale était d'abord conçue comme une réponse à la diminution de la dotation en personnel administratif et aux écarts constatés dans la réalisation de la fonction de coordination par les enseignants désignés. Nous sommes ici clairement en présence comme nous l'avons démontré précédemment dans un processus de standardisation des procédures et des résultats attendues avec une prescription relativement directive, descendante. Mais comme l'a démontré J-F Marcel pour une autre stratégie de balisage de la fonction de coordination par la direction d'un établissement, nous sommes bien en présence également à Avize d'une volonté « *de circonscrire au maximum la marge d'initiative et de jeu (...), de baliser à la fois l'espace intermédiaire et celui de la négociation au sein duquel vont*

être élaborées les règles du jeu relatives à la fonction de coordination » (Marcel, à paraître, p70).

Même si pour Avize, ce balisage répondait à une situation précise et n'avait pas pour vocation de superviser l'intégralité de la fonction de coordination mais bien d'encadrer particulièrement le volet « évaluation CCF » de la coordination. Le Vademecum distribué cette année s'inscrit encore dans la perspective décrite ci-dessus et non dans une véritable réflexion sur la fonction de coordination. Cependant, les réponses de la direction font apparaître une vision différente de la fonction de coordination, des rapports avec la direction – sans exclure d'ailleurs ce volet « standardisation par les procédures et les résultats » - qui ne s'est pas encore formalisée dans la rédaction d'un document idoine.

En effet, le professeur principal coordonnateur apparaît à la fois comme un relais descendant et ascendant de l'information entre la direction et les équipes pédagogiques tout en étant doté – au moins théoriquement - d'une autonomie fonctionnelle différenciée et contractualisée.

« Comment la direction se place-t-elle par rapport au professeur coordonnateur d'une équipe ? En situation de collaboration directe, le coordonnateur est le pivot direct pour l'équipe de direction avec l'équipe pédagogique, le plus premier destinataire des évolutions et des problèmes pouvant concerner le cycle, il est aussi pour l'équipe de direction le premier représentant des revendications collectives d'une équipe auprès de l'équipe de direction ».

2.2. La désignation : choix stratégique versus habitude ?

La première étape de cette contractualisation semble être la désignation. Cependant il apparaît que la procédure de désignation n'est pas véritablement cadrée alors même que la direction essaie de l'inscrire dans un processus dynamique d'autonomie :

« Comment désignez-vous les professeurs coordonnateurs ? Selon quels critères ?

A la « g- » du client ! Non, bien sûr et si j'osais à la contre « g- » du client. Je m'explique. Il ne faut pas choisir des coordonnateurs uniquement sur une affinité affective personnelle et sur une pensée commune et il faut chercher impérativement à engager le plus d'enseignants possibles sur ces fonctions en faisant tourner ces responsabilités. Les anciens coordonnateurs expérimentés sont en plus en risque de s'épuiser sur ces fonctions et il est plus utile de leur offrir la possibilité de s'engager sur d'autres projets qui ne manquent pas dans nos EPL ».

Mais la réalité de la désignation est beaucoup plus prosaïque car, dans le cadre d'un établissement avec une équipe pédagogique d'une petite quarantaine d'enseignants pour quatorze classes soit un tiers d'enseignants désignés pour assurer la fonction de coordination d'une équipe pédagogique d'une classe, le vivier est réduit. Les habitudes sont également bien ancrées par filière, par classe.

« C'est plus une question d'habitude que de volonté réelle. Ce n'est pas forcément un choix. Si je n'étais pas prof coordo, cela me manquerait peut-être car depuis 20 ans...(rires). Sinon, non...cette expérience permet de gagner du temps (...) » (PPC 1)

« La coordination au niveau de l'équipe. En fait, nous sommes à tour de rôle avec la prof coordo de terminale depuis une quinzaine d'années ». (PPC 3)

Les rares changements de professeurs principaux coordonnateurs sont liées soit à des départs de personnels soit à des modifications de structures comme la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle qui a entraîné pour deux années un double flux d'élèves et donc la désignation d'un nouveau professeur principal coordonnateur – ayant l'assurance ensuite, pour des raisons de service de ne pas suivre la classe de Terminale l'année suivante -. Nous notons que le principal changement institué par la nouvelle proviseure est d'obliger les professeurs principaux coordonnateurs de la voie professionnelle à suivre leur classe sur les trois années du cursus scolaire³⁷ - pratique déjà instituée et ancienne dans la filière générale et technologique -.

2.3. La contractualisation : une délégation véritable ou une faible autonomie concédée ?

Pour la direction, le moment de la désignation devrait aussi être le moment de la contractualisation de l'autonomie, d'une contractualisation différenciée :

*« **Quelle autonomie accordez-vous aux coordonnateurs ? Souhaiteriez-vous accorder ?** Déjà celle qu'il souhaite avoir, il n'existe pas de modèle précis en la matière. C'est question d'hommes, d'équipe, de tradition de fonctionnement et de contexte de projet ou d'environnement du cycle. C'est au coordonnateur de définir ce qu'il souhaite, qu'une négociation éventuelle s'instaure en cas de différenciation de point de vue et in fine de contractualisation entre le coordonnateur et*

³⁷ Décision amenant un des professeurs coordonnateurs à s'interroger sur la poursuite de sa fonction l'année prochaine.

la direction pour que les droits et devoirs de chacun soient clairement positionnés. Cette contractualisation peut aussi servir de modèles dans des collaborations de ce type mal cadrées ou inexpérimentées et peut évidemment évoluer au cours du temps ».

Les entretiens avec les professeurs coordonnateurs montrent en fait que cette contractualisation différenciée est faible et que la désignation repose essentiellement sur un *modus vivendi*, un accord tacite, une vision commune de la fonction de coordination, partagée à la fois par les enseignants et la direction et qui repose essentiellement sur les attributions traditionnelles de la fonction, centrée sur l'élève, assez conforme à la prescription réglementaire.

L'épisode du professeur principal coordonnateur qui déroge à cette vision partagée et tente une ingérence dans le « domaine réservé » de l'enseignant dans sa classe confirme cet état de fait. De la même façon, l'immixtion du professeur principal coordonnateur dans le module pluridisciplinaire MAP pour en modifier le contenu et l'évaluation est mal vécue par les membres de l'équipe.

Dans ce *modus vivendi*, la marge d'initiative du professeur principal coordonnateur est encadrée par la direction et les enseignants de l'équipe qui la composent. Sur ce point, un épisode revenu dans l'entretien d'au moins deux professeurs principaux coordonnateurs (PPC 1, PPC 2) illustre parfaitement cet accord tacite enseignant/direction. Il s'agit de la maîtrise de la date ultime de rentrée des notes trimestrielles sur le logiciel de saisie des notes en ligne pour la préparation du conseil de classe qui constitue un moment stratégique de la fonction du professeur principal coordonnateur. En voici le récit complet :

« En tant que prof coordo, prof principal, il y a la partie conseil de classe. Donc on reste sur le système ancien : on prépare, on anime le conseil ; ce qui a changé depuis l'année dernière et ce qui personnellement me gêne est que jusque là on nous disait le conseil a lieu à telle date et c'était à nous à dire quand est-ce qu'on voulait terminer la saisie des notes et à partir de là on prévenait l'informaticien qui verrouillait le logiciel et ça marchait. Il y a des profs coordo qui ont besoin des notes pour le soir, [la veille du conseil de classe] mais moi je ne peux fonctionner comme cela. Moi je préfère avoir du recul pour vérifier déjà si les notes sont cohérentes, s'il n'y a pas d'erreur, pouvoir aller voir un élève pour lui demander s'il a bien cette note, parce qu'aussi quelques fois, il y a des profs qui oublient de rentrer des notes ou des notes pour tous les élèves. Maintenant, je n'ai pas le temps de vérifier le tableau des résultats parce qu'en gros on nous laisse trois ou quatre jours seulement. On a une plage de concertation le vendredi, mise en place il y a quelques années, et on

est maintenant dans l'incapacité de le faire. Au premier trimestre, j'ai fait mes bulletins dans la nuit du jeudi au vendredi pour les présenter à la classe car les notes étaient arrêtées le jeudi soir seulement pour un conseil de classe qui devait avoir lieu le mardi suivant. On ne tient plus compte dans cet arrêt de note de ce que le prof coordo peut faire à côté même du côté de la vie privée... et cette fois-ci on a l'arrêt des notes, d'après le papier avant les vacances pour le conseil de classe, le jeudi au retour donc je me disais : je les ai le jeudi mes notes donc je fais le bulletin le jeudi, vendredi c'est fait. Vendredi, nous sommes en réunion donc je ne peux pas faire ma concertation avec ma classe. Et finalement, la directrice m'a annoncé que cela s'arrêterait pendant les vacances, je ne sais pas à quelle date, ce qui est encore mieux et je dois récupérer mes bulletins au retour des vacances et elle m'a dit tu as trois jours pour le faire. (...). Donc je trouve que l'on ne nous laisse plus le temps de faire notre boulot comme on veut et moi je ne suis pas quelqu'un qui va bosser la veille pour le lendemain. Je vois à long terme pour les élèves et je préfère avoir un déroulement fixé avec des étapes annoncées plutôt que de devoir tout chambouler et je ne trouve pas cela très stable pour les élèves . C'est comme cela que je fonctionne et là je suis un peu embêtée en ce moment sur la partie conseil de classe. Bon après on gère...on a pas toujours le choix. »

Un peu plus tard dans l'entretien, alors qu'elle évoque un tout autre sujet (le tutorat), l'interviewé revient sur ce point :

« (...)La direction m'a dit que la date avait changé, l'autre coordo de terminale ne la connaît pas non plus donc je n'ai pas de date nouvelle... Officiellement je n'ai pas de nouvelle date. La date de vendredi midi demeure. Je verrai bien qui n'a pas rempli à cette date et je me tournerai vers lui pour savoir ce qui bloque. Alors que j'avais prévenu l'équipe dès le mois de janvier ! » (PPC 2).

Ici est clairement sous-entendu l'accord entre un ou plusieurs enseignants et la direction pour prendre une décision qui n'est pas considérée comme étant du ressort du professeur principal coordonnateur mais de la hiérarchie. Cela suscite un malaise pour le professeur coordonnateur car il s'est retrouvé dans une situation contraire à sa conception de la fonction, de la « belle ouvrage » et empêché par la prescription locale, la règle locale :

« (...) Donc je trouve que l'on ne nous laisse plus le temps de faire notre boulot comme on veut (...) ».

Cet épisode de la maîtrise du calendrier pour la préparation du conseil de classe illustre la réalité de cette autonomie relative plus ou moins concédée :

« **Quelle est votre autonomie vis-à-vis de la direction ?** » « On nous dit qu'on a carte blanche. C'est ce qu'on nous dit à la rentrée ou fin d'année dernière. La direction a bien dit qu'elle augmentait notre zone de travail. Je ne dirais pas notre pouvoir de décision mais un peu quand même sur certaines choses. Et finalement, j'ai l'impression que cette année, on est plus cadré que les années antérieures. Par exemple l'histoire des dates des conseils de classe et arrêts de notes sans consultation des profs principaux. Je reste sur ma faim. Quand je vais discuter avec la direction en tant que simple prof, je suis suivie (...). Par contre, en tant que coordo, je me sens un peu bridé par rapport à ce que je faisais avant avec l'ancienne direction. (...). Là on est recadré sur des choses. Je suis mitigée au point de me dire « est-ce que je vais continuer d'être coordo ? ». « Est-ce que je m'épanouis ? Non pas en tant que coordo. » (PPC2)

« (...) La direction nous laisse une grande autonomie, elle nous laisse gérer : une forte autonomie par exemple avec le calendrier des CCF, alors qu'avant il y avait deux calendriers (direction, prof coordo) et quelques fois des erreurs, maintenant, un seul calendrier du prof coordo. Plus grande autonomie aussi pour gérer la classe, ce qui simplifie les choses : ex : le calendrier de la pluri est diffusé aux élèves par l'équipe et la direction ne précise pas le nom des profs sur le créneau pluri de Pronote...; alors qu'avant il y avait des couacs à ce niveau » (PPC 3).

Ces exemples montrent que les marges d'autonomie concernent essentiellement l'organisation, la mise en place des plannings, ceux de pluridisciplinarité, ceux des CCF, tout en cadrant ces prérogatives par l'agenda et le *Vademecum*. La délégation est incomplète même dans l'exécution des tâches pourtant prescrites comme le montre l'épisode du calendrier du conseil de classe. Et cela suscite une sorte de mal-être professionnel lié à la fonction de coordination :

« Un coordo actuellement cela devient un peu le « bon à tout-faire ». Par exemple, un jour, tous les pros coordo ont trouvé un jour des paquets de préservatifs dans leurs casiers sans aucun mot avec un court courriel « veuillez distribuer les préservatifs à vos élèves ».(...) en période de Sidaction. L'infirmière a expliqué ensuite qu'elle aurait dû expliquer aux collègues... certains lui ont retourné ses paquets en lui disant que ce n'était pas leur boulot. Coordo, je ne me vois pas distribuer des préservatifs. (...) Le coordo ne peut pas tout faire. Des fois, c'est dans l'urgence que l'on nous demande des choses » (PPC 2).

Ce positionnement en simple opérateur exécutant tel qu'il est exprimé ici est pourtant en

contradiction avec ce qui est annoncé par la direction :

« Le modèle du « leadership distribué » est mis en avant comme moyen de régulation interne de l'établissement. Cela vous semble-t-il pertinent pour la mise en place d'une « coordination nouvelle » du travail collectif enseignant dans un cadre d'autonomie pédagogique renforcé par les réformes pédagogiques récentes ? Je ne sais pas trop ce que c'est que le leadership distribué mais si l'on parle de la nécessité impérieuse de créer des espaces d'action autonome, des espaces d'expérimentation organisés autour de la délégation de pouvoir réel, de la volonté que doit avoir la direction de ne pas vouloir tout contrôler, de laisser l'intelligence collective se développer, de l'appuyer dans le cadre des règles de fonctionnement global de nos établissements, d'appuyer les modifications de ces règles au nom de la pertinence, de l'expérimentation, oui, c'est bien un modèle de management encore plus déléguatif que participatif qu'il faut mettre en œuvre dans nos organisations. Comment d'ailleurs manager une organisation composée majoritairement par des cadres A ou assimilés de la fonction publique avec un management de type paternaliste ou dirigiste. On n'aboutit qu'au découragement ou à l'infantilisme de replis de ces agents qui disposent majoritairement d'une capacité de travail et de réflexion dense et riche. Pourquoi se priver de cela ? ».

Très clairement nous retrouvons ici les principes du « leadership distribué » tel que nous l'avons défini dans notre cadre conceptuel à partir des travaux des chercheurs Poirel et Yvon (Poirel, Yvon, 2012, p 101). Nous pouvons également retrouver les interrogations de ces deux chercheurs québécois lorsqu'ils s'interrogent sur la volonté réelle ou non – au-delà du discours volontariste - de mettre en pratique ce concept de « leadership distribué » dans l'organisation ainsi que son efficacité, c'est-à-dire sa contribution à la réalisation des buts que s'est fixée l'organisation.

2.4. La faible concertation direction/professeurs principaux coordonnateurs

Dans le cadre de cette autonomie déléguée, la concertation doit avoir un rôle important selon la direction :

« Avez-vous mis en place des temps de concertation spécifique avec eux ? Oui, sur un temps hebdomadaire sans cours mais on doit aussi améliorer les conditions matérielles de cette concertation en terme de locaux et d'équipements. Le projet pluri annuel de l'établissement qui se déroulera jusqu'en 2017 a tenu compte partiellement de ce besoin croissant ».

Cette concertation peut d'ailleurs prendre plusieurs formes :

Quels moyens formels privilégiez-vous (...) ? *La réunion de travail, pour l'instant essentiellement présente mais on verra apparaître de plus en plus avec l'évolution des technologies des réunions d'étapes ou réunions partielles sur Skype, sur des réseaux internes, par le biais de conférence. Pour valider les attendus de ces réunions et les faire partager par tous, les intranets ont beaucoup aidés à l'efficacité de ce travail en réunion pour peu qu'on ait l'hygiène d'en faire des relevés de décision précis et pas trop long.*

Quels moyens informels utilisez-vous (...) ? *(...) Il faut avoir de la disponibilité (bureau ouvert, réponse rapide aux mails d'appel au secours...). C'est juste souvent chronophage et temporellement concurrentiel avec les autres missions du chef d'établissement ».*

Pourtant plusieurs professeurs principaux interviewés ont regretté l'absence de cette concertation spécifique en précisant qu'une seule réunion des professeurs coordonnateurs/direction avait eu lieu en début d'année :

« (...) Peut-être qu'on devrait se voir un peu plus souvent pour discuter (...). Je pense que je dois téléphoner, envoyer un message. C'est vrai qu'il faudrait avoir une relation plus importante avec la direction. Moi je préfère ce qui est direct : je préfère voir la directrice plutôt que de lui envoyer un message, le dire directement mais pas forcément besoin de réunion de coordo ; c'est plus souvent quelques minutes par-ci par-là que d'avoir un RDV » (PPC 1).

« (...) Une seule réunion entre la direction avec tous les profs coordo. Nous étions sensés en avoir d'autres mais rien depuis la rentrée. Et puis finalement, les réunions sont déplacées, avec une information tardive pour ces réunions. Personne ne réclame non plus ces réunions si c'est pour faire les tours de classes comme on faisait avant ! Des concertations d'équipe par filière ? Non pas véritablement. (...). Les contacts sont réduits ou alors ponctuels comme pour la question des tracteurs électriques : demandez à vos équipes pourquoi personne ne s'inscrit ? Ben, ils ne sont pas là, ils sont en voyage (...) » (PPC 2).

« Avec la direction, à vrai dire, j'ai pas trop à faire avec elle. Elle m'a dit au mois de juin tu auras ça ça ça à faire à la rentrée mais après je me suis débrouillée. Elle me laisse gérer ma classe comme je l'entends et quasiment pas intervenue depuis septembre » (PPC 4).

2.5. Conclusion : un hiatus entre « l'identité pour autrui » et « l'identité pour soi » du professeur principal coordonnateur

En conclusion, nous pouvons observer un écart, un processus contradictoire entre d'un côté **la volonté et l'annonce d'un leadership distribué** de la part de la direction, d'une autonomie importante et de l'autre **la réalité d'une distribution incomplète de l'influence** qui se manifeste par une concertation assez réduite, des formes de mise au pas, d'encadrement qui prennent le pas sur l'autonomie au quotidien, dans un contexte local « contraint » par la taille de l'établissement.

Rappelons ici que la distribution de l'influence ne signifie pas seulement la division des tâches au sein des membres d'un groupe mais également et surtout cela implique une interaction dynamique entre les membres influents de l'établissement, chargés de son « bon fonctionnement ». Cette distribution de l'influence est alors au cœur d'un changement organisationnel d'un établissement bureaucratique vers un « établissement mobilisé ».

Nous retrouvons à Avize, une situation assez similaire à celle étudiée par J-F Marcel.

« (...) Dans l'espace intermédiaire qui émerge [du travail collectif, de l'équipe pédagogique d'une classe], la direction perd de sa légitimité et surtout de son pouvoir en raison précisément de l'imprévisibilité et de la subversion potentielle, pour l'organisation du processus d'émergence. Elle ne peut que s'efforcer de le baliser le plus précisément possible, nous l'avons vu avec la fiche de poste, mais elle n'est pas en mesure de circonscrire la fonction de coordination. Le processus de désignation du coordonnateur, qui plus est à partir d'une procédure peu stabilisée, inclut tacitement une sorte sinon de quitus tout au moins de délégation, qui installe sans la délimiter véritablement la marge d'initiative du coordonnateur » (Marcel, à paraître, p 74).

Processus de désignation peu stabilisé, quitus de délégation – au moins théorique – mais balisage avec l'agenda du professeur principal coordonnateur sont communs et semblent bien définir ces relations entre la direction et cette fonction inscrite dans l'espace intermédiaire de l'organisation, tant qu'une clarification réglementaire ne se mettra pas en place. L'exemple d'Avize montre l'existence d'un *modus vivendi* partagé sur le rôle et les fonctions de la coordination pédagogique.

Nous avons constaté lors des entretiens, notamment celui du professeur principal

coordonnateur 2 que cette situation entraînait finalement une tension identitaire forte entre son « identité pour soi », sa représentation de la fonction de coordination pédagogique et « l'identité pour autrui » attribuée par la direction. Alors qu'il semble accorder une place importante à l'autonomie de la fonction de coordination de l'équipe pédagogique vis-à-vis à la fois de la prescription de la fonction mais aussi vis-à-vis des autres acteurs de l'organisation, il se retrouve en difficulté à plusieurs reprises lorsque ses décisions sont remises en cause. Cette tension très forte semble difficilement réductible puisque le professeur principal coordonnateur envisageait alors d'arrêter cette fonction de coordination.

Nous avons vu précédemment le droit de regard que s'octroient les membres de l'équipe pédagogique sur le rôle et la fonction de coordination. Nous venons de voir la vision de cette fonction et son balisage par la direction. Pour Avize, au-delà de la volonté de la direction exprimée d'un renforcement de la fonction de coordination, de son autonomisation, nous constatons la force d'un consensus enseignants/direction sur la fonction de la coordination, essentiellement centrée sur les fonctions traditionnelles du professeur principal, celles centrées sur l'élève. C'est ce nous allons maintenant étudier.

Chapitre 5

« L'identité pour soi » du coordonnateur

« L'identité pour soi » (Dubar, 2010) est l'identité que le sujet a construite pour lui-même lors de la socialisation biographique, liée à sa propre histoire, son parcours, son vécu.

1. Description

1.1 Une reconnaissance forte et une gratification jugée faible

La prescription floue et complexe analysée précédemment pourrait constituer un frein non négligeable à la réalisation de la fonction de coordination pour les enseignants interviewés et à leur épanouissement dans leur fonction. Or, il n'en est rien et le sentiment dominant qui ressort des entretiens est l'intérêt et la satisfaction des enseignants dans l'accomplissement de leur mission :

« C'est un niveau de responsabilité assez gratifiant : on fait tous ce métier pour avoir une reconnaissance, un bon contact avec les élèves, leurs familles et les collègues : une satisfaction professionnelle, cela me rend heureuse d'un point de vue professionnel (...) Moi ce qui me tient à cœur c'est le rôle avec les parents... ». (PPC 5)

« Pour répondre à ce que cela m'apporte ? J'ai beau chercher... Si une reconnaissance auprès des élèves mais on ne se voit pas assez souvent pour avoir un suivi bien régulier (...). Pour moi personnellement, ce que cela m'apporte ? Du boulot !! » (PPC 1)

« La reconnaissance je dois dire : je sens que j'ai apporté quelque chose aux élèves et aux parents, je me suis sentie utile car un parent m'a dit merci : c'est un des rares mercis que j'ai reçus dans ma carrière : Et bien ça fait plaisir ! Je me sens proche des élèves, je me suis soucie de leur

projet en début d'année. Tout le monde voulait être œnologue. Tu sais ce que c'est ? Non, alors je leur ai expliqué, j'ai fait venir un ancien étudiant qui leur a présenté les métiers du vin : l'objectif était de savoir où les élèves allaient pour ensuite se mettre au travail avec un objectif précis pour se motiver et travailler. Je le ressens auprès de mes élèves. Ils ont aussi un peu plus peur...et ils sont contents globalement. Je ressens de la reconnaissance, je me sens plus proche (...). Au près des collègues, non aucun changement de regard, cela n'a rien changé comme par rapport à la direction ». (PPC 4)

L'unanimité est totale pour la relation particulière avec les élèves, leurs parents et la reconnaissance qu'ils en retirent, de la part des élèves et de leurs familles :

« Dans la relation « élève » aucun souci (...). La relation élève est importante. Il y a un côté respect qui s'installe dans la classe. Ils vont venir se confier plus facilement. Au niveau de la relation avec les parents, cela se passe bien. J'en vois beaucoup et davantage maintenant avec la décision de fixer des créneaux de rendez-vous [lors des réunions parents/professeurs]. Même avantage avec Pronote pour la visualisation des notes » (PPC 2).

Même si ce dernier regrette fortement l'interférence du dispositif du tutorat initié cette année scolaire dans la relation professeur principal/élèves :

« (...) Même si je trouve que le carnet de tutorat vient faire un énorme parasite dans la relation puisqu'ils sont sensés avoir le prof principal comme référent, le tuteur comme référent, un AE en référent....A-t-on besoin d'étiqueter autant de référent ? Je pense que sur la relation élève, on est en train de me couper un morceau. Il y a plein de monde qui se trouve sur ce même niveau relationnel. Au passage, les entretiens individuels élève/professeur principal ont eu lieu en début d'année alors que nous avons reçu le carnet du tutorat en octobre et dans ce livret, tout le début est consacré aux entretiens. Alors moi en tant que coordo, cela me pose un souci car je souhaite tous les voir, savoir où ils en sont etc...s'ils ont des choses à dire. Or avec les livrets, pas forcément remplis, cela ne remonte pas au coordo ! Et on peut être amené à faire une bourde avec un élève avec lequel on aurait pas eu d'entretien à la rentrée. Il faut que l'on reflèche le contenu du carnet. Il est adapté au SGT ou le MII en BTSA où c'est toute l'équipe qui fait les entretiens mais pas pour la filière pro, il était clair et net que c'était les profs coordo qui devaient faire les entretiens de début d'année. Donc là c'est le carnet pour tout le monde et du coup cela ne passe pas ». (PPC2).

En revanche, l'expérience conflictuelle vécue par le professeur principal coordonnateur 2 laisse des traces dans sa relation avec la direction de l'établissement :

« Quand je vais discuter avec la direction en tant que simple prof, je suis suivie (...). Par contre, en tant que coordo, je me sens un peu bridé par rapport à ce que je faisais avant (...). Là on est recadré sur des choses. Je suis mitigée au point de me dire : « Est-ce que je vais continuer d'être coordo ? ». « Est-ce que je m'épanouis ? Non pas en tant que coordo. (...) quelque part, au-dessus, je suis bridée mais je ne sais pas comment lui dire. C'est un ressenti pour l'instant. On va arriver sur la fiche de vœu, je ne vais pas remplir la case « coordo ». Peut-être qu'elle va m'interpeler, lui dire pourquoi. Il faudra que je lui explique. Un coordo actuellement cela devient un peu le « bon à tout-faire » (...).

La quasi-totalité des enseignants interrogés mettent en avant la faible reconnaissance « matérielle » de la fonction, la faiblesse de la décharge qui correspond à la coordination proprement dite au regard du temps demandé pour la réalisation de cette fonction. Un seul évoque l'Indemnité de Suivi d'Orientation des Élèves (ISOÉ) dans sa part modulable. Deux évoquent en plus la perspective d'une amélioration de leur note administrative :

« La décharge n'est pas énorme si on fait le bilan de tout cela (contact avec les parents...) : c'est un travail valorisant mais pas valorisé. Une heure hebdo paraîtrait plus logique par rapport au temps passé... Cela n'incite pas forcément d'autres collègues à le faire quand je propose en fin d'année ! » (PPC 3)

« (...) Cela me rend heureuse d'un point de vue professionnel. Mais on n'est pas cher payé pour un temps certain. » (PPC 5)

« On dépasse largement la demie-heure de décharge (...). En espérant que cela soit évalué dans ma note administrative...peut-être » (PPC 1)

« Dans ma relation avec la direction, malgré le fait que l'on m'a tapé sur les doigts, on a eu un entretien en octobre, malgré cela ma note est montée et mon appréciation est plutôt positive ». (PPC 2)

Mais il transparaît clairement que cette fonction n'est pas exercée pour la recherche de cette gratification. La relation avec les élèves est primordiale. Aucun ne semble d'ailleurs véritablement prêt à abandonner cette fonction au nom de cette relation privilégiée avec les élèves et la reconnaissance qu'ils en retirent. Le nouveau professeur principal coordonnateur l'exprime le plus clairement possible :

« Je me suis sentie utile car un parent m'a dit merci : c'est un des rares mercis que j'ai reçus dans ma carrière : Et bien ça fait plaisir ! » (PPC 4)

Ce dernier point de vue exprime cependant clairement la vision quasi-unanime du rôle du professeur principal coordonnateur qui est, comme nous le verrons ci-dessous, d'abord – et encore – perçu comme principal avant d'être coordonnateur.

1.2 Des compétences spécifiques ?

Au travers des interviews, n'apparaissent pas clairement des compétences spécifiques dont la maîtrise serait nécessaire pour assurer la fonction de coordination. Sont plutôt mises en avant des qualités humaines d'écoute voire une certaine forme d'empathie :

« Sinon pour être prof coordo, il faut bien s'entendre avec l'équipe pour être prof coordo, avoir un bon relationnel avec l'équipe même s'il peut y avoir des prises de bec...S'il y a prise de bec, le rôle du prof coordo est d'essayer de résoudre par la discussion le problème sans forcément multiplier les échanges par courriel, à vive voix ». (PPC 3)

« Vis à vis des collègues, cela nécessite : par exemple dans un courriel, il ne faut pas écrire n'importe quoi...C'est essentiellement par courriel que je communique, par courriel groupé. Il faut certaines qualités humaines pour cela ». (PPC 4)

« Le premier intérêt pour moi, mais cela dépend des personnalités, c'est la relation avec les élèves et pour cette classe en particulier c'est très important parce qu'on a commencé avec cette classe depuis la classe de seconde professionnelle, selon la décision de la nouvelle direction. Nous sommes le même coordonnateur pour le même groupe d'élèves sur 3 ans et en seconde prof,

nous avons commencé l'année par le décès d'un des élèves que j'ai dû gérer (...) tout de suite la classe et aussi les collègues et c'est cela qui a été le plus difficile pour la bonne et simple raison que les enfants qui arrivaient dans cette classe se connaissaient déjà, ils étaient d'un même village et ils avaient leur parcours ensemble avec une amitié forte. Les élèves ont demandé que l'on garde la place vide de l'élève décédé et cela a été quelque chose de difficilement surmontable par certains collègues allant jusqu'à quitter la classe ne pouvant voir cette chaise vide et moi je considérais qu'il fallait respecter la demande des élèves et marquer le coup d'une façon ou d'une autre.(...) Moi ce qui me tient à cœur c'est le rôle avec les parents...même s'il y a un débat entre ce que l'on garde comme prof coordo et ce que l'on diffuse. Là j'ai une élève qui a un problème de santé et je lui ai dit que je le gardais pour moi et qu'elle pourrait le dire à qui elle le souhaite. On essaie d'arrondir les angles ». (PPC 5)

Une fois encore, se démarque nettement le professeur principal coordonnateur 2 qui a une vision plus clairement définie et assumée, mobilisant des compétences particulières :

« (...) En terme d'équipe, il faut négocier. Il y a une part de négociation [dans la fonction]. (...) **Jusqu'où peut aller la négociation ?** Le cadre juridique, je dirais. Par exemple, la semaine dernière, il y avait un CCF (...) qui était annoncé depuis septembre. Tout va bien. Et la semaine précédente, ils m'ont dit, on ne peut pas le faire la semaine prochaine parce que mardi on est en épreuve E2 de BEPA donc cela bloquait le mardi. Sous prétexte que cela bloquait le mardi, ils ne voulaient plus faire le CCF de la semaine. Donc j'ai du rentrer en négociation en disant « la semaine suivante est la dernière limite mais pas le jeudi car il y a déjà le CCF d'ESC ». « Non, nous on veut le faire en mars parce que la semaine qu'il y a avant les vacances, on est en semaine taille ». « On ne pouvait pas le faire en mars parce qu'il y a toutes les semaines trois CCF et en avril c'est trop tard ». J'ai bloqué la négociation en disant que ce n'est pas possible de demander aux élèves d'avoir 4 CCF ». (PPC 2)

Dans cet épisode, se retrouvent à la fois mobilisées des capacités de communiquer, de négocier, de maintenir un cap ainsi que celle d'influencer pour arriver à ses fins : « Finalement c'est la direction qui a tranché en disant que l'on ne pouvait pas demander plus de boulot aux élèves alors que la date était fixée depuis longtemps ».

Cet épisode illustre la capacité à manipuler que peut avoir un professeur principal coordonnateur placé entre les membres de son équipe et la direction comme l'a montré Jean-

François Marcel : la direction est aussi placée ici uniquement dans son rôle hiérarchique et coercitif par le coordonnateur quand il fait appel à la direction pour trancher un conflit, un blocage :

« (...) Nous pouvons retenir que les coordonnateurs assument un positionnement dans cet espace intermédiaire par une stratégie ferme de mise à distance des deux autres protagonistes qui l'investissent également, la direction et les enseignants. La direction est mise à distance en refusant d'assumer ses responsabilités, notamment coercitives, à sa place » (Marcel, à paraître, p 73).

Il ressort des entretiens l'absence d'un véritable consensus et d'une réflexion sur ce que pourrait être un référentiel de compétences du professeur principal coordonnateur. La réflexion initialement lancée par la direction, comme nous l'avons présentée précédemment n'a pas abouti. À partir de cette absence d'un référentiel partagé, se construit, *de fait*, par un engagement important et par l'action, une forme d'auto-prescription de la fonction, dans laquelle chaque professeur coordonnateur délimite son champ de compétence et ses marges d'intervention. Si cette démarche est d'abord individuelle, il apparaît tout de même des points communs, des lignes directrices partagées. La principale est la centration, la polarisation de la fonction sur la relation à l'élève,

1.3 Le professeur d'abord principal puis coordonnateur : la prescription perçue

1.3.1. Professeur principal d'abord...

Nous avons vu précédemment que la prescription de la fonction de professeur principal coordonnateur pouvait être considérée comme relativement floue avec d'une part un texte sur les missions du professeur principal essentiellement centré sur le suivi et l'orientation des élèves et d'autre part l'absence de texte spécifique à la fonction de coordonnateur davantage centrée sur la formation et son organisation.

Si la porosité entre ces deux fonctions – rendue possible par le cumul sur une même personne des deux fonctions comme c'est la règle à Avize – est présente, il apparaît très nettement que la fonction de professeur principal domine dans les propos et les pratiques des enseignants interviewés. Les interviews ont tous débuté par la même question d'introduction qui permet de mesurer également la connaissance de la tâche prescrite, son interprétation, les pratiques, les écarts

à la règle. L'objectif était de laisser l'interviewé s'exprimer le plus librement possible tout en reprenant ensuite les points significatifs susceptibles de faire émerger les significations associées à cette fonction de coordinateur d'équipe pédagogique : « **Parlez-moi un peu de votre fonction de coordinateur d'équipe pédagogique** ». Voici les débuts de réponses :

« L'année dernière, (...), Quinze élèves, classe difficile ; cette année, (...), quinze élèves, classe difficile. Ça me suit (...) ».(PPC 1)

« Un premier point, c'est le suivi des élèves, pédagogiques qui prend pas mal de temps et le bilan de trimestre avant le conseil de classe pour faire le point avec chacun, leurs difficultés scolaires, personnels, familiaux...Le conseil de classe, préparation, bilan ,relationnel avec les parents même avant le premier trimestre, aux vacances de la Toussaint pour alerter les parents qui sont tous venus ». (PPC 3)

« Moi mon rôle de PP, je le vois par rapport aux élèves. C'est être beaucoup plus proche des élèves. Je me sens beaucoup plus proche de mes élèves que lorsque j'étais simple professeur ». (PPC 4)

« Peut-être que je vais commencer par être hors-sujet mais moi dans ma tête être Prof coordonnateur c'est avoir en charge des élèves et en avoir une charge un peu plus grande que les autres, une responsabilité et puis la relation avec leurs familles. Le premier intérêt pour moi, mais cela dépend des personnalité, c'est ça ». (PPC 5)

Un professeur principal interrogé met bien en valeur la question de l'orientation des élèves dès le début de l'entretien, probablement parce qu'il se trouve dans une classe où cette question tenait une place importante avant la réforme de la voie professionnelle :

« L'orientation des élèves est un moment important pour les élèves en fin de première STAV : c'est moins vrai maintenant avec la passerelle SGT/première Pro. De moins en moins de redoublement et d'ailleurs, je trouve que ce n'est pas forcément une bonne solution » (PPC 3).

Un seul professeur principal coordonnateur se démarque nettement en débutant sa réponse par une description minutieuse de la coordination de la formation avec la réalisation du planning

des CCF, de la pluridisciplinarité, l'organisation du bac blanc. Il conclue sa première réponse ainsi :

« Voilà, c'est le boulot du coordo, c'est surtout de la gestion de temps et de la récupération de documents pour le bac » (PPC 2).

Ce n'est que dans un second temps, après relance qu'il décrit ses pratiques de professeur principal en ciblant prioritairement la question de l'orientation des élèves de sa classe de terminale :

« (...) Dès qu'il y a une information concernant le bac, on travaille de nouveau ensemble [avec le professeur principal de la seconde classe de terminale] : vérification des papiers, cartes d'identité pour la pré-inscription au bac par exemple puis l'inscription définitive en novembre... Là nous venons d'attaquer ce qui est Admission-Post-Bac donc on a sur le cadre des EIE ouvert deux heures pour les coordo dans le planning pour aller avec la classe entière travailler sur le site Admission-Post-Bac, les aider à s'inscrire afin qu'ils ne bloquent pas sur des questions ; ils ont tous ouverts un dossier. Maintenant c'est à eux de poser leurs vœux de formation car nous ne sommes pas sensés savoir dans quel ordre ils font leurs vœux. Nous sommes en période de conseil donc c'est l'autre collègue qui va être le coordo des deux profs coordo pour post-bac sur le site Admission-Post-Bac donc c'est lui qui va rentrer l'ensemble des appréciations finales sur le site et dire si nous sommes favorables ou pas pour un BTSA, type de BTSA... » (PPC 2).

Chacun dresse ensuite la liste, le plus souvent chronologique des activités liées à cette mission de professeur principal.

1.3.2 Le conseil de classe, lieu d'expression du pouvoir du professeur principal

Pour l'intégralité des enseignants principaux interrogés, le conseil de classe constitue le cœur de leur activité, à la fois dans la relation avec les élèves mais aussi dans leur relation avec les membres de l'équipe pédagogique. La méthodologie est identique pour tous. Elle comprend la préparation du conseil puis son animation.

La première étape de la préparation est le rappel aux enseignants par courriel de la nécessité de remplir les bulletins par la saisie des notes et des appréciations :

« Je mène bien sûr l'équipe lors du conseil. Après je ne me sens pas particulièrement au-dessus de mes collègues : la seule chose que je fais c'est quelques mails par rapport au conseil de classe pour les informer de ne pas oublier de rentrer leurs notes » (PPC 4).

« (...) Un courriel de temps en temps par exemple pour rappeler l'arrêt des notes pour le conseil de classe, normalement !!! » (PPC 2)

Cette dernière exclamation fait en effet référence à une pratique récente car jusqu'à maintenant le professeur principal maîtrisait son calendrier :

« En tant que prof coordo, prof principal, il y a la partie conseil de classe. Donc on reste sur le système ancien : on prépare, on anime le conseil ; ce qui a changé depuis l'année dernière et ce qui personnellement me gêne est que jusque là on nous disait le conseil a lieu à telle date et c'était à nous à dire quand est-ce qu'on voulait terminer la saisie des notes et à partir de là on prévenait l'informaticien qui verrouillait le logiciel et ça marchait. Il y a des profs coordo qui ont besoin des notes pour le soir mais moi je ne peux fonctionner comme cela » (PPC 2).

Cette évolution comme nous l'avons vu précédemment est perçue comme une dépossession d'une prérogative du professeur principal, une perte de son autonomie et de son pouvoir sur l'équipe et donc une **limite à l'influence distribuée** :

« On ne tient plus compte dans cet arrêt de note de ce que le prof coordo peut faire à côté même du côté de la vie privée et cette fois-ci on a l'arrêt des notes, d'après le papier avant les vacances pour le conseil de classe, le jeudi au retour donc je me disais : je les ais le jeudi mes notes donc je fais le bulletin le jeudi, vendredi c'est fait. Vendredi, nous sommes en réunion donc je ne peux pas faire ma concertation avec ma classe. Et finalement, la directrice m'a annoncé que cela s'arrêterait pendant les vacances, je ne sais pas à quelle date, ce qui est encore mieux et je dois récupérer mes bulletins au retour des vacances et elle m'a dit tu as trois jours pour le faire (...). Officiellement je n'ai pas de nouvelle date. La date de vendredi midi demeure. Je verrai bien qui n'a pas rempli à cette date et je me tournerai vers lui pour savoir ce qui bloque. Alors que j'avais prévenu l'équipe dès le mois de janvier ! » (PPC 2)

Il convient de noter ici que d'une part cette situation nouvelle n'a été relevée que par un seul professeur principal coordonnateur ; ce qui peut suggérer le caractère exceptionnel de cette décision de la direction. D'autre part, nous retrouvons ici la situation que nous avons évoquée ci-dessus : après avoir fait appel à la direction pour trancher une situation de blocage interne à l'équipe pour la réalisation de CCF, le professeur principal 2 voit s'exercer contre son pouvoir d'agir une décision de cette même direction prise sans concertation avec lui, vraisemblablement après avoir été saisie directement par un membre de l'équipe pédagogique.

La seconde étape de la préparation du conseil est la préparation de l'appréciation de l'équipe

pédagogique à partir des appréciations faites par les enseignants, par le professeur principal qui la proposera pour validation lors du conseil de classe. Cette étape relève exclusivement du professeur principal qui n'en informera les autres membres de l'équipes et tous les membres du conseil de classe que le jour même du conseil, sur table.

Après le temps de la préparation, vient celui de l'animation du conseil proprement dit. Ce temps constitue le moment le plus net du positionnement du professeur principal vis-à-vis à la fois de la direction qui préside réglementairement le conseil et des enseignants qui composent l'équipe pédagogique.

Dans les conseils de classe, la direction, présente la plupart du temps ou représentée par le CPE de l'établissement – considéré comme membre de l'équipe de direction – joue un rôle assez réduit. Elle intervient peu à l'exception de situation conflictuelle importante nécessitant par exemple la saisine du conseil de discipline ou des rappels à l'ordre, au règlement intérieur du lycée. Une nouvelle fois, il s'agit pour le professeur principal de mettre à distance la direction en refusant d'assumer ses responsabilités notamment coercitives.

Il faut noter que seulement deux professeurs principaux ont évoqué lors des entretiens ce volet « coercitif » de la fonction principale pour en regretter les effets sur leur fonction. En effet, les décisions des conseils de discipline ont confié au professeur principal l'application et le suivi de la décision du conseil de discipline :

« Classe difficile cette année donc 4 conseils de discipline : on a battu le record. Le prof principal a le droit d'être présent mais de ne rien dire, d'être convoqué. Les conseils ont lieu le lundi matin et je n'ai pas cours donc il faut que je me déplace pour cela : une matinée pour un quart d'heure de participation au conseil de discipline...faire le point avec les enseignants sur l'élève, comment il évolue . Souvent le conseil de discipline demande un suivi plus soutenu de l'élève et c'est au professeur principal de le faire ; donc du temps pour le suivi, par exemple pour un, il a été décidé une rencontre parentale tous les 15 jours, soit un vendredi sur deux, à 16h30 ...et moi je finis mes cours à 15 heures donc je dois attendre...c'est un peu difficile ». (PPC 1)

« (...) Pour ce qui est de l'autonomie, on a eu un conseil de discipline le trimestre précédent. Résultat du conseil, je devais voir le papa de l'élève en question toutes les semaines ou tous les 15 jours pour faire un suivi. C'est lourd car c'est quelqu'un avec qui j'ai déjà passé beaucoup de temps ..mais l'élève en question a préféré démissionner. Je pense que c'était mon rôle et que j'aurais plus le faire mais bon rester une heure tous les vendredis, c'est bon.... ». (PPC 5)

Ces deux exemples illustrent très clairement, au-delà de l'aspect contraignant du temps, la volonté de ne pas apparaître comme l'exécutant d'une décision coercitive ; cette situation pouvant nuire à la relation qui lie le professeur principal aux élèves de la classe, une relation davantage basée sur la confiance et non sur la contrainte :

« Toujours être disponible pour écouter les élèves, un interlocuteur. Je n'ai jamais passé autant de temps pendant mes cours à remettre les choses en place...Ils ont l'impression que je suis leur défenseur parce qu'on les écoute plus que les autres profs : on a le rôle d'écoute » (PPC 1).

Ceci constitue une manifestation forte de la récusation de l'influence distribuée : la direction à travers le conseil de discipline qu'elle préside et conduit se retrouve renvoyée, de nouveau, dans son rôle formel, hiérarchique et coercitif. Il convient de rappeler ici la tentative avortée en 2006-2007, à l'initiative de la nouvelle direction à l'époque de mettre en place une commission éducative comme alternative au conseil de discipline impliquant des enseignants et des professeurs principaux. Dans cette commission, modalité nouvelle propice à l'interaction entre des acteurs de l'établissement, les décisions auraient été collégiales et partagées, au risque d'empiéter sur le domaine réservé du professeur principal.

Vis-à-vis des membres de l'équipe pédagogique, l'animation du conseil de classe est un moment important pour le professeur principal. Il en maîtrise le déroulement, la chronologie, l'ordre. A Avize, le professeur principal présente d'abord les résultats de chacun des élèves, en fait ses commentaires – à partir des appréciations des enseignants inscrites dans le bulletin -, propose son appréciation « sur table » qui devient après correction – assez rare - et validation par l'équipe, l'appréciation du conseil de classe. Ainsi un professeur principal peut sans forcément être plus ou moins directif arriver sans trop de difficulté à faire adopter l'intégralité de ses appréciations. Ce n'est qu'après l'étude de cas que le professeur principal accorde alors aux enseignants comme aux autres membres du conseil de classe - représentants des élèves, parents d'élèves, vie scolaire et infirmerie - la parole pour un tour de table rapide qui conclue généralement le conseil.

Le conseil de classe constitue incontestablement le moment où s'exprime le mieux la mise à distance des membres de l'équipe pédagogique. Cependant, à Avize, un élément échappe encore au professeur principal et demeure un « privilège » de chacun des membres de l'équipe : l'attribution de mentions à un élève. En effet, la règle en place à Avize veut que l'attribution soit faite à l'unanimité des membres de l'équipe pédagogique. Ce qui peut amener certains blocages plus ou moins bien acceptés par les professeurs principaux :

« Les conseils de classe, c'est un peu une mascarade : quand on a systématiquement un enseignant qui refuse les félicitations. Et là je n'ai rien à dire. Mais la direction veut changer cette modalité en votant à la majorité. Les gens sensés disent qu'ils ne s'opposent pas.... » (PPC 5)

Il faut noter ici un rapprochement entre le professeur principal et la direction sur cette question qui pourrait aboutir à une dépossession de pouvoir des membres de l'équipe, relégués à la rédaction de leur appréciation sur le bulletin.

