



HAL
open science

Changer de point de vue ! De la difficulté malheureuse à l'épreuve constructive : un effet des recherches collaboratives ?

Pablo Buznic-Bourgeacq, Anne Laure Le Guern, Jean-François Thémines

► **To cite this version:**

Pablo Buznic-Bourgeacq, Anne Laure Le Guern, Jean-François Thémines. Changer de point de vue ! De la difficulté malheureuse à l'épreuve constructive : un effet des recherches collaboratives ?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2019, Les difficultés professionnelles des enseignants, 54, 15 p. <10.4000/edso.8352>. <halshs-02385695>

HAL Id: halshs-02385695

<https://shs.hal.science/halshs-02385695v1>

Submitted on 29 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Changer de point de vue ! De la difficulté malheureuse à l'épreuve constructive : un effet des recherches collaboratives ?

Pablo Buznic-Bourgeacq, Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/8352>

DOI : 10.4000/edso.8352

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université de Rouen Normandie – Bibliothèque Universitaire



Référence électronique

Pablo Buznic-Bourgeacq, Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines, « Changer de point de vue ! De la difficulté malheureuse à l'épreuve constructive : un effet des recherches collaboratives ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 54 | 2019, mis en ligne le 23 novembre 2019, consulté le 29 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/8352> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.8352>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Changer de point de vue ! De la difficulté malheureuse à l'épreuve constructive : un effet des recherches collaboratives ?

Pablo Buznic-Bourgeacq, Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines

Introduction

Les difficultés professionnelles des enseignants ont fait l'objet de travaux portant sur les débutants (Barrère, 2002) ou les enseignants en milieu difficile (Van Zanten *et al.* 2002), puis sur des enseignants expérimentés en contextes ordinaires, entre autres en fin de carrière (Nunez-Moscoco et Murillo, 2017).

Nous proposons un regard sur des difficultés exprimées en lien avec la réforme des rythmes scolaires dans l'Education nationale. Si les réformes ne sont pas un nouvel objet de recherche en éducation, leur rythme et leur pilotage actuels en font un objet intéressant pour étudier l'état de la profession enseignante. Quelle est la réception de ces réformes chez les professeurs ? Que disent-ils des difficultés qu'ils rencontrent ? Diversement vécues (Divert et Lebon, 2017 ; Liot et Rubi, 2018), ces réformes révèlent-elles quelque chose de particulier dans les rapports des enseignants avec leur hiérarchie et avec les usagers du système d'enseignement ? Que faire en recherche des difficultés qui s'expriment ?

Telles sont les questions travaillées ici sous trois angles. Un angle théorique d'abord pour penser les difficultés exprimées : il s'agit de proposer une conceptualisation sociale, clinique et didactique de la notion d'épreuve (Martucelli, 2015 ; Terrisse, 1994). Un angle empirique ensuite : nous proposons un retour sur quatre situations de recherche dans le contexte de la réforme des rythmes scolaires (2013-2016), pour rendre compte de la valeur heuristique de cette conceptualisation. Un angle socio-politique enfin, sur la responsabilité des chercheurs à l'égard de leurs enquêtés et des difficultés qu'ils expriment.

La position que nous défendons et illustrons est celle d'une responsabilité qui incombe aux chercheurs de constituer en épreuves constructives ce qui est d'abord vécu et analysé par ces personnes sur le mode de la difficulté, souvent malheureuse. Pour accomplir avec les professeurs ce mouvement de la difficulté à l'épreuve constructive, il est légitime de faire une place aux recherches collaboratives qui ne les mettent pas seulement en position d'informateurs, mais bien en position de co-auteurs d'une analyse de leur situation et d'une reprise en main de leur métier (Clot, 2007).

Conceptualiser la difficulté comme épreuve constructive

De la difficulté professionnelle à l'épreuve

Les discours scientifiques et sociaux sur la pénibilité et la souffrance au travail, le *bore-out*¹ et le *burn-out*, les catégories de harcèlement et de maltraitance ou de malaise se sont multipliés. Le métier d'enseignant n'est pas en reste. Nous convoquons la notion d'épreuve pour appréhender la façon dont les professionnels se saisissent ou non de certaines difficultés ressenties. À la suite des travaux de Barrère (2002, 2005) sur les épreuves ordinaires, d'autres chercheurs ont considéré les épreuves chez les débutants (Périer, 2014), chez les maîtres formateurs du premier degré (Maleyrot, 2012), chez les formateurs d'enseignants (Perez-Roux, 2012) ou encore les difficultés à durer dans la carrière (Bouchetal, 2015 ; Garcia et Lantheaume, 2019).

Parmi ces chercheurs, Lantheaume et Hérou (2008) ont accordé une place centrale à la notion d'épreuve. Ils en réfèrent l'usage à une sociologie pragmatique qui fait de la justification des conduites en contexte incertain, la condition d'une coexistence avec autrui (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Derouet, 2000). L'épreuve correspond à des « scènes de litige » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 169) au cours desquelles la situation sera clarifiée pour écarter des malentendus et prévenir de nouveaux désaccords (*ibid.*, p. 174). Leurs enquêtes ont conduit à « privilégier la piste d'une crise du métier » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 8) à la source des difficultés et du sentiment de souffrance exprimé. Ces difficultés sont associées à un sentiment d'usure, à la multiplicité des temporalités du travail, à l'empiétement sur la vie privée, à la mise en avant de la personne, à la profusion des jugements sur le travail, etc. La crise du métier est à entendre non au sens d'un malaise indistinct, mais d'un « doute sur les finalités et le contenu du travail enseignant au moment où une redéfinition du métier est à l'œuvre, qui provoque des conflits de définition » (*ibid.*, p. 161). La notion d'épreuve est associée à l'expérience intime du doute (Thévenot, 2011) sur le sens d'un métier dont le cadre normatif évolue. L'activité de renormalisation² s'est alors intensifiée. Les solutions trouvées au quotidien permettent quelquefois aux professeurs de relever l'épreuve et de sortir (provisoirement) de la difficulté ressentie (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 114-115).

L'épreuve comme avènement du sujet : contribution psychanalytique

Retraçant les filiations intellectuelles de l'épreuve dans la sociologie contemporaine, Martuccelli (2015) identifie entre autres l'analyse existentielle et la formation du soi. La première appréhende des structures de l'existence humaine, en tentant de dégager « le code existentiel de l'individu » ou encore « le centre de gravité d'une vie » (*ibid.*, p. 52).

L'intérêt de cette filiation sartrienne est de considérer que « l'homme se définit par le dépassement d'une situation. C'est lors de l'épreuve, grâce à l'épreuve-défi, que l'individu se révèle comme individu » (*ibid.*). La deuxième témoigne de la dimension initiatique de l'épreuve, caractérisée par le « type de sujet visé » (*op. cit.*) et réfère donc à un idéal qui donne un sens au projet de franchissement. L'épreuve consiste ici dans un déplacement symbolique, dans le fait de prendre une nouvelle place dans un ordre symbolique, notamment par rapport aux normes qui le structurent. Ces caractéristiques de l'épreuve se rapprochent alors de la notion telle qu'elle peut être appréhendée depuis la clinique, dans son orientation psychanalytique. Terrisse la définissait déjà comme « le moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (Terrisse, 1994, p. 87), signifiant ainsi qu'en franchissant l'épreuve, le sujet certifie son appartenance symbolique ; ce qui rend l'enjeu de l'épreuve d'autant plus grand. Lorsque l'on parle d'épreuve pour un enseignant, il ne s'agit pas strictement ici de bien enseigner, mais de faire partie de ceux qui enseignent bien à ses propres yeux. Franchir l'épreuve, c'est ici advenir en sujet, parmi les enseignants. Cette perspective consiste ainsi dans un projet d'autonomie attribué au sujet qui se confronte à l'épreuve, tel que l'envisage Castoriadis (1990) à l'interface entre *psychanalyse et politique*. Il consiste dans « la transformation du sujet de manière qu'il puisse entrer dans ce processus » (*op. cit.*, p. 178), car cette transformation ne peut s'effectuer que par l'acte propre du sujet. Pour envisager la sortie d'un processus de répétition délétère, qui se manifeste dans des formes de résistance ou de fuite, on peut suivre la relecture lacanienne du dicton freudien – *Wo es war, soll Ich werden*³ – par Castoriadis qui envisage la finalité du processus psychanalytique comme le remplacement de l'adhésion aux paroles décisives des autres sur soi par la profération d'un discours assumé en première personne. Mais il faut une adresse au sujet pour advenir et des interprétations par rapport auxquelles réagir et ainsi « créer par cet acte l'agent même de cet acte » (Descombes, 2004, p. 210). Le projet d'autonomie est un « projet nécessairement social, et non pas simplement individuel » (Castoriadis, 1990, p. 181).

L'épreuve, les savoirs et les compétences : la dimension didactique de l'épreuve

Franchir l'épreuve, pour un enseignant, ne peut être envisagé indépendamment d'enjeux didactiques de transmission de savoirs à des publics qui ne s'y prêtent pas aisément. Étudiant l'adaptation de professeurs à l'évolution de leurs publics, Van Zanten *et al.* (2002) identifient différentes stratégies. La logique dite de développement professionnel consiste pour des enseignants à faire que « les difficultés de leurs élèves ne [soient] pas vécues comme des obstacles à l'exercice du métier, mais, à l'inverse, comme un défi professionnel » (*ibid.*, p. 194). « Cette posture entraîne beaucoup de remises en question qui, progressivement, loin d'apparaître déstabilisantes, peuvent devenir valorisantes [et construire] une éthique professionnelle » (p. 198-199). On retrouve alors ici la dimension clinique de l'épreuve, celle de l'avènement du sujet comme dépassement du processus de répétition et acceptation de se créer en permanence par l'acte interprétatif. Il s'agit bien encore une fois pour le professionnel d'accepter la contingence, non seulement de son activité, mais aussi de son identité. La logique d'adaptation ou d'ajustement qui, pour Van Zanten *et al.* correspond à des « réorganisations subjectives » au profit d'une éthique relationnelle contextualisée, valorisant le travail auprès des élèves en difficulté (p. 186-187) relèverait également de

l'épreuve, avec une dimension didactique comprise cependant sur le mode d'un engagement « humanitaire » (p. 190). Ces travaux précèdent les transformations prescrites à travers la logique des compétences à la fois pour les enseignants (référentiels de compétences) et pour les élèves (socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Deux tensions redéfinissent alors la dimension didactique de l'épreuve.