Aux côtés de la fonction de professeur principal mais nettement en retrait dans les entretiens, la fonction de coordonnateur est davantage centrée sur la planification de l'évaluation, des CCF, sur l'organisation de la pluridisciplinarité et sur la mise en « bon ordre » de l'équipe pédagogique.

1.3.3. ... Coordonnateur seulement ensuite...

... Du ruban pédagogique

Les activités de la coordination recensées lors des entretiens visent à faire travailler ensemble les enseignants de l'équipe pédagogique dont le professeur principal coordonnateur à la charge.

La première activité, celle qui revient dans l'intégralité des entretiens des professeurs coordonnateurs – à l'exception de la classe de SGT non concernée par les CCF – consiste à élaborer le « ruban pédagogique » et le planning prévisionnel des évaluations certificatives en cours de formation (CCF). Il faut noter ici un partage de la fonction entre les professeurs coordonnateurs des classes de début de filière qui élaborent un ruban pour les deux années du cycle terminal alors que le professeur coordonnateur de la classe de terminale se contente de réaliser d'éventuels ajustements si nécessaire en fonction notamment du calendrier scolaire. Le professeur coordonnateur de première joue un rôle de coordonnateur de la filière – ou du moins du cycle terminal -. Lorsqu'il y a deux classes d'un même niveau, le travail du professeur coordonnateur est facilité par un partage du travail.

« (...) Après les conseils de classe, c'est du traditionnel, logique de préparation, les rubans, après on travaille par habitude, c'est du travail mais étant à deux avec la professeure coordo de la seconde classe de sec pro, cela nous permet de travailler toutes les deux : celle qui prépare quelque

chose le transmet à l'autre ». (PPC 1)

« Concernant les terminales, nous sommes deux et nous nous sommes répartis le travail ; je me suis chargé de tout ce qui est CCF et planning pluri alors que l'autre collègue avait une classe avec des redoublants donc il s'occupait des contrats de redoublement. Puis chacun travaille pour sa classe » (PPC 2).

« Le ruban : En fait, nous sommes à tour de rôle avec la prof coordo de term depuis une quinzaine d'années et cela fonctionne relativement tout seul par reconduction des dates du ruban, donc le prof coordo n'a pas beaucoup à faire. La mise en place de la réforme va peut-être changé cela même s'il n'y a pas beaucoup de changements apparemment ». (PPC 3)

Pour mettre en place ce ruban, chaque professeur coordonnateur applique sa méthodologie mais globalement la concertation demeure la règle car il s'agit de l'évaluation des enseignements – domaine réservé des enseignants dans leur classe - :

« [Pour le ruban], qu'est-ce que je peux me permettre et qu'est-ce que je ne peux pas me permettre ? A la rentrée, quand on fait la mise en place des CCF, pour moi si on veut que cela soit rentable, au moment où on a des réunions partout, on peut arriver à la réunion en demandant « tu veux te placer où, quand ». Tu te rappelles des réunions, un gros brouhaha, chacun dans son coin. C'est vrai que je préfère proposer moi au moins déjà une semaine par CCF en gérant le côté « il faut qu'il y est un écrit, un oral et un pratique maximum et pas trois écrits CCF car sinon c'est compliqué pour les élèves qui ont déjà tendance à arrêter les autres matières ces semaines de CCF. J'essaie de rester dans le cadre « pas plus de deux pratiques identiques ». C'étaient les vieux textes que l'on avait pour le BEPA mais moi je trouve que c'est toujours d'actualité pour des gamins qui sont en bac pro 3 ans avec moins de maturité que les 4 ans et puis moins de facilité scolaire. Donc en tant que coordo, j'essaie de ne pas trop en donner et j'essaie d'étaler dans le temps. Malheureusement, étaler dans le temps ne plaît pas toujours aux collègues qui veulent arriver à une fin de chapitre et qu'après les CCF, ils ne savent ce qu'ils vont leur faire faire ni comment ils vont les tenir. C'est vrai que c'est dur de négocier des fois avec les collègues le fait que tout le monde ne peut pas être placé sur le créneau de la dernière semaine d'avril. Ce qui serait l'idéal pour tout le monde mais ce n'est pas possible. Donc je propose une semaine après on affine, je regarde l'emploi du temps et je pose le créneau horaire le jour où ils ont cours. Si le prof a les deux classes, je vais

essayer de placer les CCF le même jour. Si c'est pas les mêmes profs, je propose aussi de le faire le même jour. C'est vrai que je me permets et que je fonctionne comme cela. Sinon quand on dit aux profs « tu me donneras ta date ». Un mois plus tard, on n'a pas la date. On sait que malheureusement que beaucoup de collègues ne font pas ce qu'ils exigent vis à vis des élèves donc si on veut pouvoir nous, profs coordo à la rentrée cadrer tout de suite le calendrier des CCF auprès des élèves, il faut dès le démarrage, je ne dirais pas « imposer » car je n'en suis pas là mais au moins largement suggérer et négocier avec toute l'équipe quand elle est présente en début d'année. « toi tu es le lundi, toi tu es le mardi. Ce n'est pas possible sinon ton ccf de mardi est raté » et donc négocier une semaine plus tôt, une semaine plus tard. Cette année en anglais, on a réussi à faire changer la pratique qui était de faire l'oral et l'écrit la semaine suivante. Cette année, on a passé l'oral au mois de janvier. Et l'écrit est resté en mars. Ce qui a permis à l'enseignante de bien travailler l'oral et d'avoir de très bonnes notes d'oral par rapport à d'habitude parce qu'elle n'est pas noyée sous un paquet de CCF autour. On verra sur l'écrit car la semaine de l'écrit d'anglais, il y a d'autres CCF mais les élèves auront eu deux mois de préparation d'écrit. Donc si on arrive à faire comprendre à l'équipe que c'est bénéfique d'étaler, eh bien tant mieux. Après il y a des contraintes, par exemple en physique chimie, les TP étaient en janvier. Cette année, ils seront après la JPO comme cela à la JPO elle fait venir ceux qui veulent pour réviser les TP et la semaine suivante, il y a le CCF. Donc en terme d'équipe, il faut négocier. Il y a une part de négociation ».

(PPC 2)

De temps en temps, cette méthodologie progressive n'aboutit pas et le professeur coordonnateur se retrouve en position difficile lorsqu'il y a un blocage dans l'élaboration du ruban :

« Après [le conseil de classe], être prof coordo, c'est gérer une équipe enseignante et c'est aussi remplir pas mal d'administratif. Donc faire le planning, le ruban pédagogique : j'ai découvert cela l'année dernière et comme on monte chaque année le ruban des première et terminale est beaucoup plus difficile. Et puis il y a des gens pour qui c'est assez simple car ils disent qu'ils vont faire un CCF le 3 mai et ils vont s'y tenir et puis ici on fait le même ruban pour les deux classes de première pro mais s'il y a deux professeurs d'une matière qui ne s'entendent pas et bien ils vont mettre trois mois à rester en désaccord et à ne pas parler entre eux. Nous, à ce moment là, boooooonnn !!! Alors c'est la directrice adjointe qui fait office de proviseure qui a tranché et qui a eu le mérite de trancher. Quel est notre rôle pour trancher entre les collègues car ils avaient tous les deux raison : là il a fallu que cela soit tranché par la direction : c'est un peu pénible. Après il

faut quand même connaître les référentiels ? Ce que j'apprécie, c'est d'être bien épaulé par les enseignants déjà passés par là. Le ruban est un gros travail qui n'a pas été insurmontable non plus. » (PPC 5)

Le professeur coordonnateur est également chargé du suivi de l'application du ruban pédagogique et à ce titre, il peut rencontrer de nouveau une situation potentiellement conflictuelle avec un ou plusieurs membres de l'équipe pédagogique :

« Jusqu'où peut aller la négociation [dans l'application et la modification du ruban pédagogique] ? Le cadre juridique, je dirai. Par exemple, la semaine dernière, il y avait un CCF (...) qui était annoncé depuis septembre. Tout va bien. Et la semaine précédente, ils m'ont dit, on ne peut pas le faire la semaine prochaine parce que mardi on est en épreuve E2 de BEPA donc cela bloquait le mardi. Sous prétexte que cela bloquait le mardi, ils ne voulaient plus faire le CCF de la semaine. Donc j'ai du rentrer en négociation en disant « la semaine suivante est la dernière limite mais pas le jeudi car il y a déjà le CCF d'ESC ». « Non, nous on veut le faire en mars parce que la semaine qu'il y a avant les vacances, on est en semaine taille ». « On ne pouvait pas le faire en mars parce qu'il y a toutes les semaines trois CCF et en avril c'est trop tard ». J'ai bloqué la négociation en disant que ce n'est pas possible de demander aux élèves d'avoir 4 CCF sous prétexte que vous vous ne voyez pas dans la semaine où placer votre CCF quand on enlève un jour ». Finalement c'est la direction qui a tranché en disant que l'on ne pouvait pas demander plus de boulot aux élèves alors que la date était fixée depuis longtemps. Et ils ont fait une classe le jeudi et une classe le vendredi. Il y avait 40 élèves cette année et pas 60 comme l'année dernière. Je n'étais pas très contente quand ils m'ont dit « on va reculer ». Après je les ai remercié du fait qu'ils aient tenu compte qu'il ne fallait pas surcharger les élèves. J'ai ré-enrobé la chose mais c'est vrai que sur le coup quand l'enseignant m'a dit « on peut pas », et le second m'a dit la même chose....pitié, non pas deux ! C'est vrai que j'ai plaidé la cause pour la classe qui n'est pas désagréable contrairement à l'ancienne promotion même si le niveau est faible et je ne me voyais pas les sabrer en terme de CCF. Donc là c'est le rôle du prof coordo. Il est en charge pas vraiment du bien-être des élèves mais si on veut avoir de bons résultats au bac, on ne met pas tout la même semaine. Je pense qu'il faut rester cohérent. On nous dit d'avoir des résultats mais il faut aussi donner aux élèves les moyens de réussir leurs CCF. En tout cas que cela ne soit pas de notre faute...mais qu'ils ne disent pas qu'il y avaient dix CCF la même semaine ». (PPC 2)

Dans ce cas précis, le professeur principal n'hésite pas d'une part à mobiliser la direction et

d'autre part à se poser en défenseur des intérêts des élèves pour imposer sa vision et sa décision. Il se pose alors comme le garant, en quelque sorte de l'intérêt général – et de celui de l'établissement à la recherche d'une efficacité scolaire accrue – voire de l'intérêt même des enseignants à qui l'on pourrait ensuite reprocher l'échec scolaire des jeunes.

D'ailleurs le professeur principal coordonnateur se considère aussi comme responsable du suivi de ce plan auprès des élèves pour également les responsabiliser et les motiver :

« Nous sommes en pleine période de CCF donc en tant que coordo on [les deux coordonnateurs des deux classes] ramène régulièrement dans notre classe le tableau récapitulatif des notes sur Excel pour que les élèves suivent l'évolution de leur moyenne CCF ». (PPC 2)

De la même façon, la maîtrise et la responsabilité du calendrier des CCF se sont stabilisées au profit du professeur principal coordonnateur. Jusqu'à cette année scolaire, il y avait une concurrence entre le professeur principal et la direction :

« La direction nous laisse une grande autonomie, elle nous laisse gérer : une forte autonomie par exemple avec le calendrier des CCF, alors qu'avant il y avait deux calendriers (direction, prof coor) et quelques fois des erreurs, maintenant, un seul calendrier du prof coordo. Plus grande autonomie aussi pour gérer la classe, ce qui simplifie les choses : ex : le calendrier de la pluri est diffusé aux élèves par l'équipe et la direction ne précise pas le nom des profs sur le créneau pluri de pronote...; alors qu'avant il y avait des couacs à ce niveau ». (PPC 3)

Nous retrouvons également ce même partage de la maîtrise du planning pour les modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes pédagogiques :

« Pour l'Accompagnement Personnalisé, il y a eu un problème de planning Pronote³⁸ avec l'autre planning, le mien : cela a perturbé certains collègues...Il faut tenir compte de mon planning et pas de pronote. Maintenant ça roule, je l'ai inscrit dans la classe comme cela tout le monde a accès à l'information ». (PPC 4)

.... De la pluridisciplinarité et des modules locaux

Comme indiqué dans la citation précédente, la seconde responsabilité concerne l'allocation du temps pédagogique pluridisciplinaire. Cette pluridisciplinarité fléchée dans les référentiels ne semble pas poser globalement de problème. Aucun enseignant interrogé n'a fait part de difficulté

38 Emploi du temps mis en ligne et accessible à distance.

dans l'attribution de ce volume horaire. Bien inscrite dans les référentiels avec un fléchage disciplinaire précis, cette pluridisciplinarité est, à Avize mise en place dès la fin de l'année précédente lors de réunions de fin d'année et de nombreux échanges entre les membres des équipes. L'ancienneté du dispositif permet également une certaine routine, habitude pour son organisation.

En revanche, la situation est plus compliquée concernant les nouveaux modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes pédagogiques. Pour les professeurs principaux, l'absence de référentiel de formation avec leur valeur réglementaire pose de multiples problèmes.

Tout d'abord, dans l'allocation du temps pédagogique : À qui ? À quelles disciplines et pour quoi ? Cette question semble avoir été prise en compte par les coordonnateurs :

« Pour les EIE, nous sommes toujours pour les première et les terminale sur la version initiale des EIE. On [les professeurs coordonnateurs] avait demandé « qui veut faire quoi » et on avait attribué des heures à des matières qui perdaient des heures disciplinaires (exemple physique) : chimie en première, citoyenneté et mémoire en première, un peu EIE coordo en première (cinq heures et six heures en term) notamment pour les entretiens de la rentrée. (...) Sinon pour le moment les EIE n'ont pas été rediscutés...parce que personne ne juge utile de discuter. Tout le monde est content, on va dire cela comme cela » (PPC 2).

Pour les classes de seconde professionnelle, le raisonnement a été un peu différent et le rôle des professeurs coordonnateurs moindre dans l'allocation du temps pédagogique et de son contenu. Le choix s'était porté sur une orientation professionnelle importante de découverte du milieu vitivinicole champenois s'inspirant fortement de l'ancien module Écologie-Agriculture-Territoire-Citoyenneté de la classe de seconde générale et technologique. L'écriture des EIE a été réalisée par un enseignant de viticulture-oenologie par ailleurs, à l'époque « référent RVP » pour la région Champagne-Ardenne :

« Après si l'on veut parler du MAP et des EIE, là je trouve que c'est intéressant : le MAP, j'y participe peu mais j'ai participé à son écriture un petit peu et les EIE de seconde, je les connais bien et j'ai participé à leurs écritures et nous avons la chance d'avoir une personne ressource capable de donner une vision et d'écrire les choses : très confortable donc. Cela a fait du boulot mais je ne suis pas plus responsable : je pense que c'est par matière, par exemple on a choisi un MAP bio car cela complète un manque dans l'enseignement après c'est à raisonner avec les profs compétents. Il y a un petit rôle de coordination mais on est dans un petit lycée donc cela se fait facilement. Ce sont de beaux projets mais de temps en temps, il faut revoir le contenu. Exemple :

MAP viti bio peut être élargi à la viticulture bio » (PPC 5).

La seconde difficulté à laquelle sont confrontés les professeurs coordonnateurs est la réalisation de ce module EIE. Et ce problème concerne directement la gestion de l'équipe pédagogique, sa régulation et les marges de manœuvre que peut s'octroyer ou pas le professeur coordonnateur. Le principal écueil rencontré est la résistance d'enseignants :

« Problèmes avec les équipes : certains n'ont pas choisi de participer véritablement à ces EIE : ils découvrent les EIE au fur et à mesure...et ce qui est écrit n'est pas un référentiel et donc les enseignants de ce MAP ne prennent pas forcément ce qui est écrit aussi au sérieux que les référentiels MP3/4 » (PPC 5).

Ce problème est aussi soulevé par un autre professeur principal qui pointe un élément sur lequel le professeur coordonnateur n'a aucune compétence, la constitution de l'équipe pédagogique qui reste de la responsabilité de la direction :

« J'ai rencontré des difficultés pour mettre en place une équipe pédagogique car une partie est en bas [CFA-CFPPA]³⁹ et une partie est en haut [Lycée], surtout pour les EIE : une enseignante que l'on arrive pas à voir : 80 heures en EIE, toujours à la va-vite (...) ». (PPC 1)

Mais cette difficulté à créer une cohésion au sein de l'équipe pédagogique concerne aussi des équipes plus homogènes, dépendantes d'un seul centre : *« Le professeur coordonnateur n'a pas de rôle particulier pour intégrer les nouveaux profs mais [je regrette qu'il n'y ait] pas trop de contacts avec les deux nouveaux profs. Il y a quand même un suivi, un échange par courriel ». (PPC 3)*

Certains professeurs coordonnateurs cherchent des solutions pour lever ces résistances :

« Maintenant cela fait 4 ans que l'on se passe les EIE or il arrive de nouveaux enseignants pour lesquels les EIE ne sont pas la priorité. Faut-il une obligation de découverte de ces EIE, MAP car ce n'est pas pris au sérieux par tout le monde ». (PPC 5)

Notons qu'il n'y a aucune revendication d'un quelconque droit de regard ou pouvoir de décision sur la composition de l'équipe, prérogative laissée à la direction :

« Plus de « pouvoir » ? sur la composition, son organisation ? Dangereux ! Il y aurait toujours une part de subjectif...Cela créerait des tensions et je ne pense pas que cela soit mon rôle.

³⁹ L'établissement d'Avize est composé de deux sites séparés, lycée d'un côté et CFA CFPPA de l'autre. La constitution d'équipes mêlant des personnels des deux sites est complexe et rend difficile les emplois du temps et les échanges

Cela doit vraiment rester le rôle de la direction. Même s'il y a des choses que l'on voit et que tu ne peux pas dire. Par exemple des pluri où il n'y a pas forcément les deux profs et c'est toujours le même qui se retrouve tout seul. C'est à lui d'aller voir la personne responsable des profs, c'est-à-dire pas moi, pour dire qu'il y a un problème. On ne peut pas agir sinon c'est mal placé ». (PPC 2)

Une nouvelle fois si la résistance est trop forte, le professeur coordonnateur qui n'est pas un supérieur hiérarchique n'hésite pas à faire appel à la direction pour trancher :

« Pour l'écriture du MAP, décision l'année dernière d'un CCF unique entre les matières : il y a eu un problème, certaines contradictions entre les enseignants de machinisme et sciences économique : le proviseur a fait une réunion pour régler ce problème. La présence de la direction a obligé un collègue qui ne vient pas forcément aux réunions mais quand il y a une convocation, il vient plus facilement ». (PPC 5)

Un second professeur coordonnateur relate cet épisode du Module d'Approfondissement Professionnel (MAP) communs aux classes de première et terminale professionnelles :

« Sinon, comme l'année dernière, en fin d'année on m'a reproché car il y a eu un problème avec le MAP qui avait traîné : CCF en décembre, j'ai du avoir la pochette en avril en allant chercher la pochette dans le casier. J'ai dit aux collègues que le MAP ne pouvait plus fonctionner sous cette forme. En plus les collègues n'arrivent pas à se mettre d'accord sur une épreuve (ils sont 4 profs pour une épreuve) pour avoir une cohérence. Un collègue est venu me voir en disant « moi j'ai 3 points, ce n'est pas à moi de lancer le sujet ». C'est le rôle du prof coordo de dire « qui se décide à lancer le sujet. C'est peut-être les profs qu'ont 6 points qui devraient lancer la thématique ». Après il y en a un qui écrit un morceau, l'autre un autre morceau et tu peux avoir la réponse de l'un dans l'autre sujet parce qu'il n'y a pas de vision d'ensemble du CCF. Cela ne me convenait pas. Je l'ai écrit par courriel à l'équipe en disant « ben cela ne marche pas car il y a la réponse dans l'autre partie du sujet parce que vous ne vous êtes pas mis d'accord » et je me suis fait tapé sur les doigts parce que j'en ai trop dit. Alors où est la limite de ce que je devais faire ? Dois-je fermer les yeux ? Là cela me pose problème. Ceci a déclenché une grosse réunion à la rentrée en septembre pour refaire le MAP, revu mais il est très flottant mais je ne mettrai pas les pieds dedans ! Chat échaudé parce que se faire convoquer dans le bureau de la direction pendant plus de deux heures, j'ai donné. Pour au bilan me dire que je fais bien mon boulot mais bon..... ». (PPC 2)

Cette citation fait apparaître une troisième difficulté à laquelle se trouve confronté le

professeur coordonnateur : la réécriture éventuelle de ces modules d'enseignement et donc l'évaluation de leur contenu : Qui le décide ? Il semble que la plupart du temps, cela soit à l'initiative du professeur coordonnateur mais avec une certaine retenue et non sans difficulté :

« Sinon pour le moment les EIE n'ont pas été rediscutés... parce que personne ne juge utile de rediscuter. Tout le monde est content, on va dire cela comme cela. Moi je sais qu'en EIE sec pro,, cela a été totalement refait. Moi je trouve que cela marche, que c'est cohérent avec le contenu culturel, historique, il n'y a pas de doute qu'ils en ont besoin même s'ils sont toujours sur Charles de Gaulle...cela serait bien qu'ils changent un peu mais il y a aussi une facilité pour l'équipe qui pourra se relancer sur un nouveau projet pour réactualiser (et cela éviterait que certains se passent les documents d'une promo à l'autre), la chimie-oeno, ils en ont besoin car il n'y a plus de TP de chimie et en plus il y a un côté expérimentation, de terrain et en plus ils font de l'oxydo-réduction qui n'est plus au programme de BTSA derrière....c'est un moyen de l'aborder dans la filière. Et puis l'insertion, c'est important aussi, le monde du travail, il y en a plein qui veulent arrêter après le bac. En tant que prof coordo, je ne me sens pas forcément de dire aux collègues de changer leurs programmes. Je l'ai dit l'enseignant d'Histoire-Géographie : « alors vous allez où ? Au mémorial [du général de Gaulle], encore !!!! » (rires). Après c'est à eux de bouger et il est vrai que l'équipe du projet s'est renouvelé avec l'arrivée d'une nouvelle enseignante de français donc les autres pouvaient la guider ; de la même façon pour l'enseignante d'ESC qui est aussi arrivé cette année. C'est un moyen de rentrer dans un projet qui existe. Après ce sera à eux de changer. Quand l'équipe sera stable ». (PPC 2)

Ce professeur coordonnateur se place très nettement en surplomb de ces EIE et peut grâce à cette vision, cette bonne connaissance des contenus s'autoriser à exprimer un jugement et essayer de le faire partager aux membres de son équipe.

Dans les classes de seconde professionnelle où les EIE ont été remis à plat cette année scolaire, la situation est plus compliquée :

« Les EIE, l'année dernière, cela n'a pas fonctionné correctement donc cette année avec le professeur de viti, on a tout changé, retravaillé pour mettre en place des journées d'EIE : gros travail en début d'année pour les journées à thème et le voyage en Alsace. J'ai désigné des tuteurs pour ces journées afin d'éviter d'être responsable de tout (3 journées et un voyage de trois jours en Alsace). Ce sont plus les professeurs des matières techniques qui s'en occupent que les profs des matières générales. Ça retombe sur nous. Les EIE, c'est plus de la fonction d'un prof technique que d'un prof principal ». (PPC 1)

Cette méthode semble avoir suscitée beaucoup de résistance et d'animosité au sein de l'équipe : *« Je dirai que cela donne plus de difficulté avec les collègues. Moi j'ai trouvé que la mise en place des EIE : les collègues n'appréciaient pas forcément la mise en place des EIE telle que je l'ai décidée en début d'année mais ils ne disaient rien parce que je le faisais. Là on doit partir dans l'Aisne, cela fait un mois que j'ai prévenu : vous êtes sûrs que c'est prêt parce que dans un mois il faut partir le 4 avril ; j'estime que ce n'est pas mon travail de demander aux collègues de faire quelque chose quoi alors que cela fait des semaines qu'ils le savent. La coordination donne des responsabilités en plus alors que tu es au même niveau qu'eux, tu n'as pas à leur donner des ordres et tu te sens obligé par ce que sinon, si tu dis rien cela va passer (...) Par rapport à l'équipe, cela pose des problème au niveau relationnel : je sais que pour les EIE, j'ai des collègues qui ont du mal à me parler actuellement à cause de cela. J'en suis sûr...donc ils n'en parlent pas et comme je n'aime pas donner des ordres, je préfère ne plus en parler non plus. J'espère que cela ira quand on partira dans l'Aisne...C'est pas facile d'imposer aux autres alors qu'on est comme les autres, moi j'estime que je ne suis pas supérieure aux autres parce que je suis professeure principale ».* (PPC 1)

Pour limiter tous ces écueils relatifs au pilotage de l'équipe pédagogique, certains professeurs principaux se cantonnent à leur rôle traditionnel d'allocataire du temps pédagogique :

« Après... ? Je peux parler de l'AP [accompagnement Personnalisé] : les textes sont vagues. J'ai repris ce qu'avait fait la collègue l'année dernière notamment j'ai mis en place le planning avec une réunion pour fixer le planning des interventions des collègues, le jeudi matin de 8 à 10 heures et donc les collègues se sont inscrits sur ce créneau et cela fonctionne bien ainsi. Moi dans ma discipline, j'ai pu constater des améliorations. (...) Comme prof principal, quel rôle après la mise en place de cet AP ? Je ne fais pas le bilan, même s'il faut que je fasse. Chacun fait son truc dans son coin, il faudrait que je le fasse. Ben je découvre un peu parce que c'est la première année et ...faudrait que je leur demande... ». (PPC 4)

La même méthode est utilisée pour la répartition des volumes horaires destinés aux enseignements à effectif réduit instaurés dans la voie générale : *« Comment a-t-on fait : on s'est réuni en début d'année et chaque enseignant s'est inscrit pour ce volume spécifique, j'ai repris ce qui se faisait l'année précédente, sans modification : c'est lié au dédoublement labo ! »* (PPC 4)

L'étude de la mise en place de ces modules locaux laissés à l'initiative des établissements nous permet de retrouver toute l'ambiguïté de cette fonction de coordination qui si elle est chargée

de la gestion, de l'animation, de la régulation de l'équipe pédagogique - fonction qui a pris *de fait* et non de manière explicite de l'importance avec les réformes du lycée et de la voie professionnelle - peine à trouver sa place, à s'affirmer véritablement au regard de la fonction plus « traditionnelle » du professeur principal et du professeur coordonnateur chargé jusqu'à maintenant de l'organisation générale du ruban pédagogique, du planning des CCF et non de leur contenu.

Si certains professeurs coordonnateurs s'immiscent - osent s'aventurer - dans ce domaine jusque là « réservé » de chaque enseignant dans sa classe, cela ne se fait pas sans heurt au sein des équipes pédagogiques. et cela n'est pas sans poser des questions aux professeurs coordonnateurs eux-mêmes quant à leur légitimité et la légalité de leurs interventions. L'absence de prescription descendante, discrétionnaire ou pas ainsi que l'absence de véritable annonce de délégation du pouvoir décisionnel par la direction de l'établissement placent les professeurs coordonnateurs en difficulté dans ce domaine alors qu'ils ont su s'auto-prescrire des règles de régulation dans d'autres domaines que nous allons étudiés maintenant.

1.3.4. La maîtrise de la communication surtout informelle

L'ensemble des professeurs coordonnateurs utilisent le même système d'information, d'une part, un usage modéré de l'information formelle avec un nombre très restreint de réunions et d'autre part un usage privilégié de la communication informelle.

Trois professeurs coordonnateurs ont fait référence durant leur entretien aux réunions pédagogiques officielles, essentiellement pour en reconnaître la faible efficacité pour la coordination pédagogique, pour l'élaboration du ruban :

« Il y a des réunions de filières mais on en fait pas beaucoup : une en début d'année pour le ruban et la pluri mais pareil cela ne change pas beaucoup ». (PPC 3)

« A la rentrée, quand on fait la mise en place des CCF, pour moi si on veut que cela soit rentable, au moment où on a des réunions partout, on peut arriver à la réunion en demandant « tu veux te placer où, quand ». Tu te rappelles des réunions, un gros brouhaha, chacun dans son coin. C'est vrai que je préfère proposer moi au moins déjà une semaine par CCF en gérant le côté « il

faut qu'il y est un écrit, un oral et un pratique maximum et pas trois écrits CCF car sinon c'est compliqué pour les élèves qui ont déjà tendance à arrêter les autres matières ces semaines de CCF. J'essaie de rester dans le cadre « pas plus de deux pratiques identiques ». C'étaient les vieux textes que l'on avait pour le BEPA mais moi je trouve que c'est toujours d'actualité pour des gamins qui sont en bac pro 3 ans avec moins de maturité que les 4 ans et puis moins de facilité scolaire. Donc en tant que coordo, j'essaie de ne pas trop en donner et j'essaie d'étaler dans le temps. Malheureusement, étaler dans le temps ne plaît pas toujours aux collègues qui veulent arriver à une fin de chapitre et qu'après les CCF, ils ne savent ce qu'ils vont leur faire faire ni comment ils vont les tenir. C'est vrai que c'est dur de négocier des fois avec les collègues le fait que tout le monde ne peut pas être placé sur le créneau de la dernière semaine d'avril. Ce qui serait l'idéal pour tout le monde mais ce n'est pas possible. Donc je propose une semaine après on affine, je regarde l'emploi du temps et je pose le créneau horaire le jour où ils ont cours. Si le prof a les deux classes, je vais essayer de placer les CCF le même jour. Si c'est pas les mêmes profs, je propose aussi de le faire le même jour. C'est vrai que je me permets et que je fonctionne comme cela. Sinon quand on dit aux profs « tu me donneras ta date ». Un mois plus tard, on n'a pas la date. Il faut dès le démarrage, je ne dirais pas « imposer » car je n'en suis pas là mais au moins largement suggérer et négocier avec toute l'équipe quand elle est présente en début d'année ». (PPC 2)

Il y a quelques années, une plage horaire d'une heure le vendredi après-midi avait été balisée pour les élèves comme pour les enseignants pour permettre par exemple la tenue de réunions pédagogiques⁴⁰. Progressivement, sont (re)venues se placer sur ce créneau des heures de cours rendant impossible la tenue de réunions de filière, ce que semble regrette un seul professeur coordonnateur :

« On a une plage de concertation le vendredi, mise en place il y a quelques années, et on est maintenant dans l'incapacité de le faire (...). Mais si tu n'as plus le droit de dire à l'équipe que j'aimerais vous voir tel jour car il y a un problème sur tel truc, ben quelque part, on est coupé aussi. Sans être autoritaire. C'est ce qu'on m'a dit cet été ». (PPC 2)

L'informel est donc clairement privilégié par tous et la communication est principalement collective :

⁴⁰ Sans imposer ce temps dans le temps de service des enseignants et donc sans rendre obligatoire la participation de tous.

« Liste de diffusion. J'ai pris le pas cette année, à chaque retour de vacances, puisque certains ne savent pas ce que fait le collègue, d'annoncer tel jour il y aura CCF, tel jour, il y aura telle matière à rendre par écrit. Donc de donner à l'ensemble de l'équipe le déroulement des six semaines qui suivent. Les élèves sont en stage à tel endroit, il y a telle intervention, si je suis au courant, je rediffuse l'information même si cela a été diffusé une fois. Il faut rappeler un peu et éviter la surcharge. Sinon, un courriel de temps en temps par exemple pour rappeler l'arrêt des notes (normalement!) . Ou pour préparer la rencontre avec un parent d'élève, si cela n'est pas dans l'urgence, j'envoie un courriel à l'équipe pour faire remonter les info ». (PPC 2)

« La communication avec liste de diffusion est régulière et on a les réponses tout de suite : c'est intéressant pour avoir les commentaires de tout le monde dans la semaine si je dois rencontrer des parents le vendredi. Ce sont des contacts collectifs ». (PPC 1)

« Comment le prof coordo se positionne : transmettre l'info, beaucoup de communication informelle, par mail, beaucoup, la cantine et la salle des profs. Par des courriels collectifs. Ce sont des échanges par courriel entre les profs, la vie scolaire..mais il n'y a pas trop de problème dans ces classes ». (PPC 3)

« Pour la gouvernance globale de l'équipe : on est des équipes soudées, avec des personnalités, avec des échanges réguliers : hier j'ai eu un échange téléphonique avec une prof technique (...), avec ceux qui viennent dans la salle des profs même s'il y en a un ou deux qui vivent de leur côté, les autres sont soudés (...) ; en fait par les boites mails on arrive. On communique bien par mail si je sais que je dois rencontrer un parent d'élève, par mail, je fais le point en une demi-heure avec 5 ou 6 réponses : c'est pratique ». (PPC 5)

« La seule chose que je fais c'est quelques mails par rapport au conseil de classe pour les informer de ne pas oublier de rentrer leurs notes, après quelques informations par rapport au stage ou les cours annulés mais c'est peu de chose ». (PPC 4)

Il arrive, en fonction du sujet que la communication soit plus ciblée :

« Sur des sujets précis, comme la question du CCF viti-oeno, je n'ai adressé mon courriel qu'aux trois professeurs concernés. Inutile que toute l'équipe sache qu'il y a eu une tentative de

déplacement d'un CCF et que leur CCF allait se retrouver la même semaine. Inutile de mettre de l'eau dans le gaz. Ce courriel était adressé en copie à la direction. Si Si. C'est elle qui a tranché à la fin en allant dans le sens de ce que je souhaitais ». (PPC 2)

« Je cible mes messages pour les EIE par exemple ». (PPC 1)

D'autres modalités informelles sont utilisées : la salle des personnels, la cantine, l'interclasse, le téléphone ... :

« (...) Le dire directement mais pas besoin de réunion de coordo ; c'est plus souvent quelques minutes par-ci par-là que d'avoir un RDV. Même avec les CPE, cela doit être plus informel. Même si cela prend du temps au niveau interclasse, intercours. Entre deux heures de cours (... ». (PPC 1)

En revanche, certaines modalités jugées trop agressives sont écartées : *« pas de « post-it sur les casiers » comme j'ai pu le connaître dans d'autres établissements ». (PPC 2)*

Si cette communication ne semble pas seulement unilatérale lorsque le professeur principal attend des retours de la part des membres de l'équipe⁴¹, elle est tout de même principalement descendante, du professeur coordonnateur vers les autres membres de l'équipe, et toujours à son initiative.

« On doit rendre à l'équipe ce que l'on a appris de la direction, être l'intermédiaire des deux quoi ; on doit faire remonter comme les faire redescendre...et au niveau des collègues, on va plus le faire par la messagerie plutôt que de les voir individuellement pour des raisons de rapidité et d'efficacité pour ne pas oublier un collègue ». (PPC 1)

« Cela permet d'avoir des contacts avec l'extérieur, d'être invité pour les réformes et d'avoir les informations, de connaître en premier ce qui se passe. Cela permet aussi d'échanger avec les collègues extérieurs dans les autres établissements et après de retransmettre les infos à l'équipe pédagogique (...). C'est intéressant aussi d'échanger avec les élèves, les familles (...). La réforme annoncée va certainement apporter des changements : le prof coordo transmet les infos les plus récentes à l'équipe pédagogique par courriel ou photocopie, pour faire l'intermédiaire entre les textes et l'équipe (grilles horaires, textes, évaluation...). Ensuite il y aura des réunions courant du

⁴¹ La possible saisie en ligne des notes au fur et à mesure par les enseignants permet aussi au professeur principal de suivre l'évolution des résultats des élèves, sans forcément consulter les membres de l'équipe pédagogique.

dernier trimestre ». (PPC 3)

Il semble bien que dans tous les cas, le professeur coordonnateur désire conserver la maîtrise de cette communication. L'information qui ne passerait pas par le professeur principal est souvent regrettée car jugée négativement pour la régulation de l'équipe :

« S'il y a prise de bec, le rôle du prof coordo est d'essayer de résoudre par la discussion le problème sans forcément multiplier les échanges par courriel, à vive voix ». (PPC 3)

« Certains collègues sont allés voir la direction en se plaignant que j'avais osé leur demander de réfléchir au MAP , de revoir la formulation. Ils ne sont pas venus me voir. Je n'ai pas forcément apprécié. Si on a quelque chose à me dire, je préfère qu'on vienne me le dire même si cela doit clacher un bon coup, je préfère, plutôt que cela me revienne par derrière (...) Je n'apprécie pas. Maintenant, pour toute décision, je passe par la direction avant. Mais du coup, j'ai perdu beaucoup en autonomie pour ce bruit de couloir stupide. (...) Depuis, je manipule les courriels avec prudence voire je les fait relire par l'entourage pour choquer personne ». (PPC 2)

« Après il y a des membres avec qui j'ai des difficultés car ils font cavalier seul ; par exemple comme coordo, j'ai découvert à la rentrée qu'il y avait déjà un voyage de ski déjà programmé et organisé depuis la classe de seconde où j'étais déjà prof coordo et là je n'en avais jamais entendu parlé. Donc, j'ai l'habitude de dire ce que j'ai à dire donc je l'ai dit mais c'était parti, c'était parti ! Transmission minimum d'information et le prof coordo doit être au courant des projets. Donc ça j'apprécie pas. (...) J'ai dit ce que j'avais à dire mais je sais très bien que le voyage de l'année prochaine aura lieu ; après j'en ai parlé à la direction... ». (PPC 5)

Ces deux dernières citations viennent illustrer les interférences qui peuvent se produire soit à l'initiative de quelques membres de l'équipe soit à l'initiative de la direction. Deux situations de ce genre ont été mises en avant lors des entretiens. Ce ne sont pas véritablement les fondements de ces décisions qui sont remises en cause mais plutôt la manière de communiquer qui les a accompagnées.

Il s'agit tout d'abord d'un phénomène ancien, la gestion des stages des élèves sur l'exploitation de l'établissement. Historiquement, ces stages sont organisés par l'exploitation de l'établissement et l'administration du lycée se charge de collecter les conventions de stage. Les professeurs coordonnateurs sont peu sollicités y compris pour les conventions de stage à récupérer.

Ces stages sont en relation directe avec le cycle végétatif de la vigne et donc connaissent inévitablement des variations calendaires plus ou moins importantes selon les années.

« Sinon, en tant que prof coordo, les semaines de stage, on les fixe à la rentrée selon le référentiel comme la semaine « insertion », là il n'y a pas de problème, la semaine projet ESC. C'est bien fixé, on calcule les CCF par rapport à cela, on arrive à étaler. Il reste les semaines d'exploitation, on l'on reste sur un flou « ben c'est telle période » et au dernier moment à chaque fois, il faut tout rebasculer et donc je sais que c'est une étape qui grogne un peu au niveau de mes collègues parce que s'ils ont prévu un intervenant, ils ne le savent pas forcément. C'est vrai que l'on ne peut pas demander à un intervenant en pluri de venir un autre mardi car on est aussi obligé de prévoir un mois à l'avance avec cet intervenant et puis là cela coince. Donc il y a aussi un problème de communication car le prof coordo n'est pas forcément visé spécifiquement à ce sujet ».
(PPC 2)

Ce que regrette ici le professeur coordonnateur n'est évidemment pas la possibilité de fixer à l'avance les semaines de stage mais plutôt l'absence de transmission de l'information de la part de l'exploitation car c'est lui, en tant que professeur coordonnateur qui se retrouve au contact des membres de l'équipe pour tenter de régler les difficultés consécutives à des modifications d'emploi du temps par exemple. Ne maîtrisant pas l'information, il se considère en porte-à-faux vis-à-vis des membres de son équipe auxquels il estime normal d'apporter ce genre d'information.

Le second sujet de récrimination de la part de plusieurs professeurs coordonnateurs est la généralisation cette année scolaire du dispositif du tutorat. Ici encore, le principe du tutorat n'est pas remis en cause mais ce sont ses modalités d'application qui sont contestées ainsi que l'absence de concertation :

« Il y a quand même la mise en place du tuteur qui s'est faite cette année mais bon, un tuteur qui a plus de 5 élèves a du mal à les rencontrer ; faut pas rêver : tu n'as que la pause de midi pour le faire, tu n'as pas de temps. Le professeur principal a mis les enseignants devant les noms des élèves. Le tuteur remplit un cahier. Le prof principal n'a pas de rôle particulier. Aucun problème n'est remonté ; c'est encore sous voie d'essai et cela va évoluer car il y a un manque : oui on a rencontré les élèves et après...et je ne suis pas aller voir les cahiers du tutorat ». (PPC 1)

« La répartition du tutorat s'est faite au hasard en début d'année car on ne les connaît pas. Je n'ai pas eu à exercer d'autorité particulière et je ne me sens pas au-dessus des collègues, je suis

sur le même pied d'égalité que mes collègues ; enfin c'est comme cela que je le vois ». (PPC 4)

« Pour le tutorat mis en place cette année : donc j'ai du gérer la mise en place du tutorat. Il y avait un certain nombre qui refusaient le tutorat donc j'avais respecté leur choix car ce sont des personnes qui enseignent dans beaucoup de classes, niveaux différents donc cela me semblait valable. Et la direction est revenue sur cette décision en attribuant des élèves à tout le monde. Après le tutorat, je pense que cela se fait pas trop mal quand même : j'ai respecté les désirs de chacun en fonction d'affinités et je me suis pris les cas difficiles car c'est un peu le rôle du coordonnateur. (...) [En tant que professeur d'économie], j'ai été à l'initiative de la mise en place du tutorat en filière prof : enfin moi j'en ai parlé avec la direction et c'est le proviseur qui a pris ses responsabilités en le généralisant. (...) C'est davantage en tant que prof d'économie que prof coordo. La généralisation a été décidée par la direction, avec un carnet un peu modifié, avec un guide d'entretien téléphonique pour les relations avec les maîtres de stage ». (PPC 5)

« Le tutorat ce n'est pas nous qui l'avons géré. Ça a été envoyé à l'ensemble des profs de bac pro donc les six classes et pas uniquement par classe avec « bien voilà l'ensemble des élèves, voilà leurs maîtres de stage, vous en voulez combien et après on a plus ou moins réparti les profs qui voulaient prendre des élèves en regardant les lieux pas trop éloignés pour limiter les déplacements et après c'est la secrétaire qui a récupéré les listes et a vérifié la proximité géographique enseignant/lieu de stage pour une plus grande cohérence. Chaque prof a un petit livret et il est sensé faire un bilan après chaque période de stage des élèves qu'il suit, appeler le maître de stage, et noter dans ce carnet le résumé des échanges, les engagements...et en tant que coordo j'ai regardé mon paquet de livrets pour ma classe : c'est peu voire pas rempli. Ce n'est donc pas un outil qui me permet de savoir ce qui se passe derrière ; j'ai essayé de revoir au niveau des carnets mais je ne suis pas sûr qu'il y a un suivi, un entretien (...). Je pourrai citer deux ou trois profs qui ont pris des contacts, fait remonter des difficultés mais avec d'autres, je n'ai aucun retour, je ne sais pas si cela est fait ou pas. Donc en tant que coordo, pour moi, ce n'est pas exploitable en l'état à ce stade. Mais je ne me sens pas apte à surveiller mes collègues, à leur dire « t'a fait ton boulot ? » ». (PPC 2)

Ce professeur revient sur cette question lors de son entretien justement au moment où sont évoquées les questions de communication et du fonctionnement interne des équipes :

« Au passage, les entretiens ont eu lieu en début d'année alors que nous avons reçu le

carnet du tutorat en octobre et dans ce livret, tout le début est consacré aux entretiens. Alors moi en tant que coordo, cela me pose un souci car je souhaite tous les voir, savoir où ils en sont etc...s'ils ont des choses à dire. Or avec les livrets, pas forcément remplis, cela ne remonte pas au coordo ! Et on peut être amené à faire une bourde avec un élève avec lequel on aurait pas eu d'entretien à la rentrée. Il faut que l'on réfléchisse le contenu du carnet. Il est adapté au SGT ou le M11 en BTSA où c'est toute l'équipe qui fait les entretiens mais pas pour la filière pro, il était clair et net que c'était les profs coordo qui devaient faire les entretiens de début d'année. Donc là c'est le carnet pour tout le monde et du coup cela ne passe pas.(...) ». (PPC 2)

Ce professeur regrette l'absence de réflexion et de concertation préalables qui auraient permis une meilleure différenciation dans la mise en place selon le profil des classes grâce à une association plus étroite des professeurs principaux.

2. Analyse

L'analyse des entretiens et de la présentation que nous venons d'en faire portera sur deux points, d'une part la perception de la fonction de coordination par ceux qui l'exercent à Avize et d'autre part, les moyens que s'accordent, s'attribuent les professeurs principaux coordonnateurs pour la réalisation de cette fonction, pour la mise en ordre de l'équipe pédagogique dont ils ont la charge pour répondre à leur prescription perçue.

2.1. La centration sur la relation professeur principal/élève

L'intégralité des professeurs principaux coordonnateurs interrogés retirent une satisfaction importante, une reconnaissance forte dans l'accomplissement de leur fonction et tout particulièrement grâce à leur relation privilégiée avec les élèves de la classe dont ils ont la charge comme professeur principal.

Cette fonction de coordination est réalisée à Avize d'une manière dichotomique très prononcée avec une survalorisation – d'où le terme de centration – du professeur principal par rapport au professeur coordonnateur. Pour tous, les actions, y compris celles plus spécifiques de

coordination ne se conçoit finalement que par rapport à cette relation professeur principal/élève. Et tout est jugé au regard de cette relation, parfois au détriment de la cohésion interne de l'équipe pédagogique, de son ambiance. Le professeur principal se pose en « surplomb » de l'équipe comme le garant de cette relation. Et c'est à l'aune de cette relation qu'il organise son action, prend ses décisions (calendrier CCF, jugement sur le conseil de discipline, appel à la coercition de la direction...).

Une fois ce postulat posé et partagé, la fonction de coordination proprement dite et telle qu'elle est prescrite se trouve relativement réduite et ne prend pas – à une exception près mais qui se heurte à de fortes résistances – une place conséquente dans le « référentiel auto-prescrit » des professeurs principaux coordonnateurs d'Avize. Cette fonction de coordination demeure très traditionnelle avec un moment important qui correspond en début d'année scolaire à la mise en place du ruban pédagogique et du planning prévisionnel de pluridisciplinarité, autant de pratiques déjà anciennes, habituelles au sein des équipes depuis leur mise en place dans les années 1980. Une fois cette première opération réalisée, le rôle du coordonnateur consiste à réguler ces calendriers en fonction des aléas, des modifications de dates de CCF par des avenants et à se charger d'une gestion administrative des notes de CCF (vérification des enveloppes CCF, saisie de notes sur Indexa...).