Tout d'abord, la tension entre savoirs et compétences renvoie à des options différentes, voire antagoniques en matière de finalités de transmission scolaire. À ce titre, « la problématique des compétences marque un réel tournant dans la manière de penser la préparation des nouvelles générations à être plus efficaces, à affronter les difficultés de la vie, de la société. Cependant, cette manière de penser peut créer l'illusion pour les institutions éducatives de s'ouvrir de manière efficace à la cité, de tenir compte de la personne et de son avenir dans ses apprentissages » (Dolz et Ollagnier, 2002, p. 11). À l'inverse, privilégier la référence aux savoirs serait la garantie d'une formation scolaire critique, en particulier à l'égard des visions de l'humain, du monde et du futur diffusées dans la société et dans ses institutions, École comprise.

Une seconde tension se renforce avec l'injonction que l'institution adresse à chaque professeur d'être responsable de la réussite scolaire de tous. « Derrière la tension idéologique inhérente aux rapports entre savoir(s) et compétence(s) se dessine (...) la question de l'imputation de la responsabilité de l'acte. Qui est responsable d'un acte ? Et avec cela, quel jeu de domination sociale s'instaure ? Si d'un côté, les savoirs scolaires peuvent être un outil de domination symbolique d'une classe à haut capital culturel, la logique libérale des compétences imputant strictement la responsabilité de l'acte à l'acteur n'abolit pas ce jeu : « la responsabilisation sans égard pour les conditions de possibilité d'exécution des tâches attendues pourrait bien s'avérer être un mécanisme de domination » (Rey, 2015, p. 18) » (Buznic-Bourgeacq, Dupont, Carnus, 2018, p. 88). Or, à l'inverse, le resserrement du rapport de référence des contenus scolaires à des savoirs scientifiques de haut niveau, peut s'avérer une voie pertinente de développement professionnel, entendu comme (re)conquête de l'autonomie du sujet enseignant et possibilité collective de « rehausser un métier au sens où [de l'épreuve franchie] sortent des questions professionnelles plus savantes qu'avant » (Thémines et Le Guern, 2014).

On entend donc que l'épreuve, dans ses dimensions sociale, clinique et didactique, peut qualifier une expérience de dépassement d'une situation dans laquelle le doute s'était durablement instillé à propos des finalités et du contenu du travail effectué. L'enjeu de l'épreuve est l'émancipation du sujet, la découverte de sa voie/voix singulière, non substituable ; et simultanément l'horizon d'une émancipation de « gens du métier », faisant jouer favorablement les rapports de pouvoir avec les institutions. En ce sens, l'épreuve est une issue positive trouvée, au moins temporairement, à une situation de difficultés ressenties.

La question se pose alors de savoir comment se positionner en tant que chercheurs face à ces difficultés ressenties. Comment faire avec des personnes qui doutent et ne trouvent guère d'opportunités de réassurance ? Il nous semble important que, dans un cadre collaboratif, puisse être mis au travail, avec ces professeurs, un « autre rapport au doute » pour, non pas déstabiliser les acteurs, mais au contraire envisager le doute comme une forme de rapport positif à la contingence.

Ré-engager les acteurs dans la normativité de leur activité professionnelle

Nous rappelons ici quelques enjeux des rapports entre chercheurs et professionnels et précisons notre positionnement dans un contexte caractérisé par le rythme soutenu de réformes⁴ dont le sens n'est guère discuté avec les professeurs.

Dans un dossier consacré aux *collaborations chercheur(s)-praticien(s)*, Niewiadomski, Portelance et Perez-Roux (2017, p. 3) nous invitent au questionnement : « en quoi les transformations contemporaines du travail rendent-elles souhaitable ou non l'intervention collaborative des chercheurs auprès des acteurs sociaux ? À quelles conditions ? Quelles sont aujourd'hui les attentes et les formes d'appropriation spécifiques de la recherche par les praticiens ? Comment et dans quelle mesure la recherche prend-elle en compte les questions des acteurs sociaux et leurs préoccupations pour co-construire avec eux de nouveaux savoirs ? ».

Ce large spectre de questions permet de préciser notre approche de l'épreuve constructive. « Le problème des dimensions sociopolitiques mobilisées dans les recherches collaboratives : comment les chercheurs composent-ils avec les questions idéologiques qui traversent aujourd'hui l'espace social ? » (*ibid.*, p. 4) est central. Composer, c'est, pour nous, avoir une stratégie, prendre position, éclairer et être éclairés sur des rapports de domination au travail, particulièrement en situation de recherche, et favoriser des démarches d'émancipation. Notre position résonne ainsi avec les enjeux politiques et idéologiques sous-jacents à l'engagement dans des recherches collaboratives, telles qu'elles se sont initialement développées : « en lien avec une montée des luttes populaires, l'expansion des mouvements sociaux et une critique des sciences humaines et particulièrement la production classique de connaissances en éducation qui ne servent pas les pratiques professionnelles » (Anadón et Savoie-Zajc, 2007, p. 20). Il est d'ailleurs question de Recherche-Action-Participative (R-A-P) (Pinto, 1987), approche dont l'intitulé proclame chez le chercheur un engagement d'ordre politique et idéologique et qui de fait renvoie à la volonté de contribuer à l'élévation du niveau de vie et à l'émancipation » (Vinatier et Morissette, 2015, p. 139).