La prescription de la coordination – sous l'angle du professeur principal - contenue dans la circulaire de 1993⁴² et qualifiée de « *descendante discrétionnaire* » (Pastré, 2007) constitue une forme de référentiel mais trace seulement les grandes lignes, les grands objectifs sans préciser les manières de les réaliser. Nous constatons pour Avize une application « à la lettre » et une relativement faible autonomie prise par les professeurs principaux. Le suivi des évaluations des élèves pour lequel le conseil de classe constitue un point d'orgue de cette fonction et l'attention particulière à l'orientation - avec des modalités différentes selon les classes consécutives aux paliers d'orientation du parcours scolaire des jeunes – sont les deux axes prioritaires mis en place. Le dialogue avec les familles constitue le troisième axe mais déjà un peu en retrait par rapport à cette relation privilégiée avec l'élève.

En ce qui concerne la coordination de l'équipe, les nouvelles formes induites – mais non explicites – par les réformes du lycée et de la voie professionnelle n'apparaissent pas ou très peu,

42 Circulaire 93-087 du 21 janvier 1993 qui définit le rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées

suscitant même des formes de résistance, clairement identifiées par exemple par le professeur principal coordonnateur 2 lorsqu'il s'immisce, sous la forme d'une supervision directe de l'équipe pédagogique dans des domaines jusque-là « réservés » de l'évaluation voire du contenu disciplinaire ou pluridisciplinaire (EIE et MAP).

Cette centration posée, nous pouvons reconnaître des pratiques de « mise en ordre » de l'équipe réalisées par les professeurs principaux coordonnateurs qui ne sont pas fondamentalement différentes de celles déjà observées dans d'autres travaux de recherche consacrés à la coordination pédagogique (Marcel, 2010).

2.2. La « mise en ordre » de l'équipe

2.2.1. Le principe de l'auto-prescription

Aucun professeur principal coordonnateur interrogé n'a fait explicitement – et même implicitement – référence aux textes réglementaires relatifs à la fonction de coordination pédagogique. De la même façon, aucun n'a fait référence au Vade-mecum distribué par la direction de l'établissement au début de cette année scolaire, sauf lors de réponses à des sollicitations précises de l'intervieweur.

Cela signifie qu'à aucun moment, les professeurs principaux ne font référence à une prescription descendante pour imposer leurs pratiques. Tout semble fonctionner selon le principe de l'auto-prescription. « *L'action précède la prescription* » (Marcel, 2010, p 13).

Chaque coordonnateur, dans son équipe, prend en charge certaines tâches, « se coltine » - au sens propre – la coordination en « *bricolant des solutions face aux problèmes qu'il rencontre* » (Marcel, 2010, p 13). Les actions du professeur principal coordonnateur sont éprouvées par l'équipe pédagogique et approuvées – *de fait* – ou refusées car non consensuelles et contraires par exemple à la règle locale que nous avons présentée précédemment dans notre empirie.

« *Ainsi progressivement, chaque coordonnateur [élabore] une auto-prescription lui permettant de définir sa sphère de compétences et sa marge d'action* » (Marcel, 2010, p 13).

Pour se transformer en prescription ascendante et quitter la sphère contextualisée de l'équipe

pédagogique, ces règles doivent faire l'objet d'un consensus soit entre les professeurs principaux coordonnateurs soit au sein de l'établissement, de l'organisation. Elles deviennent alors des pratiques repères, sources de prescription.

Reste que c'est bien le professeur coordonnateur qui est à l'origine de cette prescription ascendante en posant initialement sa règle par son action.

2.2.2. La maîtrise du temps

La principale modalité de cette mise en ordre de l'équipe pédagogique par le professeur principal coordonnateur qui en a la charge passe par la tentative de prescription de règles relatives au temps et à sa maîtrise. À Avize, comme ailleurs, « *le coordonnateur fixe le tempo de l'équipe aussi bien sur l'année scolaire avec le ruban pédagogique, que sur le trimestre avec le conseil de classe et sa préparation, sur la semaine avec l'emploi du temps des pluris ou sur le déroulement des réunions dans lesquelles il distribue la parole* » (Marcel, 2010, p 13).

Mais cette maîtrise du temps par l'action devenant une règle collective n'est pas sans heurt comme le montre l'épisode rapporté par le professeur principal coordonnateur 2 pour la saisie des notes dans le logiciel prévu à cet effet et indispensable à la préparation du conseil de classe, moment clé de la fonction du professeur principal.

L'introduction du logiciel de saisie des notes avait donné aux professeurs principaux un outil supplémentaire⁴³ pour maîtriser le calendrier de l'évaluation avec la possibilité de bloquer à partir d'une certaine date l'entrée des notes par les membres de l'équipe, en accord avec l'ancienne direction. L'arrivée d'une nouvelle proviseure a modifié la situation et le rapport de force entre ce professeur principal et son équipe ou de quelques membres de son équipe pour remettre en cause cette règle auto-prescrite et finalement fragile car elle ne fait pas l'objet d'un consensus au sein de l'équipe et même parmi les professeurs coordonnateurs.

Par la décision prise par la direction d'accepter de reporter la date ultime de saisie des notes pour le second trimestre de cette année scolaire, le professeur principal perd la maîtrise de ce temps. Cette décision ne lui permet plus de préparer sereinement le conseil de classe et tout

⁴³ Auparavant une note de service interne fixait un calendrier des conseils de classe et rappelait la nécessité de transmettre les notes sur le bulletin papier au professeur principal suffisamment à l'avance.

particulièrement la séance devant les élèves préparatoire à ce conseil alors que cette séance est véritablement perçue par le professeur principal comme un moment clé pour les échanges entre le professeur principal et les élèves de sa classe tant sur le plan des résultats que sur le plan de leur orientation.

Cet épisode illustre parfaitement la relation particulière que doit avoir le professeur principal coordonnateur avec les enseignants, membres de l'équipe dont il a la charge. Il ne peut véritablement imposer de règles, « ses » règles auto-prescrites que s'il réussit à les faire accepter voire s'il réussit à se faire accepter comme professeur coordonnateur car il ne dispose pas – et ne revendique pas comme c'est rappelé à plusieurs reprises par tous les professeurs interrogés – d'un statut de supérieur hiérarchique. Le professeur coordonnateur n'hésite pas à faire appel à l'autorité hiérarchique coercitive qu'il s'évertue cependant à maintenir à distance.

2.2.3. La maîtrise de l'information

La seconde règle « auto-prescrite » qui semble plus consensuelle à Avize est la maîtrise de l'information et de sa diffusion. Si l'accès aux référentiels a été facilité par leur mise en ligne systématique sur le site internet de l'enseignement agricole, le professeur coordonnateur demeure bien souvent le relais voire le filtre, l'intermédiaire entre les référentiels et les enseignants. Ceci est tout particulièrement vrai dans les périodes de réformes. Le professeur coordonnateur prend en charge le suivi de ces réformes, de leur élaboration à leur mise en place en passant par sa participation aux sessions d'accompagnement des équipes pédagogiques, le plus souvent en compagnie de la direction du lycée.

Les canaux de l'information qu'il utilise ensuite pour diffuser ces informations lui permettent d'en conserver encore la maîtrise avec d'un côté le faible nombre de réunions des équipes pédagogiques par classe et la volonté générale de privilégier toutes les formes informelles de communication.

2.2.4. La position en surplomb au nom de la relation professeur principal/élève

Cette maîtrise à la fois du temps et de l'information complétée par la pratique d'auto-prescription de règles placent le professeur principal coordonnateur en « surplomb » de l'équipe et lui permettent de porter un regard sur le travail de ses membres. Ce positionnement est cependant très fragile voire inconfortable pour les professeurs principaux y compris ceux qui sont les plus entreprenants dans ce domaine, même au nom de la relation privilégiée professeur principal/élève :

« Je trouve que c'est indélicat si je pose la question à ma classe « finalement est-ce que vous avez eu des entretiens, est-ce que le maître de stage a été contacté ou pas... ». Je trouve que le prof coordo n'est pas bien placé vis à vis de l'équipe pour vérifier cela. Ce serait un peu trop pointé « qui fait son travail et qui ne le fait pas ». (...). Je ne me sens pas apte à surveiller mes collègues, à leur dire « t'a fait ton boulot ? ». (PPC 2)

Ce professeur principal coordonnateur a parfaitement conscience que cette position en « surplomb » ne lui donne pas forcément un droit de juger et que toute immixtion dans ce domaine risquerait d'aboutir à une rupture avec les membres de son équipe et à sa « destitution ».

3. Conclusion

L'originalité de cette étude par rapport aux résultats d'autres travaux de recherches consacrés à la coordination pédagogique réside essentiellement dans la mise en avant de l'autonomie relativement faible prise par rapport à la prescription descendante. La fonction de coordination est d'abord au service de la fonction de professeur principal au nom de la primauté de la relation que le professeur principal entretient avec ses élèves.

Une fois ce constat fait, les modalités de la coordination sont très proches des modalités déjà étudiées (Marcel, 2010) avec l'auto-prescription, la maîtrise de l'information et du temps ainsi que la position en « sur-plomb » du professeur coordonnateur par rapport à l'équipe pédagogique. Ce positionnement ne constitue pas pour le professeur coordonnateur et pour l'équipe une forme de supervision directe.

Cependant les différentes formes de résistance de l'équipe – de certains de ses membres - évoquées par un des professeurs principaux coordonnateurs illustrent le consensus indispensable à l'émergence de règles qui deviendront des « *prescriptions ascendantes* » (Pastré, 2007), d'un cadre dans lequel pourra se développer l'autonomie du professeur principal coordonnateur. Cette autonomie ne pourra reposer, si la réglementation ne la fixe pas plus précisément de manière nationale ou si une délégation du pouvoir décisionnel n'intervient pas localement, que sur un consensus entre les trois acteurs locaux qui gravitent dans cette sphère intermédiaire de l'établissement, le professeur principal coordonnateur, l'équipe pédagogique et la direction. On pourrait d'ailleurs s'interroger sur la nécessité et la pertinence d'une réglementation, d'une prescription descendante plus détaillée – au-delà de la prescription actuelle - pour fixer le cadre d'une fonction aussi contextualisée, aussi dépendante de l'établissement dans lequel elle s'exerce. C'est peut-être alors dans ce contexte local que le leadership distribué par la diffusion de la responsabilité qu'il représente pourrait permettre l'élaboration et l'éclosion de ce consensus propice à la réduction des incertitudes consécutifs à l'émergence de cette sphère intermédiaire.

Chapitre 5

Discussion conclusive : des difficultés à mettre en place le « leadership distribué » à travers la coordination de l'équipe pédagogique

Notre recherche vise à comprendre comment dans un contexte de changement, de réformes favorables à la distribution du leadership, du pouvoir et des responsabilités au sein d'un établissement, se met en place la régulation interne des équipes pédagogiques à travers la coordination pédagogique pour favoriser le travail collectif de l'équipe et sa mise en ordre. Il s'agit pour l'écrire de manière plus explicite d'étudier comment peut se faire la distribution du pouvoir entre le leader formel qu'est la direction et les autres acteurs de l'établissement.

Nous rappelons tout d'abord que ce concept de « *leadership dans une perspective distribuée* » ne correspond pas uniquement à une simple division des tâches au sein des membres d'un groupe mais également et surtout à l'interaction dynamique qui existe entre les membres influents de l'établissement, chargés de son « bon fonctionnement ». Il est au cœur d'un changement organisationnel d'un établissement bureaucratique vers un « établissement mobilisé » doté d'une architecture matricielle et construit par projets.

1. Un contexte national de changement propice au leadership distribué

Comme nous l'avons présenté dans notre première partie, ce leadership distribué est porté par un contexte de réformes depuis une trentaine d'années – qui se sont accélérées depuis une dizaine d'années - qui visent à transformer durablement le système éducatif en général et le fonctionnement des établissements scolaires en particulier. Ce mouvement débute avec en 1984 avec la création des Établissements Publics Locaux dotés de la personnalité juridique, de

l'autonomie financière, administrative et pédagogique. Cette dernière autonomie – qui concerne directement les équipes enseignantes – s'est vue confortée par le projet pédagogique devenu obligatoire en 1989 en se transformant en projet d'établissement.

Par la suite, les politiques de décentralisation, de déconcentration visant officiellement à rapprocher les décisions du terrain ont encore renforcé cette autonomie de l'établissement scolaire – même si le contexte budgétaire contraint et les résistances à la dépossession du niveau national ont été fortes et réduits les effets attendus -. Dernièrement, le Conseil d'Éducation et de Formation de l'Établissement s'est vu attribué la responsabilité du volet pédagogique du projet d'établissement ainsi que la capacité à être saisi pour toutes les questions d'ordre pédagogique.

De la même façon, les réformes du lycée et de la rénovation de la voie professionnelle, dans la continuité des « lois Rocard » portant sur la rénovation de l'enseignement agricole public et privé ont renforcé l'autonomie pédagogique de l'établissement en accordant aux équipes pédagogiques la possibilité – l'obligation – de mettre en place des modules d'enseignement locaux (MIL, MAP, EIE, AP, AI, enseignement à effectif réduit). Le droit local d'expérimentation pédagogique a également été mis en place en 2010, toujours au nom de l'autonomie pédagogique de l'établissement scolaire.

Le développement de cette autonomie de l'établissement scolaire et même son accélération depuis une dizaine d'années a entraîné un accroissement considérable de la fonction de la direction de l'établissement scolaire, en terme de responsabilité, de reddition de comptes et de temps comme l'illustre parfaitement le référentiel des personnels de direction mis à jour en 2011⁴⁴. Dans le domaine pédagogique, le management pédagogique de la direction s'est accru de manière exponentielle avec en quelques années la mise en place des réformes du lycée et de la RVP évoquées ci-dessus. C'est pourquoi la réussite véritable de ces réformes implique pour la direction d'un établissement d'obtenir la participation accrue des enseignants et par conséquent, pour la direction de partager le leadership au sein de l'établissement, au-delà du cadre formel hiérarchique. Ces réformes implique l'idée que le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne ou d'une direction quelque soit son caractère héroïque, son charisme.

44 Annexe n° 1.

2. Des difficultés à distribuer le pouvoir, les responsabilités

L'analyse et l'interprétation de l'entretien avec la direction nous a permis d'observer un écart et un processus contradictoire entre d'un côté **la volonté et l'annonce d'un leadership distribué**, d'une autonomie importante et de l'autre **la réalité d'une distribution incomplète de l'influence** qui se manifeste par une concertation assez réduite, des formes de mise au pas, d'encadrement qui prennent le pas sur l'autonomie au quotidien.

Le discours volontariste de la part de la direction pour la distribution de ce leadership se heurte d'une part à la réalité d'une distribution incomplète comme le montrent des pratiques qui viennent contrecarrer les fondements mêmes du leadership distribué. Rappelons ici l'épisode de la maîtrise du calendrier de saisie des notes trimestrielles qui échappe au professeur principal ou la décision, pour ce même professeur principal de contresigner tous ses décisions avant de les adresser aux membres de son équipe.

Ce dernier exemple montre d'ailleurs que la direction n'a pas renoncé complètement à ses prérogatives formelles, hiérarchiques et coercitives dans le domaine du management pédagogique.

Si le faible niveau de concertation mis en place entre elle et les professeurs principaux coordonnateurs peut être imputable à la fois au manque de temps, à l'absence de demande de la part des coordonnateurs eux-mêmes, elle est aussi révélatrice de la représentation que semble encore avoir la direction de la fonction de coordination. Nous notons immédiatement que cette représentation est d'ailleurs assez partagée par les autres acteurs de l'établissement – professeurs principaux coordonnateurs eux-mêmes et les membres des équipes pédagogiques.

Pour la direction, cette fonction est encore fortement marquée par les seules attributions du professeur principal comme le suggère le Vade-mecum distribué cette année alors que les fonctions de la coordination proprement dite se trouvent réduites au rôle traditionnel de planificateur du ruban pédagogique et de la pluridisciplinarité. N'apparaissent pas les possibilités initiées par les réformes du rôle accru que peut tenir non plus le professeur principal mais le professeur coordonnateur par exemple dans la conduite de la conception des modules EIE, MAP, AI, AP... La tentative avortée de (re)mise à plat d'un « référentiel local » du professeur principal coordonnateur mériterait sans aucun doute d'être relancée et enrichie de ces nouvelles fonctions afin de créer un nouveau consensus

autour cette fonction de coordination pédagogique et de partage de la responsabilité pédagogique.

Aujourd'hui, ce consensus comme nous l'avons vu dans les résultats du questionnaire et des entretiens repose en effet sur l'idée que le management pédagogique relève encore sinon d'une sorte de monopole de la direction du moins d'un domaine où la décision ultime appartiendrait à la direction qui se retrouve donc plusieurs fois mise à distance et renvoyée dans son rôle formel, hiérarchique et coercitif soit vis-à-vis des élèves soit vis-à-vis des personnels lorsque les professeurs principaux coordonnateurs ne souhaitent pas assumer cette distribution de l'influence ou lorsque des membres de l'équipe pédagogique n'acceptent pas cette distribution de l'influence au bénéfice du professeur principal coordonnateur.

3. Des difficultés à recevoir le pouvoir d'influence, les responsabilités

Comme nous l'avons écrit ci-dessus, le leadership distribué implique la volonté de la part de la direction de céder une partie de l'influence, d'entretenir une interaction dynamique par exemple sous la forme de concertation régulière, il faut également que les acteurs à qui s'adresse cette délégation d'influence acceptent d'en être les récipiendaires volontaires. Tel n'est pas immédiatement le cas à Avize.

Il faut noter d'abord une certaine forme de naïveté des réformes présentées ci-dessus qui semblent postuler que les enseignants, les équipes et notamment les professeurs principaux coordonnateurs sont demandeurs de cette influence accrue et qu'ils sont prêts à la mettre au service de l'établissement, de l'organisation scolaire, de la réalisation de ses objectifs. Nous avons vu que ces réformes qui transforment, modifient la prescription de la régulation de l'établissement – celle que Jean-Daniel Reynaud désigne comme « *la régulation de contrôle* » (Reynaud, 1997) –. Elles peuvent se heurter à la « *régulation autonome* » de l'organisation. Pour Avize, nous avons vu la place importante que tenait cette règle locale de la non-ingérence du professeur principal dans le domaine réservé de l'enseignement et le consensus dont elle faisait l'objet au sein de l'établissement. Renforcer le rôle du professeur coordonnateur vient heurter de front cette règle et susciter des résistances de la part des enseignants. Maintenir le *modus vivendi*, produit d'un consensus au sein de l'organisation peut être jugée préférable à une déstabilisation – au moins de court terme – qui

pourrait être préjudiciable à l'organisation et à ses acteurs.

D'autre part, nous avons constaté une implication variable dans les responsabilités conférées par le leadership distribué. Cette différenciation est consécutive à la représentation qu'ont les professeurs principaux coordonnateurs de leur fonction. Essentiellement centrés sur la relation avec les élèves de la classe dont ils ont la responsabilité pédagogique, ils ne semblent pas prêts à quitter cette position, ce « *beau rôle* » (Marcel, 2010, p 14) pour s'impliquer davantage dans la gestion d'équipe par exemple ou dans l'élaboration de modules renvoyée à la responsabilité disciplinaire des enseignants et à la direction lorsqu'il y a blocage. Les résistances rencontrées par le professeur principal coordonnateur 2 de la part de son équipe n'incitent guère à cette démarche. Rappelons d'ailleurs, ici que compte tenu de la taille de l'établissement, tout professeur principal coordonnateur est aussi membre de plusieurs équipes pédagogiques...

Les formes actuelles de maîtrise du temps, de l'information et le positionnement en « surplomb » par rapport aux membres de l'équipe semblent leur convenir. Aucun professeur principal interrogé n'a émis l'idée de disposer de davantage d'autonomie et de pouvoir sur son équipe, préférant en appeler lorsqu'il le juge utile à la direction pour trancher un conflit, lever un blocage.

Attendre alors une sorte d'imprégnation progressive des réformes par le milieu dans les établissements serait révélateur de la conception fonctionnaliste de l'établissement qui se cache derrière le discours de l'autonomie porté par ces réformes. L'organisation serait conçue comme un agencement rationnel de moyens fonctionnels par rapport à des fins, en vue de la réalisation des buts communs. Naturellement, avec un peu d'accompagnement de la réforme et un appel à la bonne volonté comme celui contenu dans le rapport de l'inspection pédagogique de l'enseignement agricole 2009-2010 (Rapport de l'inspection pédagogique de l'enseignement agricole, 2011, p 71) s'imposerait la meilleure façon de fonctionner, la meilleure gouvernance et la meilleure exécution telles que souhaitaient par les réformes.

Attendre cette imprégnation serait méconnaître la représentation fondamentale du métier enseignant à laquelle se heurtent ces réformes et de son évolution qu'impose la mise en place de cet « établissement mobilisé ».

4. Des difficultés à accepter ce transfert de pouvoir au profit du professeur principal coordonnateur

Au niveau des équipes pédagogiques, le transfert de l'influence au profit des professeurs principaux coordonnateurs se heurte à la culture professionnelle enseignante dominante. Cette dernière est centrée sur l'interaction avec les élèves. Elle est, comme nous l'avons exposé dans notre cadre théorique, une identité enseignante « hors-les-murs », c'est-à-dire qu'elle n'est pas organisationnelle, liée à une organisation, un établissement mais professionnelle car liée à des valeurs disciplinaires, intellectuelles, individuelles et à l'interaction avec les élèves. Or, le modèle de l'autonomie de l'établissement scolaire et son corollaire du leadership distribué s'inscrivent dans une organisation et dans une identité enseignante dans laquelle la place de l'identité organisationnelle est centrale. Mettre en place « l'établissement mobilisé » impose une mutation en profondeur de l'identité enseignante, le développement d'une culture organisationnelle chez les enseignants. *« On ne peut passer par magie d'une culture professionnelle bureaucratique à une culture de la responsabilité organisationnelle puisque ce passage suscite d'abord une réaction de méfiance qui ne facilite en rien un climat de collaboration, d'échanges et de partage des responsabilités »* (Poirel, Yvon, 2012, p 109).

Les conditions minimales pour la mise en place d'une influence distribuée ne sont pas réunies. Les travaux de Maurice Tardif et Claude Lessard sur le travail enseignant au quotidien (Tardif, Lessard, 1999) montrent clairement que les enseignants attendent de la direction qu'elle résolve leurs problèmes, qu'elle les soutienne mais surtout qu'elle ne s'ingère pas dans leur travail dans la classe.

Nous retrouvons parfaitement cette situation à Avize, à deux niveaux :

D'une part, dans la conception que peuvent avoir les équipes pédagogiques de la fonction de coordination pédagogique assurée par un des membres de l'équipe. S'il y a une attente forte – révélée par les résultats obtenus au questionnaire – de la part des membres des équipes pédagogiques pour que l'équipe soit une instance de type décisionnel - et pas seulement informatif - et participatif dans lequel le professeur principal coordonnateur a une mission d'animation pour la recherche du consensus et de la prise de décision puis un rôle d'accompagnement de l'application des décisions, le professeur principal coordonnateur est attendu d'abord comme un animateur de

l'équipe. Les enseignants sont alors prêts à accepter cette fonction, le positionnement en surplomb du professeur coordonnateur à la condition que ce dernier soit au service de l'équipe pour permettre à chacun des membres de réaliser « son métier » dans sa classe ou en pluridisciplinarité par l'organisation du travail collectif, l'allocation du temps pédagogique, la maîtrise de l'information etc... Mais certains n'hésitent pas à s'affranchir de cette coordination lorsqu'ils estiment que leur relation avec les élèves peut être perturbée. Ils agissent alors unilatéralement, se tournant vers la direction et n'hésitent pas à mettre le professeur principal coordonnateur devant le fait accompli, au nom de la liberté pédagogique reconnue statutairement :

« [Avec] l'équipe, [pas de difficulté] non, car elle fait corps ; après il y a des membres avec qui j'ai des difficultés cr ils font cavalier seul ; par exemple comme coordo, j'ai découvert à la rentrée qu'il y avait déjà un voyage (...) déjà programmé et organisé depuis la classe de seconde où j'étais déjà prof coordo et là je n'en avais jamais entendu parlé. Donc, j'ai l'habitude de dire ce que j'ai à dire donc je l'ai dit mais c'était parti, c'était parti ! Transmission minimum d'information et le prof coordo doit être au courant des projets. Donc ça j'apprécie pas. (...) Je soutiens parce que le projet est soutenu par l'établissement mais j'ai dit (...) ce que j'avais à dire mais je sais très bien que le voyage de l'année prochaine aura lieu ; après j'en ai parlé à la direction (...) » (PPC 5).

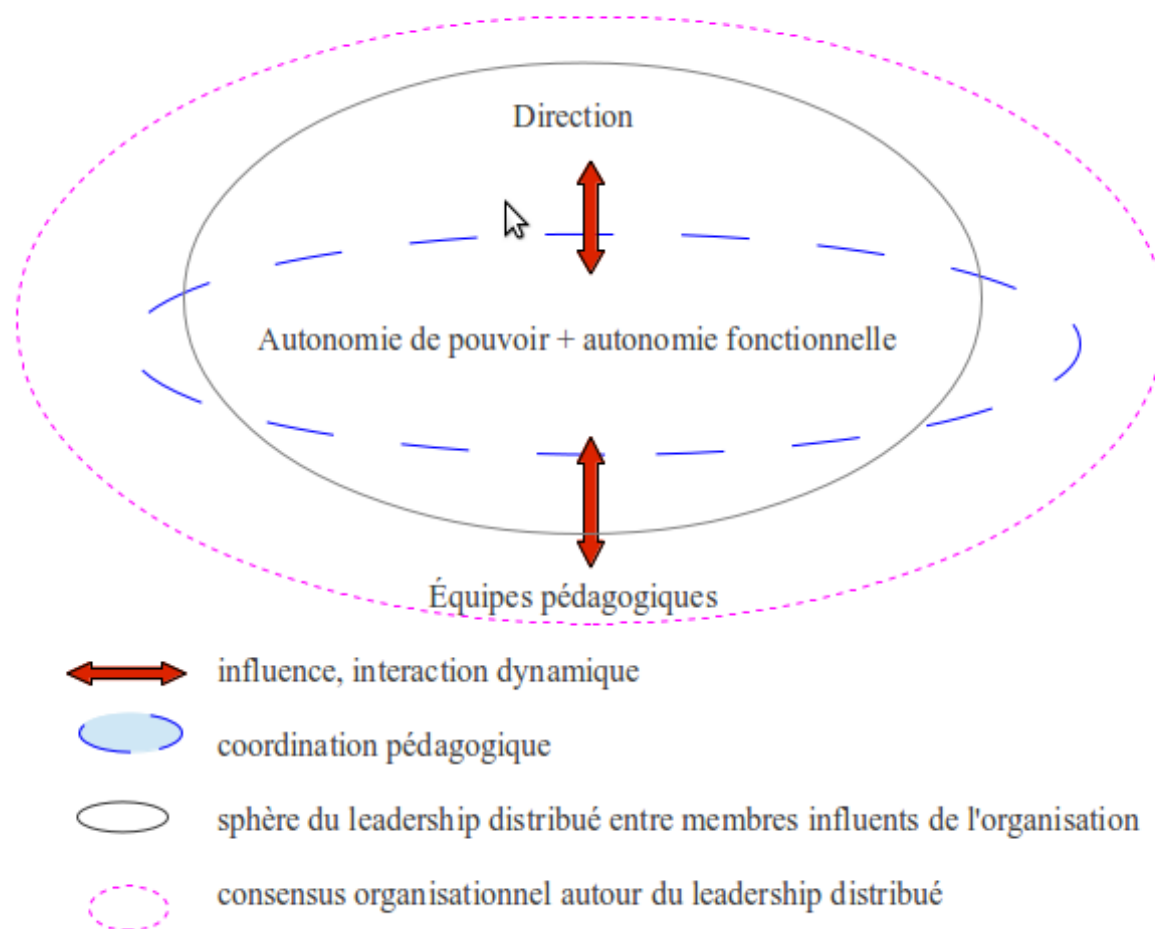
Notons qu'à travers cet exemple, nous retrouvons l'ambiguïté du positionnement de la direction qui soutient le projet de voyage, au nom de l'organisation, de la culture de l'établissement.

D'autre part, nous avons vu que le consensus largement partagé par tous les acteurs de l'établissement autour de la fonction de coordination centrée essentiellement cette fonction sur la relation avec l'élève et beaucoup moins sur le rôle d'organisation du travail collectif de l'équipe pédagogique.

À partir de cette étude des autonomies fonctionnelles et de pouvoirs prises par le professeur principal coordonnateur, il nous semble possible d'appréhender la mise en place effective du leadership distribué dans un établissement scolaire comme Avize, à travers l'étude des interactions et du fonctionnement distribué de l'établissement.

Nous avons essayé de représenter schématiquement ce leadership distribué.

Leadership distribué dans un établissement



Dans ce schéma, nous retrouvons cette double entrée du leadership distribué défini par Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon. Le leadership distribué est à la fois « *la division des tâches au sein d'un groupe mais également de l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte* » (Poirel, Yvon, 2012, p 102) dans le but d'impliquer, d'amener les opérateurs de l'organisation à partager les buts de cette organisation qu'est un établissement scolaire. Il nous paraît essentiel et comme préalable la constitution d'un consensus à la fois sur ce mode de gouvernance qu'est le leadership distribué mais aussi un consensus sur le rôle et la fonction de coordination pédagogique.

Ce consensus existe actuellement à Avize, centré sur la fonction de professeur principal. Il est le résultat à la fois de toutes les formes de prescriptions que nous avons étudiées et des pratiques locales, contextualisées. Cette identité du professeur principal coordonnateur semble particulièrement bien ancrée, « forgée » (Dubar, 2010). La constitution d'une nouvelle identité

davantage fonde sur les pratiques nouvelles de la coordination et de la distribution de l'influence impliquera inévitablement la constitution d'un nouveau consensus.

Conclusion : Pour une clarification de la fonction de coordination pédagogique

Les réformes du système éducatif français tant pédagogiques qu'organisationnelles depuis une trentaine d'années ont visé la mise en place de « l'établissement mobilisé », le développement de l'autonomie pédagogique de l'établissement et la formalisation de l'engagement des équipes dans les décisions d'ordre pédagogique.

Le corollaire de ces réformes est, dans les établissements, la substitution à un leadership concentré sur la direction - le chef formel capable d'entraîner ses troupes par son charisme et de partager ses objectifs - d'un leadership distribué reposant à la fois sur une répartition des tâches mais surtout sur une interaction dynamique des membres influents de l'établissement. En effet, en mettant fin au fonctionnement centralisé, bureaucratique, mécaniste des organisations scolaires, les réformes cherchent à dégager des marges de manœuvre au niveau local, au niveau de l'établissement devenu autonome. Le but est de favoriser des stratégies de prescriptions ascendantes, produits d'un consensus local, et plus seulement des prescriptions descendantes pédagogiques ministérielles.

La fonction de coordination d'équipe pédagogique entre parfaitement dans cette stratégie. Aux côtés d'une prescription réglementaire assez précise de la fonction de professeur principal, centrée sur la relation à l'élève, la prescription relative à la fonction de coordonnateur, centrée sur la formation est volontairement floue. On a pu la qualifier de « *descendante discrétionnaire* » (Pastré, 2007). Elle doit permettre la mise en place de pratiques locales, contextualisées, au plus près du terrain, objet de règles auto-prescrites validées par un consensus partagé des acteurs de l'établissement.

Cependant, les résultats de notre enquête montrent que cette volonté peine à s'implanter. La fonction de professeur principal est parfaitement intégrée, sa prescription mise en pratique et chaque professeur principal en assume parfaitement les attributions, d'aucuns ont même réussi à imposer

leurs propres règles autour de la maîtrise du conseil de classe par exemple. Toutes ces règles viennent conforter le professeur principal dans sa relation privilégiée avec les élèves. La meilleure preuve du succès de ces règles locales et de leur adoption collective est qu'elles sont devenues des « *habitudes* » dans les propos des professeurs principaux interrogés.

En revanche, la fonction de coordination centrée sur la formation peine à imposer ses nouvelles prérogatives. Si l'allocation du temps pédagogique par le coordonnateur pour le ruban pédagogique et la pluridisciplinarité est une règle – prescrite d'ailleurs nationalement dans la note de service de la DGER du 20 septembre 1993 – les nouvelles fonctions de coordination consécutives à la réforme du lycée et à celle de la rénovation de la voie professionnelle (AI, AP, MAP, EIE...) peinent à se mettre en place quatre années après l'entrée en application de ces réformes. Et cela pour plusieurs raisons :

D'une part, ces prérogatives nouvelles ne sont pas clairement prescrites dans les textes réglementaires soit sous forme d'injonction - mais nous venons de voir que cette démarche aurait été contraire à l'esprit des réformes mêmes et à la mise en place de « l'établissement mobilisé » – ni même sous forme de « *prescriptions descendantes discrétionnaires* » laissant aux établissements les marges de manœuvres pour leur mise en place. Au contraire, ici les textes sont muets sur la coordination des modules d'enseignement laissés à l'initiative des établissements. Qui doit alors s'en charger ? Le professeur principal coordonnateur ? La direction responsable du management pédagogique ? Les enseignants ? Au bout de quatre années scolaires à Avize, nous constatons la difficulté de la mise en place de ces modules, du suivi de leur réalisation et aujourd'hui de leur réécriture. Ils sont source de conflit au sein des équipes.

D'autre part, à Avize, cette « nouvelle » fonction de coordinateur entre en conflit avec celle du professeur principal, objet d'un consensus local. Elle n'était pas forcément souhaitée. L'investissement élevé dans la fonction de professeur principal semble avoir retiré à la fonction de coordination tous les éléments potentiellement perturbateurs en la digérant pour n'en assimiler que les éléments qui renforcent la relation du professeur principal avec ses élèves. Cette nouvelle fonction se heurte également à la règle locale qui refuse toute forme de supervision directe de l'équipe pédagogique de la part du professeur coordonnateur.

Cette étude ne vise évidemment pas à l'exhaustivité et ne porte que sur l'expérience d'un seul établissement, un seul lycée agricole public. Cependant d'autres indicateurs semblent montrer cette difficulté de la mise en place de cette « nouvelle coordination ». Plusieurs rapports des inspections

pédagogiques de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Agricole préconisent une clarification du pilotage pédagogique et de la fonction de coordination pour permettre la mise en place des dispositifs issus de la réforme du lycée et de la rénovation de la voie professionnelle⁴⁵.

Notre étude comporte cependant certaines limites qui rendent difficile toute généralisation. Ses résultats ne portent que sur un échantillonnage des plus réduits : un panel de cinq professeurs principaux coordonnateurs interrogés⁴⁶, dans un seul centre, dans un seul établissement public local.

Nos résultats, s'ils s'inscrivent dans la continuité de travaux de recherche sur la coordination pédagogique apportent cependant un éclairage particulier sur les représentations de la fonction de coordination pédagogique centrée principalement sur la relation avec les élèves, privilégiant clairement une partie seulement de la tâche de coordination. Ils doivent cependant être confrontés à d'autres études similaires sur d'autres lycées mais aussi d'autres centres comme les CFAA pour la formation initiale par apprentissage. Les variables possibles sont multiples (organisation (site, centre, établissement), acteurs, contexte). Par exemple, la confrontation avec la fonction de coordination de filières, plus présente dans les CFAA doit permettre de valider ou non ces résultats, de même que la fonction de chef de travaux dans certains établissements⁴⁷. Des études plus quantitatives, déjà amorcées par l'observatoire du travail enseignant » de l'enseignement agricole pourraient apporter une dimension statistique à ces approches plus qualitatives et papillonnées.

Plusieurs prolongements de nos travaux sont également possibles. Tout d'abord, ce travail n'est réalisé qu'à partir d'une photographie très ponctuelle du recueil des représentations des professeurs principaux interrogés. Un travail de réflexion, d'observation, d'analyse sur une année scolaire complète incluant tous les moments-clés de la fonction de coordination serait pertinent et permettrait, à l'image de l'analyse de l'activité des enseignants en situation de travaux pratiques dans la classe, d'analyser les activités, les pratiques de coordination en situation lors de réunions de concertation direction/professeurs coordonnateurs mais également des réunions de filières et/ou

45 ANDRÉ, B, (dir), (2012), *les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes, rapport IGEN-IGAENR*, juillet 2012.

CHABBAL, B, (dir), 2013, *évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (rvp) , état des pratiques pédagogiques* , rapport IEA, mars 2013.

AUMASSON, D, (dir), 2011, *évaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle*, rapport IEA, avril 2011.

46 La représentativité au sein du centre n'est pas remise en cause avec plus du tiers des professeurs principaux interrogés.

47 Annexe n° 1.

d'équipe pédagogique. Serait possible à partir des données recueillies une analyse centrée sur les conditions organisationnelles, les interactions et le fonctionnement distribué de l'établissement, incluant les autres acteurs de la coordination comme les chefs de travaux par exemple.

Un second prolongement possible concernerait cette fois-ci l'équipe pédagogique coordonnée. L'étude pourrait porter sur les gains productifs, cognitifs du travail d'équipe et la valeur ajoutée apportée par la coordination.

Enfin, à partir de cette réflexion sur la coordination du travail collectif une étude sur l'identité collective enseignante dans l'enseignement agricole, l'articulation « hors-les-murs »/ « dans-les-murs », trente ans après les « lois Rocard » et la rénovation du système éducatif agricole permettrait d'actualiser les conclusions des travaux de Jean-François Blin qui avait déjà perçu certaines spécificités des équipes pédagogiques de l'enseignement agricole par rapport à celles de l'Éducation Nationale et leurs aspirations à devenir des instances de type décisionnel, en bref, à accroître leur pouvoir d'agir.

Si notre étude a une visée heuristique, de recherche, la demande avait été très clairement exprimée par la direction de l'établissement d'Avize lors de la première prise de contact pour le déroulement de l'enquête par questionnaire et par entretien, pour d'une part assurer une restitution du travail réalisé et d'autre part, proposer des pistes de réflexion pour le pilotage des équipes pédagogiques du lycée. C'est pourquoi, nous nous autorisons, dans cette conclusion, une petite incursion dans le domaine de la praxéologie.

Au niveau national, incontestablement apparaissent nécessaires des clarifications relatives à cette fonction de coordination. Une (ré)écriture de la prescription serait peut-être pertinente afin d'actualiser au mieux le texte de 1993 qui se limite à l'organisation modulaire de la formation – dans les faits, l'allocation du temps pédagogique pluridisciplinaire et la mise en place des CCF -. Établir un lien plus direct avec les réformes récentes et notamment la question des modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes pédagogiques nécessiterait aussi d'articuler cette fonction de coordination avec le provisorat – direction de l'établissement, provisorat et provisorat adjoint – pour un pilotage pédagogique renouvelé qui romprait alors avec un schéma traditionnel relativement vertical.

Au niveau de l'établissement d'Avize, un nouveau consensus⁴⁸ actualisé – ou plus exactement un enrichissement de la représentation largement partagée du professeur principal - sur

48 Entendu comme un accord formé par le seul constat du consentement des parties

le rôle et les missions du professeur principal coordonnateur, intégrant davantage ces « nouvelles » fonctions de la coordination serait à rechercher pour d'une part clarifier les relations entre la direction et les professeurs chargés de cette coordination et d'autre part, les relations entre le professeur principal et l'équipe pédagogique dont il a la charge. Ceci permettrait de créer de nouvelles formes de régulation autonome, interne aux équipes et permettrait un développement d'un modèle plus horizontal du pilotage du lycée et de ses équipes. La tentative avortée l'année dernière scolaire pourrait être reprise et aboutir à une réflexion collective sur la fonction de coordination dans sa globalité, peut-être dans une démarche de prescription ascendante.

Dans tous les cas, il apparaît indispensable de lier cette démarche de « clarification » de la fonction à la recherche de conditions favorables au développement du travail collectif des enseignants, au sein des équipes pédagogiques. Ce travail collectif constitue dans un «établissement mobilisé» le cœur de la nouvelle professionnalité enseignante. Cette « nouvelle » coordination ne tire d'ailleurs sa légitimité que par cet essor recherché du travail collectif, jugé plus efficace dans un « établissement mobilisé ».

En effet, le renouvellement de la fonction de coordination dans le cadre d'un leadership distribué modifie les représentations et l'identité enseignantes en développant une dimension organisationnelle, « dans-les-murs » aux côtés de la dimension professionnelle centrée sur l'interaction avec l'élève, « hors-les-murs » donc. Il suppose le développement de nouvelles professionnalités, de nouvelles compétences professionnelles grâce à une formation initiale et continue des enseignants et des cadres, cadres-leaders – expression entendue au sens large et pas seulement celui du pouvoir formel - de l'enseignement agricole public. La mise en place d'un accompagnement sous forme de formations pour l'acquisition de ces compétences nouvelles apparaît indispensable.

Bibliographie

ALTET, M, (1996), Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. PAQUAY, L, ALTET, M, CHARLIER, E, PERRENOUD, P, . (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.28-40). Bruxelles : De Boeck. 1996

AMIGUES, R., (2003), Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In AMIGUES, R D, KHERROUBI, M (dir). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholé, hors-série 1. 5 - 1 6.

AMIGUES, R, LATAILLADE, G, (2003). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg 2007.

AMIGUES, R (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, (2), 11-26.

ANDRÉ, B, (dir), (2012), *les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes, rapport IGEN-IGAENR*, juillet 2012.

ASQUIN, A, GAREL, G, PICQ, T, (2007), Le côté sombre des projets . Quand les individus et les collectifs sociaux sont mis en danger par le travail en projet. *Gérer et Comprendre*, décembre 2007, n° 90, 43-54 .

AUMASSON, D, (dir), 2011, *évaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle*, rapport IEA, avril 2011.

BALUTEAU, F, (2009), la division du travail dans les établissements secondaires français, *Socio-logos, revue de l'association française de sociologie* [en ligne], 4 2009 mis en ligne le 12 mai 2009, consulté le 16 septembre 2012. URL : <http://socio-logos.revues.org/2308>

BARRÈRE, A, (2002a), *les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris, 2002

BARRÈRE, A, (2002b), Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497

BARROSO, J, (2007), L'autonomie et la gestion de l'école publique : entre le marché, le managérialisme et la démocratie, in DÉROUET, JL, NORMAND, R, *L'Europe de l'Éducation : entre management et politique*, Lyon.

BECKERS, J, (2007), *Compétences et identité professionnelles L'enseignement et autres métiers de*

l'interaction humaine, Bruxelles : de Boeck, 2007.

BERNOUX, P, (2004), *Sociologie du changement dans les entreprises et les Organisations*, 2004

BIDWELL, C.E, (1965), The school as a formal organization in MARCH, J. G. (dir), *The Handbook of Organizations* . Chicago: Rand McNally.

BLANCHET, A, GOTMAN, A, (2007), *L'Enquête et ses méthodes*, l'entretien, Paris, A Colin, 2007.

BLIN, JF, (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 1997.

BOLTANSKI, L, (2006), Les changements actuels du capitalisme et la culture du projet , *Cosmopolitiques* n° 12 juin 2006 , 17-42.

BOLTANSKI, L, CHIAPELLO, É, (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, 1999.

BOLTANSKI, L, THÉVENOT, L, (1991), *De la justification*, Paris, 1991.

BONAMI, M, (1998), *Stratégies de changement et innovation pédagogique*, *Éducation Permanente*,

BONAMI, M, (1996), *Logiques organisationnelles de l'école, changements et innovations* in BONAMI, M, GARANT, M (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* . Bruxelles, De Boeck Université. 1996

BOURDIEU, P, PASSERON, J.C., (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.

BOURDIEU, P, (1980), *La distinction*, Paris, Minuit.

BOURDONCLE, R, (1991), La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines , *Revue française de pédagogie* , N° 94 janvier-février-mars 1991, 73-92

BOUTINET, J.P, (1990), *Anthropologie du Projet*, Paris, PUF

CATTONAR, B, (2005), *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat : sociologie université catholique de Louvain.

CATTONAR, B, (2002), *Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes*. In MAROY, C (dir.). *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Bruxelles : De Boeck, 2002.

CATTONAR, B, (2001), *Les identités professionnelles enseignantes*. Ébauche d'un cadre d'analyse. Cahier de recherche du GIRSEF, 10 [page Web]. Consulté le 15 septembre 2012. Accès : <http://www.girsef.ulouvain.be>

CHABBAL, B, (dir), (2013), *évaluation « chemin faisant » de la mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle (rvp)* , état des pratiques pédagogiques , rapport IEA, mars 2013.

CHARMASSON, T, DUVIGNEAU, M, LE NAOU, H, LELORRAIN, A-M, (1999), *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire*, Dijon, 1999.

CHATZIS, K, (1999), de l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction, in CHATZIS, K, MOUNIER, C, VELTZ, P, ZARIFIAN, P-H, (dir), *L'autonomie dans les organisations, quoi de neuf ?*, paris, harmattan, 1999.

CONTI, S-D, ELLSASSER, C-W, GRIFFIN, G-A. (2000), *School Restructuring : A Literature view. Office of Educational Research and Improvement*, Washington, DC. 2000,73p.

CORRIVEAU, L, LETOR, C, PÉRISSET BAGNOUD, D, SAVOIE-ZAJC, L, (dir), (2010), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, processus, stratégies, paradoxes*, de Boeck, 2010.

COUSIN, O, (1993), *L'effet établissement. Construction d'une problématique*, 1993.

CROZIER, M, FRIEDBERG, E, (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, 1977.

DEROUET, J.L, DUTERCQ Y, (1997), *L'établissement scolaire. Autonomie locale et service public*. Paris : INRP et ESF.

DOUCET, P, (2004), L'accompagnement des équipes de travail dans la pédagogie par projet. *Res Academia*, 22(2), 247-263.

DUBAR, C, (2010), *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.

DUBAR, C, (2000), *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, Collection le lien social.

DUPRIEZ, V, (2010), le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe, *travail et formation en éducation*, [en ligne], 7 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 11 septembre 2012. URL : <http://tfe.revues.org/index1492.html>

DUPRIEZ, V, VANDENBERGHE, V, (2004), l'école en communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? , *les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°27, mai 2004.

DUPRIEZ, V, (2003), de l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements, *cahier de recherche du girsef*, 23, mars 2003.

DUPRIEZ, V, (2002), Entre tradition et transformation, que révèle l'analyse des établissements scolaires, in MAROY, C (dir), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles : de Boeck, 55-90.

FAYOL, H, (1916), *Administration industrielle et générale*, 1916.