De cette dimension socio-politique de l'activité du chercheur, découlent des enjeux éthiques et épistémologiques. « La clarification de la demande, explicite et implicite, détermine en effet le positionnement respectif des protagonistes et ouvre aux questions relatives au système de normes sous-jacentes, aux modalités de co-construction retenues et finalement aux enjeux de contractualisation choisis [avec les professionnels] » (Niewiadomski *et al.*, 2017, p. 4). Cette dernière ne va pas de soi, eu égard aux difficultés d'accès aux terrains entretenues par la hiérarchie institutionnelle et à la demande souvent adressée, en retour d'un « droit d'entrée », d'une efficacité des chercheurs dans des domaines qui vont intéresser l'employeur. Dans notre perspective, nous ne sommes ni des accompagnateurs, ni les facilitateurs de la mise en œuvre d'une réforme. La démarche coopérative que nous envisageons consiste justement à ré-engager les acteurs dans la normativité de leur activité professionnelle. Faire en sorte que l'activité de renormalisation permette de relever l'épreuve suppose que soit établie de manière explicite, rationalisée par le collectif, mais aussi avec un tiers, le ou les chercheurs, la variété des normes, leurs points de rencontres ou de tensions. Cette logique coopérative d'engagement normatif s'inscrit dans une perspective de formation permanente, à la faveur de laquelle, à la manière d'approches critiques en

sciences sociales, nous visons l'« appropriation [de savoir] par les acteurs susceptibles de s'en saisir pour agir sur le réel » (Bautès *et al.*, 2012). En travaillant ainsi, c'est aussi la profession d'enseignant-chercheur que nous cherchons à affirmer, prise dans le même mouvement de réformes, comme mode de management par le changement permanent des cadres et des outils de gouvernance.

Identifier l'épreuve : une recherche classique qui permet l'expression d'une professionnalité

La première recherche que nous évoquons s'intitule *Conscience disciplinaire Épreuves Réformes et Images du Métier* (CÉRIM) et a été conduite entre 2016 et 2018 en réponse à un appel à recherches du Ministère de l'Éducation Nationale sur *le statut social et la représentation du métier enseignant*. Professionnels et chercheurs n'ont pas partagé la mise en place du questionnement initial de la recherche, mais l'écoute de la parole enseignante sur les terrains d'enquête a décalé le regard des chercheurs vers les ressorts de mobilisations professionnelles locales ignorées.

L'appel à recherche 2015 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) visait à connaître l'état des représentations de leur métier chez les enseignants. L'équipe de recherche a considéré que la réception de réformes telles que celle des rythmes scolaires était un terrain propice à l'étude de ces représentations. Rapidement, les professeurs ont fait prendre conscience aux chercheurs que la réception de cette réforme n'avait de sens que par rapport à des histoires locales de mises en œuvre de réformes précédentes et à des mobilisations professionnelles face aux défis qu'elles représentaient. Les difficultés exprimées à la faveur de la mise en place de nouveaux rythmes scolaires renvoyaient donc à des difficultés ressenties lors d'autres réformes et qui avaient pu trouver une résolution dans le cadre de mobilisations collectives. Les entretiens ont permis aux enseignants de valider le fait qu'ils ont dans le passé relevé des épreuves similaires, tout en exprimant une souffrance au présent qui n'avait pas encore, au moment des entretiens, trouvé à s'exprimer, à être adressée à quelqu'un.

En fonction des écoles et des territoires de vie des élèves et des familles, ces épreuves identifiées au passé à partir d'un présent vécu comme problématique, varient. Prenons seulement le cas de l'école de D.⁵ dans un secteur en situation de « cumul de fragilité économique, familiale, culturelle » (Boudesseul *et al.*, 2016). La mise en place de la réforme des rythmes scolaires y a fait rejouer l'histoire locale de la réforme de l'inclusion scolaire (2005). Cette réforme n'avait pas été accompagnée d'une formation institutionnelle. Pour autant, les professeurs s'y sont engagés et disent s'être formés sur le tas, au contact des partenaires éducatifs dans les dispositifs d'inclusion scolaire. À compter de cette période, ils tirent satisfaction de « petites » victoires obtenues dans des combats que la hiérarchie de l'Éducation nationale ne voit pas, pour favoriser la réussite d'élèves en très grande difficulté sociale et scolaire. La réforme des rythmes scolaires réactive le vécu de la réforme de l'inclusion scolaire car elle n'est pas non plus accompagnée d'une formation pour ces professeurs. Le manque de coordination entre Éducation nationale et municipalité produit, selon eux, une nouvelle forme d'inégalités, en mettant « dans la rue » des enfants déjà défavorisés que leurs parents ne viennent pas chercher aux nouveaux horaires de fin de classe. Les professeurs évoquent la souffrance d'élèves. Or, parler de la souffrance des élèves, c'est sans doute parler de sa souffrance à soi, qui est de devoir endurer cette souffrance sociale que des pouvoirs

publics chargés d'y répondre accentuent. Autrement dit, ces professeurs ont collectivement procédé à une renormalisation de leur activité sans appui formatif de leur hiérarchie.

Co-responsables de l'évolution du questionnement des chercheurs, les professeurs leur permettent d'identifier et reconnaître *a posteriori* une épreuve qu'ils ont relevée, de prise en charge de la très grande difficulté sociale et scolaire, dans un contexte de délaissement ressenti de la part de l'institution scolaire. Les entretiens sont l'occasion de valider *a posteriori* ce franchissement, sans pour autant transformer en ressource, une forme de détresse devant la nouvelle carence institutionnelle vécue avec la réforme des rythmes scolaires.

Relever l'épreuve : une recherche collaborative comme condition d'une analyse de leur situation de travail par les professeurs

La deuxième recherche, intitulée *Évaluation de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires dans le premier degré dans l'académie de Caen*, a été menée entre 2013 et 2017 au travers d'un dispositif explicitement collaboratif : les groupes de recherche et développement (GRD)⁶. La réforme a conduit à l'élaboration de projets éducatifs territoriaux à une échelle locale nécessitant une association à divers acteurs éducatifs. Cette association a alors amené les enseignants à questionner les finalités, les espaces et les usages inhérents à leur métier. Ils ont dû parfois partager l'espace de leur école, voire de leur classe, et constater que leurs usages appartenaient aussi à d'autres, comme en témoignent plusieurs d'entre eux : « *l'exemple le plus flagrant c'est le sport... ils en font plusieurs fois dans la journée... c'est carrément redondant...* » ; « *le jeu est le même donc l'apport est le même...* ». Ce rapprochement entre des professionnalités censées renvoyer à des mondes distincts a perturbé le périmètre des activités et des identités des enseignants. Cette perturbation a pu être vécue comme une difficulté professionnelle, conduisant certains à entrer dans une logique de résistance ou de fuite en évitant toute collaboration avec les animateurs et prenant notamment la forme d'un discrédit de la professionnalité des animateurs : « *nous y a un objectif derrière à chaque séance... alors que eux quand ils jouent aux petits chevaux y a pas de finalité* » ; « *c'est plus souvent de la garderie* » ; « *nous on a des objectifs parce qu'on a été formés* » ; « *ce ne sont pas des pédagogues eux* ». Le travail avec des enseignants sur plusieurs sites de recherche a conduit à identifier des manières de relever l'épreuve et à participer à sa construction. Nous en présentons trois.

Sur le site 1, une première avancée a été impulsée par la mise en œuvre de projets communs, engageant des enseignants et des animateurs à co-intervenir sur des temps d'APC (Activité pédagogique complémentaire). Si cette démarche peut sembler témoigner d'une manière de relever l'épreuve en se confrontant aux frontières de leur professionnalité, elle a souvent conduit à un maintien de la division du travail éducatif en engageant des collaborations destinées à mener le projet d'une enseignante pour la fête de l'école, l'animatrice demeurant subalterne d'un projet enseignant. Toutefois, une collaboration étudiée a pu dépasser cette division. Jeanne, professeure des écoles, et Didier, animateur spécialiste de musique, se sont engagés dans un projet commun. Les échanges avec le chercheur ont conduit Jeanne à préciser la manière dont elle envisageait *a priori* la répartition des rôles de chacun : « *On n'a pas le même rôle avec*

Didier. Lui il est là pour apporter son savoir... (...). Mais après pour vraiment gérer les élèves, c'est moi qui vais intervenir... Lui il interviendra pas à ce moment là » ; « l'animatrice... elle va plus avoir des contacts avec les enfants... plus partager des choses... des émotions... ». Or, l'observation d'une séance montrera que cette répartition des rôles n'est pas effective. Jeanne est beaucoup plus proche des élèves et Didier s'engage aussi dans la gestion des élèves, voire dans des conseils pédagogiques. Ce seront finalement les échanges avec le chercheur qui permettront d'identifier et ainsi reconstruire la professionnalité spécifique de Jeanne : « je me sens encore des fois l'âme d'une animatrice » ; « après à la limite, j'aurais préféré à la limite être animatrice comme métier... » ; « mais du coup je m'éclate dans mon boulot, car j'ai besoin d'avoir de l'échange avec les enfants, j'ai besoin de partager avec eux... » ; « c'est pour ça que je suis enseignante-animatrice finalement ».

Sur le site 2, ce sont des professionnalités enseignantes qui se sont affrontées. Deux enseignants, en opposition à un troisième, ont demandé leur mutation, avant la mise en place effective de la réforme, afin de ne pas la vivre dans l'enthousiasme de celui qui allait devenir directeur de l'école. Ce mouvement de personnels de l'école pourrait être envisagé comme une fuite. Mais on peut aussi interpréter l'épisode comme une épreuve cruciale au sens où il y a séparation de deux populations. Ce n'est que du point de vue de celui qui est devenu directeur de l'école fusionnée maternelle et élémentaire que l'histoire a pu être relatée. Mais cette épreuve de force a clivé jusqu'à un point de rupture les professionnels. Le directeur, engagé résolument dans la réforme des rythmes scolaires, y a vu une opportunité de continuité de ce qu'il pensait être caractéristique de son école. Pour lui, le maire étant socialiste et défenseur de la réforme, emboîter le pas de l'injonction ministérielle permettait de bénéficier d'une aide supplémentaire de la mairie afin de financer des sorties et des voyages scolaires, réguliers et nombreux. Bref, il s'agissait d'une façon de continuer par d'autres moyens à alimenter le même projet.