- FRANCOIS, R, OBIN, J-P, (1991), Audit des dispositifs académiques et nationaux de pilotage des projets d'établissement, Paris : document interne IGEN-IGAEN, 1991
- FORD, H, CROWTHER, S, (1922), *My Life and Work*, Garden City, New York, 1922
- FOUDRIAT, M, (2005), Sociologie des organisations. Paris : Pearson Education.
- GAGNON, Y-C, (2009), L'Étude de Cas comme Méthode de Recherche : Comment Assurer la Véracité des Résultats, *Actes du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*, Lille, 25 et 26 juin 2009.
- GAGNON, Y-C, (2005), *L'étude de cas comme méthode de recherche*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2005, 128 p.
- GARANT, M, LETOR, C, (dir), (à paraître), *Encadrement et Leadership. Nouvelles Pratiques en Éducation et Formation*, à paraître.
- GARANT, M, LETOR, C, BONAMI, M, (2010), Leadership et apprentissage organisationnel, in CORRIVEAU, L, LETOR, C, PÉRISSET BAGNOUD, D, SAVOIE-ZAJC, L, (dir), (2010), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, processus, stratégies, paradoxes*, de Boeck, 2010, p 65-77.
- GATHER-THURLER, M, (2002), l'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement, in Bois, M (dir), *Les systèmes scolaires et leur régulation*, Lyon : CRDP.
- GATHER-THURLER, M, (2001), l'autonomie des établissements scolaires : difficile mais indispensable. *Le Point en administration scolaire*, 2(3), 27-31.
- GATHER-THURLER, M, (2000), Innover au cœur des établissements scolaires, Paris : ESF.
- GATHER-THURLER, M, (1999), Savoirs d'actions, savoirs d'innovation, in PELLETIER, G (dir), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissages dans l'action*. Bruxelles : De Boeck, 203-224.
- GATHER-THURLER, M, (1994), l'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, in CRAHAY, M (dir), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles : de Boeck, 203-224.
- HAMELINE, D, (1999), Autonomie, in HOUSSAYE, J (dir), *Questions Pédagogiques*, Paris : Hachette, 47-58.
- HARGREAVES, A, (1994), *Changing teachers, changing times : teachers' work and cultur in the postmodern age*, New-York : Teachers College Press.
- HARRIS, A, (2004), Distributed leadership and school improvement : leading or misleading ? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.

- HASSANI, M, (2007), *la régulation interne des établissements scolaire*, thèse de doctorat, 2007.
- HEUTTE, J, 2003, *Institutionnaliser le management de la connaissance via des communautés virtuelles pour valoriser la richesse humaine des enseignants* [En ligne], consulté le 12 février 2013, disponible sur : <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article181>.
- HOUSSAYE, J, (1988), *le triangle pédagogique*, Berne, 1988.
- HOUSSAYE, J, (1993), *le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique dans HOUSSAYE (J) (dir), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, 1993
- HUBERMAN, M, (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- KARSENTI, T, DEMERS, S, (2004). L'étude de cas. In T Karsenti, T, Savoie-Zajc, L (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 209-233). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- LANG, V, (1999), *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris : PUF.
- LANG, V, (2006), *L'évolution des identités et du métier des enseignants : le cas des professeurs des écoles en France*, in PERISSET-BAGNOUD, D, PAGNOSSIN, E, *L'enseignement aujourd'hui, contextes socio-politiques*, Neuchâtel : Conférence des Directeurs des hautes Écoles Pédagogiques.
- LEFEUVRE, G, (2007), *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement : le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Thèse nouveau régime en sciences de l'éducation, manuscrit non publié, Toulouse Le Mirail.
- LENHARD, B, (2012), *Le travail collectif des enseignants : entre la norme et l'autonomie relative*, mémoire de master, manuscrit non publié, ENFA.
- LEPLAT, J, (1993), *Ergonomie et activités collectives*, in SIX, F, VAXEVANOGLOU, F, (dir), *Les aspects collectifs du travail*, Toulouse, Octarès, 7-27 .
- LESSARD, C, (2000), *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*, *Recherche et Formation*, 35, 91-116.
- LESSARD, C, MEIRIEU, P, (dir), (2005), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- LETOR, C, BONAMI, M, (2007), *La collaboration entre enseignants face aux injonctions de concertation et de projet au sein des établissements scolaires : le cas de l'enseignement fondamental en Belgique francophone*, *Pratiques et Formation*, 53,9-25.
- LORTIE, D, 1975, *Schoolteacher, a sociological study*, Chicago, 1975.
- MAGGI, B, (2003), *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être*,

l'apprentissage, Toulouse, 2003.

MARCEL, J-F, (à paraître), Les « règles du jeu » de la coordination : le cas du système d'enseignement agricole public français, in GARANT, M, LETOR, C, *Encadrement et Leadership. Nouvelles Pratiques en Éducation et Formation*. À paraître.

MARCEL, J-F, (2010), Le travail de coordination dans les lycées agricoles publics français, *Travail et formation en éducation* [en ligne], 7, 2010, mis en ligne le 10 mai 2011, consulté le 5 septembre 2012. URL : <http://tfe.revues.org/index1381.html>

MARCEL, J-F, DUPRIEZ, V, PERISSET BAGNOUD, D, TARDIFF, M (dir), (2010). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck.

MARCEL, J-F, GARCIA, A, (2010), Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels, in CORRIVEAU, L, LETOR, C, PERISSET BAGNOUD, D, SAVOIE-ZAJC, L (dir), 2010, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles : de Broeck, 15-30.

MARCEL, J-F, (2006a), L'expérience professionnelle de l'enseignant du primaire in BRU, M,

MARCEL, J-F, (2006b), Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs , *Formation et pratiques d'enseignement en questions* , N° 5 / 2006 / pp. 85-99

MARCEL, J-F., (2005). Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France, in MARCEL, J-F. et PIOT T. (dir). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, Paris, INRP, p. 191 – 204.

MAROY, C, (2008), régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. Conférence au 20eme colloque de l'ADMEE-Europe, Genève université, 9-11 janvier 2008.

MAROY, C, (2007), l'école à la lumière de la sociologie des organisations, GIRSEF, *Les cahiers de la recherche en éducation et en formation* n° 56.

MAROY, C, (2007), Pourquoi et comment réguler le marché scolaire, *Les cahiers de la recherche en éducation et en formation* n° 55.

MAROY, C, (2006), Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue française de Pédagogie*, n°155, avril/juin 2006

MAROY, C, (2006), École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe, Paris, PUF, 2006.

MAROY, C, CATTONAR, B, (2002), professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants , le cas de la Communauté française de Belgique, *cahiers de recherches du Girsef*, 18,

septembre 2002

MAROY, C, (2001), le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Cahier de Recherche du GIRSEF*, décembre 2001.

MARSHALL, E (dir), (2012), *L'EPL de l'enseignement agricole : diagnostic et projet d'établissement : Repères historiques et méthodologiques*, 2012.

MEYER, J, SCOTT W.R, DEAL, T, (1983), Institutional and technical environments sources of organizational structure : explaining the structure of educational organizations , in MEYER J, SCOTT W.R, *Organisationnal environments. Ritual and Rationality* 1983 , p 82

MILES, M.B., HUBERMAN M., (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

MINTZBERG, H, (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Montréal.

MINTZBERG, H, (1990), *Le management*, Paris, Organisation.

MULFORD, B, (2003), L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements (page web], consulté le 2 décembre 2012, Accès : <http://www.oecd.org>.

OBIN, JP, (2001), « Le projet d'établissement, mythe et réalité », Politiques d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales, n° 1, Paris, 2001.

PAQUAY, L, ALTET, M, CHARLIER, E, PERRENOUD, P, (1996), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles : de Broeck.

PASSERON, J-C, REVEL, J, (2005), *Penser par cas*, Paris : éditions de l'EHESS, 2005

PASTRE, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, N° 56, pp.81-93.

PASTRÉ, P, MAYEN, P, VERGNAUD, G, (2006), La didactique professionnelle. Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

PÉLAGE, A, (2003), la redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques, *Revue Française de Pédagogie*, octobre/décembre 2003, p 21-36.

PERRENOUD, P, (2001), L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative, in PELLETIER, G (dir), *Autonomie et décentralisation : entre projet et évaluation*, Montréal : Afides et Crifpe, 39-79.

PERRENOUD, P, (1994), Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie, *Cahiers Pédagogiques*, 325, 68-71.

PIOT, L, KELCHTERMANS, G, (à paraître), Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines. Leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne, in GARANT, M, LETOR, C, (dir) *Encadrement et Leadership. Nouvelles Pratiques en Education et Formation*, à paraître.

PIOT, T. (2010). Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive . In : CORRIVEAU, L. & SAVOIE ZAJC. (dir). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Paris : De Boeck.

PIOT, T, MARCEL, J-F, TARDIF, M, (dir), (2009), Le travail partagé des enseignants, éléments pour la construction d'un objet scientifique. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, 42(2), 2009.

PIOT, T, (2009), Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe. L'exemple des itinéraires de découverte au collège. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle. Numéro thématique : Le travail partagé des enseignants*. Vol. 42, n°2, 2009, 67-79.

PIOT, T. (2007). Coordonner des pratiques enseignantes tutorales : un exemple dans une équipe d'enseignants chercheurs à l'université. In : MARCEL, J. F. (dir). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Paris, De Boeck.

PIOT, T., (2005). L'extension de l'espace professionnel enseignant. In J.F. MARCEL, J-F, PIOT, T, *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP., 17-26.

POIREL, E, YVON, F, (2012), Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives, in DENIGER, A (dir), la gestion et l'appropriation du changement en éducation, *Éducation et Francophonie*, printemps 2012, 94-118.

Rapport de l'Inspection Pédagogique de l'enseignement agricole 2009-2010, (2011).

REYNAUD, J-D, (2003), *Théorie de la régulation sociale*.

REYNAUD, J-D, (1997), *Les Règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, Paris, 1997.

ROWAN, B, (1990), Commitment and control : alternative stratégies for the organization design of schools. *Review of research in education*, 16, 353-389.

SAINSAULIEU, R, (1988), *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : PFNSP.

SAINSAULIEU, R, (1997), *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, Paris : PFNSP et DALLOZ.

SALAMAN, G, (1987), les déterminants de la structure organisationnelle in CHANLAT, SEGUIN *L'analyse des organisations, une anthologie sociologique* 1987.

SCHEIN, E, (1985), *Culture organisationnelle et leadership*.

SCHÖN, DA, (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.

SERGIOVANNI, T, (2001), Leadership, what's in it for school, (2001), [En ligne], consulté le 14 décembre 2012, disponible sur <http://fr.slideshare.net/charlescorn/sergiovanni-1477182>

SHEDD, J B, BACHARACH, S B, (1991), *Tangled Hierarchies*. San Francisco.

SINGLY (de), F, (1992), *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, 1992.

SIX, F, (1999), *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, Notes de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Charles de Gaulle, Lille III.

SONNTAG, M, (2010), de l'école à l'entreprise un entre-deux oublié du travail collectif, *Travail et formation en éducation* [en ligne], 7, 2010, mis en ligne le 18 février 2011. Consulté le 10 septembre 2012. URL : <http://tfe.revues.org/index1513.html>

SPILLANE, J-P, Halverson, R, Diamond, B-J, (2008), Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située, *Éducation et sociétés*, 2008/1 n° 21, p. 121-149.

TALBOT, L (dir). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes, PUR.

TARDIF, M, (2007), Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants, in MARCEL, J-F, DUPRIEZ, V, PERISSET BENOUD, D, TARDIFF, M (dir), 2010. *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck., 171-177.

TARDIF, M, LESSARD, C, (2000), Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, Bruxelles : de Broeck.

TARDIF, M, LESSARD, C, (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Paris : Presses universitaires de Laval.

TAYLOR, F-W, (1911), *Principes d'organisation scientifique des usines*, Paris, Dunod, 1911.

TAYLOR, F-W, (1896), a piece rate system, *Transactions*, 1896.

THÉLOT, C, (2004), *Rapport de la commission Thélot*, Paris : documentation française, 2004.

THEVENET, M, (1983), *La culture d'Entreprise*, 1983.

VAN ZANTEN, A, (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF.

VAN ZANTEN, A, (2001), L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français, *Éducation et francophonie*, XXIX(1), 1-14.

WEBER, M, (1922), *Économie et Société*.

ZALEZNIK, A, (1992), Managers and Leaders . Are They Different ?, *Harvard Business Review* , Mars-avril 1992, 2-11.

ZALEZNIK, A, (1978), Dirigeants : leaders ou gestionnaires ? *Harvard : l'Expansion*, 15-24.

Table des Matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	3
Introduction.....	5
Chapitre 1 : Cadre de la recherche	10
1. Organisation, régulation, identité professionnelle.....	10
2. L'établissement scolaire comme organisation.....	16
2.1. L'établissement cellulaire : le modèle de l'organisation mécaniste, fonctionnelle et bureaucratique.....	16
2.2. L'établissement dual : école de la contingence et courant néo-institutionnel.....	29
2.3. « <i>L'établissement mobilisé</i> » : la mise en place de nouveaux modes de régulation post- bureaucratique.....	45
3. La coordination du travail collectif dans l'organisation scolaire	63
4. Coordination pédagogique et leadership distribué.....	65
4.1. Problématique.....	65
4.2. Cadre conceptuel : le concept de « leadership distribué ».....	68
Chapitre 2 : Contexte de la recherche.....	72
1. Assurer la fonction de coordination pédagogique dans l'enseignement agricole public.....	73
1.1. L'enseignement agricole public, un milieu spécifique et autonome.....	74
1.1.1. Une institution autonome pour l'accomplissement de ses missions spécifiques.....	74
1.1.2. L'autonomie pédagogique.....	85
1.2. La prescription de la fonction de coordination.....	91
1.2.1. La coordination d'équipe pédagogique.....	92
1.2.2. D'autres formes de coordination.....	95
2. Assurer la fonction de coordination pédagogique au lycée d'Avize.....	99
2.1. Le lycée d'Avize, une configuration organisationnelle hybride.....	100
2.1.1. Une configuration professionnelle.....	100
2.1.2. ... À tendance missionnaire.....	102
2.1.3. ...Et adhocratique.....	104
2.2. La régulation locale de la fonction de coordination pédagogique.....	106
2.2.1. Une tentative répétée de régulation de contrôle.....	107
2.2.2. Une régulation autonome des équipes.....	110
Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude de cas.....	115
1. La posture du chercheur par rapport à son objet d'étude.....	117
2. Échantillonnage.....	118
3. Entretiens semi-directifs.....	125
4. D'autres outils d'enquête.....	129
4.1. Le questionnaire.....	129
4.2. L'entretien avec la direction.....	131
4.3 Autres types de mesure.....	134
5. Traitement des données et grille d'analyse.....	134

6. Conclusion : la régulation de l'équipe pédagogique.....	140
Chapitre 4 : « L'identité pour autrui » du coordonnateur.....	141
1.« L'identité pour autrui » du coordonnateur (1) : la coordination de l'équipe pédagogique vue par les membres qui la composent.....	141
1.1. Présentation et analyse des résultats.....	141
1.1.1. L'équipe pédagogique d'une classe, une entité à part entière.....	142
1.1.2. Le travail du professeur principal coordonnateur soumis au regard critique des membres de l'équipe pédagogique.....	144
1.2. Interprétation des résultats.....	147
1.2.1. L'équipe pédagogique, une instance de décision et de travail collectif.....	147
1.2.2. Le professeur principal coordonnateur, un animateur.....	148
1.3. Conclusion : une attente forte et exigeante d'animation de l'équipe mais une fonction clairement bornée.....	149
2. « L'identité pour autrui » du coordonnateur (2) : la coordination de l'équipe pédagogique vue par la direction de l'établissement.....	150
2.1. La fonction de coordination balisée localement.....	150
2.2. La désignation : choix stratégique versus habitude ?.....	151
2.3. La contractualisation : une délégation véritable ou une faible autonomie concédée ?.....	152
2.4. La faible concertation direction/professeurs principaux coordonnateurs.....	156
2.5. Conclusion : un hiatus entre « l'identité pour autrui » et « l'identité pour soi »	158
Chapitre 5 : « L'identité pour soi » du coordonnateur	160
1. Description	160
1.1. Une reconnaissance forte et une gratification jugée faible	160
1.2. Des compétences spécifiques ?.....	163
1.3. Le professeur d'abord principal puis coordonnateur : la prescription perçue.....	165
2. Analyse.....	188
2.1. La centration sur la relation professeur principal/élève.....	188
2.2. La « mise en ordre » de l'équipe.....	190
3. Conclusion.....	193
Chapitre 6 : Discussion conclusive : des difficultés à mettre en place le « leadership distribué » à travers la coordination de l'équipe pédagogique.....	195
1. Un contexte national de changement propice au leadership distribué.....	195
2. Des difficultés à distribuer le pouvoir, les responsabilités.....	197
3. Des difficultés à recevoir le pouvoir d'influence, les responsabilités.....	198
4. Des difficultés à accepter ce transfert au profit du professeur principal coordonnateur.....	200
Conclusion : pour une clarification de la fonction de coordination.....	203
Bibliographie.....	208
Table des matières.....	218
Annexes.....	222
Annexe n° 1 : Relevé chronologique des textes législatifs et réglementaires.....	223
Annexe n° 2 : Questionnaire adressé aux équipes pédagogiques d'Avize.....	251

Annexe n° 3 : Résultats du questionnaire.....	270
Annexe n° 4 : Agenda du professeur coordonnateur et principal version 2008.....	275
Annexe n° 5 : Agenda du professeur coordonnateur et principal version 2009.....	280
Annexe n° 6 : Vade-mecum du professeur principal, réunion préparatoire.....	287
Annexe n° 7 : Vade-mecum du professeur principal, HMI	288
Annexe n° 8 : Vade-mecum du professeur principal.....	290
Annexe n° 9 : Entretien équipe de direction.....	296
Annexe n° 10 : Entretien Professeur principal coordonnateur 1.....	300
Annexe n° 11 : Entretien Professeur principal coordonnateur 2.....	303
Annexe n° 12 : Entretien Professeur principal coordonnateur 3.....	312
Annexe n° 13 : Entretien Professeur principal coordonnateur 4.....	315
Annexe n° 14 : Entretien Professeur principal coordonnateur 5.....	318

ANNEXES

Annexe n°1 : relevé chronologique

Relevé chronologique des textes juridiques et réglementaires⁴⁹ relatifs à l'autonomie des établissements de l'Enseignement Agricole public et à leurs modalités de pilotage, gouvernance, coordination, ...

Introduction

Ce relevé chronologique des textes législatifs et réglementaires ne concerne que l'enseignement agricole public. Il vise à rassembler les textes de lois et les autres textes réglementaires qui ont été transposés à la fois dans le code de l'éducation et dans le code rural.

Ce travail recense et présente les principales évolutions législatives et réglementaires qui depuis une trentaine d'années ont affecté directement ou indirectement le métier enseignant avec tout particulièrement la mise en place et le développement de l'autonomie pédagogique et éducative de l'établissement scolaire selon le modèle de « l'établissement mobilisé » (Dupriez, 2010) qui implique une nouvelle forme de division et de collaboration du travail au sein de l'établissement.

« L'établissement mobilisé » se met en place à partir de prescriptions institutionnelles de l'autonomie des EPL et d'un développement du rôle des équipes pédagogiques dotée d'une coordination locale qui est assurée à la fois par la direction de l'établissement mais également en partie par une nouvelle fonction intermédiaire dans l'établissement, selon une logique horizontale, sans attribution d'une supériorité hiérarchique sur les équipes pédagogiques, le coordonnateur d'équipe pédagogique.

Ces textes accordent à l'établissement une plus grande autonomie tant sur le plan administratif que pédagogique afin de le mobiliser autour d'une direction favorisant le travail d'équipe et l'éclosion d'un projet éducatif. Les Établissements publics nationaux (EPN) sont remplacés par des Établissements Publics Locaux (EPL). Cet établissement doit être dynamisé par un directeur qui n'est plus un « *primus inter pares* » mais *davantage un « nec pluribus impar »* et qui devient un « **manager scolaire** » placé au-dessus d'une équipe enseignante innovante, coopérative qui cherche à faire évoluer ses pratiques et à évaluer son action. Dans cet « établissement mobilisé », le travail collectif et sa coordination deviennent stratégiques.

En parallèle de cette autonomie et comme son corollaire, **l'équipe pédagogique** définie réglementairement dans un décret en 1985 acquiert un rôle et une position centrale dans l'autonomie pédagogique de l'établissement. Elle bénéficie d'un accroissement de ses domaines de compétences mais aussi de ses marges d'initiative notamment dans le cadre de la réforme du lycée et celle de la rénovation de la voie professionnelle des années 2009 et 2010.

C'est dans ce contexte de décentralisation et de déconcentration, de « montée du local » (Van Zanten, 2004) que la **coordination pédagogique** dans le système scolaire en général et dans l'enseignement agricole public en particulier se développe à travers des textes qui demeurent cependant le plus souvent relativement flous.

Nous avons donc tout d'abord, des prescriptions descendantes, institutionnelles qui affectent directement l'établissement scolaire en lui octroyant une autonomie large comme les lois de décentralisation qui ont créé les établissements publics locaux d'enseignement ou la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation qui rend obligatoire le projet d'établissement, dispositif à la fois symbolique pour l'adhésion

49 Il s'agit principalement des textes de lois et décrets qui modifient le code de l'éducation et le code rural. Ce relevé a été réalisé à partir du dépouillement de ces deux codes en recherchant à partir des articles, les textes de lois initiaux et autres textes législatifs et réglementaires relatifs à ces thématiques.

demandée aux équipes à la culture de l'établissement et opérationnel à travers des actions spécifiques mises en place par les équipes. Puis, avec un décalage temporel de quelques années, se mettent en place des prescriptions réglementaires relative à la constitution des équipes pédagogiques et à la coordination pédagogique de ces équipes.

Le processus d'autonomisation des établissements se déroule en plusieurs temps. Deux époques apparaissent plus particulièrement dans ce processus d'autonomisation des établissements scolaires : il s'agit tout d'abord des années 1980 avec les lois de décentralisation de 1983 et 1985 et la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 qui créaient les conditions et les principes juridiques, législatifs et réglementaires ainsi que la nouvelle gouvernance des établissements avec le projet d'établissement (Obin, 2001). La seconde période correspond aux années 2005-2012 avec la loi d'avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et les réformes des voies générales, technologiques et professionnelles des années 2009 et 2010. Ce corpus législatif et réglementaire correspond à une seconde vague plus nette encore d'autonomie pédagogique et éducative des établissements avec par exemple la validation par le conseil d'administration de l'établissement des modules d'enseignement élaborés localement depuis 1984, mais qui étaient validés par l'autorité académique et l'inspection pédagogique de l'Enseignement Agricole.

Concernant l'équipe pédagogique et sa coordination, les prescriptions, en décalage temporel par rapport à celles de l'autonomie, peuvent être qualifiées de « prescriptions descendantes discrétionnaires » selon la typologie réalisée par Pierre PASTRÉ (Pastré, 2007). Elles constituent une injonction de travail collectif coordonné localement mais seulement en traçant les grandes lignes d'une proposition, en déclinant des objectifs mais sans préciser les manières de les réaliser. Les moyens de leur réalisation sont renvoyés à la discrétion des agents et de l'établissement. Ces « prescriptions descendantes discrétionnaires » se mettent en place avec un décalage de quelques années par rapport au corpus législatif cité ci-dessus. L'équipe pédagogique est définie en 1985. Les textes relatifs à la coordination s'étoffent dans les années 1990 et début 2000.

Le décalage temporel entre les deux catégories de prescription peut peut-être s'expliquer par la volonté institutionnelle de codifier des pratiques de pilotage localement mises en place et repérées par l'institution, en vue de leur généralisation. Ces nouvelles prescriptions comme celles qui concernent l'équipe pédagogique, le professeur principal, le chef de travaux, l'enseignant chargé d'ingénierie de formation ou la création d'une instance locale chargée du volet pédagogique du projet d'établissement créent un « espace intermédiaire » (Marcel, 2010) au sein de l'établissement, entre le chef d'établissement et les enseignants, seuls dans leur classe.

Un des enjeux relatifs à cet espace intermédiaire créé au sein de l'organisation scolaire est son contrôle, son pilotage soit par la direction, soit par les équipes pédagogiques soit son « autonomisation » par rapport aux deux sphères précédentes. Les textes sur ce sujet demeurent flous à ce jour, oscillant entre la création d'une véritable hiérarchie intermédiaire comme le propose un récent rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale (André, 2012, p108) pour « donner les moyens aux établissements d'assumer pleinement leur rôle » et l'ancrage de cet espace intermédiaire dans la sphère de l'équipe pédagogique, dans une perspective « bidwellienne » d'une collégialité de la coordination (Bidwell, 1965) ou sous la forme d'un collectif de travail moins informels.

A partir de la remontée des pratiques et règles de régulation interne à l'établissement mises en place localement et donc avec ce même décalage temporel repéré pour l'autonomie, il est possible d'envisager à moyen terme la mise en place réglementaire, prescrite par des textes officiels de cet espace intermédiaire de pilotage, doté d'un statut et de moyens d'action spécifiques.

1972

- **décret n°72-477 du 12 juin 1972 relatif à l'organisation de la recherche et de l'expérimentation pédagogique dans les établissements d'enseignement public du premier et du second degré**

→ **expérimentation pédagogique**

L'article 8 du décret transposé dans le code de l'éducation dans les articles 314-1 et suivants fixe les conditions dans lesquelles peuvent se dérouler des expérimentations pédagogiques dans un ou plusieurs établissements. Ces expérimentations sont à l'initiative du ministère chargé de l'éducation. Les principes sont également transposés dans le code rural pour l'enseignement agricole.

L'expérimentation n'est pas à l'initiative de l'établissement mais du ministère qui désigne le ou les établissements supports. Les demandes d'inscription sur cette liste sont formulées conjointement par les chefs d'établissement, après consultation de leur conseil d'administration, et par les responsables d'institutions ayant compétence particulière en matière de recherche pédagogique fondamentale et appliquée ou de formation des maîtres auxquelles il est envisagé de confier le contrôle des expériences.

Ces expérimentations se mettent en place sous la forme de projet avec la désignation d'un chef de projet en charge de mener l'expérimentation notamment au sein de l'établissement et d'un comité de pilotage. La fonction de coordination du collectif local de projet est essentielle pour la réussite de l'expérimentation (voir 2010, expérimentation BTSA LMD).

1983 (et 1985)

- **lois de décentralisation du 2 janvier 1983 et du 22 juillet 1983 modifiées par la loi n°85-97 du 25 janvier 1985, reprises dans le code de l'éducation.**

→ **création des établissements publics locaux d'enseignement EPLE ; Autonomie administrative, financière, pédagogique et éducative**

Les collèges et les lycées deviennent des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), une catégorie d'établissements publics relevant du ministère de l'Éducation nationale. Ils ne sont plus des Établissements Publics Nationaux. Ces établissements publics à caractère administratif regroupent les collèges, les lycées d'enseignement général, technologique et professionnel et les établissements d'éducation spéciale. Ils sont rattachés à une collectivité territoriale, le département pour les collèges, la région pour les lycées. Ils sont chargés de mettre en œuvre le service public de l'enseignement, qui est un service public d'État, au bénéfice des élèves du second degré, de la

sixième à la troisième pour les collèges, de la seconde à la terminale pour les lycées. Comme tous les établissements publics, les EPLE ont la personnalité morale et disposent d'une **autonomie administrative et financière** qui leur a été conférée par le décret du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement qui organise leur fonctionnement.

Ils disposent également d'une **autonomie pédagogique et éducative**.

L'autonomie éducative et pédagogique des EPLE est conçue comme l'instrument d'une efficacité et d'une pertinence accrues pour décliner, au niveau local, les orientations nationales. Elle est précisée par les textes. Des missions éducatives se sont ajoutées d'une manière progressive et continue à leur mission fondamentale d'enseignement.

Le conseil d'administration est l'instance d'expression de cette autonomie. Ses prérogatives vont donc s'accroître au fur et à mesure du développement de l'extension de l'autonomie des établissements.

1984

• **loi du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public et loi du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privés et modifiant la loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public**

→ **création des EPLPEA, autonomie administrative, financière, pédagogique et éducative**

Les lois « Rocard » de 1984 configurent l'enseignement agricole. La loi de juillet⁵⁰ adapte le nouveau statut juridique des EPLE (Établissements Publics Locaux d'Enseignement) créé par les lois de décentralisation aux établissements publics nationaux qui font désormais l'objet d'un partage de compétence entre l'État et les Collectivités.

La loi de décembre⁵¹ organise les différentes composantes de l'enseignement agricole dans un seul service public, en attribuant aux établissements privés les mêmes missions qu'aux établissements publics et en précisant le régime contractuel des deux ordres d'enseignement privé, le temps plein et le rythme approprié.

La rénovation globale de l'enseignement agricole met en place une organisation modulaire du curriculum, la pluridisciplinarité, la rédaction des référentiels par objectif et de nouvelles modalités d'évaluation avec l'introduction du Contrôle en Cours de Formation (CCF). Un des objectifs est d'inciter les enseignants à travailler en équipe, tant au niveau de la planification des séquences d'apprentissage que dans leur réalisation et leur évaluation. Le développement de l'autonomie est souhaitée avec les CCF (qui répondent également à d'autres finalités pédagogiques) et avec la mise en place d'une partie des enseignements à l'initiative des établissements, le Module d'adaptation régionale (MAR) en BEPA (90 heures) et le Module d'initiative locale (MIL) en BTSA

50 loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public

51 loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'État et les établissements d'enseignement agricole privés et modifiant la loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public

(120 heures) soit environ 10 % du volume horaire global de la formation. L'équipe pédagogique se voit accorder un volume horaire pour mettre en place ces modules. La conception, la réalisation et l'évaluation sont de la responsabilité des équipes. La validation du référentiel est assurée l'autorité académique qui peut solliciter l'inspection pédagogique de l'enseignement agricole.

Par cette loi, l'EPLEFPA acquiert une autonomie dans trois domaines : une autonomie de décision par le conseil d'administration qui a de larges prérogatives et qui est présidé par une personnalité extérieure élue, une autonomie financière accrue par la suppression de la tutelle, des autorisations préalables et du contrôle *a priori* et une autonomie pédagogique à deux niveaux (EPL et centres) qui s'exprime dans un projet pédagogique qui n'est pas encore un projet d'établissement.

Parallèlement et à contrario de l'autonomie, une standardisation importante est réalisée avec l'écriture des programmes sous la forme d'objectifs à atteindre qui définit ainsi un mode de transmission des savoirs en terme de capacités à acquérir par les apprenants et qui explicite les modalités d'évaluation, le référentiel énumère les capacités, précise les savoirs, les savoir-faire qui doivent être acquis. Il indique également les niveaux d'exigence requis pour l'obtention du diplôme.

Cette rénovation peut être une bonne illustration des différents modèles de l'organisation scolaire vue par les courants de l'école de la contingence ou ceux no-institutionnalistes, associant standardisation et autonomie.

1985

- **décret 85-924 du 30 août 1985**

- **équipe pédagogique**

Dans ses articles 32 et 33, le décret définit l'équipe pédagogique soit par discipline ou spécialité soit par classe ou groupe d'élèves ou éventuellement par cycle, sa nature, ses missions. Toutes les équipes pédagogiques sont réunies sous la présidence du chef d'établissement. Il sera ajouté ultérieurement « ou de son représentant ».

Il n'est pas fait mention de la coordination dans ce texte. La loi de 1989 élargit l'équipe pédagogique aux personnels spécialisés (Co-Psy) et aux personnels d'éducation (CPE)

1989

- **loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation**

- **projet d'établissement**

Rendu obligatoire par l'article 18 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation, le projet d'établissement définit au niveau de l'EPLE les modalités de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et du projet académique. Il fixe la politique éducative de l'établissement.

Le projet veut être une utilisation nouvelle, différente, de l'ensemble des moyens de l'établissement. Il s'inscrit cependant dans un double contexte et une double logique qui peut être conflictuelle.

Le projet d'établissement s'inscrit dans un double contexte, politique et pédagogique

- d'une part, la notion de projet d'établissement apparaît en 1982 dans le rapport ministériel de Luc Soubré consacré à « La décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires ». La finalité politique de cette réforme est fortement affirmée : « *Il faut accroître, écrit le rapporteur, l'espace de liberté des secteurs d'activités laissés à la décision des instances élues des collèges et lycées. Ce qu'on peut résumer en une équation simple : à pouvoir locaux forts, établissements forts* ». Décentralisation et déconcentration doivent donc aller de pair, et le projet d'établissement être l'instrument de cet équilibre (Obin, 2001). L'émergence des projets d'établissement est également contemporaine de la tentative gouvernementale, entre 1981 et 1984, de rapprocher de l'enseignement public un enseignement privé marqué notamment par le « caractère propre » et l'autonomie plus importante de ses établissements.

- d'autre part, le contexte pédagogique est important pour comprendre la mise en place de ces projets d'établissement qui commence avec la « rénovation des collèges » à la rentrée scolaire de 1984. Cela correspond aux premières années du « collège unique » né de la suppression et de l'intégration, par René Haby en 1975-1977, des quatre filières des collèges d'enseignement général (CEG) et d'enseignement secondaire (CES), eux-mêmes créés par Christian Fouchet en 1963-1965. Pour les professeurs, c'est la découverte de la difficulté d'enseigner dans des classes plus hétérogènes.

La démarche du projet dans un établissement

Dés son origine, le projet d'établissement a oscillé entre d'une part un dispositif d'autonomie locale destiné à la fois à développer la démocratie dans l'école avec une démarche de projet associant tous les acteurs de l'école et à porter des actions pédagogiques et éducatives nouvelles aux côtés d'un enseignement plus traditionnel et d'autre part, un mode technocratique de gestion des établissements fondé sur l'efficacité et le rendement avec indicateurs de performance et outils managériaux de pilotage pour estimer l'efficience des politiques publiques à partir des moyens alloués de façon contractuelle. La mise en place de la LOLF votée en 2001, à partir de 2006 avec les projets annuels de performance et la contractualisation généralisée en 2005 ne font que renforcer la seconde réalité du projet d'établissement perçu comme un outil de gestion.

L'élaboration du projet est prévue par l'article L. 401-1 du Code de l'éducation dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique, les lycées professionnels. Elle doit résulter d'une démarche collective.

Mis en œuvre à l'initiative du chef d'établissement qui rapproche les divers membres et instances de la communauté éducative, le projet d'établissement veille à la cohérence des actions proposées avec les objectifs et programmes nationaux et académiques.

La totalité des membres de la communauté éducative doivent tous être collaborateurs à la définition du projet : personnels d'éducation, d'orientation, administratifs, techniciens, ouvriers de service, de santé, sociaux, parents d'élèves et élèves. Les partenaires extérieurs à l'établissement sont associés : les collectivités territoriales, les autorités académiques, les entreprises, les associations culturelles, les centres d'orientations et d'information, et les autres établissements scolaires.

En liaison avec l'action pédagogique, l'action éducative s'inscrit dans le projet d'établissement. En effet, en plus de la définition des modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux en matière pédagogique, le projet d'établissement met en cohérence un ensemble de dispositions qui participent d'une politique éducative d'établissement :

- l'accueil et l'information des parents ;
- l'orientation ;
- la politique documentaire ;
- le suivi individualisé des élèves ;
- l'ouverture sur l'environnement économique, culturel et social ;
- l'ouverture européenne et internationale ;
- l'éducation à la santé ;
- l'éducation à la citoyenneté ;
- l'éducation à l'environnement pour un développement durable.

Le projet d'établissement est construit selon une logique dynamique d'amélioration. Il se construit par étape avec un diagnostic partagé comprenant des données de base qui forment un ensemble d'**indicateurs** d'ordre quantitatif et qualitatif, identifiés comme pertinents dans un contexte donné, qui servent à définir le « portrait » de l'établissement. Se dégagent ainsi une ou plusieurs problématiques de l'établissement qui vont conditionner le plan d'action. Ce travail doit être effectué par l'ensemble de la communauté éducative.

A partir de ce diagnostic, est élaboré un plan d'action qui doit faire apparaître des objectifs, définit une stratégie et énonce des **actions**. Le choix des objectifs est naturellement décisif pour la mise en œuvre du projet. Des échéances sont fixées dans le projet, même si des ajustements s'avèrent plus tard nécessaires. Le rapport annuel sur le fonctionnement de l'établissement rendra compte de la mise en œuvre du projet.

Le projet d'établissement a pour vocation d'analyser les spécificités locales d'un établissement et de mettre en place la stratégie susceptible de faire évoluer de manière positive les indicateurs repérés comme étant au cœur de la problématique de celui-ci. Une procédure d'auto-évaluation des actions entreprises est prévue dès l'élaboration du projet dans une perspective d'amélioration en fonction des indicateurs retenus.

Une typologie des projets d'établissement

Il faut noter cependant que c'est une vision assez restrictive du projet d'établissement qui se met en place puisque le texte de loi lui attribue le rôle de définir « *les modalités particulières de mise en œuvre des programmes et des référentiels nationaux* ». Ce rôle met en avant le pilotage vertical descendant de l'institution. Il faut attendre la loi de 2005 pour la redéfinition du périmètre du projet d'établissement.

Dans le second degré, une typologie des projets d'établissement a été réalisée à partir d'une étude très large (François, Obin, 1991). Trois grandes catégories de projets ont été repérées : d'abord des « projets mosaïques », contenant pêle-mêle des initiatives novatrices mais ne touchant pas au noyau dur de l'enseignement ; ensuite, des projets plus ambitieux cherchant à s'inscrire dans la logique d'une politique nationale plus efficace et plus solidaire par exemple à propos de la question du redoublement ou de la sortie sans qualification ; enfin, nombreux des projets purement formels, sans relation directe avec des objectifs nationaux, sans véritable politique d'évaluation.

→ **calendrier scolaire et autonomie**

L'article 9 de la loi d'orientation sur l'éducation définit le calendrier scolaire de manière nationale. Il est précisé dans cet article qu'il peut être adapté pour tenir compte de situation locale. Le décret de 1990 en définit les conditions.

1990

- **décret du 14 mars 1990⁵²**

→ **calendrier scolaire et autonomie**

Ce décret définit les modalités d'application de l'article 9 de la loi d'orientation sur l'école de 1989. Il spécifie qu'un établissement peut obtenir les modifications du calendrier scolaire après consultation de son conseil d'administration. Ce n'est toutefois possible que dans un certain nombre de situations et seulement par l'autorité académique par un arrêté.

1991

- **circulaire n° 91-306 du 21 novembre 1991**

→ **chef de travaux**

Cette circulaire met en place une nouvelle fonction au sein des lycées technologiques et professionnels de l'Éducation Nationale : le chef de travaux.

La fonction de chef de travaux, essentiellement de nature pédagogique, doit tenir compte des évolutions de l'enseignement et de l'organisation des établissements scolaires. Le chef de travaux est à la fois un spécialiste d'une discipline et le détenteur de compétences élargies qui en font un véritable « généraliste » de l'enseignement technique. Il exerce sa fonction à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, sous l'autorité directe du proviseur et dans le cadre du projet

⁵² Formulation reprise dans le décret n°2009-553 du 15 mai 2009

d'établissement. Le chef de travaux joue un double rôle d'organisateur et de conseiller du chef d'établissement, tant pour l'enseignement initial que pour la formation continue.

Cette circulaire précise que cette fonction est directement liée au projet d'établissement. En effet, cette circulaire précise que « *le chef de travaux, directement au contact des personnels enseignants et non enseignants qui participent aux formations technologiques et professionnelles, joue un rôle important d'animateur, de coordonnateur et, plus généralement, d'organisateur* ». Il a également la charge de coordonner l'alternance entre les périodes de stage et les périodes en milieu scolaire.

De plus, cette fonction s'inscrit dans une évolution sensible des chefs d'établissement qui ne sont pas issus eux-mêmes des lycées techniques et professionnels. « *Le chef d'un établissement technique, notamment dans le secteur industriel, doit donc avoir à ses côtés un conseiller averti des évolutions pédagogiques et technologiques les plus récentes, en contact étroit avec les milieux professionnels, et capable d'éclairer ses choix. Le chef de travaux, dans ce cadre, est donc amené à participer activement au choix et à l'achat des équipements pédagogiques, à l'information sur l'évolution des technologies et des professions, à la conception du plan de formation des personnels de l'établissement, ainsi qu'à la mise en conformité des locaux et des matériels pédagogiques par rapport aux normes d'hygiène et de sécurité. Par délégation du chef d'établissement, il est également susceptible d'assurer la représentation de l'établissement dans certaines relations extérieures, notamment avec les entreprises, ainsi que dans certains dispositifs comme l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ou le crédit-formation* ».

La circulaire présente ensuite la formation que doit suivre tout enseignant expérimenté dans une discipline qui souhaiterait devenir chef de travaux. Cette circulaire détermine ensuite une rémunération particulière avec une bonification particulière et une indemnité spécifique de responsabilité.

Par ces caractéristiques, le chef de travaux appartient à la hiérarchie intermédiaire de l'établissement. D'ailleurs pour l'enseignement agricole, s'il existe des concours spécifiques PLPA Chefs de travaux, les lauréats exercent la fonction de directeur d'exploitation, les assimilant ainsi directement comme membre de l'équipe de direction de l'EPL. La note de service de la DGER du 12 septembre 2012 précise même que le lauréat n'est aucunement tenu d'assurer des cours ou autres activités d'enseignement qui ne relèveraient pas du référentiel de directeur d'exploitation.

1993

● loi 93-935 du 22 juillet 1993

→ **transposition de la loi de 1989 pour l'enseignement agricole**

Les dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 s'appliquent aux formations, établissements et personnels qui relèvent du ministre de l'agriculture, notamment le projet d'établissement.

● **circulaire 93-087 du 21 janvier 1993 définissant le rôle du professeur principal dans les collèges et lycées**

→ **professeur principal**

Les équipes pédagogiques ont pour mission, conformément à l'article 32 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux E.P.L.E., outre la coordination des enseignements et des méthodes d'enseignement, d'assurer le suivi et l'évaluation des élèves, d'organiser l'aide à leur travail personnes. Elles conseillent les élèves pour le bon déroulement de leur scolarité et le choix de leur orientation.

Au sein des équipes pédagogiques, le professeur principal effectue la synthèse des résultats obtenus par les élèves. En application de l'article 33 du décret précité, il présente cette synthèse au conseil de classe- il est chargé de proposer à l'élève, en accord avec l'équipe pédagogique, les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel. Son activité est placée sous l'autorité et la responsabilité pédagogique du chef d'établissement ou de son adjoint qui président conformément à l'article 32 du décret n° 85-924 du 30 août 1985, les réunions des équipes pédagogiques.

Une observation et un dialogue continus entre les professeurs, notamment le professeur principal, et l'élève doivent s'engager sur ses motivations, ses résultats scolaires et ses capacités dégagées avec l'aide du conseiller d'orientation psychologue, afin d'élaborer un projet de formation et d'insertion.

Le professeur principal a ainsi une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves.

Le professeur principal est chargé de contribuer au bon dialogue entre l'équipe pédagogique et les familles

Dans les filières professionnelles, le professeur principal est chargé de coordonner les enseignements modulaires, leurs progression et calendrier. Le professeur principal, en liaison avec le professeur technique chef de travaux (PTCT) et l'ensemble de l'équipe pédagogique, veille à la coordination, au plan pédagogique, des périodes de formation en entreprise : il participe à la préparation, à l'évaluation de ces périodes et à l'intégration des apports de ces périodes dans l'enseignement dispensé par chacun.

La circulaire fixe ensuite les conditions de leur désignation. Les professeurs principaux sont désignés par le chef d'établissement non pas en fonction de la discipline qu'ils enseignent mais en fonction « *leurs qualités, de leurs aptitudes aux tâches d'organisation, au travail en équipe, au dialogue, notamment avec les milieux économiques* ».

La circulaire fixe également un autre rôle essentiel de coordination des professeurs principaux au chef d'établissement pour leur permettre d'assurer pleinement leur mission. « *Pour que les professeurs principaux jouent avec efficacité le rôle qui leur est assigné, il est nécessaire que le principal ou le proviseur les réunisse à intervalles réguliers, pour la définition d'une politique commune et l'élaboration du volet information et orientation du projet d'établissement. Ces réunions permettent également d'harmoniser les modalités d'évaluation et d'orientation,* ».

Enfin, la circulaire définit les conditions de rémunération de cette mission avec la mise en place d'une part modulable de l'Indemnité ISOE créée en 1989.

zoom particulier de la coordination dans l'enseignement agricole

Pour l'enseignement agricole, c'est une note de service de la DGER du 20 septembre 1993 qui définit succinctement cette mission. En effet, contrairement à l'éducation nationale qui a défini d'un côté les missions du professeur principal dans une circulaire et de l'autre sa rémunération dans le décret n° 93-55 du 15 janvier 1993, la DGER n'a rédigé qu'une note de service mêlant les deux sujets à partir du décret 94-50 du 12 janvier 1994 qui a créé la part modulable de l'ISOE pour les personnels d'enseignement agricole. Ce décret prend effet de manière rétroactive au premier septembre 1992.

Alors que le décret n'évoque que la coordination du suivi, de l'évaluation et de l'orientation des élèves pour l'attribution de cette part modulable, la DGER, dans cette note de service qui a précédé le décret, fusionne deux coordinations. *« Pour percevoir cette indemnité, les personnels doivent effectivement assurer d'une part une tâche de coordination tant du suivi des élèves que de la préparation de leur orientation en liaison avec les partenaires de l'enseignement agricole et en concertation avec les parents d'élèves, et d'autre part organiser l'enseignement modulaire et le contrôle continu en cours de formation ».*

Ainsi la fonction de professeur principal en charge du suivi des élèves, de leur évaluation et de leur orientation a été fusionnée avec celle de coordinateur, fonction mise en place à l'occasion du développement du contrôle continu de formation (CCF) et des enseignements modulaires. Dans cette dernière mission, le professeur coordinateur est chargé de l'élaboration du Plan Prévisionnel d'Évaluation et du ruban pédagogique avec l'organisation des enseignements modulaires.

Comme à l'Éducation Nationale, le mode de désignation est identique à savoir l'assignation par le chef d'établissement avec théoriquement l'accord de l'intéressé.

Depuis la mise en place des enseignements modulaires, de la pédagogie de projet, il existe d'autres formes de coordination dans l'enseignement agricole. Il s'agit de « chefs de projets » de collectifs qui s'organisent ponctuellement en cours d'année scolaire par exemple pour les semaines de stages collectifs (stage d'éducation à la santé, stage Développement Durable....).