Sur le site 3, l'étude a été menée auprès d'une directrice d'école primaire, Ella. Son engagement dans la mise en œuvre de la réforme l'a conduite à relever l'épreuve, notamment au travers de l'élaboration d'un dispositif concret : l'emploi du temps d'apprentissage. La réflexion sur le rythme de l'enfant l'a conduite à penser autrement l'organisation du temps d'enseignement, en partant des formes d'apprentissage quelles que soient les disciplines (problématiser, rechercher, s'entraîner, transférer, etc.) : « on avait pour habitude auparavant quand on réalisait nos emplois du temps à rester dans le cadre horaire des programmes du cycle 2 ou du cycle 3 [...] et le changement de paradigme s'est fait quand on a su, on a compris, on a assimilé qu'en fin de compte on pouvait se débarrasser de ce cadre horaire mais se recentrer sur les processus d'apprentissage ». Finalement, Ella s'est emparée de la réforme pour « changer de paradigme » et ainsi tenter de reconstruire la professionnalité de son équipe. L'analyse de ce site a conduit à l'écriture d'un article qui a été soumis à Ella et a, comme peut l'évoquer sa réponse à cette soumission, contribué à son implication dans la normativité de son activité : « ton article va, me semble-t-il, me permettre d'effectuer une mise à distance quant à mon fonctionnement de directrice et/ou le mettre en conscience pour progresser (...) Bref, ton idée me plait, j'y adhère et je peux même dire, ... j'en suis fière. L'habit de directeur est parfois lourd à porter, mais c'est un habit qui me convient, où je me retrouve : professionnellement et personnellement. Je suis ce que je suis et c'est ce que je suis qui fait ma conception de la direction d'une école ».

Des épreuves constructives : l'activité coopérative de recherche et la responsabilité du chercheur

À travers ces quatre situations de recherche, on peut voir plusieurs manières pour les professeurs d'identifier ou de relever des épreuves associées à la perturbation et aux difficultés professionnelles qu'introduit localement une réforme : épreuve de la souffrance sociale des élèves, épreuve de la division du travail éducatif, épreuve de la confrontation de professionnalités enseignantes, épreuve de la reconstruction d'une professionnalité d'équipe. Nous proposons pour conclure d'explicitier comment les chercheurs contribuent à ce mouvement dont l'enjeu est un changement de point de vue à construire avec les acteurs sur leurs difficultés.

Faire de la recherche « avec » les professionnels nécessite d'identifier les principes et les conditions de mise en œuvre de telles recherches. Deux principes, simultanément sociaux et épistémologiques, nous semblent inévitablement les impulser. D'une part, l'implication de différents acteurs dans une perspective de développement repose sur le principe de contributivité, considérant la formation comme une démarche coopérative, où chaque acteur, quel que soit son statut, peut contribuer, à sa mesure et encadré par un collectif, à la production de connaissances scientifiquement recevables. Il ne s'agit pas d'effacer la spécificité épistémique de chacun des acteurs, mais bien de mesurer ce que chacun apporte, tant à la production de savoirs scientifiques, qu'au développement des acteurs⁷. D'autre part, l'implication de différents acteurs repose sur le principe d'intercompréhension, considérant que le point de vue des professionnels sur leurs propres pratiques demeure incontournable dans la production de connaissances fiables par des chercheurs et que des espaces intermédiaires⁸ de problématisation doivent être ouverts pour que les enjeux, les usages et les discours donnent lieu à une part communément institutionnalisée. Mais au-delà de ces principes, la collaboration effective se donne à voir dans l'activité même de recherche et plus particulièrement dans des espaces épistémologiques, théoriques, méthodologiques et heuristiques de coopération. Il s'agit d'envisager un « processus de co-construction interactive à toutes les étapes de la recherche, c'est-à-dire lors de son élaboration, de sa planification, de sa réalisation, de l'analyse et de l'interprétation des données, ainsi que de la diffusion des résultats » (Lenoir, 1996, p. 143). Nous distinguons alors six espaces de coopération, rangés deux par deux.

Il s'agit en premier lieu de *problématiser ensemble*, d'une part, en prenant le temps d'une phase d'élucidation conjointe permettant de *définir progressivement un objet d'étude partagé*, d'autre part en menant *un travail de conceptualisation connecté aux pratiques et aux contextes des acteurs*, dans une visée d'intercompréhension. Le GRD sur la réforme des rythmes scolaires a conduit à l'élaboration d'un « glossaire des mots clés du sens commun », c'est-à-dire un glossaire qui propose des éléments de définition, appuyés sur des références scientifiques, des mots usuellement manipulés pour parler de la réforme : par exemple, « coopérer », « culture », « enfant », « rythmes scolaires », « territoire », « jeu libre », « rencontre », etc. Il s'agissait d'éviter d'importer des concepts étanches à leurs discours. L'enjeu était bien de partir du langage quotidien pour le conceptualiser et ainsi dégager ce qui pouvait se jouer en arrière-plan comme rapport au métier et à la professionnalité.