1998

- **circulaire n° 98-263 du 29 décembre 1998 pour la rentrée 1999 (B.O. n° 1 du 7 janvier 1999)**

→ **projet d'établissement et contractualisation**

Claude Allègre, ministre de l'Éducation Nationale, à partir d'un constat sévère d'une grande majorité de « projets [qui] semblent n'avoir été bâtis que pour répondre formellement à une injonction administrative ou pour demander une aide financière ponctuelle et se caractérisent par le manque d'adhésion des enseignants et des autres membres de la communauté éducative », relance la dynamique des projets d'établissement en prenant l'initiative, par la circulaire du 29 décembre

1998, d'une contractualisation des établissements scolaires, sur le modèle des contrats passés entre l'État et les universités. « *Le projet doit constituer la base d'une véritable contractualisation entre l'académie et l'établissement, assortie d'engagements et de garanties réciproques qui s'inscriront nécessairement dans la durée (trois ou quatre ans). Pour être comprise des acteurs du terrain, la contractualisation doit s'appuyer sur une méthode et des analyses partagées. Elle suppose un dialogue permanent basé sur une bonne connaissance de la réalité de chaque établissement. Elle implique également une approche globale des moyens de tous ordres qui sont attribués à l'établissement par les services académiques et la collectivité de rattachement.* »

1999

- **loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999**

→ **les cinq missions de l'enseignement agricole**

La loi d'orientation agricole de 1999 introduit une mission d'insertion pour l'enseignement public. Cette mission est confiée également à l'enseignement privé en 2005 par la loi sur le développement des territoires ruraux de février 2005.

Dans son article 124, la loi redéfinit l'établissement public local avec une transformation des lycées d'enseignement général et technologique (LEGTA) et lycée professionnel agricole (LPA) en lycée d'enseignement général, technologique et professionnel (LEGTPA) ainsi qu'un rappel de l'autonomie pédagogique et éducative de chacun des centres constitutifs de l'établissement.

2000

- **Ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000 relative à la partie Législative du code de l'éducation**

→ **transposition du code de l'éducation pour l'enseignement agricole**

Les dispositions du code de l'éducation s'appliquent aux formations, établissements et personnels qui relèvent du ministère de l'agriculture, dans le respect des principes définis au titre premier du code rural

2001

- loi organique du 1er août 2001 relative aux lois de Finances

→ **Évaluation, indicateurs d'efficacité de la mission d'enseignement scolaire : mesurer la performance des établissements**

L'autonomie octroyée a pour corollaire l'évaluation des résultats atteints par l'établissement au regard des objectifs fixés. La loi organique du 1er août 2001 relative aux lois de Finances qui réforme le budget de l'État est entrée en vigueur le 1er janvier 2006.

Le budget de l'état est maintenant organisé en missions et programmes :
 - la mission est désormais l'unité de vote du budget par le Parlement
 - le programme, défini au niveau ministériel, regroupe les crédits identifiant une politique publique.
 C'est la nouvelle unité de spécialité budgétaire pour les gestionnaires.

Une mission regroupe un ensemble de programmes concourant à une politique publique définie. Un programme regroupe les crédits destinés à mettre en œuvre une action ou un ensemble cohérent d'actions relevant d'un même ministère et auquel sont associés des objectifs précis, définis en fonction de finalités d'intérêt général, ainsi que des résultats attendus illustrés par des indicateurs de performance. Les actions décrivent le contenu du programme et regroupent des crédits ayant la même finalité.

Chaque programme est ministériel. Un programme, c'est une politique publique et un responsable identifié.

Le programme est donc à la fois le cadre de gestion des autorisations budgétaires (présentation des dépenses par destination (actions) et par nature (titres) et le cadre de présentation des objectifs et des résultats attendus. C'est pourquoi, désormais, au projet de loi de Finances est annexé, pour chaque programme, un **projet annuel de performance** (PAP) précisant les objectifs de ce programme et les résultats attendus illustrés par des **indicateurs de performance** et les moyens correspondants. L'année suivante, pour chaque programme également, un rapport annuel de performance mettra en évidence les résultats atteints et les moyens mis en œuvre pour ce faire.

L'enseignement scolaire fait l'objet d'une mission interministérielle, deux ministères étant concernés : le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de l'agriculture et de la pêche.

Cette mission comporte six programmes, chacun ayant, dans les ministères concernés, un responsable clairement désigné.

Mission interministérielle enseignement scolaire

Ministères concernés	Programmes	Responsables
Éducation nationale enseignement supérieur et recherche	Enseignement scolaire public du premier degré	Directeur général de l'enseignement scolaire
	Enseignement scolaire public du second degré	
	Vie de l'élève (1 ^{er} et 2 nd degré, public)	

	Enseignement privé du premier et du second degrés	Directeur des affaires financières
	Soutien de la politique de l'éducation nationale	Secrétaire général
Agriculture et pêche	Enseignement technique agricole	Directeur général de l'enseignement et de la recherche

Le responsable de programme assume la préparation des éléments constitutifs du programme qui sera inscrit dans la loi de finances (finalités, contenu, objectifs, indicateurs de performance, estimation, répartition prévisionnelle et justification des moyens correspondants), la stratégie d'exécution du programme et l'organisation des activités correspondantes (répartition des crédits entre actions, entre services opérationnels, organisation des services, des outils et des procédures de travail, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences des personnels) et le pilotage de la performance en liaison avec les services opérationnels, notamment académiques.

Pour chaque programme budgétaire de la LOLF, le projet annuel de performance annexé au projet de loi de Finances précise les objectifs de ce programme et à chaque objectif sont associés des indicateurs qui traduisent les résultats recherchés (cibles visées et évolutions intermédiaires).

deux exemples de PAP pour le budget 2013⁵³ :

→ programme 230 mesure la **performance éducative de l'institution scolaire** (uniquement pour l'Éducation Nationale)

OBJECTIF 1	<i>Faire respecter l'école et favoriser l'apprentissage de la responsabilité</i>
<i>Indicateur 1.1</i>	<i>Taux d'absentéisme des élèves</i>
<i>Indicateur 1.2</i>	<i>Proportion d'actes de violence grave signalés</i>
<i>Indicateur 1.3</i>	<i>Taux de participation des lycéens aux élections des "Conseils des délégués pour la vie lycéenne" (CVL)</i>
OBJECTIF 2	<i>Promouvoir la santé des élèves</i>
<i>Indicateur 2.1</i>	<i>Proportion d'élèves ayant bénéficié du bilan de santé dans leur 6ème année</i>
OBJECTIF 3	<i>Contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des élèves en général et des élèves à besoins éducatifs particuliers</i>
<i>Indicateur 3.1</i>	<i>Qualité de vie perçue des élèves de troisième</i>
<i>Indicateur 3.2</i>	<i>Taux de couverture des prescriptions des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées pour la scolarisation des élèves handicapés</i>

→ programme 143 mesure la **performance pédagogique de l'enseignement technique agricole**

OBJECTIF 1	<i>Assurer un enseignement général, technologique et professionnel conduisant à la réussite scolaire et à une bonne insertion sociale et professionnelle</i>
<i>Indicateur 1.1</i>	<i>Taux de réussite aux examens</i>
<i>Indicateur 1.2</i>	<i>Taux d'insertion professionnelle</i>

53 <http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/ressources-documentaires/lois-projets-de-lois-et-documents-annexes-par-annee/exercice-2013/plf2013.html>

OBJECTIF 2 Développer et optimiser l'enseignement agricole, la mise en œuvre des missions spécifiques

Indicateur 2.1 Conventonnement pour l'animation des territoires et le développement agricole

Indicateur 2.2 Taux de satisfaction des usagers et des stagiaires de l'enseignement agricole

OBJECTIF 3 Optimiser la gestion de la formation initiale scolaire

Indicateur 3.1 Coût unitaire de formation par élève

Indicateur 3.2 Pourcentage de structures pédagogiques comportant 10 élèves ou moins (classes, sections, groupes de TP/TD)

Si ce PAP 143 est national, il est préconisé la mise en place au niveau de l'établissement scolaire des mêmes indicateurs mesurant la performance de l'établissement, de son autonomie éducative et pédagogique

2002

- **projet de référentiel professionnel du professeur chargé d'ingénieries de formation professionnelle en date du 21/01/2002⁵⁴**

→ **ingénierie de formation dans les établissements d'enseignement agricole**

La mission de formation professionnelle dans les centres constitutifs des EPLEFPA implique en amont une fonction d'ingénierie de la formation. Elle vise à concevoir des actions de formation en réponse à des demandes publiques et privées et une fonction d'accompagnement des apprenants lors de leur mise en œuvre. Cette fonction est assurée par un professeur chargé d'ingénierie de la formation professionnelle.

Le PLPA "Ingénierie de formation professionnelle" exerce son activité dans les EPLEFPA, principalement - mais pas exclusivement - dans les CFA ou les CFPPA. **En tant que formateur il est membre de l'équipe pédagogique.**

C'est un formateur spécialisé qui exerce essentiellement trois types de fonctions, qui constituent les axes du référentiel :

Axe 1 – Veille et prospective en matière de formation professionnelle :

Il contribue à la promotion et au développement des activités des centres de formation par des activités de veille et de prospection ;

Axe 2 - Conception de projets de formation :

Il conçoit des projets de formation en réponse à des demandes publiques ou privées ;

Axe 3 - Coordination et animation des actions de formation :

Il assure l'accompagnement des apprenants et participe à l'animation et à la coordination des actions de formation, éventuellement il assure la responsabilité d'un secteur de formation.

Il peut en outre participer à l'élaboration et à la conduite de projets et de dispositifs transversaux destinés à conforter l'exercice des missions de l'enseignement agricole au sein de l'EPLEFPA.

En liaison avec les formateurs, il conçoit ou adapte les référentiels de formation (objectifs, contenus et modalité de formation) et le cas échéant les référentiels de certification. Il prévoit les procédures de recrutement et de positionnement, le ruban pédagogique et le plan d'évaluation. Il peut contribuer

54 <http://www.chlorofil.fr/emplois-concours-et-carriere/metiers-de-lea/eplefpa.html> Ce document de travail se trouve dans la rubrique « métiers de l'enseignement agricole » du site Chlorofil.

à l'élaboration d'outils pédagogiques et de suivi, de ressources éducatives, à la conception de dispositifs particuliers (FOAD par exemple).

En liaison avec le directeur, il participe à la définition des besoins humains, matériels, budgétaires nécessaires à la réalisation des formations.

Aujourd'hui, environ une centaine de PLP IFP est en fonction dans les EPLEFPA, et notamment dans les CFPPA, même s'il peut y en avoir quelques uns dans les lycées.

Ce projet de référentiel professionnel place l'ingénieur de formation à la jonction entre les équipes pédagogiques et la direction de l'établissement. Par son statut, il est membre de l'équipe pédagogique et une partie de ses missions l'apparente à un professeur coordinateur. Par ses missions de veille et de prospective en matière de formation professionnelle ainsi que celle de la conception de projets de formation, il se place dans la hiérarchie intermédiaire de l'établissement.

2005

● loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

→ innovation et expérimentation pédagogiques

Cette loi met en place de nouvelles modalités d'expérimentations à l'initiative de l'établissement dans le cadre de son autonomie et dans son projet d'établissement. Auparavant, depuis la loi Haby de 1975 reprenant les principes du décret de 1972 (voir ci-dessus), les expériences pédagogiques possibles étaient à l'initiative du ministère. Avec l'article 34 de la loi d'avril 2005⁵⁵, le droit à l'expérimentation pédagogique intègre le projet d'établissement et donc son autonomie.

Ces expérimentations concernent des domaines bien définis : l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement, la coopération

55 Article L401-1 du code de l'éducation : *Créé par [Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 - art. 34 JORF 24 avril 2005](#)*

Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en oeuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.

Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.

Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

avec des partenaires. Elles sont inscrites dans le projet d'établissement qui, dans chaque EPLE, définit sous forme d'objectifs et de programmes d'actions, les modalités particulières de mise en œuvre des programmes nationaux et des orientations nationales et académiques.

→ **Conseil pédagogique**

Dans chaque établissement public local d'enseignement, est institué un conseil pédagogique. Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement.

Dans chaque collège et chaque lycée, le conseil pédagogique favorise la concertation entre les professeurs. Il participe à l'autonomie pédagogique des établissements publics locaux d'enseignement (EPL).

Favoriser la concertation entre les professeurs

Le conseil pédagogique est une instance de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement, qui inclut les propositions d'expérimentations pédagogiques. Des précisions sont apportées par l'article R. 421-41-3 du Code de l'éducation sur les sujets traités par le conseil pédagogique, dans le respect de la liberté pédagogique des enseignants et du champ de compétence des personnels de direction. Dans le cadre de la réforme du lycée qui a pris effet à compter de la rentrée 2010 en classe de seconde, il est ainsi consulté notamment sur les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves, les modalités générales d'accompagnement des changements d'orientation, l'organisation des enseignements en groupes de compétences, les modalités des échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers. Il formule des propositions sur les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé, que le chef d'établissement soumet ensuite au conseil d'administration.

Établir un consensus

Le chef d'établissement désigne les membres du conseil pédagogique, après consultation des équipes pédagogiques concernées en veillant au plus large consensus possible de la part de celles-ci. Il informe le conseil d'administration et la communauté éducative de cette composition.

La loi fixe la composition minimale du conseil pédagogique :

- au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement ;
- au moins un professeur par champ disciplinaire ;
- un conseiller principal d'éducation ;
- le cas échéant le chef de travaux.

Le conseil pédagogique peut associer toute personne dont la consultation est jugée utile en fonction des sujets traités. Le chef d'établissement préside le conseil pédagogique.

La loi de 2005 renforce l'autonomie des établissements. Elle leur laisse une grande latitude pour la

composition du conseil pédagogique et pour ses attributions. Des précisions réglementaires ont été apportées afin de faciliter sa mise en place effective, notamment le décret n°2010 -99 du 27 janvier 2010 paru au Journal officiel du 28 janvier 2010.

Cette instance nouvelle dans l'établissement est en charge du volet pédagogique du projet d'établissement. Ses domaines d'intervention sont très vastes puisqu'il peut être saisi pour toutes les questions d'ordre pédagogique⁵⁶.

→ **liberté pédagogique des enseignants**

Dans son article 48, cette loi précise que la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté.

Cet article nouvellement créé vient rappeler le principe de la liberté pédagogique individuelle de chaque enseignant « dans sa classe ». Il est une réponse aux craintes exprimées par les enseignants de voir le conseil pédagogique devenir une hiérarchie intermédiaire de l'EPL.

→ **contractualisation entre l'État et les EPLE**

« Le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs. »

L'article 36 de la loi d'orientation pour l'école (article L. 421-4 du code de l'éducation) a institué un cadre légal pour la contractualisation entre chaque EPLE et l'autorité académique. Ainsi que le précise l'article 2-2 du décret du 30 août 1985 modifié relatif aux EPLE, "le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs".

Le contrat d'objectifs constitue un outil de dialogue entre les autorités académiques et le chef d'établissement, et l'occasion pour celui-ci de mettre en exergue les caractéristiques propres à son établissement.

La circulaire ministérielle de l'Éducation Nationale du 30 septembre 2005 (BOEN n°36 du 6 octobre 2005) fait le lien direct avec le projet d'établissement au nom de l'autonomie de l'EPL. En cohérence avec le projet d'établissement adopté par le conseil d'administration, le contrat d'objectifs est en effet conclu entre l'établissement et l'autorité académique à partir d'un diagnostic partagé. Il définit, au regard du programme annuel de performance académique, un petit nombre d'objectifs à atteindre (de trois à cinq), centrés sur les résultats des élèves, sur la base des orientations nationales

56 <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021751572&dateTexte=&categorieLien=id>

et académiques ; il est doté d'indicateurs qui permettent d'apprécier la réalisation des objectifs.

Ce contrat a une durée pluriannuelle qui pourrait être de 4 ans en collège et de 3 ans en lycée.

Le projet de contrat est transmis à la collectivité territoriale de rattachement au moins un mois avant la réunion du conseil d'administration qui sera appelé à se prononcer sur le projet. Après approbation par le conseil d'administration, il est signé avec l'autorité académique. Le recteur veillera à un accompagnement des équipes pédagogiques par les corps d'inspection.

Le contrat d'objectifs fera l'objet d'une évaluation interne et d'une évaluation externe.

Évaluation interne annuelle

Le chef d'établissement établit chaque année, sur la base notamment des travaux menés par le conseil pédagogique, un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement et ses conditions matérielles de fonctionnement. Ce rapport rend compte de la mise en œuvre du projet d'établissement, des expérimentations menées par l'établissement et du contrat d'objectifs. Le rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement est transmis à l'autorité académique.

Suivi et évaluation externe

L'évaluation externe, faite par les corps d'inspection, s'établit en fin de contrat d'objectifs comme au terme des expérimentations. Ces modalités ne sont pas exclusives d'un suivi et d'un accompagnement pendant toute la phase de mise en œuvre.

Le contrat d'objectifs engage l'EPL et l'autorité de tutelle dans une démarche de qualité au regard des objectifs fixés.

Il convient tout de même de s'interroger sur la prise en compte effective de l'autonomie des établissements au-delà du simple affichage. En effet, soit pour des raisons budgétaires - dans le cadre d'un budget contraint voire à la baisse, la contractualisation devient un outil de gestion de la répartition de la pénurie⁵⁷ - soit pour des raisons idéologiques - l'État centralisateur et jacobin peine à céder ses prérogatives - soit pour des raisons organisationnelles - des administrations ministérielles peuvent chercher à maintenir leur autorité en orientant le nouveau pilotage -, la contractualisation est bien davantage « descendante » que véritablement ascendante.

zoom particulier sur la contractualisation dans l'enseignement agricole

La contractualisation au MAP est une des conséquences visibles de la Stratégie Ministérielle de Réforme (SMR) instituée par la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) adoptée le 1^{er} août 2001 et définitivement applicables au 1^{er} janvier 2006.

Testée de façon expérimentale par 5 autorités académiques « volontaires », la contractualisation a

⁵⁷ A partir de l'année scolaire 2006-2007, cette contractualisation a correspondu pour l'enseignement agricole public à l'annonce d'une baisse annuelle de DGH de 1.5 % pendant trois années. De la même façon, dans plusieurs régions, le volume horaire des enseignements facultatifs a été drastiquement réduit voire totalement disparu laissant à la charge des EPL agricoles leur financement par tout autre moyen.

été généralisée à l'ensemble des régions sous forme d'un contrat de 3 ans à partir des années scolaires 2006/2007, 2007/2008 et 2008/2009. L'objectif de la DGER étant de renforcer le rôle stratégique des services déconcentrés (DRAAF).

Cette contractualisation doit s'appuyer sur les projets régionaux de l'enseignement agricole (PREA) et les projets d'établissement qui en sont « les pièces maîtresses », et elle doit être bâtie suivant le triptyque « projet/contrat/évaluation ».

Les principes de la contractualisation

Les principes définis par la DGER sont les suivants :

- Prendre en compte le pilotage national
- Prendre en compte le PREA qui définit les perspectives de contractualisation pluriannuelles entre l'Etat, le niveau régional et le niveau local (le PREA devient de ce fait le pivot de la contractualisation).

La contractualisation peut concerner les thèmes suivants :

- Structures pédagogiques et établissements ;
- Amélioration de la qualité de la formation et de la vie scolaire (innovations éducatives et pédagogiques) ;
- Amélioration de l'insertion (scolaire, sociale et professionnelle) ;
- Animation et développement des territoires ;
- Coopération internationale ;
- Expérimentation, démonstration et développement agricole ;
- Formation continue des personnels de l'enseignement agricole public.

Concernant les moyens, l'expérimentation amenait à définir une Dotation Régionale de l'Enseignement Agricole, composée d'une DGH enseignement, d'une dotation globale Vie Scolaire, d'une dotation « Autres Missions » et d'une dotation « ATLS » et autres personnels.

L'expérimentation

L'expérimentation menée s'est limitée aux seules « structures pédagogiques et établissements » et au volet contractualisation « DGER-DRAF ».

Une véritable contractualisation implique au préalable une remise à jour des PREA dont beaucoup sont obsolètes ainsi que la constitution de nouveaux de projets d'établissement en articulation avec les PREA.

Soit pour des raisons budgétaires, soit pour des raisons idéologiques, le pilotage de ces contrats se fait de manière « descendante » dans le cadre contraint des « dialogue des gestion » entre la DGER et les autorités académiques.

L'étape suivante de la contractualisation (contrat autorité académique/EPL) n'a pas été mise en place comme à l'Éducation Nationale. Le ministère a renoncé à cette appellation mais cette contractualisation s'est imposée de fait (et toujours de manière descendante) avec d'une part la mise en place de seuils de recrutement dans les filières, classes et sections dans les lycées agricoles dans le cadre d'un dialogue de gestion DRAAF/direction d'établissement et dans la production de lettre de mission rédigée par la DRAAF et adressée aux chefs d'établissements.

→ **transposition du code de l'éducation au code rural**

L'article 84 de la loi du 23 avril 2005 indiquent que les dispositions du code de l'éducation s'appliquent aux formations, établissements et personnels qui relèvent du ministère de l'agriculture, dans le respect du titre « Enseignement et formation professionnelle agricoles ».

Ainsi c'est à cette date que le périmètre du projet d'établissement est étendu aux cinq missions de l'Enseignement Agricole de la loi de 1999. Le projet d'établissement « *définit les modalités particulières de la contribution de l'établissement à la mise en œuvre des missions de l'enseignement agricole et de la formation professionnelle agricoles mentionnés à l'article L.811-1* ». C'est en s'appuyant sur cette loi qu'est élaboré la première circulaire sur le projet d'établissement (circulaire DGER/SDEPC/C2005-2015 du 19 octobre 2005).

● **circulaire DGER/SDEPC/C2005-2015 du 19 octobre 2005**

→ **projet d'établissement**

Cette circulaire précise le cadre, les modalités d'élaboration et d'évaluation du projet d'établissement, obligatoire pour tous les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) et les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles privés sous contrat.

Cette circulaire (re)place le projet d'établissement dans le contexte de la déconcentration de l'organisation des rentrées scolaires mise en place à partir de 2005. Dans le cadre de la déconcentration, le projet d'établissement trouve toute sa place pour donner un fondement stratégique et global aux actions engagées par les établissements et pour justifier sur le moyen terme les demandes d'évolution des structures pédagogiques.

Le projet d'établissement devient l'expression d'une nécessaire cohérence entre les pilotages national et régional, d'une part, et l'autonomie laissée aux établissements, d'autre part.

2008

● **note de service DGER/SDEPC/SDPFE/N2008-2072 du 19 juin 2008**

→ **accompagnement éducatif pour les élèves de 4/3 de l'enseignement agricole**

La durée d'un projet d'accompagnement éducatif est de 60h maximum pour l'année scolaire. Si une certaine liberté peut être laissée aux équipes éducatives pour organiser le temps dédié à l'accompagnement éducatif, la DGER précise sa préférence pour des interventions d'une

durée de 2h par semaine sur 30 semaines de scolarité, en fin de journée après la classe ou sur des créneaux régulièrement libres à l'emploi du temps. Les activités peuvent être conduites par des enseignants, des assistants d'éducation ou des intervenants extérieurs, en particulier des associations agréées.

Un porteur de projet est désigné dans le document réalisé par l'établissement. Ce dernier est chargé de sa rédaction et de sa mise en pratique. Le chef d'établissement, au sein du projet d'établissement, doit garantir la cohérence de l'accompagnement éducatif avec les dispositifs d'accompagnement des élèves hors temps scolaire qui existeraient déjà. Le projet d'accompagnement éducatif des élèves est présenté au conseil d'administration et intégré au projet d'établissement. Il est ensuite adressé à l'autorité académique qui est chargé de classer les différents projets régionaux et de les transmettre à la DGER qui valide et finance les projets retenus dans la mesure des moyens disponibles.

Cet appel à projet est renouvelé toutes les années scolaires.

2009

- **décret n° 2009-148 du 10 février 2009 relatif à l'organisation de la voie professionnelle**

- **rénovation de la voie professionnelle**

Dans son article 8, ce décret met en place un cycle de référence de trois ans conduisant au diplôme du baccalauréat professionnel constitué par les classes de seconde professionnelle, de première professionnelle et de terminale professionnelle.

Cette réforme met en place les Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE). L'organisation de ces enseignements est pilotée par l'établissement selon un projet pédagogique construit par l'équipe pédagogique de l'établissement et validé par le Conseil d'Administration. Ils représentent un volume horaire hebdomadaire de deux heures de cours.

- **note de service DGER/SET/N2009-2067 du 10 juin 2009**

- **opération pilote**

Dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, la DGER lance un appel à projet relatif à des opérations pilotes concernant l'autonomie pédagogique des établissements pour l'ensemble des voies de formation.

Chaque opération pilote constitue un ensemble d'actions mises en cohérence et doit :

- présenter un caractère innovant sur le plan pédagogique et /ou organisationnel au sens où il s'agit d'impulser une dynamique de changement par rapport aux pratiques habituelles ;
- prendre en compte plusieurs dimensions de la rénovation de la voie professionnelle (autonomie et pilotage pédagogique des établissements, professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification, individualisation des parcours des apprenants et des formations) ;

- toucher à l'organisation de l'établissement (impact pédagogique et organisationnel, actions incluant les différentes voies de formations proposées par l'établissement) ;
- impliquer une diversité d'acteurs de l'établissement agricole (équipes pédagogiques, direction, vie scolaire, administration, exploitation ou atelier technologique, élèves, étudiants, apprentis...).

Une quinzaine d'établissements ont été retenus.

Un établissement retenu pour mener une opération dite pilote contractualise avec Agrosup Dijon- EDUTER, l'établissement national d'appui support des opérations pilotes.

Il bénéficie des moyens mis à disposition dans le cadre du système national d'appui pour la mise en œuvre d'actions qui rentrent dans le cadre du présent appel à projets.

En contre partie, si il est retenu, l'établissement s'engage à :

- faire un état des lieux avant le début de l'opération et à la fin en se prêtant à des analyses ;
- Et, sur la durée de l'action prévue (une référence de 3 ans peut être retenue de manière à suivre une « promotion » d'apprenant), à :
- produire des bilans intermédiaires sur l'avancée de l'opération ;
 - produire, avec l'appui du SNA, des documents sur les actions mises en œuvre et leurs résultats en vue de contribuer à la mutualisation et au transfert des acquis constatés à travers l'opération ;
 - communiquer auprès d'autres établissements sur les actions mises en place ;
 - **désigner un chef de projet** chargé du suivi de cette opération.

De manière très explicite, cet appel à projet vise à développer les démarches autonomes des établissements dans le domaine de l'innovation pédagogique.

A ce jour, ces opérations pilotes sont à la moitié de leur réalisation⁵⁸. Une étude de la coordination locale réalisée dans le cadre de ces opérations pilotes constituerait une analyse intéressante des nouvelles modalités de la coordination impulsées par les différentes réformes.

2010

● **note de service DGER/SDPOFE/N2010-2079 du 23 juin 2010.**

→ **module d'adaptation professionnelle (MAP)**

Cette note de service met en place dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle initiée en 2009 le module d'adaptation professionnelle (MAP) d'un volume horaire de 56 heures sur les deux dernières années du baccalauréat professionnel. Ce module est à l'initiative de l'équipe pédagogique et validé par l'autorité académique.

Relevant de l'autonomie pédagogique des établissements, ces modules sont validés par le conseil d'administration après passage devant le conseil de l'éducation et de la formation.

58 <http://www.chlorofil.fr/diplomes-et-referentiels/rvp/operations-pilotes/projets.html>

Les professeurs coordinateurs peuvent être chargés de la rédaction et de la mise en place de ces modules.

- **arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole et arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général**

→ **réforme du lycée et autonomie pédagogique**

Par ces deux arrêtés, est mise en place la réforme du lycée général et technologique. Plusieurs dispositifs reposent sur l'autonomie pédagogique des établissements.

Il s'agit d'une part de l'accompagnement personnalisé (deux heures hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves) dont l'organisation et la réalisation sont laissées à l'initiative de l'équipe pédagogique.

Le second dispositif est le volume horaire d'enseignement à effectif réduit. Pour la classe de seconde générale, il s'agit de 10.30 hebdomadaire non affectées ; de 9 heures hebdomadaires pour la classe de première S et de 10 heures en classe de terminale S. Cette enveloppe peut être abondée en fonction des spécificités pédagogiques de chaque établissement. Son utilisation fait l'objet d'une consultation du conseil pédagogique ou CEF pour l'enseignement agricole.

Le troisième dispositif concerne l'individualisation avec la mise en place possible d'un tutorat et l'organisation de stage de remise à niveaux et de stages passerelles pour permettre une réorientation d'élèves en difficulté.

Dans tous ces dispositifs, sans être explicitement citée, le coordinateur pédagogique peut être chargée de la rédaction et de la réalisation de ces actions soit en tant que professeur principal de la classe ou de la filière concernées soit comme porteur de projet spécifique.

- **loi n° 2010- 874 du 27 juillet 2010 de modernisation de l'agriculture et de la pêche**

→ **Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF)**

Le décret n° 2011-191 du 17 février 2011 précise les modalités d'application de la loi concernant le CEF. Par une note de service du 20 juillet 2011, la DGER présente la composition et le fonctionnement du CEF dans les établissements. L'article L 811-9-1 du code rural et de la pêche maritime donne « *pour mission de favoriser la concertation notamment entre les professeurs et les formateurs, en particulier sur l'élaboration de la partie pédagogique du projet d'établissement et sur l'individualisation des parcours de formation des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires et de préparer les expérimentations pédagogiques prévues au II de l'article L 811-8 du code rural et de la pêche maritime* ». Pour la DGER, cette instance « constitue un véritable outil de construction de l'identité de l'EPLFPA ».

Les attributions du conseil sont définies par l'article D 811-24-2 du code rural et de la pêche maritime. Le conseil de l'éducation et de la formation peut être consulté pour avis par le directeur de l'établissement ou le conseil d'administration sur toute question relative à l'enseignement, la formation, l'éducation et la pédagogie.

Il est obligatoirement consulté sur toutes les questions qui relèvent de l'autonomie pédagogique ; la coordination des enseignements et leur organisation, notamment en groupes de compétences, au sein de l'établissement ; la coordination relative à l'évaluation des activités des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires ; les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves, étudiants, apprentis et stagiaires ; les modalités d'accompagnement des changements d'orientation ; les modalités d'échanges, notamment linguistiques et culturels avec les établissements d'enseignement européens et étrangers.

En liaison avec les équipes pédagogiques, le conseil formule des propositions qui sont soumises au conseil d'administration par le directeur d'établissement sur les orientations générales de la politique de l'établissement en matière d'enseignement, de formation, d'éducation et de pédagogie ; sur la partie pédagogique du projet d'établissement ; sur les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé et des enseignements à l'initiative de l'établissement.

De plus, la loi du 27 juillet 2010 introduit désormais dans le code rural et de la pêche maritime (article L 811-8) la possibilité, sous réserve de l'autorisation préalable de l'autorité académique, que la partie pédagogique du projet d'établissement puisse prévoir la réalisation d'expérimentations d'une durée maximale de 5 ans, portant sur l'enseignement et son organisation et l'organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement. Le conseil de l'éducation et de la formation prépare ces expérimentations pédagogiques.

La composition du CEF est différente de celle du Conseil Pédagogique de l'Éducation Nationale. Aux côtés de professeurs principaux, d'enseignants, formateurs, «le cas échéant coordonnateur de filières» désignés par le chef d'établissement, plusieurs représentants élus des personnels des instances des centres constitutifs sont membres du CEF. Ces élus sont deux fois plus nombreux que les premiers qui sont désignés par le chef d'établissement parmi les volontaires au sein des équipes pédagogiques concernées et consultées par la direction.

Des experts peuvent être désignés mais sans voix délibérative.

Par sa composition et ses attributions, le Conseil pédagogique à l'Éducation Nationale semble devoir devenir l'instance consultative centrale de la coordination des équipes pédagogiques de l'EPL. En revanche, dans l'enseignement agricole, la composition et les attributions du CEF lui confèrent davantage un rôle d'identité de l'EPL à travers sa mission de réalisation du volet pédagogique du projet d'établissement. La volonté de la DGER est également de promouvoir son rôle dans la mise en place d'expérimentations pédagogiques au sein des établissements, associant différents centres constitutifs. La coordination tient cependant dans ses attributions une place non négligeable.

Néanmoins, sa mise en place récente, encore incomplète infléchira certainement son rôle. L'analyse de l'expérience de plusieurs établissements montrera ces évolutions possibles.

→ **expérimentation pédagogique**

Dans son article 9, la loi de modernisation transpose dans le code rural le droit à l'expérimentation pédagogique inscrit dans la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Comme pour les établissements de l'Éducation Nationale, ce dispositif place au cœur du pilotage de l'expérimentation pédagogique le projet d'établissement et le Conseil d'Éducation et de la Formation de l'EPL. L'autonomie pédagogique de l'établissement est renforcée.

- **note de service DGER/SDESR/N2010-2163 du 24 novembre 2010**

→ **expérimentation pour l'inscription du BTSA dans le dispositif européen universitaire (LMD)**

Par note de service, la DGER lance un appel à candidature d'établissements pour une expérimentation portant sur l'inscription des Brevets de Technicien Supérieur Agricole options « analyses agricoles, biologiques et biotechnologiques », « viticulture-oenologie » et « technico-commercial » dans l'architecture L/M/D.

Par décret 2012-570 du 24 avril 2012 relatif à l'expérimentation pour inscrire le brevet de technicien supérieur agricole dans l'architecture européenne de l'enseignement supérieur puis de l'arrêté du 24 avril 2012 organisant l'expérimentation pour inscrire le brevet de technicien supérieur agricole dans l'architecture européenne de l'enseignement supérieur, l'expérimentation est lancée dans une quinzaine d'établissements. Paradoxalement, c'est selon les modalités de 1972 que cette expérimentation est menée et non selon les modalités nouvelles de 2010.

Pour répondre à l'appel à projet, un porteur de projet doit être désigné. Dans une majorité de situation, c'est le professeur principal/coordonateur de la première année de BTSA qui a été retenu. Ce porteur de projet a en charge, seconde par la direction locale, au niveau de l'établissement de coordonner l'équipe pédagogique pour restructurer le référentiel pédagogique afin de mettre en place une progression en semestres étanches. Ce travail a nécessité le report d'une année de la mise en place effective de cette expérimentation qui a débuté pour les étudiants en septembre 2012. Le porteur de projet/professeur principal est également chargé de sa mise en pratique et de son évaluation dans le cadre de réunions nationales régulières.

2011

- **décret no 2011-191 du 17 février 2011**

→ **conventionnement**

Par ce décret qui précise les conditions d'application de la loi de 2010 sur la modernisation de l'agriculture et de la pêche, la possibilité est élargie pour les EPL de signer des conventions avec des partenaires pour l'exécution des missions de l'enseignement agricole. L'article R. 811-5 du code rural est complété par un alinéa ainsi rédigé : « *Tout établissement public local d'enseignement et*

de formation professionnelle agricoles peut s'associer par voie de conventions avec d'autres établissements ou organismes, notamment ceux mentionnés aux articles L. 811-8 et L. 812-3 du présent code, L. 421-1 du code de l'éducation et L. 6232-1 du code du travail. »

Au nom de l'autonomie de l'établissement, ces partenariats doivent être validés par le conseil d'administration.

- **note de service DGER/SDEDC/N2011-2098 du 25 août 2011**

- **référentiel des personnels de direction**

Dans le cadre des Assises de l'enseignement agricole public dont une des thématiques principales portait sur la gouvernance du système éducatif, il a été décidé de mettre à jour le référentiel des personnels de direction.

Ce référentiel rappelle que le directeur de l'EPL est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet d'établissement dans le cadre de la loi d'orientation agricole de 1999 et de la loi de modernisation de 2010 avec la mise en place des cinq missions de l'enseignement agricole.

Le projet d'établissement, lieu de convergence entre la politique éducative et les autres politiques publiques traduit la cohérence entre les cadres nationaux, les orientations régionales et l'autonomie locale. Il définit la manière dont l'établissement envisage d'exercer ses missions et d'orienter ses activités. Il constitue un outil de pilotage stratégique de l'établissement qui comprend des axes stratégiques, un plan d'action et des critères d'évaluation.

Le directeur de l'EPLEFPA :

- ≡ impulse, conduit et anime les différentes étapes du projet dans un cadre participatif associant les acteurs internes et les partenaires externes ;
- ≡ s'appuie sur un diagnostic du fonctionnement de l'établissement et sur la lettre de mission que lui adresse l'autorité académique, sur la connaissance de l'historique de l'établissement qui en fonde la culture, sur une réflexion prospective et d'anticipation ;
- ≡ intègre les projets des différents centres et/ou sites dans le projet global de l'établissement dans le respect des différents cadres de référence (SNPF, PREA...).

- **note de service SG/SRH/SDDPRS/N2011-1161 du 05 octobre 2011**

- **formation continue des personnels**

Dans le cadre d'une part de la réforme de la formation professionnelle tout au long de la vie intervenue fin 2007 et d'autre part de la RGPP, une nouvelle gouvernance dans le pilotage de la formation continue des personnels de l'enseignement agricole (et du ministère en général) se met en place avec notamment un renforcement de l'autonomie des établissements dans ce domaine. En effet, dans le cadre d'orientations nationales, l'EPL doit mettre en place un Plan local de formation des personnels de l'établissement afin d'ancrer « localement » cette formation de la ressource humaine selon la terminologie officielle, visant à garantir l'adaptation des compétences des agents à l'action qu'ils doivent mener au quotidien.

2012

- **décret n° 2012-1193 du 26 octobre 2012 modifiant l'organisation administrative et financière des établissements publics locaux d'enseignement**

→ **contractualisation**

A compter du premier novembre 2013, le contrat d'objectifs défini en 2005 entre l'établissement et l'autorité académique deviendra tripartite avec la signature de la collectivité territoriale compétente. Ainsi cette nouvelle étape de la décentralisation s'inscrit directement dans cette notion d'établissement mobilisé au nom de l'efficacité pour permettre à la structure d'appréhender au mieux les besoins des territoires alors qu'une structure centralisée, trop bureaucratique ne serait pas capable de le faire ou de le faire à un moindre coût tel que nous l'avons défini précédemment.

- **projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (version 12 décembre 2012)**

→ **pédagogie différenciée**

Par son article 30, le projet de loi prévoit l'inscription dans le code de l'éducation, dans son article L.332-3, de la pédagogie différenciée au collège (ainsi que dans les lycées accueillant des classes de collège comme les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole). Cette pédagogie part du constat de l'hétérogénéité du public scolaire et s'inscrit totalement dans la démarche de l'« établissement mobilisé » (Dupriez, 2010).

dernière minute : la mention de la pédagogie différenciée a disparu du projet de loi qui sera présenté devant les parlementaires en mars 2013

→ **espace scolaire et travail collectif des équipes pédagogiques**

Par son article 40, le projet de loi modifie l'article L.521-4 du code de l'éducation relatif à l'architecture scolaire. Auparavant, seule la fonction éducative de l'architecture scolaire était inscrite dans le code de l'éducation. Avec ce projet, l'organisation des espaces scolaires devient un élément indispensable de la pédagogie et de la vie scolaire. (...). « Elle permet le travail en équipes des élèves et des enseignants ».

L'étude d'impact qui accompagne le projet de loi mentionne que l'objectif est de faciliter le travail personnel et collectif des enseignants sur leur lieu de travail, tout en minorant, sans doute l'impact financier en précisant que les programmes d'investissement des collectivités territoriales responsables tiennent déjà compte de ces problématiques.

Annexe n° 2 : le questionnaire adressé aux équipes pédagogiques

Bonjour,

Ce questionnaire adressé à l'ensemble des enseignants de 5 équipes pédagogiques d'Avize s'inscrit dans un travail de recherche sur la fonction de coordination des équipes pédagogiques dans les établissements publics d'enseignement agricole. Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'autonomisation croissante des établissements et son corollaire, l'autonomie pédagogique des équipes.

Ce questionnaire vise à mesurer d'une part le degré du sentiment d'appartenance à l'équipe pédagogique des membres qui la composent et d'autre part à étudier le regard porté par ces équipes sur leur coordination assurée par l'un de leurs membres.

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Cela vous prendra une vingtaine de minutes.

Répondre à l'ensemble des questions est obligatoire pour passer à la page suivante.

Toutes vos réponses sont **strictement confidentielles**.

Il y a 40 questions dans ce questionnaire mais le nombre de vos réponses dépendra de votre appartenance à une ou plusieurs équipes pédagogiques (nombre de classes).

Le pilotage du centre constitutif

1 [équipe]De quelle(s) équipe(s) pédagogique(s) faites-vous partie ?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- Avize - Classe de Troisième de l'Enseignement Agricole
- Avize – Classe de BTSA 1 VO
- Avize – Classe de SECONDE PROFESSIONNELLE CGEA A
- Avize – Classe de PREMIÈRE PROFESSIONNELLE CGEA A
- Avize – Classe de TERMINALE PROFESSIONNELLE CGEA A

2 [pilotageImportLycee]Au sujet du pilotage du LEGTA, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Important	5	4	3	2	1. Faible
Nombre de concertations	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des concertations	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre de réunions	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des réunions	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre d'échanges individuels avec l'équipe de direction	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre d'échanges collectifs avec l'équipe de direction	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Place pour les échanges et la négociation	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prise en compte des propositions individuelles	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prise en compte des propositions des représentants du personnel	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la vie sociale au sein du centre constitutif	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 [pilotageEfficLycée]Au sujet du pilotage du LEGTA, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6.Efficace	5	4	3	2	1. Inefficace
Diffusion de l'information	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modalités de décisions	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Application des décisions	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	6.Efficace	5	4	3	2	1. Inefficace
Organisation administrative de la vie du centre constitutif (gestion des personnels)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation pédagogique de la vie du centre constitutif (salles, emplois du temps...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Régulations de la vie sociale du centre constitutif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 [avis]Souhaitez-vous ajouter ou préciser quelque chose ?

Avez-vous des remarques à faire sur cette partie du questionnaire en vue de l'améliorer ?

Veillez écrire votre réponse ici :

La coordination de l'équipe

5 [coordEff-LEGTA]Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique **CLASSE DE 3EME dont vous faites partie**, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Efficace	5	4	3	2	1. Inefficace
Diffusion de l'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modalités de décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Application des décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation de la vie de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Régulations de la vie sociale de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 [coordEff-LEGTA]Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique **BTSA 1 VO dont vous faites partie**, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Efficace	5	4	3	2	1. Inefficace
Diffusion de l'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modalités de décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Application des décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation de la vie de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Efficace 5 4 3 2 1. Inefficace

Régulations de la vie sociale de l'équipe

7 [coordEff-LEGTA]Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique SECONDE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

6. Efficace 5 4 3 2 1. Inefficace

Diffusion de l'information

Modalités de décisions

Application des décisions

Organisation de la vie de l'équipe

Régulations de la vie sociale de l'équipe

8 [coordEff-LEGTA]Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique PREMIERE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

6. Efficace 5 4 3 2 1. Inefficace

Diffusion de l'information

Modalités de décisions

Application des décisions

Organisation de la vie de l'équipe

Régulations de la vie sociale de l'équipe

9 [coordEff-LEGTA]Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique TERMINALE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

6. Efficace 5 4 3 2 1. Inefficace

Diffusion de l'information

	6. Efficace	5	4	3	2	1. Inefficace
Modalités de décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Application des décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation de la vie de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Régulations de la vie sociale de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 [coordImport-LEGTA]Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique CLASSE DE 3EME dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Important	5	4	3	2	1. Faible
Nombre de concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre de réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Place pour les échanges et la négociation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prise en compte des propositions individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 [coordImport-LEGTA]Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique BTSA 1 VO dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Important	5	4	3	2	1. Faible
Nombre de concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre de réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Place pour les échanges et la négociation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prise en compte des propositions individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 [coordImport-LEGTA] Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique SECONDE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Important	5	4	3	2	1. Faible
Nombre de concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre de réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Place pour les échanges et la négociation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prise en compte des propositions individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 [coordImport-LEGTA] Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique PREMIERE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Important	5	4	3	2	1. Faible
Nombre de concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre de réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Place pour les échanges et la négociation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prise en compte des propositions individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 [coordImport-LEGTA] Au sujet de la coordination de l'équipe pédagogique TERMINALE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie, veuillez apprécier les points suivants.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	6. Important	5	4	3	2	1. Faible
Nombre de concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des concertations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre de réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durée des réunions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Place pour les échanges et la négociation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prise en compte des propositions individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15 [avis]Souhaitez-vous ajouter ou préciser quelque chose ?
Avez-vous des remarques à faire sur cette partie du questionnaire en vue de
l'améliorer ?**

Veillez écrire votre réponse ici :

L'organisation de l'équipe

**16 [eqEff-lycee]Selon vous, le fonctionnement de l'équipe pédagogique **CLASSE
DE 3EME dont vous faites partie** est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Efficace
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Inefficace

**17 [eqEff-LEGTA]Selon vous, le fonctionnement de l'équipe pédagogique **B TSA
1 VO dont vous faites partie** est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Efficace
- 5
- 4
- 3

- 2
- 1. Inefficace

18 [eqEff-LEGTA] Selon vous, le fonctionnement de l'équipe pédagogique **SECONDE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie** est :

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Efficace
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Inefficace

19 [eqEff-LEGTA] Selon vous, le fonctionnement de l'équipe pédagogique **PREMIERE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie** est :

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Efficace
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Inefficace

20 [eqEff-LEGTA] Selon vous, le fonctionnement de l'équipe pédagogique **TERMINALE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie** est :

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Efficace
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Inefficace

21 [eqQual-lycee] Selon vous, le travail collectif effectué par l'équipe pédagogique **CLASSE DE 3EME dont vous faites partie** est :

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. De bonne qualité
- 5

- 4
- 3
- 2
- 1. De faible qualité

22 [eqQual-LEGTA]Selon vous, le travail collectif effectué par l'équipe pédagogique **B TSA 1 VO dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. De bonne qualité
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. De faible qualité

23 [eqQual-LEGTA]Selon vous, le travail collectif effectué par l'équipe pédagogique **SECONDE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. De bonne qualité
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. De faible qualité

24 [eqQual-LEGTA]Selon vous, le travail collectif effectué par l'équipe pédagogique **PREMIERE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. De bonne qualité
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. De faible qualité

25 [eqQual-LEGTA]Selon vous, le travail collectif effectué par l'équipe pédagogique **TERMINALE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. De bonne qualité

- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. De faible qualité

**26 [eqConvLycee]Selon vous, l'ambiance au sein de l'équipe pédagogique
CLASSE DE 3EME dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Conviviale
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Désagréable

**27 [eqConvLEGTA]Selon vous, l'ambiance au sein de l'équipe pédagogique
BTSA 1 VO dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Conviviale
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Désagréable

**28 [eqConvLEGTA]Selon vous, l'ambiance au sein de l'équipe pédagogique
SECONDE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Conviviale
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Désagréable

**29 [eqConvLEGTA]Selon vous, l'ambiance au sein de l'équipe pédagogique
PREMIERE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Conviviale
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Désagréable

**30 [eqConvLEGTA]Selon vous, l'ambiance au sein de l'équipe pédagogique
TERMINALE PROFESSIONNELLE dont vous faites partie est :**

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- 6. Conviviale
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1. Désagréable

31 [avis]Souhaitez-vous ajouter ou préciser quelque chose ?

**Avez-vous des remarques à faire sur cette partie du questionnaire en vue de
l'améliorer ?**

Veillez écrire votre réponse ici :

Vos collaborations au sein de l'équipe

32 [collabLEGTA] Une des caractéristiques des réformes récentes scolaires est le renforcement de la place des modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes pédagogiques. Ces dernières sont alors chargées d'élaborer les contenus de ces modules.

Pouvez-vous estimer le degré de collaboration au sein de l'équipe pédagogique CLASSE DE 3EME pour le module d'accompagnement pédagogique (60 heures) selon les critères suivants ?

- Niveau 0. Aucune collaboration
- Niveau 1. Discussions informelles
- Niveau 2. Cohabiter : Simple co-présence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes.
- Niveau 3. Coordonner : Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est « aidé » pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).
- Niveau 4. Collaborer : Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies, mais comprennent deux volets.
- Niveau 5. Coopérer : Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage).
- Niveau 6. Co-élaborer : Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation (attestant de l'articulation des savoirs).

Aucune collaboration

Discussions informelles

Cohabiter

Coordonner

Collaborer

Coopérer

Co-élaborer

33 [collabLEGTA]

Une des caractéristiques des réformes récentes scolaires est le renforcement de la place des modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes pédagogiques. Ces dernières sont alors chargées d'élaborer les contenus de ces modules.

Pouvez-vous estimer le degré de collaboration au sein de l'équipe pédagogique **BTSA 1 VO dans le cadre de l'expérimentation LMD** selon les critères suivants ?

- Niveau 0. Aucune collaboration
- Niveau 1. Discussions informelles
- Niveau 2. Cohabiter : Simple co-présence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes.
- Niveau 3. Coordonner : Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est « aidé » pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).
- Niveau 4. Collaborer : Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies, mais comprennent deux volets.
- Niveau 5. Coopérer : Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage).
- Niveau 6. Co-élaborer : Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation (attestant de l'articulation des savoirs).

Aucune collaboration

Discussions informelles

Cohabiter

Coordonner

Collaborer

Coopérer

Co-élaborer

34 [collabLEGTA]

Une des caractéristiques des réformes récentes scolaires est le renforcement de la place des modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes pédagogiques. Ces dernières sont alors chargées d'élaborer les contenus de ces modules.

Pouvez-vous estimer le degré de collaboration au sein de l'équipe pédagogique **SECONDE PROFESSIONNELLE dans le cadre des EIE** selon les critères suivants ?

- Niveau 0. Aucune collaboration
- Niveau 1. Discussions informelles
- Niveau 2. Cohabiter : Simple co-présence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes.
- Niveau 3. Coordonner : Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est « aidé » pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).
- Niveau 4. Collaborer : Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies, mais comprennent deux volets.
- Niveau 5. Coopérer : Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage).
- Niveau 6. Co-élaborer : Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation (attestant de l'articulation des savoirs).

Aucune collaboration

Discussions informelles

Cohabiter

Coordonner

Collaborer

Coopérer

Co-élaborer

35 [collabLEGTA]

Une des caractéristiques des réformes récentes scolaires est le renforcement de la place des modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes pédagogiques. Ces dernières sont alors chargées d'élaborer les contenus de ces modules.

Pouvez-vous estimer le degré de collaboration au sein de l'équipe pédagogique **PREMIERE PROFESSIONNELLE des EIE** selon les critères suivants ?

- Niveau 0. Aucune collaboration
- Niveau 1. Discussions informelles
- Niveau 2. Cohabiter : Simple co-présence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes.
- Niveau 3. Coordonner : Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est « aidé » pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).
- Niveau 4. Collaborer : Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies, mais comprennent deux volets.
- Niveau 5. Coopérer : Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage).
- Niveau 6. Co-élaborer : Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation (attestant de l'articulation des savoirs).

Aucune
collaboration

Discussions
informelles

Cohabiter

Coordonner

Collaborer

Coopérer

Co-élaborer

36 [collabLEGTA]

Une des caractéristiques des réformes récentes scolaires est le renforcement de la place des modules d'enseignement laissés à l'initiative des équipes pédagogiques. Ces dernières sont alors chargées d'élaborer les contenus de ces modules.

Pouvez-vous estimer le degré de collaboration au sein de l'équipe pédagogique **TERMINALE PROFESSIONNELLE** dans le cadre des EIE selon les critères suivants ?

- Niveau 0. Aucune collaboration
- Niveau 1. Discussions informelles
- Niveau 2. Cohabiter : Simple co-présence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes.
- Niveau 3. Coordonner : Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est « aidé » pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).
- Niveau 4. Collaborer : Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies, mais comprennent deux volets.
- Niveau 5. Coopérer : Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage).
- Niveau 6. Co-élaborer : Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation (attestant de l'articulation des savoirs).

Aucune collaboration

Discussions informelles

Cohabiter

Coordonner

Collaborer

Coopérer

Co-élaborer

**37 [avis]Souhaitez-vous ajouter ou préciser quelque chose ?
Avez-vous des remarques à faire sur cette partie du questionnaire en vue de
l'améliorer ?**

Veillez écrire votre réponse ici :

Vos activités dans la salle des personnels

**38 [salleProfs]A quelle fréquence réalisez-vous les activités suivantes dans la
salle des personnels ?
(salle des professeurs, des formateurs, de détente, de travail...)**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Préparation, correction, photocopies ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Détente (se reposer, boire, manger...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Échange avec collègue ne concernant pas le travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Échange professionnel concernant la pédagogie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Échange professionnel concernant la vie de l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Échange professionnel concernant les activités syndicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Échange avec des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Échange avec des partenaires extérieurs à l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Téléphone, Internet pour utilisation professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Téléphone, Internet pour utilisation personnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Démarche administrative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultation, organisation des emplois du temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relevé du casier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inscription à la cantine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39 [autreAct] Réalisez-vous d'autres activités dans la salle des personnels ?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Oui
- Non

40 [salleProfsAutre] De quelle(s) activité(s) s'agit-il ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

° La réponse était 'Oui' à la question '32 [autreAct]' (Réalisez-vous d'autres activités dans la salle des personnels ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

Nous vous remercions d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Date

Envoyer **votre** **questionnaire.**
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Annexe n° 3 : les résultats du questionnaire

Les résultats obtenus sont récapitulés dans les tableaux ci-dessous.

Résultats globaux

Tableau 1 : sentiment d'appartenance des membres des équipes pédagogiques du lycée d'Avize

Ambiance au sein de l'équipe	Conviviale (5-6)	Moyennement conviviale (3-4)	Peu conviviale (<3)
	57.14% (16)	42, 86% (12)	0 % (0)
Modalités de travail	Efficaces (5-6)	Moyennement efficaces (3-4)	Peu efficaces (1-2)
	21.42% (6)	60.71% (17)	17.85% (5)
Travail collectif effectué par l'équipe et son niveau de collaboration	Bonne qualité (5-6)	Qualité moyenne (3-4)	Qualité médiocre (1-2)
	17.85% (5)	50% (14)	32.14% (9)
	Co-élaboration et collaboration	Coopération	Cohabitation, juxtaposition
	17.85% (5)	57.14% (16)	25% (7)

Tableau 2 : le fonctionnement relationnel de l'équipe pédagogique

	Important	Moyennement important	Faible
Place pour les échanges et la négociation, la concertation	17.85 % (5)	50 % (14)	32.14 % (9)
Prise en compte des propositions individuelles	35.71% (10)	39.28 % (11)	25% (7)
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	42.85 % (12)	39.28 % (11)	17.85 % (5)
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	28.57 % (8)	53.57 % (15)	17.85 % (5)

Tableau 3 : évaluation du travail du professeur principal coordonnateur par les membres de l'équipe pédagogique

	Efficace (5-6)	Moyennement efficace (3-4)	Peu efficace (1-2)
Diffusion de l'information	32.14 % (9)	64.28 % (18)	3.57 % (1)
Modalités de décision	21.42 % (6)	64.28 % (18)	14.28 % (4)
Application des décisions	21.42 % (6)	60.71 % (17)	17.85 % (5)
Organisation de la vie de l'équipe	17.85 % (5)	50 % (14)	32.14 % (9)
Régulations de la vie sociale de l'équipe	17.85 % (5)	57.14 % (16)	25 % (7)

Résultats équipe par équipe

Point 1 : sentiment d'appartenance à l'équipe pédagogique d'une classe

Classe de 3EA (4 réponses sur 11 enseignants de l'équipe soit 36 %.)

Ambiance au sein de l'équipe	Conviviale (5-6)	Moyennement conviviale (3-4)	Peu conviviale (<3)
	0 %	100 %	0 %
Modalités de travail	Efficaces (5-6)	Moyennement efficaces (3-4)	Peu efficaces (1-2)
	0 %	50 %	50 %
Travail collectif effectué par l'équipe et son niveau de collaboration	Bonne qualité (5-6)	Qualité moyenne (3-4)	Qualité médiocre (1-2)
	0	50 %	50 %
	Co-élaboration et collaboration	Coopération	Cohabitation, juxtaposition
	0 %	75 %	25 %

Classe de BTSA 1 VO (4 réponses sur 14 enseignants de l'équipe soit 29%)

Ambiance au sein de l'équipe	Conviviale (5-6)	Moyennement conviviale (3-4)	Peu conviviale (<3)
	75 %	25 %	0 %
Modalités de travail	Efficaces (5-6)	Moyennement efficaces (3-4)	Peu efficaces (1-2)
	0 %	100 %	0 %
Travail collectif effectué par l'équipe et son niveau de collaboration	Bonne qualité (5-6)	Qualité moyenne (3-4)	Qualité médiocre (1-2)
	0 %	75 %	25 %
	Co-élaboration et collaboration	Coopération	Cohabitation, juxtaposition
	0 %	75 %	25 %

Classe de Seconde Professionnelle (6 réponses sur 15 enseignants de l'équipe soit 40%)

Ambiance au sein de l'équipe	Conviviale (5-6)	Moyennement conviviale (3-4)	Peu conviviale (<3)
	33 %	66 %	0 %
Modalités de travail	Efficaces (5-6)	Moyennement efficaces (3-4)	Peu efficaces (1-2)
	16.66 %	66.67 %	16.66 %
Travail collectif effectué par l'équipe et son niveau de collaboration	Bonne qualité (5-6)	Qualité moyenne (3-4)	Qualité médiocre (1-2)
	16.67 %	50 %	33.33 %
	Co-élaboration et collaboration	Coopération	Cohabitation, juxtaposition
	33.33 %	16.67 %	50 %

Classe de Première Professionnelle (8 réponses sur 15 enseignants de l'équipe soit 53%)

Ambiance au sein de l'équipe	Conviviale (5-6)	Moyennement conviviale (3-4)	Peu conviviale (<3)
	75 %	25 %	0 %
Modalités de travail	Efficaces (5-6)	Moyennement efficaces (3-4)	Peu efficaces (1-2)
	37.5 %	50 %	12.5 %

Travail collectif effectué par l'équipe et son niveau de collaboration	Bonne qualité (5-6)	Qualité moyenne (3-4)	Qualité médiocre (1-2)
	25 %	50 %	25 %
	Co-élaboration et collaboration	Coopération	Cohabitation, juxtaposition
	25 %	62.5 %	12.5 %

Classe de Terminale Professionnelle (6 réponses sur 11 enseignants de l'équipe soit 55%)

Ambiance au sein de l'équipe	Conviviale (5-6)	Moyennement conviviale (3-4)	Peu conviviale (<3)
	83.33 %	16.67 %	0
Modalités de travail	Efficaces (5-6)	Moyennement efficaces (3-4)	Peu efficaces (1-2)
	33.33 %	50 %	16.67
Travail collectif effectué par l'équipe et son niveau de collaboration	Bonne qualité (5-6)	Qualité moyenne (3-4)	Qualité médiocre (1-2)
	33.33 %	33.33 %	33.33 %
	Co-élaboration et collaboration	Coopération	Cohabitation, juxtaposition
	16.67 %	66.66 %	16.67 %

Point 2 : l'évaluation du travail du professeur principal coordonnateur par les membres de l'équipe pédagogique

classe de 3EA

	Important (5-6)	Moyennement important (3-4)	Faible (1-2)
Place pour les échanges et la négociation, la concertation	0 %	50 %	50 %
Prise en compte des propositions individuelles	0 %	50 %	50 %
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	0 %	75 %	25 %
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	0 %	75 %	25 %

Classe de BTSA 1 VO

	Important	Moyennement important	Faible
Place pour les échanges et la négociation, la concertation	50 %	50 %	0 %
Prise en compte des propositions individuelles	50 %	50 %	0 %
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	75 %	25 %	0 %
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	25 %	50 %	25 %

Classe de Seconde Professionnelle

	Important	Moyennement important	Faible
Place pour les échanges et la négociation, la concertation	0 %	50 %	50 %
Prise en compte des propositions individuelles	33.33 %	50 %	16.67 %
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	33.33 %	50 %	16.67 %
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	16.67 %	66.66 %	16.67 %

Classe de Première Professionnelle

	Important	Moyennement important	Faible
Place pour les échanges et la négociation, la concertation	25 %	50 %	25 %
Prise en compte des propositions individuelles	37.5 %	37.5 %	25 %
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	50 %	37.5 %	12.5 %
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	25 %	62.5 %	12.5 %

Classe de Terminale Professionnelle

	Important	Moyennement important	Faible
Place pour les échanges et la négociation, la concertation	16.67 %	50 %	33.33 %
Prise en compte des propositions individuelles	50 %	16.67 %	33.33 %
Encouragement et soutien des initiatives individuelles	50 %	16.67 %	33.33 %
Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe	66.66 %	16.67 %	16.67 %

Annexe n° 4 : Agenda du PPC (2008)

RÔLE DU PROFESSEUR COORDONNATEUR ET PRINCIPAL

Mise à jour juin 2008

Le professeur coordonnateur joue un rôle essentiel : il anime sa classe, l'équipe des professeurs, reçoit les parents, préside le conseil de classe et anime les réunions.

Il est aussi le professeur principal de sa classe. (cf. circulaire de l'EN n°93-087 du 21 janvier 1993)

Il effectue la synthèse des résultats obtenus par les élèves, présente cette synthèse au conseil de classe, propose à l'élève les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel, rend compte au proviseur ou à son adjoint de son activité.

En septembre le proviseur adjoint remet le jour de la réunion de rentrée à chaque professeur coordonnateur :

- ✓ une copie de la **promotion précédente** pour les 1^{ère} années, de la **promotion en cours** pour les 2^{ème} années :
 - du ruban,
 - de chacune des fiches épreuves,
 - du calendrier récapitulatif des dates de CCF,
- ✓ un exemplaire vierge du ruban servant de brouillon accompagné d'une fiche épreuve vierge. (pour les coordonnateurs des 1^{ère} années).
- ✓ Le calendrier scolaire de la nouvelle année.
- ✓ Les périodes de stages.

<i>1^{ère} année</i>	<i>2^{ème} année</i>
Septembre	
✓ Etablir le plan prévisionnel d'évaluation (PPE = ruban) en accord avec l'équipe pédagogique et les	✓ A l'aide du PPE et du calendrier récapitulatif des dates des CCF, établir précisément la répartition des

<p>référentiels, gérer les dates des CCF en respectant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les <u>notes de services des différentes filières.</u> • Pas de CCF en mai de la 2^{ème} année (cf. ruban vierge grisé en mai / juin 2^{ème} année) sauf impératifs dus au terrain. <p>Pour les derniers CCF prévoir un délai raisonnable pour d'éventuels rattrapages.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Voir le proviseur adjoint pour son accord sur le déroulement du PPE, puis remettre le brouillon du PPE au secrétariat scolaire pour sa saisie sur le logiciel Libellule en vue d'une version définitive informatisée. ✓ <u>Établir les fiches épreuves.</u> En remettre un exemplaire à chaque enseignant de l'épreuve pour vérification des objectifs, des coefficients, des modalités, des durées, des périodes... pour d'éventuelles corrections ou modifications. ✓ Établir le <u>calendrier récapitulatif des dates des CCF</u> (la semaine, voire la date en 1^{ère} année / le mois en 2^{ème} année). <u>Remettre à chacun des apprenants un exemplaire</u> sur lequel doit être précisé le coefficient, la durée, les modalités et le <u>nom des matières concernées</u>, ainsi qu'au secrétariat scolaire en même temps que le PPE. 	<p>CCF par semaine et créer un nouveau calendrier avec les mêmes contraintes que pour celui de 1^{ère} année (pas de CCF en mai sauf impératifs dus au terrain...). Remettre un exemplaire à chacun des apprenants, ainsi qu'au secrétariat scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Établir les <u>avenants</u> au PPE pour les classes terminales. Des avenants peuvent être établis pour des raisons particulières dans le courant de l'année mais cela doit rester un fait exceptionnel. Les imprimés sont à demander auprès du proviseur adjoint. ✓ Établir <u>les contrats de redoublement</u> (voir les modalités spécifiques pour chaque filière avec le secrétariat scolaire) et <u>prévoir les validations d'acquis avec les professeurs et les apprenants concernés</u>. Les validations d'acquis doivent être effectuées au 1^{er} trimestre, ou 1^{er} semestre selon les filières. Les sujets doivent être différents des sujets initiaux ou des sujets de remplacement. ✓ En Bepa suivre le <u>dispositif de remédiation</u> entre autre destiné à aider les redoublants dans leur préparation aux validations d'acquis, et à aider les élèves passer en terminale avec une moyenne de CCF un peu juste.
--	--

<p>✓ Remettre à <u>chaque enseignant</u> un exemplaire de la (ou des) fiche(s) épreuve(s) le concernant, ainsi que du calendrier récapitulatif des dates des CCF.</p>	
<p>✓ Mettre à jour le calendrier de la pluridisciplinarité avec les équipes pédagogiques. Préciser les dates, dénominations et professeurs intervenants pour chaque séance. Remettre un exemplaire au proviseur adjoint ainsi qu'à chaque enseignant concerné.</p>	
<p>✓ Dans la mesure du possible rencontrer l'ensemble des apprenants de façon individuelle pour voir avec eux quels sont : leur choix d'orientation futur, leur motivation, les moyens qu'ils sont prêt à mettre en place pour y arriver... via le <u>carnet de suivi</u> de l'apprenant. Celui-ci étant transmis d'une classe à l'autre entre coordonnateurs, seuls les nouveaux arrivants devront le remplir en entier.</p>	
<p>✓ Établir la liste des <u>tiers temps</u> potentiels auprès des apprenants pour faire les demandes de dossiers. Dès acceptation, diffuser les noms à l'équipe pédagogique.</p>	<p>✓ Rappeler la liste des <u>tiers temps</u> à l'équipe pédagogique.</p>
<p>✓ Vérifier la liste les élèves en 2nd GT et 2nd PRO n'ayant pas l'ASSR, ou le brevet, ou le B2i pour les inscrire obligatoirement pour l'ASSR, et éventuellement pour le brevet à la session suivante ; concernant le B2i sa validation pourra s'effectuer sur l'année scolaire. Cette question leur ayant été posée lors de l'inscription.</p>	
<h2>Octobre / Novembre</h2>	
<p>✓ Relecture du PPE informatisé pour vérification avec le proviseur adjoint (avant l'envoi au Président - Adjoint du jury) pour validation, par le secrétariat scolaire.</p>	<p>✓ Effectuer les inscriptions aux examens en liaison avec le secrétariat scolaire. Pour les redoublants le choix de garder des notes devient définitif.</p>
<p>✓ Organisation des élections des délégués de classe début octobre.</p>	

d'Octobre à Janvier

- ✓ Possibilités de rencontrer le président adjoint pour la validation du PPE. Faire remonter les remarques de la commission de validation et du contrôle a posteriori à l'équipe pédagogique. (à voir avec le proviseur adjoint) Le professeur coordonnateur devra se rendre disponible ce jour-là et disposer de tous les documents remplis par ses collègues.

Mars

- ✓ Dans les classes terminales de Bac Techno et de Bac Pro, réaliser les dossiers de demandes d'entrée en classe de BTS.

Mai

- ✓ Faire le bilan avec les apprenants en 2nd GT et 2nd PRO pour une éventuelle réorientation et aussi dans le cadre d'un redoublement pour remplir les fiches de vœux (procédure PAM).
- ✓ Attention en 2^{ème} année retour impératif des notes avec saisie le **20 mai** dernier délai (sauf impératif(s) dus au terrain) sur Libellule pour impression, vérification des notes et signature par les apprenants avant la remontée des notes vers INDEXA.
- ✓ Établir les profils pour les livrets scolaires en demandant au secrétariat scolaire le profil type de votre promotion. Faire la synthèse des commentaires pour l'avis final des livrets scolaires. Faire signer les livrets scolaires par les apprenants avant leur départ.
- ✓ Distribution des convocations aux examens.

Juin

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Les notes des CCF effectués avant le dernier conseil de classe doivent être remises (dans la mesure du possible) au secrétariat scolaire pour être saisis sur le tableau récapitulatif des notes de CCF afin d'être prises en compte dans la décision du conseil.✓ Les derniers CCF sont à rendre avant le 30 juin pour être saisis à la fois sur le tableau récapitulatif des CCF par le secrétariat scolaire et sur le logiciel Libellule par le professeur coordonnateur avant les vacances. | |
| <ul style="list-style-type: none">✓ Faire le bilan par promotion et par filière avec les équipes pédagogiques.✓ Préparer le calendrier de la pluridisciplinarité du niveau actuel et le transmettre au proviseur adjoint pour qu'il puisse évaluer le volume horaire et établir si possible les équipes pédagogiques de la rentrée suivante avant les vacances scolaires. | |

Pour tous :

- ✓ **Les absences aux CCF sont à suivre.** Le rattrapage doit s'effectuer dans les plus brefs délais. Rappeler aux professeurs que le sujet de remplacement doit être différent du sujet initial ainsi que du sujet de validation d'acquis ; que toute absence non justifiée par un certificat médical dans les 72 heures ou n'étant pas reconnue comme un cas de force majeure sera sanctionnée par un zéro.
- ✓ **Vérifier le contenu des pochettes de CCF** : la feuille A3 qui contient le récapitulatif des notes, 2 sujets, 3 copies (la meilleure, une moyenne, la plus mauvaise), la fiche épreuve, la grille de correction...). Le reste des copies est classé par ordre alphabétique à l'intérieur du double de la feuille A3. Les faire compléter par les enseignants si nécessaire. Les signer, puis les archiver dans l'armoire en salle des professeurs.
- ✓ Une fois la promotion terminée, effectuer l'archivage **complet** et définitif.

1. Dans une boîte à archives tous les originaux de la feuille A3 avec son contenu classés par Module ou Épreuve (exemple : Épreuve A, puis B... pour le BTS ou bien G1, G2, G3... pour les Bepa). Cette boîte à archives restera à disposition des enseignants dans l'armoire de la salle des profs du bas.
2. Le double de la feuille A3 et le reste des copies sera mis avec son enveloppe dans un carton pour être déposé dans les archives de l'administration.

Important :

- ✓ Pour le **Bac Techno**, tout le contenu précisé au 1. est envoyé au Président - Adjoint du jury début juillet.
- ✓ En octobre - novembre de l'année qui suit la session qui vient de se terminer, certaines épreuves peuvent être envoyées auprès du Président - Adjoint du jury pour un contrôle a posteriori. (**BTS VO, Bac Pro et Bepa**). Voir avec le secrétariat scolaire pour les modalités.

Exemples de Notes de cadrage des CCF selon les filières :

- ✓ Pour le **BTSA** note de service n°2106 du 12 octobre 1995 (50 % d'écrits, un tiers des CCF en 1^{ère} année, 20 à 25 CCF au total Mil et EPS inclus...)
- ✓ Pour le **Bepa** note de service n°2003 du 8 janvier 1996 (50 % d'écrits, pas plus de 3 CCF par semaine, pour un même module des contrôles ayant des modalités différentes...)
- ✓ Pour le **Bac Pro** note de service n°2008-2068 du 10 juin 2008.
- ✓ Pour le **Bac Techno** note de service n°2006-2096 du 4 octobre 2006.

Ces notes peuvent être consultées auprès du proviseur adjoint.

Annexe n° 5 : Agenda du PPC (2009)

RÔLE DU PROFESSEUR COORDONNATEUR ET PRINCIPAL

Mise à jour août 2009

Le professeur coordonnateur joue un rôle essentiel : il anime sa classe, l'équipe des professeurs, reçoit les parents, anime les conseils de classes et les diverses réunions en relation avec l'équipe pédagogique.

Il est aussi le professeur principal de sa classe. (cf. circulaire de l'EN n°93-087 du 21 janvier 1993)

Il effectue la synthèse des résultats obtenus par les élèves, présente cette synthèse au conseil de classe puis imprime ses bulletins. Il propose à l'élève les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel et professionnel. Il rend compte au proviseur ou à son adjoint de son activité.

En septembre, le proviseur adjoint remet le jour de la réunion de rentrée à chaque professeur coordonnateur :

- ✓ une copie de la **promotion précédente** pour les classes de Première année, de la **promotion en cours** pour les classes de Deuxième année
 - du ruban pédagogique (Plan Prévisionnel d'Évaluation)
 - de chacune des fiches épreuves,
 - du calendrier récapitulatif des dates de CCF pour les classes de Deuxième année,
 - ✓ un exemplaire vierge du ruban pédagogique (Plan Prévisionnel d'Évaluation) servant de brouillon accompagné d'une fiche épreuve vierge. (pour les coordonnateurs des classes de Première année).
 - ✓ Le calendrier scolaire de l'année scolaire qui débute.
 - ✓ Les calendriers des périodes de stages.
- ✓ **1^{ère} année 2^{ème} année** Septembre Établir le plan prévisionnel d'évaluation (PPE = ruban pédagogique) en accord avec l'équipe pédagogique et les référentiels, gérer les dates des CCF en respectant :

- Les notes de services des différentes filières.
 - Pas de CCF en mai de la Deuxième année (cf. ruban vierge grisé en mai / juin 2^{ème} année) sauf impératifs dus au terrain.
 - Pour les derniers CCF prévoir un délai raisonnable pour d'éventuels rattrapages.
- ✓ Voir le proviseur adjoint pour son accord sur le déroulement du PPE, puis remettre le brouillon du PPE au secrétariat scolaire pour sa saisie sur le logiciel Libellule en vue d'une version définitive informatisée et prévisionnelle pour validation par les présidents ou présidents-adjoints des jurys
- ✓ Établir les fiches épreuves. En remettre un exemplaire à chaque enseignant de l'épreuve pour vérification des objectifs, des coefficients, des modalités, des durées, des périodes... pour d'éventuelles corrections ou modifications.
- ✓ Établir le calendrier récapitulatif des dates des CCF (la semaine, voire la date en 1^{ère} année / le mois en 2^{ème} année). Remettre à chacun des apprenants un exemplaire sur lequel doit être précisé le coefficient, la durée, les modalités et le nom des matières concernées, ainsi qu'au secrétariat scolaire en même temps que le PPE. Dès validation des rubans pédagogiques, une confirmation des ces éléments sera donnée aux enseignants de la classe et aux élèves et étudiants concernés. A l'aide du PPE validé et du calendrier récapitulatif des dates des CCF, établir précisément la répartition des CCF par semaine et créer un nouveau calendrier avec les mêmes contraintes que pour celui de la classe de Première année (pas de CCF en mai sauf impératifs dus au terrain...). Le planning validé sera remis au proviseur adjoint début octobre. Remettre un exemplaire à chacun des apprenants avant les vacances de la Toussaint, ainsi qu'au secrétariat scolaire.
- ✓ Établir les avenants au PPE pour les classes terminales. Des avenants peuvent être établis pour des raisons particulières dans le courant de l'année mais cela doit rester un fait exceptionnel. Les imprimés sont à demander auprès du proviseur adjoint.
- ✓ Établir les contrats de redoublement avec le proviseur adjoint (voir les modalités spécifiques pour chaque filière avec le secrétariat scolaire) et prévoir les dates et modalités des validations d'acquis avec les professeurs et les apprenants concernés. Les validations d'acquis doivent être effectuées au 1^{er} trimestre, ou 1^{er} semestre selon les filières (uniquement pour les classes de BTSA). Les sujets doivent être différents des sujets initiaux ou des sujets de

remplacement.

- ✓ En Bepa suivre le **dispositif de remédiation** entre autre destiné à aider les élèves redoublants dans leur préparation aux validations d'acquis, et à aider les élèves passés en classe de terminale avec une moyenne de CCF un peu juste.
- ✓ Établissement des **plannings des examens blancs** (épreuves, durée, surveillances, coefficients, corrections) et diffusion ultérieure des résultats auprès des équipes pédagogiques, de l'équipe de Direction et des élèves et étudiants.
- ✓ Remettre à chaque enseignant un exemplaire de la (ou des) fiche(s) épreuve(s) le concernant, ainsi que du calendrier récapitulatif des dates des CCF. Mettre à jour si nécessaire le calendrier des activités pluridisciplinaires avec les équipes pédagogiques. Préciser les dates, dénominations et professeurs intervenants pour chaque séance. Remettre un exemplaire au proviseur adjoint ainsi qu'à chaque enseignant concerné. Dans la mesure du possible rencontrer l'ensemble des apprenants de façon individuelle pour voir avec eux quels sont : leur choix d'orientation souhaité, leur motivation, les moyens qu'ils sont prêt à mettre en place pour y arriver. Présenter les modalités d'aménagement des épreuves du contrôle continu et des épreuves terminales auprès des élèves et parents d'élèves
- ✓ Établir la liste des **tiers temps** potentiels auprès des apprenants pour faire les demandes de dossiers. Dès transmission de l'aménagement des épreuves, diffuser les noms et les modalités retenues à l'équipe pédagogique. Rappeler la liste des **tiers temps** à l'équipe pédagogique. Vérifier la liste des élèves en 2nd GT et 2nd PRO n'ayant pas obtenu l'ASSR deuxième niveau, ou le Diplôme National du Brevet, ou le B2i pour les inscrire obligatoirement pour l'ASSR deuxième niveau, et éventuellement pour le DNB à la session suivante après information des parents des élèves concernés; pour le B2i sa validation pourra s'effectuer sur l'année scolaire. Octobre / Novembre Relecture du PPE informatisé pour vérification avec le proviseur adjoint (avant l'envoi au Président - Adjoint du jury) pour validation, par le secrétariat scolaire. Effectuer les inscriptions aux examens en liaison avec le secrétariat scolaire et le proviseur adjoint. Pour les élèves et étudiants redoublants le choix de garder des notes devient définitif. Organisation des élections des délégués de classe début octobre en liaison avec le CPE du lycée. D'Octobre à Janvier Possibilités de rencontrer le président adjoint pour la validation du PPE. Faire remonter les remarques de la commission de contrôle a posteriori à l'équipe pédagogique. (à voir avec le proviseur adjoint) Le professeur coordonnateur devra se rendre disponible ce jour-là et disposer de tous les documents remplis par ses collègues. Mars – Avril Dans les classes terminales de Bac Techno et de Bac Pro, effectuer la présentation de la procédure de poursuite

d'étude post-bac et l'inscription sur le portail Admission Post-Bac, puis mettre l'appréciation générale après les saisies de celles de l'équipe pédagogique. Mai Faire le bilan avec les apprenants en 2nd GT et 2nd PRO pour une éventuelle réorientation et aussi dans le cadre d'un redoublement pour remplir les fiches de vœux (procédure académique d'affectation des candidats).

- ✓ Attention en 2^{ème} année retour impératif des notes avec saisie le **20 mai** dernier délai sur Libellule pour impression, vérification des notes et signature par les candidats avant la remontée des notes vers INDEXA.
- ✓ Établir les profils pour les livrets scolaires en demandant au secrétariat scolaire le profil type de votre promotion. Faire la synthèse des commentaires pour l'avis final des livrets scolaires. Faire signer les livrets scolaires par les apprenants avant leur départ.

Distribution des convocations des candidats aux examens. **Mai - Juin** Faire le bilan par promotion et par filière avec les équipes pédagogique.

Préparer le calendrier des activités pluridisciplinaires de la classe pour transmission au proviseur adjoint pour l'estimation des besoins et l'établissement des équipes pédagogiques pour la rentrée si possible avant le départ pour les vacances scolaires.

Pour tous :

CONSEILS DE CLASSE :

- ✓ A l'issue de chaque conseil de classe, le professeur coordonnateur ou principal remet dans un **délai rapide** (sans dépasser 3 jours après celui-ci) les bulletins qu'il aura imprimés au secrétariat scolaire afin de les adresser aux familles. Il établira suivant le cas un contact téléphonique ou un courrier aux parents lorsqu'il y en aura la nécessité.
- ✓ Le professeur coordonnateur devra à l'issue du conseil du **3^e trimestre mentionner sur le bulletin de notes** : - le passage ou la non admission en classe supérieure - le redoublement autorisé dans l'établissement - la réorientation - la non admission à poursuivre ses études dans l'établissement - le redoublement non autorisé en cas d'échec à l'examen.
- ✓ Il **devra informer de la décision du conseil de classe sans délai les parents** lorsqu'il y aura non admission en classe supérieure ou lorsque l'élève ne sera pas autorisé à poursuivre ses études dans l'établissement. Il devra tenir au courant le proviseur - son adjoint - le CPE ainsi que le secrétariat scolaire de cette décision.
- ✓ En juin, pour les classes de secondes, premières (toutes filières) un courrier de réinscription (qui comporte plusieurs documents à compléter) est envoyé par le secrétariat scolaire **accompagné du bulletin de notes du 3^e trimestre. Ce courrier doit impérativement être adressé aussitôt le conseil de classe.** La réinscription des élèves pour la rentrée se faisant par le secrétariat scolaire avec l'aide de la Vie Scolaire aux alentours du 4 juillet, cela suppose que les bulletins aient été adressés aux parents suffisamment de temps à l'avance afin que la réinscription puisse être réceptionnée dans les délais.

CCF

- ✓ **Les absences aux CCF sont à suivre.** Le rattrapage doit s'effectuer dans les plus brefs délais. Rappeler aux professeurs concernés que le **sujet de remplacement doit être différent du sujet initial ainsi que du sujet de validation d'acquis**; que toute absence non justifiée par un certificat médical dans les 72 heures ou n'étant pas reconnue comme un cas de force majeure sera sanctionnée par un zéro.
- ✓ **Vérifier le contenu des pochettes de CCF** : la feuille A3 qui contient le récapitulatif des notes, 2 sujets, 3 copies (la meilleure, une moyenne, la plus

mauvaise), la fiche épreuve, la grille de correction... Le reste des copies est classé par ordre alphabétique à l'intérieur du double de la feuille A3. Les faire compléter par les enseignants si nécessaire. Les signer, puis les archiver dans l'armoire en salle des professeurs.

- ✓ Une fois la promotion terminée, effectuer l'archivage **complet** et définitif.
 3. Dans une boîte à archives tous les originaux de la feuille A3 avec son contenu classés par Module ou Epreuve (exemple : Epreuve A, puis B... pour le BTS ou bien G1, G2, G3... pour les Bepa). Cette boîte à archives restera à disposition des enseignants dans l'armoire de la salle des profs du bas.
 4. Le double de la feuille A3 et le reste des copies sera mis avec son enveloppe dans un carton pour être déposé dans les archives de l'administration.

Important :

- ✓ Pour le **Bac Techno**, tout le contenu précisé au 1. est envoyé au Président - Adjoint du jury début juillet.
- ✓ En octobre - novembre de l'année qui suit la session qui vient de se terminer, certaines épreuves peuvent être envoyées auprès du Président - Adjoint du jury pour un contrôle a posteriori. (**BTS VO, Bac Pro et Bepa**). Voir avec le secrétariat scolaire pour les modalités.

Exemples de Notes de cadrage des CCF selon les filières :

- ✓ Pour le **BTSA** note de service n°2106 du 12 octobre 1995 (50 % d'écrits, un tiers des CCF en 1^{ère} année, 20 à 25 CCF au total Mil et EPS inclus...)
- ✓ Pour le **BTSA VO rénové** : arrêté du 21 juillet 2009
- ✓ Pour le **Bepa** note de service n°2003 du 8 janvier 1996 (50 % d'écrits, pas plus de 3 CCF par semaine, pour un même module des contrôles ayant des modalités différentes...)
- ✓ Pour le **Bac Pro 3 ans** note de service n°2008-2140 du 20 novembre 2008 et attente de nouvelles notes de service
- ✓ Pour le **Bac Pro 2 ans** notes de service n°2008-2068 du 10 juin 2008, n°2009-2031 du 17 mars 2009, n°2009-2033 du 18 mars 2009...
- ✓ Pour le **Bac Pro** note de service n°2009-2030 du 11 mars 2009 sur la mise en place de l'épreuve de contrôle.
- ✓ Pour le **Bac Techno** note de service n°2006-2096 du 4 octobre 2006.
- ✓ **Rentrée scolaire 2009**, note de service n°2008-2136 du 19 novembre 2008

Ces notes peuvent être consultées auprès du proviseur adjoint et sur le serveur.

Annexe n° 6 : document préparatoire Vademecum PPC

Avize, le 23 mars 2012

Note de service

Objet : Nouvelle organisation

Suite à la réunion de concertation du 16 mars, Stephen BONNESOEUR Directeur de l'E.P.L. a annoncé la nouvelle organisation du lycée (voir mel du 16 mars à l'ensemble du personnel de l'E.P.L.).

En s'appuyant sur l'existant (voir pièce jointe), je souhaiterais :

- ↳ Faire avec vous un bilan de fonctionnement du professeur coordonnateur - professeur principal
- ↳ Identifier avec vous les points d'évolution éventuels de la mission, ainsi que les points d'amélioration

Afin de préparer au mieux ce travail collaboratif, il me paraît utile que vous réfléchissiez :

- ↳ Aux 3 ou 4 missions du prof coordo ou principal
- ↳ Aux compétences indispensables pour assurer pleinement les missions
- ↳ Aux 3 ou 4 points d'amélioration à mettre en œuvre dans le travail Proviseur - prof coordo ou principal.

Je vous demanderai de me transmettre par écrit ces points de réflexion pour le 02 avril.

Comptant sur votre participation et votre engagement, je vous donne rendez-vous le 06 avril de 13 h 00 à 14 h 00 en salle René ROBERT.

Cordialement

La Directrice-Adjointe,

A CHEVALIER

Destinataires :

- ⇒ Enseignants Lycée
- ⇒ Équipe de Direction Lycée

Annexe n° 7 : document Heure Mensuelle d'Information avril 2012

HMI : 02/04/12

Rôles et missions du professeur principal/coordonnateur :

- Tout enseignant peut être amené à assurer la fonction. → désignation par chef d'établissement.
- 1) A l'EN, ses rôles sont définis par la circulaire datant du 21/01/93 :
 - Suivi et information des élèves. → synthèse des résultats scolaires et de la motivation de l'élève, examen conseil de classe, les informer sur l'orientation future (métiers, études)
 - Assurer la préparation de l'orientation des élèves.
 - Coordonner l'équipe pédagogique. → formule de travail au collectif, dialogue avec le parent, activités modales plan → aussi en face de sorties, modules industriels
 - organiser l'enseignement modulaire. → coordonne le comparatif des groupes modulaire et leur évaluation
- A l'EN, dans les lycées professionnels et techniques, il peut y avoir des chefs de travaux.
- 2) Au Ministère de l'Agriculture, la DGER associe la fonction de professeur principal à celle de coordonnateur. Ces deux fonctions sont confiées au même enseignant : NS du 20/09/93.
- Rémunération (indemnités) soit sous la forme :
 - part modulable de l'ISOE (895,46 € ou 1408,97 € suivant la classe au 01/07/10) + 0,5 H de décharge hebdo.
 - décharge 1,5 H. → BTS A
 - 3ème et 4ème BT.
 - 3ème et 4ème BT.

- Le texte de cette note de service est bref pour ce qui concerne les missions de professeur coordonnateur - principal : « Pour percevoir cette indemnité, les personnels doivent effectivement assurer d'une part une tâche de coordination tant du suivi des élèves que de la préparation de leur orientation en liaison avec les partenaires de l'enseignement agricole et en concertation avec les parents d'élèves, et d'autre part organiser l'enseignement modulaire et le contrôle continu en cours de formation ». Certains référentiels de formation définissent le rôle du professeur coordonnateur dans le même sens que cette note de service.


—————► Pour Avize : quelques interrogations parmi d'autres :

- Qui fait quoi ? Dans les filières, on peut constater que les profs responsables des stages sont parfois différents des profs coordos.

- Rentrée des notes CCF par les coordos sur libellule alors que le remontée des notes se fait via INDEXA.

- Deux réunions prévues cette semaine avec la Direction sur ce thème :
Ce mercredi : réunion des coordos et des profs responsables du suivi des stages
Ce vendredi : « bilan de fonctionnement » du prof coordo et points d'évolution éventuels de la mission : réponse à apporter ?

Annexe n° 8 : le VADE-MECUM du professeur principal coordonnateur distribué en septembre 2012

<h2>Mise en oeuvre du contrôle en cours de formation C.C.F.</h2> <p>Le professeur principal ou coordonnateur, en acceptant cette fonction, prend en charge l'organisation du contrôle en cours de formation.</p> <h3>Réalisation du planning C.C.F. d'une promotion et mise en place du ruban pédagogique</h3> <p>Le planning sera élaboré le plus tôt possible après la rentrée d'une nouvelle promotion. Cela consiste à planifier, en concertation avec les membres de l'équipe pédagogique, sur deux ans, la réalisation des C.C.F. évaluant les épreuves ou les modules.</p> <p>Pour ce faire, le professeur coordonnateur utilisera un imprimé mis à sa disposition, sur lequel il devra mentionner, mois par mois, les dates (précisions : la semaine en numération « calendrier » pour l'année en cours, le mois pour l'année suivante), la durée et le type d'évaluation (oral, écrit, pratique...).</p> <p>Le planning suivra rigoureusement les consignes du référentiel de l'examen concerné et des différentes notes de service, il sera signé par le professeur principal et par le proviseur puis envoyé au Président Adjoint du jury via le secrétariat scolaire. A son tour, le Président Adjoint du jury signera le planning et le reverra avec ses remarques ou bien il le ramènera lors d'une de ses visites à l'établissement. Le planning devient alors un véritable contrat tripartite, qui ne pourra être modifié que par le biais d'un ou plusieurs avenants.</p> <p>A noter que la réalisation du planning est étroitement liée à la réalisation d'un véritable ruban pédagogique, résultat d'un travail de lecture commune du référentiel par les membres de l'équipe pédagogique suivi d'une concertation pour le positionnement des modules et de tous les C.C.F. sur les deux ans de la formation.</p> <p>Le professeur principal doit s'assurer que le plan d'évaluation a été porté à la connaissance des élèves (1 exemplaire pour affichage dans la classe).</p> <h3>Les C.C.F.</h3> <p>En cas d'absences aux C.C.F. le rattrapage doit s'effectuer dans les plus brefs délais.</p> <p>RAPPEL :</p> <p>Le sujet de remplacement doit être différent du sujet initial ainsi que du sujet de validation d'acquis.</p> <p>Toute absence non justifiée par un certificat médical dans les 72 heures ou n'étant pas reconnue comme un cas de force majeure sera sanctionnée par un zéro.</p> <p>La remise des C.C.F. devra effectuée auprès de Cécile DIDIER (responsable de la saisie des notes sur libellé) 3 semaines maximum après la date du C.C.F.</p> <p>Si ce délai n'est pas respecté, le responsable doit avertir la Direction qui fera la démarche nécessaire auprès des enseignants concernés.</p> <p>Pas de C.C.F. en mai pour les deuxièmes années (sauf des impératifs dû au terrain).</p> 	<h2>Le contrôle à postériori</h2> <p>Le contrôle à postériori</p> <p>En septembre de l'année suivant la session, qui vient de se terminer, certaines épreuves peuvent être envoyées auprès du Président Adjoint pour un contrôle à postériori à voir avec le secrétariat scolaire.</p> <p>Les contrats de redoublement</p> <p>En cas de redoublement d'un élève de deuxième année, le professeur principal et la vie scolaire réaliseront un contrat qu'ils signeront avec l'intéressé.</p> <p>Sur ce contrat, figureront les intitulés des différentes épreuves conservées par les élèves, ou celles qu'ils doivent repasser. Selon les cas, un emploi du temps spécifique sera mis en place en début d'année et sera signé par l'élève et diffusé au service de la vie scolaire, au professeur coordonnateur et aux enseignants concernés.</p>
--	--

Elections des délégués et de leurs suppléants

Au lycée, le professeur principal ou coordonnateur réalise l'élection des délégués ou peut déléguer cette tâche à l'enseignant, d'histoire-géographie, avec son accord, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

Une concertation avec les C.P.E. doit permettre de s'assurer que l'information sur les différentes instances a été faite aux élèves.

Les élections doivent se dérouler entre la rentrée et la septième semaine de l'année scolaire. Le professeur principal doit informer les élèves dont il a la charge, des élections des délégués et de leurs suppléants, au moins une semaine avant celle-ci afin que les élèves intéressés aient le temps de se présenter.

Professeurs principaux, coordonnateurs, animateurs 2012/2013

Classe	Professeur principal ou coordonnateur
3ème	Florence BONNEFOND
Sde G.T.	Valérie CLUET
1ère STAV	Alain DONNAY
Term STAV	Carole LEROY
Sde Pro A	Régine LAVAL
Sde Pro B	Flavie BORKOWSKI
1ère CGEA A	Nicole POUPART
1ère CGEA B	Gilbert FIGUIERE
Term CGEA A	Cécile DIDIER
Term CGEA B	Sylvain PICARD
BTS 1 VO	Nathalie PORTALURI
BTS 2 VO	Michèle COLLET
BTS 1 TC	Michel VERON
BTS 2 TC	Francine VIARD
Licence Pro CIVS	Francine VIARD
Licence Pro QVC	Sophie TOFFIN

Le conseil de classe

DEROULEMENT

Au début du conseil : le professeur principal peut proposer un « pré conseil » informel qui évoquera des problèmes particuliers ne pouvant être évoqués devant les délégués (problèmes de santé particuliers, problèmes familiaux, etc...), ce pré conseil ne doit en aucun cas excéder un quart d'heure.