Il s'agit ensuite de *produire ensemble des données*. Cette dimension de la recherche apparaît comme le cœur de la coopération, car elle est celle qui conduit le plus les acteurs à participer à la normativité de leur propre activité professionnelle. Le *recueil de*

données proposé aux enseignants a alors pour objectif à la fois de les conduire à agir sur la reconstruction de leur métier et à la fois de produire un savoir sur cette reconstruction. L'analyse de données et/ou la discussion des connaissances produites consiste, comme nous l'avons soulevé plus haut pour penser l'épreuve dans un cadre clinique, à interpréter et réagir à des interprétations et ainsi advenir en sujet professionnel. Par exemple, pour le GRD, nous avons proposé aux professeurs des écoles de réaliser des carnets photographiques par lesquels ils pouvaient mettre en images et commenter ce que cette réforme faisait jouer ou rejouer pour eux comme enjeu de métier. Ces carnets ont été investis par des professeurs devenus enquêteurs de leur propre travail. Il s'agit enfin de poursuivre la coopération jusqu'au bout de la recherche en *publiant ensemble*, c'est-à-dire en partageant l'espace de production de connaissance et d'auctorialisation. Cela consiste à *co-intervenir lors de manifestations scientifiques* et, parfois, à *co-signer des écrits issus des recherches*, dans des logiques de communications et de publications dites d'interface, mais surtout en repensant les formes de la parole et de l'écrit scientifique. Les journées d'étude organisées à partir du GRD ont donné lieu à des co-interventions entre des chercheurs et des enseignants, des directeurs d'école, des inspectrices de l'Éducation nationale, des animatrices, des coordonnatrices. Les interventions des professionnels ont été exportées jusque dans des journées scientifiques et un colloque. Un aboutissement de cette parole multiple a été par exemple l'organisation d'une table ronde réunissant des chercheurs et cinq professionnelles ayant travaillé sur un site enquêté. Il leur a été proposé d'explicitier leur rapport à la réforme, à leurs métiers et à leurs professionnalités en témoignant de leur participation à la mise en œuvre, des similarités et différences perçues entre leurs compétences et identités et celles des autres. Cette co-construction d'une parole professionnelle s'est poursuivie jusqu'à la co-écriture d'un chapitre au sein d'un ouvrage scientifique, où la signature à six a permis à chacune de participer à l'officialisation de la production d'un savoir sur leur métier. Le chercheur, pour faire tiers dans la construction de l'épreuve, assure alors simultanément un rôle de protection de la parole professionnelle et de stimulation de sa mise à l'écrit. Ces espaces de coopération ont pour enjeu d'éviter des positions de surplomb de la part des chercheurs et d'une manière générale de la part des acteurs qui agissent depuis une position haute par rapport aux enseignants dans la division du travail éducatif. Problématiser ensemble conduit à surpasser le *surplomb de la demande* qui consiste à être l'auteur d'une demande dirigée vers l'autre et donc à placer celui-ci en position d'objet de désir ; produire ensemble des données mène à prévenir le *surplomb de la possession du savoir* qui consiste à attribuer le capital épistémique à un groupe spécifique ; publier ensemble permet de déjouer le *surplomb du dernier mot* qui consiste à trancher sur ce qui vaudra pour vrai lors de l'inévitable étape de publicisation du savoir. Contribuer à la demande, construire le savoir et participer au dernier mot sont ainsi des voies pour transformer les difficultés professionnelles en épreuves constructives. Mais il apparaît alors nécessaire de changer de point de vue sur ces difficultés, en les resituant au cœur d'un métier dont les normes appartiennent à ses acteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2005). De la critique endogène à l'empathie critique. Retour sur un itinéraire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 38(1). DOI : 10.3917/lstdle.381.0061.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bautès, N. et Clément Marie dit Chirot (2012). Pour une géographie sociale de l'action, *Carnets de géographes*. DOI : 10.4000/cdg.982.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bouchetal, T. (2017). Les professeurs des écoles en cours de carrière : épreuves et temporalités du métier. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 50 (3). DOI : 10.3917/lstdle.503.0011.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., Monso, O. et Vivent, C. (2016). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*. Paris, Ministère de l'Education nationale.
- Buznic-Bourgeacq, P., Dupont, P. et Carnus, M.-F. (2018). Savoir(s) et compétence(s) : des controverses aux questions vives, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°40, p. 79-94.
- Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé*. Paris : Le Seuil.
- Clot, Y. (2007). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- DEPP (2015). *Le statut social et la représentation du métier enseignant. Appel à recherches*. Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet*. Paris : Gallimard.
- Divert, N. et Lebon, F., (2017). « Qui fait quoi, qui est qui ? » Réforme des rythmes scolaires et divisions du travail à l'école primaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 50 (4). DOI : 10.3917/lstdle.504.0025.
- Dolz J. et Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz & E. Ollagnier (éds), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : de Boeck Université, 7-24.
- Garcia, A.-L., Lantheaume, F. (2019). *Durer dans le métier d'enseignant. Regards franco-allemands*. Bruxelles : Academia.
- Lantheaume, F., Simonian S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45 (3). DOI : 10.3917/lstdle.453.0017.
- Lantheaume F. et Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lenoir Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. In Y. Lenoir et M. Laforest (coord.). *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences*. Québec : Éditions du CRP, 205-232.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissage*, n°9, 14-40