En cas d'absence ou d'empêchement d'un enseignant : le proviseur doit en être informé à l'avance, ainsi que le professeur principal. En outre, chaque enseignant devra fournir au professeur principal son appréciation sur la classe, ainsi que les votes nominatifs concernant les avis sur le livret scolaire des 2ème années. Chaque enseignant doit essayer de populer au moins deux évaluations par élève pour effectuer une moyenne, le report des notes en temps et heure doit être une priorité des enseignants pour permettre au professeur principal de préparer au mieux et avec précision son conseil de classe.

Les délégués élèves assistent au conseil de classe : les délégués titulaires ou suppléants sont présents en tant que représentants de la classe, ils ne doivent pas être pris à parti ni pouvoir argumenter sur leur cas spécifique, et ceci pour préserver l'équité avec les autres élèves. Dans ce but, le délégué sortira au moment de l'évocation de son cas particulier pour respecter l'équité.

Le professeur principal doit fournir un tableau récapitulatif des notes du trimestre comportant : les moyennes trimestrielles ou semestrielles, celles des trimestres précédents et la moyenne pondérée des C.C.F.

Afin que les parents d'élèves et les délégués de classes puissent prendre des notes, une fiche de conseil, leur sera remise au début du conseil de classe.

Au moment du tour de table par modules : chaque enseignant propose une appréciation sur la classe établie sur la base de quatre éléments : DISCIPLINE—AMBIANCE—TRAVAIL—RESULTATS. Un conseil de classe n'est pas une réunion de filière, les enseignants éviteront de trop grandes digressions sans rapport étroit avec le conseil.

Chaque enseignant représente une seule voix : peu importe le nombre de modules enseignés, un seul vote par tête pour les encouragements, félicitations ou avertissements ainsi que pour les avis sur les livrets scolaires des 2ème année.

Le professeur principal proposera une synthèse du bulletin de l'élève et éventuellement demandera des félicitations, encouragements ou avertissements au conseil. Il opérera de même pour les livrets scolaires en fin de deuxième année.

Avant le conseil de classe : le professeur principal doit faire le point sur l'ensemble des problèmes rencontrés au sein de la classe, afin d'en débattre et d'envisager des solutions avec l'équipe pédagogique lors du conseil.

Après le conseil : le professeur principal doit reporter les appréciations sur le bulletin de chaque élève et fournir l'ensemble des bulletins au proviseur pour signature.

Le professeur principal doit préparer un tableau récapitulatif des vœux d'orientation des élèves pour le conseil du deuxième trimestre, et des choix définitifs d'orientation par le conseil du troisième trimestre.

Organisation de l'année scolaire 2012/2013

- Rentrée des enseignants : jeudi 30 août 2012
Journée projet établissement pour les personnels : vendredi 31 août 2012
Rentrée des élèves : lundi 03 septembre 2012
Vacances de toUSSaint : samedi 27 octobre au dimanche 11 novembre 2012
Récupération des 2 jours des vacances de la TouSSaint
Le jeudi 08 novembre 2012 (matin) - mercredi 03 avril 2013 (après-midi)
Le jeudi 08 novembre 2012 (après-midi) - mercredi 22 mai 2013 (après-midi)
Le vendredi 09 novembre 2012 - vendredi 05 juillet 2013 (report de la fin de scolarité)
Vacances de Noël : samedi 22 décembre 2012 au dimanche 06 janvier 2013
Vacances d'hiver : samedi 16 février au dimanche 03 mars 2013
Vacances de printemps : samedi 13 avril au mercredi 01 mai 2013
Armistice 1945 et pont de l'ascension : mercredi 08 au dimanche 12 mai 2013
Fin de la scolarité : jeudi 04 juillet 2013
Jours fériés sur scolarité :
Lundi de Pâques : lundi 01 avril 2013
Pentecôte : lundi 20 mai 2013

L'orientation et l'insertion professionnelle

L'orientation :

Pour tous les élèves qui ne sont pas motivés dans une filière et qui ont de très mauvais résultats scolaire et qui sont de plus en plus absents...

A disposition du professeur principal et de l'équipe pédagogique :

Les guides ONISEP, le guide trajectoire ONISEP, le recueil des établissements publics agricoles par filière et par secteur en formation initiale ou par apprentissage, le guide CNPR pour l'enseignement à distance.

Ne pas oublier :

L'intervention d'un technicien dans la classe, d'un ancien élève, d'un professionnel, les forums des métiers, les sites internet, les C.I.O., une visite spécifique au C.D.I.

Présentation des filières d'AVIZE VITI CAMPUS

L'insertion professionnelle :

Pour les classes déjà citées en page 3, il existe la possibilité de réaliser des mini stages insertion professionnelle. Penser à les positionner en début d'année scolaire et à faire une convention de stage.

Une réunion d'information pour les familles seront menées par le Proviseur pour les différentes procédures d'orientation :

3ème

Seconde Générale et Technologique

Term Bac-Pro / Term STAV : POST BAC

Interface élèves - enseignants - administration - parents

Le professeur principal en partenariat avec la vie scolaire et les coordonnateurs de filières sont chargés d'organiser l'accueil des élèves lors de la rentrée scolaire.

L'ensemble de l'équipe pédagogique doit cependant se sentir concerné par cette première prise de contact et s'y associer.

Au cours de cette réunion, le professeur principal et l'équipe pédagogique doivent présenter :

- ❖ la formation
- ❖ le tronc commun de la formation
- ❖ les spécialités ou options de la formation
- ❖ les volumes horaires
- ❖ les périodes de stage
- ❖ le déroulement des épreuves certificatives
- ❖ le règlement intérieur

NB : Pour les enseignants
N'oubliez pas d'informer les professeurs principaux des voyages, de dates de C.C.F., etc... que vous serez amené à faire, ainsi que des difficultés relationnelles avec certains élèves. Les enseignants n'ont pas à « utiliser » les élèves pour faire passer des informations leur collègue ou au professeur principal.

Au cours de l'année, le professeur principal s'orientera : le professeur principal doit s'assurer en deuxième année que l'information sur l'orientation a été faite auprès des élèves, soit par lui-même, soit en collaboration avec la vie scolaire, soit en faisant venir des tuteurs dans la classe (C.I.O., APECCA, d'autres collègues, d'anciens élèves...), soit en les amenant au C.D.I.

- ❖ de la remontée des éventuelles tensions décelées par les enseignants dans la classe qui pourra organiser des réunions de concertation pour les apaiser
- ❖ Participer aux heures de vie de classe si le besoin s'en fait sentir
- ❖ Consulter régulièrement les délégués de classe.

Coordonner la mise en place du tutorat pour les filières Bac Pro et Seconde Générale et Technologique. Celui-ci sera consigné dans un carnet de tutorat.

Dates des rencontres Parents Professeurs

26 octobre 2012 : pour les élèves ayant des difficultés scolaires et de comportement
07 décembre 2012 après-midi : Pour les classes de 3ème, filières Bac Pro et Bac Techno
17 décembre 2012 matin : Sur rendez-vous

ORGANISATION VIE SCOLAIRE 2012-2013

La Vie Scolaire a en charge la gestion et le suivi des absences et retards des élèves et étudiants de l'établissement.

Pour nous aider, nous disposons du logiciel Pronote. Cependant, nous ne pouvons rien faire sans les relevés d'absences et retards que vous, enseignants, avez la responsabilité de remplir au début de chacun des cours. C'est pourquoi nous mettons à votre disposition ce mode d'emploi afin de vous expliquer comment nous fonctionnons.

ABSENCES et RETARDS

Le relevé des absences et retards des élèves et étudiants se fait sous deux formes :

1/ Passage d'un(e) surveillant(e) dans les salles de classes :

A la première heure de cours de chaque classe pour chaque ½ journée
 C'est à l'enseignant de faire l'appel, puis il inscrit le nom des élèves et étudiants absents sur le billet d'appel. Vous pouvez vous en procurer au bureau des surveillants s'il venait à en manquer. *Merci de bien noter également la date et la classe concernée.*

2/ Utilisation des cahiers d'appel :

Chaque classe dispose d'un cahier d'appel. Les élèves par roulement en sont responsables et doivent vous les présenter au début de chaque cours et les ramener pendant la pause de midi au bureau de vie scolaire. **Merci de vous en assurer.**

En cas d'absence de ceux-ci nous vous prions de bien vouloir nous en informer, le plus rapidement possible.

3/ Utilisation des cahiers de textes :

Il n'y a plus de cahier de texte « papier » dès la rentrée 2012. Vous renseignerez les devoirs, cours, etc sur cahier de texte électronique via le logiciel « Pronote »

Concernant les retards, les élèves et étudiants doivent passer chercher un billet au bureau des surveillants. Merci de bien vouloir l'exiger et de rayer le nom concerné afin que nous ne comptabilisions pas ainsi un retard en absence. Les retards cumulés seront rattrapés le mercredi après-midi.

EXCLUSIONS

Celles-ci doivent être exceptionnelles. Cependant, lorsque vous décidez d'exclure un élève de cours, celui-ci doit être accompagné par l'un des délégués de classe à la Vie scolaire, qui le prendra en charge.

Notez l'exclusion, l'heure et le nom de l'élève sur le cahier d'appel. Pensez également à remplir le formulaire d'exclusion (disponible en salle des enseignants ou à la vie scolaire), vous pourrez faire des photocopies afin que nous puissions traiter rapidement ces exclusions.

Un courrier sera adressé aux parents pour les informer de la situation.

RETENUES

Des formulaires sont à votre disposition au bureau des surveillants et un exemplaire affiché en salle des professeurs pour photocopies. Après les avoir remplis (en précisant bien le nombre d'heures), les déposer au même bureau des CPE qui se chargeront de planifier cette punition.

Pensez à fournir impérativement un sujet et à indiquer, le cas échéant, le matériel nécessaire à l'élève.

IMPORTANT : DES FICHES INDIVIDUELLES DE SUIVI (SANCTIONS) SONT CONSULTABLES CHEZ LES CPE.

Les textes officiels

☐ Circulaire n° 71-275 du 02 septembre 1971
BOEN n° 33 du 09 septembre 1971
Les missions, attributions et désignation des professeurs principaux

☐ Circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993
BOEN n° 5 du 04 février 1993
Rôle du professeur principal dans les lycées

☐ Note du 28 octobre 1993 du s/Directeur Gestion des moyens de l'Enseignement Technique Agricole
Attribution de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves aux agents contractuels en qualité de Professeur Principal

☐ Décret n° 94-50 du 12 janvier 1994
J.O. du 20 janvier 1994
Indemnité de suivi et d'orientation des élèves dans les établissements publics de l'enseignement agricole

Animation de l'équipe pédagogique

Réunion de l'équipe pédagogique (voir le calendrier prévisionnel : exploitation pédagogique)

Afin que cette animation soit menée correctement :

Faire un compte rendu de réunion et un relevé de décision



Vademecum

Lycée viticole

L'équipe pédagogique
Le professeur principal

Année scolaire
2012/2013

Quelques rappels...

« Le rôle fondamental du professeur principal ou coordonnateur est de faire l'unité de la classe. Il est le coordonnateur de l'équipe pédagogique. Il a également une mission de suivi et d'information des élèves, qu'il doit être à même de conseiller sur leur orientation. Il reste le correspondant privilégié des parents ».

Il effectue la synthèse des résultats obtenus par les élèves, présente cette synthèse au conseil de classe puis imprime ses bulletins. Il propose à l'élève les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel et professionnel. Il rend compte au Proviseur de son activité.

« L'équipe pédagogique, c'est une unité de réflexion et de clarification des pratiques individuelles et une unité de cohésion, de solidarité et de production pour la recherche d'une attitude cohérente à l'égard des élèves »

(extrait de la circulaire du 02/09/1971 de l'E.N.)

« L'équipe pédagogique va se construire à partir de la concertation et de l'échange de pratiques autour d'un projet, sur des situations pédagogiques comme : la lecture et l'interprétation des référentiels de formation, la construction cohérente d'une progression pédagogique et d'un système d'évaluation (le ruban pédagogique) au sein d'une même filière de formation, l'exercice de l'autonomie pédagogique sur les temps de formation consacrés aux activités pluridisciplinaires et aux M.I.L., M.A.P., E.I.E., l'accueil des nouveaux enseignants dans l'établissement, le regard collectif posé sur chaque élève lors des conseils de classe... »

(J-M. MICHEZ, Inspecteur Enseignement Agricole)

Scénario :

- ♦ Les textes officiels
- ♦ Animation de l'équipe pédagogique
- ♦ Interface élèves/enseignants/administration/parents
- ♦ Relations avec les secrariats scolaire examens stages

aveant

Annexe n° 9 : entretien avec la direction de l'établissement

présentation

Ce travail d'enquête à Avize s'inscrit dans un travail sur la coordination des équipes pédagogiques dans les établissements publics d'enseignement agricole à travers l'étude de la fonction de professeur coordonnateur. Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'autonomisation croissante des établissements et son corollaire, l'autonomie pédagogique des équipes.

Par cette enquête, nous cherchons à connaître les pratiques effectives de coordination mises en place au regard de la faible prescription de cette fonction mais également de sa montée en puissance avec les nouvelles réformes mises en place depuis 2009. L'objectif de cet entretien est d'essayer de comprendre les relations que vous avez mises en place avec les professeurs coordonnateurs.

thème 1 : le rôle pédagogique de la direction

- Dans « l'établissement mobilisé » défini par des chercheurs en sciences de l'éducation, modèle mettant en avant la dynamique de projet et le travail collectif enseignant, la direction de l'établissement autonome est incitée à jouer un rôle de régulateur et d'animateur des équipes afin d'opérer des changements dans les habitudes d'enseignement des enseignants en vue d'améliorer les performances de l'établissement. Partagez-vous cet avis ?
Oui; évidemment oui.
- Comment envisagez-vous le rôle pédagogique du chef d'établissement ?
Le chef d'établissement doit informer des modifications de programme pouvant intervenir, doit les expliciter, doit en mesurer les enjeux internes et externes pour l'établissement, mesurer les motivations et les freins techniques et humains pouvant se poser dans l'application de ces modifications. Il doit aussi tenir compte de toutes les potentialités pouvant se présenter pour améliorer l'organisation et le contenu pédagogique de l'enseignement (programmes européens, formation de formateur, synergie intra-EPL entre les entres constitutifs, entre les EPL, avec des partenaires éducatifs ou socio-éducatifs publics et privés). Avec tout cela, il doit chercher dans le cadre du projet d'établissement et dans le quotidien à animer les équipes, à répondre tout à fois à l'intérêt individuel de chacun tout en faisant émerger des objectifs et projets communs rassemblant le plus de participants; C'est un défi quotidien qui demande une grande capacité d'ouverture et de connaissance de son environnement, une capacité de synthèse et d'écoute interne, et une force de conviction pour mener à bien ses projets contre vents et marées. Passionnant mais quelquefois ingrat et épuisant, c'est vendu ensemble !
- Quels moyens formels privilégiez-vous pour provoquer le travail collectif et l'engagement des enseignants ?
La réunion de travail, pour l'instant essentiellement présente mais on verra

apparaître de plus en plus avec l'évolution des technologies des réunions d'étapes ou réunions partielles sur skype, sur des réseaux internes, par le biais de conférence. Pour valider les attendus de ces réunions et les faire partager par tous, les intranets ont beaucoup aidés à l'efficacité de ce travail en réunion pour peu qu'on ait l'hygiène d'en faire des relevés de décision précis et pas trop long.

- Quels moyens informels utilisez-vous pour influencer sur les pratiques des enseignants ?
Influer les pratiques des enseignants est une ambition très présomptueuse pour un directeur d'EPL mais on peut toutefois informer sur d'autres pratiques, faire témoigner leur praticien, aller voir sur place comment ça se passe et échanger. Bref, susciter de l'envie, de la curiosité, du questionnement et organiser l'adaptation et le transfert. Il faut aussi appuyer et valoriser autant que faire ce peut les volontaires qui s'engage dans ces nouvelles voies sans culpabiliser ni exclure ceux qui sont plus en retrait avec lesquels il faut reprendre l'échange à la base jusqu'à ce qu'un climat de confiance s'installe. Changer de pratiques pédagogiques est une remise en question lourde et risquée pour un enseignant, ça peut faire naturellement peur, ce n'est pas qu'une question de volonté ou de force de travail. Ceux qui se lancent dans ces démarches doivent aussi faire l'objet d'une attention régulière car ils ont pris ce risque et il y a des doutes qui peuvent immiscer dans la mise en œuvre. Bref, il faut avoir de la disponibilité » (bureau ouvert, réponse rapide aux mails d'appel au secours...). C'est juste souvent chronophage et temporellement concurrentiel avec les autres missions du chef d'établissement. Mais perdre le fil de ce dialogue et de ce travail serait prendre le risque de se couper de son cœur de métier ou d'apparaître comme un vulgaire administrateur financier de l'EPL. C'est donc une question de dosage, de priorité, d'organisation personnelle et de délégation stratégique.

thème 2 : La relation entretenue entre la direction et les professeurs coordonnateurs

Dans l'établissement mobilisé, cette relation direction/prof coordonnateur peut apparaître pertinente pour piloter les équipes pédagogiques.

- Comment désignez-vous les professeurs coordonnateurs ? Selon quels critères ?
A la gueule du client ! Non, bien sûr et si j'osais à la contre gueule du client. Je m'explique. Il ne faut choisir des coordonnateurs uniquement sur une affinité affective personnelle et sur une pensée commune et il faut chercher impérativement à engager le plus d'enseignants possibles sur ces fonctions en faisant tourner ces responsabilités. Les anciens coordonnateurs expérimentés sont en plus en risque de s'épuiser sur ces fonctions et il est plus utile de leur offrir la possibilité de s'engager sur d'autres projets qui ne manquent pas dans nos EPL.
- Avez-vous mis en place des temps de concertation spécifique avec eux ?
Oui, sur un temps hebdomadaire sans cours mais on doit aussi améliorer les conditions matérielles de cette concertation en terme de locaux et d'équipements. Le projet pluri annuel de l'établissement qui se déroulera jusqu'en 2017 a tenu compte partiellement de ce besoin croissant.
- Comment la direction se place-t-elle par rapport au professeur coordonnateur d'une équipe ?
En situation de collaboration directe, le coordonnateur est le pivot direct pour l'équipe

de direction avec l'équipe pédagogique, le plus premier destinataire des évolutions et des problèmes pouvant concerner le cycle, il est aussi pour l'équipe de direction le premier représentant des revendications collectives d'une équipe auprès de l'équipe de direction.

- Quelle autonomie accordez-vous ? Souhaiteriez-vous accorder ?
Déjà celle qu'il souhaite avoir, il n'existe pas de modèle précis en la matière. C'est question d'Hommes, d'équipe, de tradition de fonctionnement et de contexte de projet ou d'environnement du cycle. C'est au coordonnateur de définir ce qu'il souhaite, qu'une négociation éventuelle s'instaure en cas de différenciation de point de vue et in fine de contractualisation entre le coordonnateur et la direction pour que les droits et devoirs de chacun soient clairement positionnés. Cette contractualisation peut aussi servir de modèles dans des collaborations de ce type mal cadrées ou inexpérimentées et peut évidemment évoluer au cours du temps.
- Le modèle du « leadership⁵⁹ distribué » est mis en avant comme moyen de régulation interne de l'établissement. Cela vous semble-t-il pertinent pour la mise en place d'une « coordination nouvelle » du travail collectif enseignant dans un cadre d'autonomie pédagogique renforcé par les réformes pédagogiques récentes ?
Je ne sais pas trop ce que c'est que le leadership distribué mais si l'on parle de la nécessité impérieuse de créer des espaces d'action autonome, des espaces d'expérimentation organisés autour de la délégation de pouvoir réel, de la volonté que doit avoir la direction de ne pas vouloir tout contrôler, de laisser l'intelligence collective se développer, de l'appuyer dans le cadre des règles de fonctionnement global de nos établissements, d'appuyer les modifications de ces règles au nom de la pertinence, de l'expérimentation, oui, c'est bien un modèle de management encore plus délégatif que participatif qu'il faut mettre en oeuvre dans nos organisations. Comment d'ailleurs manager une organisation composée majoritairement par des cadres A ou assimilés de la fonction publique avec un management de type paternaliste ou dirigiste. On n'aboutit qu'au découragement ou à l'infantilisme de replis de ces agents qui disposent majoritairement d'une capacité de travail et de réflexion dense et riche. Pourquoi se priver de cela ? ON doit aussi disposer d'une plus grande autonomie sur les moyens alloués aux établissements en matière d'usage des dotations notamment pour pouvoir expérimenter et les choix faits le soit dans le cadre d'une instance démocratique comme le CA pourquoi précédé d' »un avis du CEF pour éviter toute dérive personnelle des équipes de direction.
- A deux reprises⁶⁰, la direction d' Avize a essayé de « cadrer », de « normer » la fonction de coordination de l'équipe pédagogique. Quels en étaient les motifs ? Les motivations ? Les objectifs ?
Les motifs étaient divers et fondamentaux. Cadrer permet de définir le même message à tous, coordonnateurs ou non, de définir le rôle des uns et des autres ce qui vise à la transparence, à la prise de responsabilité individuelle, à l'équité entre les acteurs par un engagement normé. Cela peut aussi plus facilement permettre à de nouveaux enseignants de rentrer dans la mission de coordination.
- Le CEF vous permet-il d'avoir une relation spécifique avec les professeurs

59 Défini comme un processus d'influence sociale d'une personne ou d'un groupe sur une personne ou un groupe sans être forcément par le lien hiérarchique et visant des objectifs organisationnels

60 En 2008-2009 et cette année (à partir d'un premier échange l'année dernière avec les profs coordo et la remise en début d'année d'une fiche du professeur coordonnateur.

coordonnateurs ?

Pas particulièrement, le CEF a par contre une importance capitale à venir pour être l'instance réceptacle et décisionnelle des projets intra-EPL développant la synergie entre les centres constitutifs en créant les conditions de la concertation entre les équipes et les coordonnateurs pédagogiques du lycée, du CFA et du CFPPA et leur reconnaissance officielle aux yeux de l'ensemble des équipes pédagogiques. Le CEF donnera forcément de la résonance à ces expérimentations et sa vitalité ou sa réalité « ectoplasmique » traduira bien la présence ou non de ce type de collaboration et d'expérimentation pédagogique au sein des EPL. C'est l'un des clés de la survie et de la vitalité des EPL face à leur environnement et face à la concurrence au cours des mois et années à venir. C'est un enjeu capital à court et moyen terme car cela définira le ressenti de la qualité quotidienne de notre enseignement aux yeux des familles qui constituent, ne nous y trompons pas, notre meilleur ou notre pire vecteur de communication extérieur.

Annexe n° 10 : entretien PPC 1

11 février 2013

parlez moi un peu de votre fonction de professeur coordonnateur

L'année dernière, classe de term pro, 15 élèves, classe difficile ; cette année, sec pro a, 15 élèves, classe difficile. Ça me suit !

difficulté pour mettre en place une équipe pédagogique car une partie est en bas (CFA-CFPPA) et une partie est en haut (Lycée), surtout pour les EIE : une enseignante que l'on arrive pas à voir : 80 heures en EIE, toujours à la va-vite

EIE, l'année dernière, cela n'a pas fonctionné correctement donc cette année avec le professeur de viti, on a tout changé, retravaillé pour mettre en place des journées d'EIE : gros travail en début d'année pour les journées à thème et le voyage en Alsace. J'ai désigné des tuteurs pour ces journées afin d'éviter d'être responsable de tout (3 journées et un voyage de trois jours en Alsace). Ce sont plus les professeurs des matières techniques qui s'en occupent que les profs des matières générales. Ça retombe sur nous. Les EIE, c'est plus de la fonction d'un prof technique que d'un prof principal.

Classe difficile cette année donc 4 conseils de discipline : on a battu le record. Le prof principal a le droit d'être présent mais de ne rien dire, d'être convoqué. Les conseils ont lieu le lundi matin et je n'ai pas cours donc il faut que je me déplace pour cela : une matinée pour un quart d'heure de participation au conseil de discipline...faire le point avec les enseignants sur l'élève, comment il évolue . Souvent le conseil de discipline demande un suivi plus soutenu de l'élève et c'est au professeur principal de le faire ; donc du temps pour le suivi, par exemple pour un, il a été décidé une rencontre parentale tous les 15 jours, soit un vendredi sur deux, à 16h30 ...et moi je finis mes cours à 15 heures donc je dois attendre...c'est un peu difficile

sinon beaucoup de contact avec l'équipe par first class, par internet, pour récupérer comment va la classe, comment elle évolue. Préparer un plan de classe pour éviter tout débordement et puis on se rend compte que ce plan de classe n'est pas forcément suivi par toute l'équipe ; cela fait le troisième depuis le début de l'année..et cela retombe toujours sur le prof coordonnateur

après les conseils de classe et tout ça, c'est du traditionnel, logique de préparation, remplir les bulletins. Les rubans, après on travaille par habitude, c'est du travail mais étant à deux avec la professeur coordo de la seconde classe de sec pro, cela nous permet de travailler toutes les deux : celle qui prépare quelque chose le transmet à l'autre

la communication avec first class est régulière et on a les réponses tout de suite : c'est intéressant pour avoir les commentaires de tout le monde dans la semaine si je dois rencontrer des parents le vendredi. Ce sont des contacts collectifs ; je cible mes messages pour les EIE par exemple.

Sur les conseils de classe ?

Ben déjà sortir tous les bulletins, la difficulté est avec pronote car cela nécessite un gros travail de remise en page des bulletins à adresser aux parents ; cela prend un certain temps ; distribution de la feuille générale, préparation du conseil de classe avec chaque élève donc on passe deux ou trois heures pour le conseil. On dépasse largement la demie-heure de décharge.

Pour répondre à ce que cela m'apporte ? J'ai beau cherché...si une reconnaissance auprès des élèves mais on ne se voit pas assez souvent pour avoir un suivi bien régulier : je les ai qu'en cours de viti pas en TP. Je les connais qu'en classe...Cela permettait de discuter avec la classe différemment. Cette année, il y a beaucoup de temps de cours passer à remettre la classe en place, j'ai beaucoup de contact durant la semaine avec les collègues donc à la fin de la semaine, on fait le bilan de la semaine donc cela prend un quart, vingt minutes sur mon cours : on avant pas an cours à cause de cela !

Pour moi personnellement, ce que cela m'apporte ? Du boulot !! en espérant que cela soit évalué dans ma note administrative...peut-être

sur le choix d'être prof coordo ?

Maintenant on travaille par équipe, par habitude donc on gagne un peu de temps et comme on connaît bien la formation on arrive à suivre l'ensemble alors qu'une personne nouvelle personne passera deux fois plus de temps sur ces points.

Après au niveau reconnaissance des élèves lorsque je les interroge pour savoir pourquoi ils font le bazar avec un professeur et pas avec moi, ils me répondent parce que vous êtes professeur principal. Peut-être moins de difficultés avec les élèves.

C'est plus une question d'habitude que de volonté réelle. Ce n'est pas forcément un choix.

Si je n'étais pas prof coordo, cela me manquerait peut-être car depuis 20 ans....(rires)

sinon, non...cette expérience permet de gagner du temps ... qu'est-ce que cela m'apporte ? Le contact particulier avec les élèves...sinon je n'ai pas beaucoup de contact avec les parents : ils appellent pas sauf lorsqu'il y a des problèmes...

les nouvelles missions ? Une place plus importante pour le prof coordo ?

Je dirai que cela donne plus de difficulté avec les collègues. Moi j'ai trouvé que la mise en place des EIE : les collègues n'appréciaient pas forcément la mise en place des EIE telle que je l'ai décidée en début d'année mais ils ne disaient rien parce que je le faisais. Là on doit partir dans l'Aisne, cela fait un mois que j'ai prévenu : vous êtes sûrs que c'est prêt parce que dans un mois il faut partir le 4 avril ; j'estime que ce n'est pas mon travail de demander aux collègues de faire quelque chose quoi alors que cela fait des semaines qu'ils le savent. La coordination donne des responsabilités en plus alors que tu es au même niveau qu'eux, tu n'as pas à leur donner des ordres et tu te sens obligé par ce que sinon, si tu dis rien cela va passer...J'aime pas donner des ordres alors je le fais le moins possible mais si par exemple la date du conseil de classe est à telle date donc on va demander : il faut rentrer les notes pour telle autre date. Donc cela nous oblige à donner des ordres aux autres et c'est pas vraiment notre rôle : on est comme les autres, on est pas différent. C'est bien gentil de vouloir imposer à des collègues certaine choses alors que on est pas plus...cela ne nous rapporte rien.

Par rapport à l'équipe, cela pose des problème au niveau relationnel : je sais que pour les EIE, j'ai des collègues qui ont du mal à me parler actuellement à cause de cela. J'en suis sûr...donc ils n'en

parlement pas et comme je n'aime pas donner des autres, je préfère ne plus en parler non plus. J'espère que cela bon quand on partira dans l'Aisne...c'est pas facile d'imposer aux autres alors qu'on est comme les autres, moi j'estime que je ne suis pas supérieure aux autres parce que je suis professeure principale.

avec la direction ?

peut-être qu'un devrait se voir un peu plus souvent pour discuter des élèves, les CPE pour rapporter les choses entendues dans la classe par exemple. Je pense que je dois téléphoner, envoyer un message. C'est vrai qu'il faudrait avoir une relation plus importante avec la direction.

Moi je préfère ce qui est direct : je préfère voir la directrice plutôt que de lui envoyer un message, le dire directement mais pas besoin de réunion de coordo ; c'est plus souvent quelques minutes par-ci par-là que d'avoir un RDV. Même avec les CPE, cela doit être plus informel. Même si cela prend du temps au niveau interclasse, intercours. Entre deux heures de cours, si je rencontre la directrice et que l'on reste dix minutes à parler, j'arrive forcément en retard en cours le cours suivant.

Ce n'est pas comptabilisé, ce n'est pas chronométré. Aucune idée du temps que cela prend.

quelle conception de cette position entre la direction et l'équipe ?

On doit rendre à l'équipe ce que l'on a appris de la direction, être l'intermédiaire des deux quoi ; on doit faire remonter comme les faire redescendre...et au niveau des collègues, on va plus le faire par la messagerie plutôt que de les voir individuellement pour des raisons de rapidité et d'efficacité pour ne pas oublier un collègue. Je passe pas mon temps ici.

le CFE

je pense que c'est une fonction en plus et que nous en avons suffisamment ; si on veut bien faire, on en peut tout faire. Je suis au conseil d'exploitation car cela m'apporte des chose en tant que professeur technique. Là je ne sais pas ce que cela m'apporterais...

l'évolution quand on parle d'évolution de la fonction c'est passer du temps avec les élèves. Les élèves sont demandeurs de plus en plus. Toujours être disponible pour écouter les élèves, un interlocuteur. Je n'ai jamais passé autant de temps pendant mes cours à remettre les choses en place...Ils ont l'impression que je suis leur défenseur parce qu'on les écoute plus que les autres profs : on a le rôle d'écoute et cela on ne l'avait pas il y a 5 ou 6 ans.

Bon après, les papiers ont en a toujours eu.

Il y a quand même la mise en place du tuteur qui s'est faite cette année mais bon, un tuteur qui a plus de 5 élèves a du mal à les rencontrer ; faut pas rêver : tu n'as que la pause de midi pour le faire, tu n'as pas de temps. Le professeur principal a mis les enseignants devant les noms des élèves. Le tuteur remplit un cahier. Le prof principal n'a pas de rôle particulier. Aucun problème n'est remonté ; c'est encore sous voie d'essai et cela va évoluer car il y a un manque : oui on a rencontré les élèves et après...et je ne suis pas aller voir les cahiers du tutorat.

45 minutes

Annexe n° 11 : entretien PPC 2

12 février 2013

parlez moi un peu de votre fonction de professeur coordonnateur ?

Tout ce que je peux mettre en place pendant l'année ? Concernant les term, nous sommes deux et nous nous sommes répartis le travail ; je me suis chargé de tout ce qui est CCF et planning pluri alors que l'autre collègue avait une classe avec des redoublants donc il s'occupait des contrats de redoublement. Puis chacun travaille pour sa classe. Dès qu'il y a une information concernant le bac, on travaille de nouveau ensemble : vérification des papiers, cartes d'identité pour la préinscription au bac par exemple puis l'inscription définitive en novembre... Là nous venons d'attaquer ce qui est Admission Post-Bac donc on a sur le cadre des EIE ouvert deux heures pour les coordo dans le planning pour aller avec la classe entière travailler sur le site Admission post bac, les aider à s'inscrire afin qu'ils ne bloquent pas sur des questions ; ils ont tous ouverts un dossier. Maintenant c'est à eux de poser leurs vœux de formation car nous ne sommes pas sensés savoir dans quel ordre ils font leurs vœux. Nous sommes en période de conseil donc c'est l'autre collègue qui va être le coordo des deux profs coordo pour post-bac sur le site admission post-bac donc c'est lui qui va rentrer l'ensemble des appréciations finales sur le site et dire si nous sommes favorables ou pas pour un BTS, type de BTS...Et puis après, euh..nous sommes en pleine période de CCF donc en tant que coordo on ramène régulièrement dans notre classe le tableau récapitulatif des notes sur Excel pour que les élèves suivent l'évolution de leur moyenne CCF.

On suit un peu avec eux les étapes du rapport de stage. L'enseignante d'économie rappelle ce calendrier donc nous derrière nous relançons les élèves.

En tant que prof coordo, nous sommes en train de préparer le bac blanc qui sera commun à toutes les classes de term Pro de l'EPL (lycée et CFA) mais cette année, ce sont les deux directrices qui se chargent de l'organisation. Nous nous aurons à intervenir qu'au moment de la réception des notes et puis faire le bilan du bac blanc. Pas de logistique cette année !

Après au fur et à mesure, nous rentrons nos notes sur Libellule à chaque fois qu'il y a une pochette.

Après nous arrivons sur le bac avec les conseils de classe des trimestres : au second nous posons une appréciation sur le type de vœux, l'accord ou pas de l'équipe puis au troisième trimestre même démarche pour le livret scolaire.

Cette année, je ne sais pas si c'est le prof coordo ou l'équipe qui va gérer la préparation aux révisions du bac. Habituellement on pose des créneaux de révision pour les écrits puis pour les oraux et puis éventuellement pour le rattrapage.

Voilà, c'est le boulot du coordo, c'est surtout de la gestion de temps et de la récupération de documents pour le bac.

Le tutorat ce n'est pas nous qui l'avons géré. Ca a été envoyé à l'ensemble des profs de bac pro donc les six classes et pas uniquement par classe avec « bien voilà l'ensemble des élèves, voilà leurs maîtres de stage, vous en voulez combien et après on a plus ou moins réparti les profs qui voulaient prendre des élèves en regardant les lieux pas trop éloignés pour limiter les déplacements et après c'est la secrétaire qui a récupéré les listes et a vérifié la proximité géographique enseignant/lieu de stage pour une plus grande cohérence. Chaque prof a un petit livret et il est sensé faire un bilan après chaque période de stage des élèves qu'il suit, appeler le maître de stage, et noter dans ce carnet le résumé des échanges, les engagements...et en tant que coordo j'ai regardé mon paquet de livrets pour ma classe : c'est peu voire pas rempli. Ce n'est donc pas un outil qui me permet de savoir ce

qui se passe derrière ; j'ai essayé de revoir au niveau des carnets mais je ne suis pas sûr qu'il y a un suivi, un entretien, et je trouve que c'est indélicat si je pose la question à ma classe « finalement est-ce que vous avez eu des entretiens, est-ce que le maître de stage a été contacté ou pas... ». Je trouve que le prof coordo n'est pas bien placé vis à vis de l'équipe pour vérifier cela. Ce serait un peu trop pointé « qui fait son travail et qui ne le fait pas ». Sachant qu'on est payé derrière et que l'on est censé le faire (le tutorat).

La directrice devait revoir les carnets pour les signer à chaque période mais elle est incapable de le faire car l'ensemble des carnets n'est pas à sa place dans le casier et puis ceux qui sont présents, ne sont pas forcément remplis. Je pourrai citer deux ou trois profs qui ont pris des contacts, fait remonter des difficultés mais avec d'autres, je n'ai aucun retour, je ne sais pas si cela est fait ou pas. Donc en tant que coordo, pour moi, ce n'est pas exploitable en l'état à ce stade. Mais je ne me sens pas apte à surveiller mes collègues, à leur dire « t'a fait ton boulot ? »... parce que l'année dernière, on m'a reproché de trop demander à mon équipe, d'être trop exigeante donc cette année, je suis plus en recul sur ma fonction... donc je n'ose plus demander une pochette de CCF même après deux mois alors que normalement l'engagement pris en septembre par tout le monde était qu'au bout d'un mois la pochette devait être terminée, rendue. Donc je suis prudente même dans mes formulations.

En tant que prof coordo, prof principal, il y a la partie conseil de classe. Donc on reste sur le système ancien : on prépare, on anime le conseil ; ce qui a changé depuis l'année dernière et ce qui personnellement me gêne est que jusque là on nous disait le conseil a lieu à telle date et c'était à nous à dire quand est-ce qu'on voulait terminer la saisie des notes et à partir de là on prévenait l'informaticien qui verrouillait le logiciel et ça marchait. Il y a des profs coordo qui ont besoin des notes pour le soir mais moi je ne peux pas fonctionner comme cela. Moi je préfère avoir du recul pour vérifier déjà si les notes sont cohérentes, s'il n'y a pas d'erreur, pouvoir aller voir un élève pour lui demander s'il a bien cette note, parce qu'aussi quelques fois, il y a des profs qui oublient de rentrer des notes ou des notes pour tous les élèves. Maintenant, je n'ai pas le temps de vérifier le tableau des résultats parce qu'en gros on nous laisse trois ou quatre jours seulement. On a une plage de concertation le vendredi, mise en place il y a quelques années, et on est maintenant dans l'incapacité de le faire. Au premier trimestre, j'ai fait mes bulletins dans la nuit du jeudi au vendredi pour les présenter à la classe car les notes étaient arrêtées le jeudi soir seulement pour un conseil de classe qui devait avoir lieu le mardi suivant. On ne tient plus compte dans cet arrêt de note de ce que le prof coordo peut faire à côté même du côté de la vie privée..et cette fois-ci on a l'arrêt des notes, d'après le papier avant les vacances pour le conseil de classe, le jeudi au retour donc je me disais : je les fais le jeudi mes notes donc je fais le bulletin le jeudi, vendredi c'est fait. Vendredi, nous sommes en réunion donc je ne peux pas faire ma concertation avec ma classe. Et finalement, la directrice m'a annoncé que cela s'arrêterait pendant les vacances, je ne sais pas à quelle date, ce qui est encore mieux et je dois récupérer mes bulletins au retour des vacances et elle m'a dit tu as trois jours pour le faire. Depuis il y a l'inspection qui est tombé à la rentrée, le mardi donc je ne sais pas si je fais l'inspection ou si je fais les bulletins (**ironie**) en tout cas, ce n'est pas le mardi que je vais faire mes bulletins. Donc je trouve que l'on ne nous laisse plus le temps de faire notre boulot comme on veut et moi je ne suis pas quelqu'un qui va bosser la veille pour le lendemain. Je vois à long terme pour les élèves et je préfère avoir un déroulement fixé avec des étapes annoncées plutôt que de devoir tout chambouler et je ne trouve pas cela très stable pour les élèves. C'est comme cela que je fonctionne et là je suis un peu embêtée en ce moment sur la partie conseil de classe. Bon après on gère...on a pas toujours le choix.

Sinon, en tant que prof coordo, les semaines de stage, on les fixe à la rentrée selon le référentiel comme la semaine « insertion », là il n'y a pas de problème, la semaine projet ESC. C'est bien fixé,

on calcule les CCF par rapport à cela, on arrive à étaler. Il reste les semaines d'exploitation, on l'on reste sur un flou « ben c'est telle période » et au dernier moment à chaque fois, il faut tout rebasculer et donc je sais que c'est une étape qui grogne un peu au niveau de mes collègues parce que s'ils ont prévu un intervenant, ils ne le savent pas forcément. C'est vrai que l'on ne peut pas demander à un intervenant en pluri de venir un autre mardi car on est aussi obligé de prévoir un mois à l'avance avec cet intervenant et puis là cela coince. Donc il y a aussi un problème de communication car le prof coordo n'est pas forcément visé spécifiquement à ce sujet. De la même façon, pour des modifications d'emploi du temps, une sortie de type « projet santé », un intervenant extérieur comme par exemple aujourd'hui les tracteurs (**démonstration tracteur électriques**). Le prof coordo n'a pas toujours l'information en temps et en heure. Quelques fois on peut réagir, des fois on ne peut pas. Il y a peu une classe partait en sortie « santé » au centre de transfusion sanguine, la prof qui avait cette classe sur ce créneau n'était pas au courant. Et le coordo ne savait pas non plus que c'était sur ce créneau là. Depuis on a vu avec l'infirmière. On a le déroulement et on sait un peu plus qui est concerné. Il y a plusieurs sphères qui travaillent et elles ne vont pas forcément se croiser. On a encore ce problème et c'est pas faute de l'avoir dit.

Sur les EIE, que fais-tu comme prof coordo ?

Nous sommes toujours pour les première et les terminale sur la version initiale des EIE. On avait demandé « qui veut faire quoi » et on avait attribué des heures à des matières qui perdaient des heures disciplinaires (exemple physique) : chimie en première, citoyenneté et mémoire en première, un peu EIE coordo en première (cinq heure et six heures en term) notamment pour les entretiens de la rentrée. Au passage, les entretiens ont eu lieu en début d'année alors que nous avons reçu le carnet du tutorat en octobre et dans ce livret, tout le début est consacré aux entretiens. Alors moi en tant que coordo, cela me pose un souci car je souhaite tous les voir, savoir où ils en sont etc...s'ils ont des choses à dire. Or avec les livrets, pas forcément remplis, cela ne remonte pas au coordo ! Et on peut être amené à faire une bourde avec un élève avec lequel on aurait pas eu d'entretien à la rentrée. Il faut que l'on reflèche le contenu du carnet. Il est adapté au SGT ou le M11 en BTSA où c'est toute l'équipe qui fait les entretiens mais pas pour la filière pro, il était clair et net que c'était les profs coordo qui devaient faire les entretiens de début d'année. Donc là c'est le carnet pour tout le monde et du coup cela ne passe pas.(...) Sinon pour le moment les EIE n'ont pas été rediscutés...parce que personne ne juge utile de rediscuter. Tout le monde est content, on va dire cela comme cela. Moi je sais qu'en EIE sec pro,, cela a été totalement refait. Moi je trouve que cela marche, que c'est cohérent avec le contenu culturel, historique, il n'y a pas de doute qu'ils en ont besoin même s'ils sont toujours sur Charles de Gaulle...cela serait bien qu'ils changent un peu mais il y a aussi une facilité pour l'équipe qui pourra se relancer sur un nouveau projet pour réactualiser (et cela éviterait que certains se passent les documents d'une promo à l'autre), la chimie-oeno, ils en ont besoin car il n'y a plus de TP de chimie et en plus il y a un côté expérimentation, de terrain et en plus ils font de l'oxydo-réduction qui n'est plus au programme de BTSA derrière....c'est un moyen de l'aborder dans la filière. Et puis l'insertion, c'est important aussi, le monde du travail, il y en a plein qui veulent arrêter après le bac. En tant que prof coordo, je ne me sens pas forcément de dire aux collègues de changer leurs programmes. Je l'ai dit l'enseignant d'HG : « alors vous allez où ? Au mémorial, encore !!!! » (**rires**). Après c'est à eux de bouger et il est vrai que l'équipe du projet s'est renouvelé avec l'arrivée d'une nouvelle enseignante de français donc les autres pouvaient la guider ; de la même façon pour l'enseignante d'ESC qui est aussi arrivé cette année. C'est un moyen de rentrer dans un projet qui existe. Après ce sera à eux de changer. Quand l'équipe sera stable.

Ta conception, vis-à-vis de l'équipe ?

Qu'est-ce que je peux me permettre et qu'est-ce que je ne peux pas me permettre ? A la rentrée, quand on fait la mise en place des CCF, pour moi si on veut que cela soit rentable, au moment où on a des réunions partout, on peut arriver à la réunion en demandant « tu veux te placer où, quand ». Tu te rappelles des réunions, un gros brouhaha, chacun dans son coin. C'est vrai que je préfère proposer moi au moins déjà une semaine par CCF en gérant le côté « il faut qu'il y est un écrit, un oral et un pratique maximum et pas trois écrits CCF car sinon c'est compliqué pour les élèves qui ont déjà tendance à arrêter les autres matières ces semaines de CCF. J'essaie de rester dans le cadre « pas plus de deux pratiques identiques ». C'étaient les vieux textes que l'on avait pour le BEPA mais moi je trouve que c'est toujours d'actualité pour des gamins qui sont en bac pro 3 ans avec moins de maturité que les 4 ans et puis moins de facilité scolaire. Donc en tant que coordo, j'essaie de ne pas trop en donner et j'essaie d'étaler dans le temps. Malheureusement, étaler dans le temps ne plait pas toujours aux collègues qui veulent arriver à une fin de chapitre et qu'après les CCF, ils ne savent ce qu'ils vont leur faire faire ni comment ils vont les tenir. C'est vrai que c'est dur de négocier des fois avec les collègues le fait que tout le monde ne peut pas être placé sur le créneau de la dernière semaine d'avril. Ce qui serait l'idéal pour tout le monde mais ce n'est pas possible. Donc je propose une semaine après on affine, je regarde l'emploi du temps et je pose le créneau horaire le jour où ils ont cours. Si le prof a les deux classes, je vais essayer de placer les CCF le même jour. Si c'est pas les mêmes profs, je propose aussi de le faire le même jour. C'est vrai que je me permets et que je fonctionne comme cela. Sinon quand on dit aux profs « tu me donneras ta date ». Un mois plus tard, on n'a pas la date. On sait que malheureusement que beaucoup de collègues ne font pas ce qu'ils exigent vis à vis des élèves donc si on veut pouvoir nous, profs coordo à la rentrée cadrer tout de suite le calendrier des CCF auprès des élèves, il faut dès le démarrage, je ne dirais pas « imposer » car je n'en suis pas là mais au moins largement suggérer et négocier avec toute l'équipe quand elle est présente en début d'année. « toi tu es le lundi, toi tu es le mardi. Ce n'est pas possible sinon ton ccf de mardi est raté » et donc négocier une semaine plus tôt, une semaine plus tard. Cette année en anglais, on a réussi à faire changer la pratique qui était de faire l'oral et l'écrit la semaine suivante. Cette année, on a passé l'oral au mois de janvier. Et l'écrit est resté en mars. Ce qui a permis à l'enseignante de bien travailler l'oral et d'avoir de très bonnes notes d'oral par rapport à d'habitude parce qu'elle n'est pas noyée sous un paquet de CCF autour. On verra sur l'écrit car la semaine de l'écrit d'anglais, il y a d'autres CCF mais les élèves auront eu deux mois de préparation d'écrit. Donc si on arrive à faire comprendre à l'équipe que c'est bénéfique d'étaler, eh bien tant mieux. Après il y a des contraintes, par exemple en physique chimie, les TP étaient en janvier. Cette année, ils seront après la JPO comme cela à la JPO elle fait venir ceux qui veulent pour réviser les TP et la semaine suivante, il y a le CCF. Donc en terme d'équipe, il faut négocier. Il y a une part de négociation.

Jusqu'où peut aller la négociation ?

Le cadre juridique, je dirai. Par exemple, la semaine dernière, il y avait un CCF de viti-oenologie qui était annoncé depuis septembre. Tout va bien. Et la semaine précédente, ils m'ont dit, on ne peut pas le faire la semaine prochaine parce que mardi on est en épreuve E2 de BEPA donc cela bloquait le mardi. Sous prétexte que cela bloquait le mardi, ils ne voulaient plus faire le CCF de la semaine. Donc j'ai du rentrer en négociation en disant « la semaine suivante est la dernière limite mais pas le jeudi car il y a déjà le CCF d'ESC ». « Non, nous on veut le faire en mars parce que la semaine qu'il y a avant les vacances, on est en semaine taille ». « On ne pouvait pas le faire en mars parce qu'il y

a toutes les semaines trois CCF et en avril c'est trop tard ». J'ai bloqué la négociation en disant que ce n'est pas possible de demander aux élèves d'avoir 4 CCF sous prétexte que vous vous ne voyez pas dans la semaine où placer votre CCF quand on enlève un jour ». Finalement c'est la direction qui a tranché en disant que l'on ne pouvait pas demander plus de boulot aux élèves alors que la date était fixée depuis longtemps. Et ils ont fait une classe le jeudi et une classe le vendredi. Il y avait 40 élèves cette année et pas 60 comme l'année dernière. Je n'étais pas très contente quand ils m'ont dit « on va reculer ». Après je les ai remercié du fait qu'ils aient tenu compte qu'il ne fallait pas surcharger les élèves. J'ai re-enrobé la chose mais c'est vrai que sur le coup quand l'enseignant m'a dit « on peut pas », et le second m'a dit la même chose...pitié, non pas deux ! C'est vrai que j'ai plaidé la cause pour la classe qui n'est pas désagréable contrairement à l'ancienne promotion même si le niveau est faible et je ne me voyais pas les sabrer en terme de CCF. Donc là c'est le rôle du prof coordo. Il est en charge pas vraiment du bien-être des élèves mais si on veut avoir de bons résultats au bac, on ne met pas tout la même semaine. Je pense qu'il faut rester cohérent. On nous dit d'avoir des résultats mais il faut aussi donner aux élèves les moyens de réussir leurs CCF. En tout cas que cela ne soit pas de notre faute...mais qu'ils ne disant pas qu'il y avaient dix CCF la même semaine. Sinon, comme l'année dernière, en fin d'année on m'a reproché car il y a eu un problème avec le MAP qui avait trainé : CCF en décembre, j'ai du avoir la pochette en avril en allant chercher la pochette dans le casier. J'ai dit aux collègues que le MAP ne pouvait plus fonctionner sous cette forme. En plus les collègues n'arrivent pas à se mettre d'accord sur une épreuve (ils sont 4 profs sur une épreuve) pour avoir une cohérence. Un collègue est venu me voir en disant « moi j'ai 3 points, ce n'est pas à moi de lancer le sujet ». C'est le rôle du prof coordo de dire « qui se décide à lancer le sujet. C'est peut-être les profs qu'ont 6 points qui devraient lancer la thématique ». Après il y en a un qui écrit un morceau, l'autre un autre morceau et tu peux avoir la réponse de l'un dans l'autre sujet parce qu'il n'y a pas de vision d'ensemble du CCF. Cela ne me convenait pas. Je l'ai écrit par courriel à l'équipe en disant « ben cela ne marche pas car il y a la réponse dans l'autre partie du sujet parce que vous ne vous êtes pas mis d'accord » et je me suis fait tapé sur les doigts parce que j'en ai trop dit. Alors où est la limite de ce que je devais faire ? Dois-je fermer les yeux ? Là cela me pose problème. Ceci a déclenché une grosse réunion à la rentrée en septembre pour refaire le MAP, revu mais il est très flottant mais je ne mettrai pas les pieds dedans ! Chat échaudé parce que se faire convoquer dans le bureau de la direction pendant plus de deux heures, j'ai donné. Pour au bilan me dire que je fais bien mon boulot mais bon.....

les moyens de communication ?

Liste de diffusion first class. J'ai pris le pas cette année, à chaque retour de vacances, puisque certains ne savent pas ce que fait le collègue, d'annoncer tel jour il y aura CCF, tel jour, il y aura telle matière à rendre par écrit. Donc de donner à l'ensemble de l'équipe le déroulement des six semaines qui suivent. Les élèves sont en stage à tel endroit, il y a telle intervention, si je suis au courant, je rediffuse l'information même si cela a été diffusé une fois. Il faut rappeler un peu et éviter la surcharge.

Sinon, un courriel de temps en temps par exemple pour rappeler l'arrêt des notes (normalement!) .

Ou pour préparer la rencontre avec un parent d'élève, si cela n'est pas dans l'urgence, j'envoie un courriel à l'équipe pour faire remonter les info.

Sur des sujets précis, comme la question du CCF viti-oeno, je n'ai adressé mon courriel qu'aux trois professeurs concernés. Inutile que toute l'équipe sache qu'il y a eu une tentative de déplacement d'un CCF et que leur CCF allait se retrouver la même semaine. Inutile de mettre de l'eau dans le gaz.

Ce courriel était adressé en copie à la direction. Si Si. C'est elle qui a tranché à la fin en allant dans

le sens de ce que je souhaitais. Quand il y a des choses litigieuses, c'est important. D'ailleurs la réunion dans le bureau de la direction a décidé de bien préciser dans « mes » décisions qu'elles étaient prises avec l'accord de la direction. Car certains collègues sont allés voir la direction en se plaignant que j'avais osé leur demander de réfléchir au MAP, de revoir la formulation. Ils ne sont pas venus me voir. Je n'ai pas forcément apprécié. Si on a quelque chose à me dire, je préfère qu'on vienne me le dire même si cela doit clacher un bon coup, je préfère, plutôt que cela me revienne par derrière ; d'autant que certains disaient quelque chose à la direction et autre chose à moi. Le double jeu, je n'apprécie pas. Maintenant, pour toute décision, je passe par la direction avant. Mais du coup, j'ai perdu beaucoup en autonomie pour ce bruit de couloir stupide. Je crois que j'avais du dire le 2 juillet pour date de réunion du MAP, sachant qu'on terminait le 3 mais certains étaient en vacances....mais bon au final, ils l'ont fait le 31 août ! Et je ne suis pas allé à la réunion.

Depuis, je manipule les courriels avec prudence voire même je les fait relire par l'entourage pour choquer personne.

Sinon, communication en direct, salle des professeurs, sans « post-it sur les casiers » comme j'ai pu le connaître dans d'autres établissements, la cantine...D'autre moyen, je ne sais pas si forcément, il faut faire des réunions, convoquer tout le monde sans arrêt. Je préfère l'informel. On arrive encore assez à discuter c'est pour cela que le coup de cet été, je n'ai pas compris.

Plus de « pouvoir » ? sur la composition, son organisation ?

Dangereux ! Il y aurait toujours une part de subjectif...cela créerait des tensions et je ne pense pas que cela soit mon rôle. Cela doit vraiment rester le rôle de la direction. Même s'il y a des choses que l'on voit et que tu ne peux pas dire. Par exemple des pluri où il n'y a pas forcément les deux profs et c'est toujours le même qui se retrouve tout seul. C'est à lui d'aller voir la personne responsable des profs, c'est-à-dire pas moi, pour dire qu'il y a un problème. On ne peut pas agir sinon c'est mal placé.

On a déjà les ruban, les conseils, les pluri...c'est déjà beaucoup de boulots si on fait tout correctement.

Vis-à-vis de la direction ?

On nous dit qu'on a carte blanche. C'est ce qu'on nous dit à la rentrée ou fin d'année dernière. La direction a bien dit qu'elle augmentait notre zone de travail. Je ne dirais pas notre pouvoir de décision mais un peu quand même sur certaines choses. Et finalement, j'ai l'impression que cette année, on est plus cadré que les années antérieures. Par exemple l'histoire des dates des conseils de classe et arrêts de notes sans consultation des profs principaux. Je reste sur ma faim. Quand je vais discuter avec la direction en tant que simple prof, je suis suivie (...). Par contre, en tant que coordo, je me sens un peu bridé par rapport à ce que je faisais avant avec l'ancienne direction. (...). Là on est recadré sur des choses. Je suis mitigée au point de me dire « est-ce que je vais continuer d'être coordo ? ». « Est-ce que je m'épanouis ? Non pas en tant que coordo.

Dans la relation « élève » aucun souci. Mais quelque part, au-dessus, je suis bridée mais je ne sais pas comment lui dire. C'est un ressenti pour l'instant. On va arriver sur la fiche de vœu, je ne vais pas remplir la case « coordo ». Peut-être qu'elle va m'interpeler, lui dire pourquoi. Il faudra que je lui explique. Un coordo actuellement cela devient un peu le « bon à tout-faire ». Par exemple, un jour, tous les pros coordo ont trouvé un jour des paquets de préservatifs dans leurs casiers sans aucun mot avec un court courriel « veuillez distribuer les préservatifs à vos élèves »(...) en période

de Sidaction. L'infirmière a expliqué ensuite qu'elle aurait du expliquer aux collègues... certains lui ont retourné ses paquets en lui disant que ce n'était pas leur boulot. Coordo, je ne me vois pas distribuer des préservatifs. (...) Le coordo ne peut pas tout faire. Des fois, c'est dans l'urgence que l'on nous demande des choses.

Qu'apporte cette fonction ?

La relation élève est importante. Il y a un côté respect qui s'installe dans la classe. Ils vont venir se confier plus facilement. Même si je trouve que le carnet de tutorat vient faire un énorme parasite dans la relation puisqu'ils sont sensés avoir le prof principal comme référent, le tuteur comme référent, un AE en référent....A-t-on besoin d'étiqueter autant de référent ? Je pense que sur la relation élève, on est en train de me couper un morceau. Il y a plein de monde qui se trouve sur ce même niveau relationnel.

Au niveau de la relation avec les parents, cela se passe bien. J'en vois beaucoup et davantage maintenant avec la décision de fixer des créneaux de rendez-vous. Même avantage avec Pronote pour la visualisation des notes.

Au niveau de l'équipe, c'est de la gestion d'équipe. Mais si tu n'as plus le droit de dire à l'équipe que j'aimerais vous voir tel jour car il ya un pb sur tel truc, ben quelque part, on est coupé aussi. Sans être autoritaire. C'est ce qu'on m'a dit cet été. Faut que je passe maintenant par la direction.

Au niveau de la vie scolaire, cela se passe bien mais je n'ai pas de retour au niveau de ma classe. Par exemple, j'ai appris qu'un élève avait refusé de travailler lundi au CDI car il y avait CCF le jeudi. La vie scolaire est au courant mais pas moi. Un élève viré d'un cours, le prof n'a pas le réflexe de me le dire comme la vie scolaire. On est sensé être au milieu mais on n'est souvent pas sur le chemin direct de l'information. Actuellement, c'est chacun dans son coin. En tant que prof coordo, je n'ai plus ces infos. (...). On oublie qu'il y a quelqu'un au milieu qui peut intervenir et peut-être stopper rapidement des problèmes alors que chacun essaie peut-être de résoudre le problème dans son coin. Par exemple, un élève dort en cours et de plus en plus et les profs oublient de me le dire or si je ne savais ; il y a déjà longtemps que j'aurais déclenché une réunion avec les parents, les avertir. Maintenant la vie scolaire veut convoquer mais nous sommes à la fin du second trimestre et le problème avait aussi été signalé au conseil de classe du premier trimestre. (...). La communication n'est pas meilleure entre nous, pas plus pertinente même si on nous augmente les moyens de communiquer.

Communication profs coordo/direction

une seule réunion entre la direction avec tous les profs coordo. Nous étions sensés en avoir d'autres mais rien depuis la rentrée. Et puis finalement, les réunions sont déplacées, avec une information tardive pour ces réunions. Personne ne réclame non plus ces réunions si c'est pour faire les tours de classes comme on faisait avant !

Des concertations d'équipe par filière ? Non pas véritablement. (...)

les contacts sont réduits ou alors ponctuels comme pour la question des tracteurs électriques : demandez à vos équipes pourquoi personne ne s'inscrit ? Ben, ils ne sont pas là, ils sont en voyage

....

dans ma relation avec la direction, malgré le fait que l'on m'a tapé sur les doigts, on a eu un entretien en octobre, malgré cela ma note est montée et mon appréciation est plutôt positive. Elle tient juste à ce que je sois prudente.

Il y a des choses qui commencent à m'agacer et j'aimerais pouvoir évoluer comme j'aimerais ! Garder mon libre arbitre, mon autonomie, pouvoir étaler mon travail dans le temps car il y a d'autres contraintes : j'enseigne dans d'autres classes, (...) avec des programmes lourds, de la pluri etc... on ne tient pas compte que l'on peut avoir une vie à côté. J'habite Avize mais c'est pas pour autant que je vis dans le lycée... la prof coordo a connu la même situation à propos des notes pour son conseil de classe avec un délai très court avant le conseil de classe du premier trimestre (...) On peut avoir une vie à côté et là non « tu as trois jours tu peux le faire » : non cela ne me plaît pas.

La direction m'a dit que la date avait changé, l'autre coordo de term ne la connaît pas non plus donc je n'ai pas de date nouvelle... officiellement je n'ai pas de nouvelle date. La date de vendredi midi demeure. Je verrai bien qui n'a pas rempli à cette date et je me tournerai vers lui pour savoir ce qui bloque. Alors que j'avais prévenu l'équipe dès le mois de janvier !

Le cadre de la fonction par la direction

c'était une demande de la direction à l'époque car elle trouvait qu'il y avait une grande variété de pratiques des coordo, un peu de tout et de rien et surtout que certains se déchargeaient totalement sur le secrétariat scolaire (...). Avec la secrétaire scolaire, on avait listé le déroulement de septembre à juin tout ce qui concernait le travail de coordination de toutes filières... et le calendrier. On avait listé les notes de service qui réglementent la mise en place des CCF et les référentiels car le prof coordo est sensé connaître l'ensemble du programme et pas que son programme, les stages etc...

ce document a été validé dans le cadre du projet d'établissement. Pendant deux ou trois ans, ce document a été mis à jour. Ce document était remis à la rentrée pour les nouveaux profs coordo. C'était un moyen de rappeler à certains qui ne faisaient pas leur boulot que c'était à eux de s'occuper de la pochette CCF, à eux de faire la photocopie A3, de vérifier, faire l'archivage...

La nouvelle direction a trouvé que ce document était trop « tâche par tâche » et finalement pas par finalités, objectifs. Elle a ressorti un document de Mme FROMAGE d'un autre établissement ; document que je connaissais car je n'avais vu au moment de l'élaboration de notre document. Et puis l'autre a disparu. Plein de documents dans le dossier de rentrée, un guide pour le prof coordo mais en fait cela arrive à la même chose : un copier-coller sans une reformulation pour l'établissement d'où certaines incohérences. Le bilan est plutôt négatif car il y a eu un grand relâchement par exemple pour l'archivage. Ce document a-t-il été lu ? Il n'a pas été expliqué non plus... Je m'interroge mais pas parce que j'avais rédigé le précédent non plus !

Réunion coordo pour les compétences ?

Qu'est-ce qui est remonté de cette réunion ? on ne sait pas.

Mais pas d'autres réunions derrière !

La nouvelle direction ne veut plus que l'on reste le coordo d'une classe. Elle souhaite que l'on suive les élèves. Je dois normalement partir l'année prochaine en sec pro. Je n'ai pas enseigné dans cette classe depuis la réforme. Cette année, le passage entre les profs coordo ne s'est pas fait véritablement. (...) Je n'ai pas une vue globale de la sec pro (changement EIE, bp de conseil de discipline). Je m'interroge sur la transmission des documents d'une année sur l'autre. (...)

Tu reviens 3 ans plus tard sur le même niveau, quelle efficacité ? Et si les relations sont compliquées dès la classe de seconde ... ! cela peut poser problème. Il faut arriver à distinguer la

fonction de prof coordo de la fonction d'enseignant d'une discipline.

Moi cela me pose des questions ! Également par rapport à la décharge, je dépasse largement cette décharge déjà pour des classes que je connais bien. L'enjeu financier est maigre.

Et il n'y a plus de vie de classe et l'on mord sur nos heures de plus en plus ou on fait revenir les élèves...

d'où mes interrogations.

Coordination de filière ?

J'ai connu oui, à Cosne sur Loire. A l'époque il n'y avait pas libellule et c'est un seul qui rentrait sur indexa. Comment faudrait-il faire aujourd'hui ? Gérer les six classes ? La pluri, les ccf ? Cela enlèverait la décharge de chaque enseignant ...

un gros travail pour se mettre d'accord avec tous les collègues, plus de tiraillement, et pas forcément de l'efficacité accrue.

Une position presque de direction pour la prise de certaine décision.

1 heure 15 minutes

Annexe n° 12 : entretien PPC 3

12 février 2013

parlez moi un peu de votre fonction de professeur coordonnateur

un premier point, c'est le suivi des élèves, pédagogiques qui prend pas mal de temps et le bilan de trimestre avant le conseil de classe pour faire le point avec chacun, leurs difficultés scolaires, personnels, familiaux...

le conseil de classe, préparation, bilan ,relationnel avec les parents même avant le premier trimestre, aux vacances de la Toussaint pour alerter les parents qui sont tous venus.

Contact par internet et téléphonique avec les parents, pour des prises de RDV.

La coordination au niveau de l'équipe. En fait, nous sommes à tour de rôle avec la prof coordo de term depuis une quinzaine d'années. Cela tourne pas trop mal. Les équipes changent un peu avec le départ d'enseignants.

La réforme annoncée va certainement apporter des changements : le prof coordo transmet les infos les plus récentes à l'équipe pédago, pour faire l'intermédiaire entre les textes et l'équipe (grilles horaires, textes, évaluation...). Ensuite il y aura des réunions courant du dernier trimestre.

Synthèse des avis au conseil de classe par rapport aux remarques des collègues sur le bulletin et pendant le conseil.

Pas de rôle particulier du prof coordo pour intégrer les nouveaux profs mais pas trop de contacts avec les deux nouveaux profs (sports et maths). Il y a quand même un suivi, un échange par courriel.

Comment le prof coordo se positionne :transmettre l'info, beaucoup de communication informelle mais pas un travail d'équipe sur le suivi des élèves : c'est le prof coordo qui se tape le boulot. Ce ne sont pas des classes qui posent bp de problèmes en terme de discipline.

Les moments stratégiques de la coordination ?

Le ruban : en fait cela fonctionne relativement tout seul par reconduction des dates du ruban, donc le prof coordo n'a pas beaucoup à faire. La mise en place de la réforme va peut-être changé cela même s'il n'y a pas beaucoup de changements apparemment.

L'orientation des élèves est un autre moment important pour les élèves en fin de première STAV : c'est moins maintenant avec la passerelle SGT/première Pro. De moins en moins de redoublement et d'ailleurs, je trouve que ce n'est pas forcément une bonne solution.

Moyens de communication

par mail, bp, la cantine et la salle des profs. Par des courriels collectifs. Il y a des réunions de filière mais on en fait pas bp : une en début d'année pour le ruban et la pluri mais pareil cela ne change pas beaucoup.

Après ce sont des échanges par courriel entre les profs, la vie scolaire..mais il n'y a pas trop de problème dans ces classes.

Changement de direction et fonction prof coordo ?

Pas de grands changements mais ce sont surtout les réformes qui ont modifié la quantité de travail avec l'AP en amont.

La direction nous laisse une grande autonomie, elle nous laisse gérer : une forte autonomie par exemple avec le calendrier des CCF, alors qu'avant il y avait deux calendriers (direction, prof coor) et quelques fois des erreurs, maintenant, un seul calendrier du prof coordo. Plus grande autonomie aussi pour gérer la classe, ce qui simplifie les choses : ex : le calendrier de la pluri est diffusé aux élèves par l'équipe et la direction ne précise pas le nom des profs sur le créneau pluri de pronote..; alors qu'avant il y avait des couacs à ce niveau.

Avec la direction, il y a des échanges s'il faut prendre des rdv avec des élèves, des familles : on passe par la direction. Et c'est l'avantage de la direction actuelle qui appuie dans notre sens davantage que l'ancienne direction. Au niveau relationnel prof-direction, cela s'est amélioré.

Tentatives de cadrage de la fonction

Cadrage c'est-à-dire ? Euuhh, non ! On intervient pas dans les emplois du temps par exemple mais ce n'est pas un souhait de ma part.

L'agenda de 2008 : ah oui tu parles de cela...tu en reparles, il n'y a rien qui est ressorti depuis la réunion....sinon rien...

il y a eu un document distribué en début d'année ? Alors là, je ne m'en souviens même pas !! C'est l'ancien je pense ? Non je n'ai pas de souvenir par rapport à cela.

Plus d'autonomie ?

Question pas facile cela ! Non pas d'attente particulière.

Sinon au niveau échange et dialogue, il n'y a pas trop de problème au quotidien.

Quand il y a un problème de discipline, c'est la direction qui intervient.

Qu'apporte cette fonction au bout de 15 ans ?

Cela permet d'avoir des contacts avec l'extérieur, d'être invité pour les réformes et d'avoir les informations, e connaître en premier ce qui se passe.

Cela permet aussi d'échanger avec les collègues extérieurs dans les autres établissements et après de retransmettre les infos à l'équipe pédagogique

Sinon pour être prof coordo, il faut bien s'entendre avec l'équipe pour être prof coordo, avoir un bon relationnel avec l'équipe même s'il peut y avoir des prises de bec...S'il y a prise de bec, le rôle du prof coordo est d'essayer de résoudre par la discussion le problème sans forcément multiplier les échanges par courriel, à vive voix.

C'est intéressant aussi d'échanger avec les élèves, les familles..

la décharge n'est pas énorme si on fait le bilan de tout cela (contact avec les parents...) : c'est un travail valorisant mais pas valorisé. Une heure hebdo paraîtrait plus logique par rapport au temps

passé...cela n'incite pas forcément d'autres collègues à le faire quand je propose en fin d'année...

30 minutes

Annexe n° 13 : entretien PPC 4

12 février 2013

parlez moi un peu de votre fonction de professeur coordonnateur

je remplace à ma demande ma collègue qui est partie cette année. Moi mon rôle de PP, je le vois par rapport aux élèves. C'est être beaucoup plus proche des élèves. Je me sens beaucoup plus proche de mes élèves que lorsque j'étais simple professeur. Après je mène bien sur l'équipe lors du conseil. Après je ne me sens pas particulièrement au-dessus de mes collègues. La seule chose que je fais c'est quelques mails par rapport au conseil de classe pour les informer de ne pas oublier de rentrer leurs notes, après quelques informations par rapport au stage ou les cours annulés mais c'est peu de chose.

Après... ? Je peux parler de l'AP : les textes sont vagues. J'ai repris ce qu'avait fait la collègue l'année dernière notamment j'ai mis en place le planning avec une réunion pour fixer le planning des interventions des collègues, le jeudi matin de 8 à 10 heures et donc les collègues se sont inscrits sur ce créneau et cela fonctionne bien ainsi.

Moi en anglais, j'ai pu constater des améliorations (...)

comme prof principal, quel rôle après la mise en place de cet AP, je ne fais pas e bilan, même s'il faut que je fasse. Chacun fait son truc dans son coin, il faudrait que je le fasse. Ben je découvre un peu parce que c'est la première année et ...faudrait que je leur demande...

le passage de témoin s'est fait sur le volontariat de ma part pour devenir PP : l'ancienne collègue m'a transmis pas mal de documents et notamment le planning donc je l'ai repris et j'ai recalé les matières. J'ai vu aussi la direction qui m'a expliqué qu'il n'y avait pas grand chose non plus et puis voilà.

Le début d'année est stratégique car jusqu'à la Toussaint, j'ai organisé la rencontre avec les élèves en difficulté et leurs parents. Et cela a bien marché avec la mise en place d'une fiche de suivi à partir de novembre. J'ai revu les parents qui étaient assez satisfaits et contents.

C'est aussi important le début d'année pour la découverte des élèves, le travail sur le projet professionnel, l'orientation, le remplissage du petit livret.

En début d'année, c'est aussi la répartition des élèves pour le tutorat par les enseignants et les voir au moins une fois par mois...et faire le point sur plusieurs points.

Là je viens de voir un élève qui ne restera pas à Avize mais partira vers la restauration. Il est venu me voir avec un CV pour trouver des stages, une lettre de motivation que l'on a regardé ensemble.

La répartition du tutorat s'est faite au hasard en début d'année car on ne les connaît pas. Je n'ai pas eu à exercer d'autorité particulière et je ne me sens pas au-dessus des collègues, je suis sur le même pied d'égalité que mes collègues ; enfin c'est comme cela que je le vois.

Le volet « animation » de l'équipe concerne surtout le conseil de classe sinon deux ou trois réunions en début d'année pour la mise en place de l'AP et du tutorat, sinon je ne vois pas. Sinon, on fait le même travail et j'avance comme les collègues.

Avec la direction, à vrai dire, j'ai pas trop à faire avec elle. Elle m'a dit au mois de juin tu auras ça ça à faire à la rentrée mais après je me suis débrouillée. Elle me laisse gérer ma classe de SGT comme je l'entends et quasiment pas intervenue depuis septembre. Oui ici, une très grande autonomie. J'ai passé plus de temps avec certains collègues comme l'enseignant « technique » pour l'organisation des stages en milieu professionnel. C'est lui qui a présenté les stages aux élèves et

j'aurais bien aimé être présente mais cela n'a pas été possible.
Je n'ai pas d'attente éventuelle d'autonomie : plus d'autonomie ce n'est pas possible, on est au maximum...j'attends pas ...

la tentative de cadrage par la direction de la fonction ?

Nouvelle PP, je n'ai pas connaissance des documents, seulement ceux de l'ancienne PP mais je n'ai pas mis trop le nez dedans. Ce n'est pas la direction qui me les a donnés.
J'avais été coordo avant et je savais à peu près ce que cela représentait et en SGT, pas de CCF...cela me paraissait suffisant.

Avec les autres profs coordonnateurs, vers la fin de l'année avec les profs coordo de STAV pour la présentation du STAV sinon, rien d'autres de particulier.

Apport de cette fonction ?

Ben la reconnaissance je dois dire : je sens que j'ai apporté quelque chose aux élèves et aux parents, je me suis sentie utile car un parent m'a dit merci : c'est un des rares mercis que j'ai reçus dans ma carrière : ben ça fait plaisir ! Je me sens proche des élèves, je me suis soucié de leur projet en début d'année. Tout le monde voulait être œnologue. Tu sais ce que c'est ? Non, alors je leur ai expliqué, j'ai fait venir un ancien étudiant qui leur a présenté les métiers du vin : l'objectif était de savoir où les élèves allaient pour ensuite se mettre au travail avec un objectif précis pour se motiver et travailler.

Je le ressens auprès de mes élèves. Ils ont aussi un peu plus peur...et ils sont contents globalement. Je ressens de la reconnaissance, je me sens plus proche aussi car avec l'AP, je les ai en petit groupe.

Auprès des collègues, non aucun changement de regard, cela n'a rien changé comme par rapport à la direction.

Le volume horaire des enseignements à effectif réduit ?

Comment a-t-on fait : on s'est réuni en début d'année et chaque enseignant s'est inscrit pour ce volume spécifique, j'ai repris ce qui se faisait l'année précédente, sans modification : c'est lié au dédoublement labo...

AP : problème de planning Pronote avec l'autre planning, le mien : cela a perturbé certains collègues...il faut tenir compte de mon planning et pas de pronote. Maintenant ça roule, je l'ai inscrit dans la classe comme cela tout le monde a accès à l'information.

au niveau personnel, c'est le sentiment d'être plus proche des élèves comme le cas de l'élève avec son CV. J'échange davantage avec les jeunes. Je pense que savoir écouter les élèves répondre à leurs attentes sont des compétences, faire attention à tous les élèves, tous...tout le monde ne peut le faire. Vis à vis des collègues, cela nécessite : par exemple dans un courriel, il ne faut pas écrire n'importe quoi...c'est essentiellement par courriel que je communique, par courriel groupé. Il faut certaines qualités humaines pour cela.

Je souhaiterais garder les SGT : car ils sont encore petits, c'est une classe que j'aime bien et je ne

veux pas prendre la place des collègues. J'aimerais aussi suivre l'évolution de mes élèves. Pour l'instant, à voir, pourquoi pas...cela poursuivrait les liens avec les élèves...

35 minutes

Annexe n° 14 : entretien PPC 5

13 février 2013

parlez moi un peu de votre fonction de professeur coordonnateur

peut-être que je vais commencer par être hors-sujet mais moi dans ma tête être Prof coordonnateur c'est avoir en charge des élèves et en avoir une charge un peu plus grande que les autres, une responsabilité et puis la relation avec leurs familles.

Le premier intérêt pour moi, mais cela dépend des personnalité, c'est ça et pour cette classe en particulier c'est très important parce qu'on a commencé avec cette classe depuis la classe de seconde professionnelle, selon la décision de la nouvelle direction. Nous sommes le même coordonnateur pour le même groupe d'élèves sur 3 ans et en seconde prof, nous avons commencé l'année par le décès d'un des élèves que j'ai du gérer et je reconnais que j'ai trouvé des vraies personnes à la direction rapidement, tout de suite et aussi j'ai du gérer la classe et aussi les collègues et c'est cela qui a été le plus difficile pour la bonne et simple raison que les enfants qui arrivaient dans cette classe se connaissaient déjà, ils étaient d'un même village et ils avaient leur parcours ensemble avec une amitié forte. Les élèves ont demandé que l'on garde la place vide de l'élève décédé et cela a été quelque chose de difficilement surmontable par certains collègues allant jusqu' à quitter la classe ne pouvant voir cette chaise vide et moi je considérais qu'il fallait respecter la demande des élèves et marquer le coup d'une façon ou d'une autre. Donc j'ai tenu bon et cela n'a pas été simple. C'était plus facile pour certains collègues de me taper dessus plutôt que d'aller dans le bureau du directeur ou de la directrice mais je savais que j'étais soutenu par la direction.

Après, être prof coordo, c'est gérer une équipe enseignante et c'est aussi remplir pas mal d'administratif. Donc faire le planning, le ruban pédagogique : j'ai découvert cela l'année dernière et comme on monte chaque année le ruban des première et terminale est beaucoup plus difficile. Et puis il y a des gens pour qui c'est assez simple car ils disent qu'ils vont faire un CCF le 3 mai et ils vont s'y tenir et puis ici on fait le même ruban pour les deux classes de première pro mais s'il y a deux professeurs d'une matière qui ne s'entendent pas et bien ils vont mettre trois mois à rester en désaccord et à ne pas parler entre eux. Nous, à ce moment là, boooooonnn ! Alors c'est la proviseure adjointe qui fait office de proviseure qui a tranché et qui a eu le mérite de trancher. Quel est notre rôle pour trancher entre les collègues car ils avaient tous les deux raison : là il a fallu que cela soit tranché par la direction : c'est un peu pénible.

Après il faut quand même connaître les référentiels ?

Ce que j'apprécie, c'est d'être bien épaulé par les enseignants déjà passés par là.

Le ruban est un gros travail qui n'a pas été insurmontable non plus.

Après si l'on veut parler du MAP et des EIE, là je trouve que c'est intéressant : le MAP, j'y participe peu mais j'ai participé à son écriture un petit peu et les EIE de seconde, je les connais bien et j'ai participé à leurs écritures et nous avons la chance d'avoir une personne ressource capable de donner une vision et d'écrire les choses : très confortable donc. Ce sont de beaux projets mais de temps en temps, il faut revoir le contenu. Exemple : MAP viti bio peut être élargi à la viticulture bio.

Problème avec les équipes:deux ordres : certains n'ont pas choisi de participer véritablement à ces EIE : ils découvrent les EIE u fur et à mesure...et ce qui est écrit n'est pas un référentiel et donc les enseignants de ce MAP ne prennent pas forcément ce qui est écrit aussi au sérieux que les MP3/4.

Maintenant cela fait 4 ans que l'on se passe les EIE or il arrive de nouveaux enseignants pour lesquels les EIE ne sont pas la priorité. Faut-il une obligation de découverte de ces EIE, MAP car ce n'est pas pris au sérieux par tout le monde...aujourd'hui des élèves ont un manque de connaissance en viti et œnologie en classe de première.

Pour l'écriture du MAP, décision l'année dernière d'un CCF unique entre les matières : il y a eu un problème, certaines contradictions entre les enseignants de machinisme et sciences éco : le proviseur a fait une réunion pour régler ce problème. La présence de la direction a obligé un collègue qui ne vient pas forcément aux réunions mais quand il y a une convocation, il vient plus facilement.

Pour la gouvernance globale de l'équipe : on est des équipes soudées, avec des personnalités, avec des échanges réguliers : hier j'ai eu un échange téléphonique avec une prof technique : on a tout balayé et je sais que l'on dira la même chose aux élèves ce matin dans nos classes : cela tient à l'histoire de l'établissement, à ceux qui viennent dans la salle des profs même s'il y en a un ou deux qui vivent de leur côté, les autres sont soudés et je m'entends très bien avec mon binôme de l'autre classe de première pro : on se partage le travail et il n'y a jamais de conflit et l'ensemble tourne.

L'un ou l'autre on prend le travail quand il y a à faire, on se complète bien et les informations circulent ; ce qui serait dramatique serait que les deux classes soient conduites différemment.

Relation avec les collègues : en fait par les boites mails on arrive..moi ce qui me tient à cœur c'est le rôle avec les parents...même s'il y a un débat entre ce que l'on garde comme prof coordo et ce que l'on diffuse. Là j'ai une élève qui a un problème de santé et je lui ai dit que je le gardais pour moi et qu'elle pourrait le dire à qui elle le souhaite. On essaie d'arrondir les angles. On communique bien par mail si je sais que je dois rencontrer un parent d'élève, par mail, je fais le point en une demi-heure avec 5 ou 6 réponses : c'est pratique. Après il faut beaucoup relativiser...si un enseignant met un mail tous les jours pour dire qu'il n'arrive pas à diriger la classe, je pense qu'il n'arrive pas à trouver la porte d'entre pour cette classe et qu'il faut changer de métier : je lis les mails mais je ne fais rien d'autre que les lire.

Au sujet de la gouvernance d'équipe, as-tu déjà rencontré des difficultés avec soit l'équipe soit un ou deux membres ?

l'équipe non, car elle fait corps ; après il y a des membres avec qui j'ai des difficultés cr ils font cavalier seul ; par exemple comme coordo, j'ai découvert à la rentrée qu'il y avait déjà un voyage de ski déjà programmé et organisé depuis la classe de seconde où j'étais déjà prof coordo et là je n'en avais jamais entendu parlé. Donc, j'ai l'habitude de dire ce que j'ai à dire donc je l'ai dit mais c'était parti, c'était parti ! Transmission minimum d'information et le prof coordo doit être au courant des projets. Donc ça j'apprécie pas. Et moi cela me pose question quand on demande aux élèves de mettre une certaine somme d'argent dans un voyage et quand après on entend les parents (même si on est dans un milieu favorisé) : toute la classe est partie cette année mais il y a un ou deux élèves pour lesquels cela a été très problématique et moi ça me gêne. Donc je soutiens parce que le projet est soutenu par l'établissement mais j'ai dit aux parents qu'il faudrait trouver un moyen pour les jeunes y aillent mais quand derrière, on vient vous raconter que je n'arrive pas à payer mon loyer ou que l'on est en divorce, je trouve cela très gênant. J'ai dit ce que j'avais à dire mais je sais très bien que le voyage de l'année prochaine aura lieu ; après j'en ai parlé à la direction qui je pense ne recule pas devant les difficultés et prend les décisions.

Après ce sont des comportements particuliers d'un membre de l'équipe que l'on sent dépressive, que faire ? Ben on a des personnalités fortes, il faut ménager la chèvre et le chou. Moi en ce moment, je vois des dégâts sur un lève dans une classe, donc en essayant d'en parler...par exemple l'année dernière, nous avons une jeune collègue en stage pour sa titularisation et moi j'essayais de lui donner des conseils mais si cela ne

pas, cela ne passe pas ! On peut essayer de parler comme coordo mais on a pas un rôle fou : on est dans l'administration et la hiérarchie joue son rôle. Cette personne avait de grandes difficultés avec les classes et elle a eu une inspection positive. Voilà, c'est fait.

Sur les réformes EIE, il a été dit que c'étaient des projets à porter (élaboration...), te sens-tu porteuse de ces projets ?

Cela a fait du boulot mais je ne suis pas plus responsable : je pense que c'est par matière, par exemple on a choisi un MAP bio car cela complète un manque dans l'enseignement après c'est à raisonner avec les profs compétents. Il y a un petit rôle de coordination mais on est dans un petit lycée donc cela se fait facilement.

Pour le tutorat mis en place cette année : donc j'ai dû gérer la mise en place du tutorat. Il y avait un certain nombre qui refusaient le tutorat donc j'avais respecté leur choix car ce sont des personnes qui enseignent dans beaucoup de classes, niveaux différents donc cela me semblait valable. Et la direction est revenue sur cette décision en attribuant des élèves à tout le monde. Après le tutorat, je pense que cela se fait pas trop mal quand même : j'ai respecté les désirs de chacun en fonction d'affinités et je me suis pris les cas difficiles car c'est un peu le rôle du coordonnateur.

Pour moi, ce n'est pas la peine de désigner des élèves à une collègue qui n'accepte rien alors que ces élèves sont en grande difficulté, qui pensent à autres choses quand ils sont en classe. Par exemple, un élève a perdu son père dans une situation où il était directement impliqué. Une fois, je le reçois avec sa maman, il me dit « je suis incapable de penser à autre chose » : donc je pense qu'on peut être tolérant sans le punir tous les mercredis. Certains enseignants sont incapables d'entendre cela.

En tant que prof coordo, j'ai été à l'initiative de ce tutorat et cela m'a été reproché par certains enseignants qui ont refusé d'être tuteurs. Moi j'ai été à l'initiative de la mise en place du tutorat en filière prof : enfin moi j'en ai parlé avec la direction et c'est le proviseur qui a pris ses responsabilités en le généralisant. Pourquoi, je suis par ailleurs prof de sciences éco et je suis le rapport des élèves. Dans le bac pro 3 ans, le jeune a perdu une année mais en contenu, il a plutôt pris de la valeur. On est par ailleurs dans une région de décline démographique selon l'expression de notre proviseur, il faut dire quand même que nous arrivent en bac pro des élèves qui ne pouvaient vraiment vraiment vraiment pas aller dans l'enseignement général. Ou bien dans ma classe, il y a au moins 5 élèves sur 20 qui ont au moins fait deux secondes générales avant d'arriver chez nous. Donc on ramasse des gamins cassés qui ont d'immenses difficultés notamment en français et qui doivent rédiger entre autre un rapport de stage de 20 pages. C'est pour moi une belle occasion pédagogique car ils ont l'occasion de travailler autrement, avec un adulte, leur maître de stage, un adulte référent mais il faut les aider donc nous en arrivait à réécrire la rapport... dans des classes de 20 ou 30 élèves...mais cela demande un travail fou : à trois jusqu'à maintenant. L'idée est de dire que quelqu'un soit tuteur et suive les relations avec les maîtres de stage pour soulager les enseignants qui suivent le rapport. C'est davantage en tant que prof d'éco que prof coordo.

La généralisation a été décidée par la direction, avec un carnet un peu modifié, avec un guide d'entretien téléphonique pour les relations avec les maîtres de stage.

Il y a eu un conflit : moi je considère et je tiens position : quand on est professeur dans un lycée agricole, il faut quand même pas avoir peur d'être en relation avec les professionnels. Un conflit entre certains PCEA (voire un) qui n'avait pas à se salir les mains avec les visites et les rapports mais pour le moment, cela se fait à peu près, même si cela a un peu râlé au début. (...)

avec la direction ?

Les relations avec la direction sont forcément des relations de personnes : les relations sont simples et efficaces avec la proviseure adjointe pour tout ce qui est sur la vie courante et les décisions sont prises rapidement (pb avec un élève...) (...)

la désignation par la direction, je l'ai accepté car cela complète bien la fonction enseignante et quand je l'ai accepté c'était la réforme et donc on (avec mon collègue) est resté deux ans en sec pour tout mettre en place puis maintenant on monte avec nos élèves.

Les documents validés de la fonction

je les connais vaguement mais ce n'est pas mon livre de chevet, je tiens davantage aux relations humaines et je suis consciencieuse. Ces documents ne m'ont pas marqué ; il y a des adaptations nécessaires mais je ne connais pas ce document par cœur (...).

En tant que prof coordo je devrais m'assurer que chacun respecte la réglementation relative aux CCF, notamment la lutte contre les fraudes mais franchement...ils sont grands et pour moi, ce n'est pas mon rôle.

Je ne suis pas...j'ai un certain âge, la vie m'a appris à voir l'essentiel du superflus. La directrice a dit en juin dernier qu'elle déléguerait beaucoup..Oui maintenant c'est nous qui rentrons les notes de CCF, et apparemment en terminale il y a plus de travail avec le portail Admission Post-Bac et l'inscription aux examens...et cela retombe sur tout le monde quand il y a moins de postes de secrétaires scolaires...donc cela retombe sur les coordo. Ce sont es tâches administratives.

Des difficultés avec la direction ?

Non car à chaque fois qu'il y a un pb important, il y a toujours une personne derrière l'uniforme administrative et j'ai toujours apprécié les décisions prises. La direction va droit au but même avec les parents pour les jeunes en difficultés sans agressivité... Après que j'ai deux heures d'administratif en plus à faire, ce n'est pas très grave...

plus d'autonomie, de pouvoir ?

Non car je pense que de moi-même je prends une certaine autonomie tout en étant sur la même longueur d'ondes...c'est aussi une question de personne car avec le proviseur précédent je prenais moins d'autonomie car je ne savais pas trop:c'était quelqu'un plus à cheval sur l'administratif et je ne me permettais pas de prendre des initiatives.

Pour ce qui est de l'autonomie, on a eu un conseil de discipline le trimestre précédent. Résultat du conseil, je devais voir le papa de l'élève en question toutes les semaines ou tous les 15 jours pour faire un suivi. C'est lourd car c'est quelqu'un avec qui j'ai déjà passé beaucoup de temps ..mais l'élève en question a préféré démissionner. Je pense que c'était mon rôle et que j'aurais plus le faire mais bon rester une heure tous les vendredis, c'est bon....

trouves-tu ton compte ?

Oui mais on est pas cher payé pour un temps certain. C'est un niveau de responsabilité assez gratifiant : on fait tous ce métier pour avoir une reconnaissance, un bon contact avec les élèves, leurs familles et les collègues : une satisfaction professionnelle, cela me rend heureuse d'un point de

vue professionnel.

Les conseils de classe, c'est un peu une mascarade : quand on a systématiquement un enseignant qui refuse les félicitations. Et là je n'ai rien à dire. Mais la direction veut changer cette modalité en votant à la majorité. Les gens sensés disent qu'ils ne s'opposent pas....

45 minutes

Coordination Pédagogique et Leadership : De la Régulation des Équipes Pédagogiques

Auteur : CARDON Fabrice	Directeur de mémoire : MARCEL Jean-François
Année : 2012-2013	Nombre de pages : 324

Résumé

Notre recherche essaie de comprendre comment dans un établissement scolaire agricole se mettent en place les nouvelles fonctions de coordination pédagogique.

Les réformes du système éducatif français tant pédagogiques qu'organisationnelles depuis une trentaine d'années ont visé la mise en place de « l'établissement mobilisé », le développement de l'autonomie pédagogique de l'établissement et la formalisation de l'engagement des équipes dans les décisions d'ordre pédagogique.

Le corollaire de ces réformes est, dans les établissements, la substitution à un leadership concentré sur la direction - le chef formel capable d'entraîner ses troupes par son charisme et de partager ses objectifs - d'un leadership distribué reposant à la fois sur une répartition des tâches mais surtout sur une interaction dynamique des membres influents de l'établissement.

C'est dans cet « établissement mobilisé » que le coordonnateur pédagogique peut devenir un leader-cadre de l'équipe pédagogique dont il a la charge.

Notre travail s'appuie pour ce faire sur le concept de « leadership analysé dans une perspective distribuée ».

Cependant, les résultats de notre enquête montrent que ces fonctions « nouvelles » de coordination peinent à s'implanter. La raison principale est qu'elles entrent en conflit avec les représentations traditionnelles de la fonction de professeur principal et de celle du métier d'enseignant. Tout se passe comme si les professeurs coordonnateurs semblaient vouloir privilégier la relation spécifique qu'ils ont avec les élèves. Ils ne souhaitent pas la reléguer au second plan en investissant davantage le champ de la coordination de l'équipe pédagogique pour sa mise en ordre. Pour favoriser son développement, une clarification de la fonction s'impose tant au niveau local que national.

Mots Clés

Établissement mobilisé
Coordination pédagogique

Travail collectif
Leadership distribué

Identités professionnelles

Abstract

Our research attempts to understand how new systems of educational coordination are established in an agricultural school.

The reforms of the French educational system put in place thirty years ago, both educational and organisational, were intended to set up "the mobilised establishment", the development of educational autonomy, and to formalise team decision-making.

The corollary of these reforms is replacement of leadership centered on the establishment's directors - a principal capable of training his charges by his influence and by sharing his goals - a distributed leadership at the same time based on the sharing of tasks and above all on a healthy interaction between the more influential members of the establishment.

It is in this "mobilised establishment" that the educational coordinator can become a leader/manager of the team under his remit.

Our work relies fundamentally on the theory of distributed leadership.

However, the results of our survey show that these "new" systems of educational coordination struggle to succeed. The main reason is that the clash with traditional assumptions about the role of the teacher and teaching. The coordinating teachers seem to prefer their own specific approaches to their pupils. They do not wish to relegate this to a secondary plan by investing more effort to implement the overall teaching team's coordination. In order to encourage this development, clarification of these functions is imperative, both at a local and national level.

Keywords

Mobilized establishment
Educational coordination

Teamwork
Distributed leadership

Professional identities