- Liot, F. et Rubi, S. (dir.) (2018). *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats*. Bordeaux : Carrières sociales Editions.
- Maleyrot, E. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45 (3). DOI : 10.3917/lstdle.453.0065
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6. DOI : 10.3917/socio.061.0043
- Morissette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 38-59
- Niewiadomski, C., Portelance L. et Perez-Roux, T. (2017). Introduction, *Éducation et socialisation*, 45. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2482>
- Nunez-Moscoco, J. et Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, 40, 59-87.
- Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45 (3). DOI : 10.3917/lstdle.453.0039.
- Périer P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.
- Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 191, 15-24.
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR). Université Toulouse III.
- Thémines, J.-F. et Le Guern, A.-L. (2014). Définir la France en géographie : des professeurs et des élèves au travail dans l'enseignement secondaire. *Cybergeo : European Journal of Geography*. DOI : 10.4000/cybergeo.26621
- Thévenot, L. (2011). Une dispersion critique appelant un renouveau de la critique. In C. Datchary, *La dispersion au travail*. Toulouse : Octarès, 1-10.
- Van Zanten, A., Grosperon, M.-F., Kherroubi, M. et Robert A. (2002). *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute.
- Vinatier, I. et Morissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170. DOI : 10.3917/cdle.039.0137

NOTES

1. Le bore-out désigne l'épuisement professionnel par ennui et désinvestissement.
2. La renormalisation consiste pour un professionnel en la construction dans et par l'activité d'une normativité intermédiaire, située, entre normes héritées et nouvelles normes prescrites. Elle nourrit des modifications de sa professionnalité (Lantheaume et Simonian, 2012).
3. Les traductions de la formule varient selon les auteurs et ces variations elles-mêmes sous-tendent des conceptions différentes du sujet et du processus de transformation mis en projet. Nous proposons ici une traduction relativement consensuelle – là où c'était, je dois advenir – permettant simplement de souligner la place de l'assomption en première personne.
4. Ces réformes concernent la mise en place de deux référentiels de compétences professionnelles correspondant à deux lois d'orientation en 2006 et 2013, elles-mêmes accompagnées de deux moutures de socle commun pour les apprentissages des élèves et de la redéfinition des cycles d'enseignement ; la mise en place de l'école inclusive à partir de la

réforme de 2005 ; la réforme des rythmes scolaires en 2013 ; la réforme du collège en 2016 ; la réforme de l'évaluation des enseignants en 2017 ; la réforme du lycée en 2018-2019.

5. Bernadette N'Gono (Université de Rouen Normandie, CIRNEF) a réalisé ce terrain et conduit ces analyses.

6. Nous présentons les principes et les conditions de ce dispositif pour étayer la conclusion de cet article sous la forme d'un plaidoyer, témoignant ainsi de l'engagement du chercheur qui sous-tend de telles recherches et conduit à proposer une conception spécifique de ce que peuvent être les difficultés professionnelles des enseignants au-delà de leurs manifestations ponctuelles.

7. Ces apports respectifs peuvent alors être plus ou moins explicités, notamment dans une perspective partenariale où l'accord prend une dimension plus officielle (Lenoir, 2012), allant jusqu'à l'établissement d'un contrat de collaboration (Morissette, 2011). Pour notre part, nous en restons à l'élaboration d'une relation de confiance dont la contractualisation demeure implicite, mais nécessaire.

8. Ces espaces intermédiaires renvoient par exemple aux « zones écotones » nécessaires aux recherches collaboratives (Vinatier, Morissette, 2015) et conduisent à l'élaboration d'objets intermédiaires permettant une discussion entre l'expérience des acteurs et les concepts scientifiques.

RÉSUMÉS

Le texte propose une conceptualisation originale de l'épreuve, à partir de ses dimensions sociale, clinique et didactique, permettant d'analyser des difficultés rencontrées par les enseignants en tant que reflets du contexte social et de l'expérience subjective. Cette conceptualisation est illustrée par des retours opérés sur des recherches collaboratives qui l'ont soutenue ou confortée. Pour finir, l'article insiste sur les conditions d'exercice d'une responsabilité des chercheurs à l'égard d'acteurs qui, dans ce cadre collaboratif, nous semblent devoir être en position de co-auteurs, tout à la fois d'une analyse de leur situation et d'une reprise en main de leur métier. C'est en ce sens que le concept d'épreuve trouve sa valeur constructive.

This paper provides an original conceptualization of test, based on social, clinical and didactics dimensions. The purpose is to analyse many difficulties encountered by teachers, reflections of both social context and subjective experience. This conceptualization is illustrated by feedback on collaborative research, which supported or reinforced those. At last, this paper points out the conditions under which researchers can exercise their responsibility towards those who are involved in these researches until they can be considered as co-authors, meanwhile they analyse the situation and recover their profession. This is thus the meaning of constructive value of test.

INDEX

Mots-clés : Difficultés ; épreuve ; autonomie ; recherches collaboratives ; responsabilité des acteurs

Keywords : Difficulties ; test ; autonomy, collaborative research ; stakeholder responsibility

AUTEURS

PABLO BUZNIC-BOURGEACQ

Université de Caen Normandie, CIRNEF

ANNE-LAURE LE GUERN

Université de Caen Normandie, CIRNEF

JEAN-FRANÇOIS THÉMINES

Université de Caen Normandie, UMR ESO