



Le travail enseignant à l'épreuve de la « classe sans note »

Collège de Montastruc la conseillère (Académie de Toulouse)

Rapport final-Juin 2013

Equipe de recherche

Marcelle Duc : Maître de conférence en Sociologie/Université Toulouse2/laboratoire CERTOP (Centre d'Etudes et de Recherches sur le Travail, l'Organisation et le Pouvoir/**CNRS** UMR 5044)/mail : duc@univ-tlse2.fr

Jérôme Coutellier : Formateur, Responsable de la Mention « Encadrement Educatif », ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education), Académie de Toulouse/mail : j.coutellier@yahoo.fr

Commanditaire

Nicole Arrestier, chef d'établissement
COLLEGE GEORGES BRASSEUS - MONTASTRUC LA CONSEILLERE

Nous remercions tous les enseignants de la «classe sans note » et le personnel de direction pour nous avoir consacré de leur temps pour réaliser cette étude et pour l'authenticité de leurs propos.

Sommaire

INTRODUCTION

I. Comment approcher le travail enseignant ?

1.1. L'approche ergologique ou le point de vue de l'activité	p.6
1.2. La démarche pour analyser le travail enseignant	p.7
1.3. De quel contexte local parlons-nous ? (le collège et ses usagers)	p.8
1.4. De quelques innovations pédagogiques à la classe sans note	p.9
1.5. Les intérêts multiples de participation à l'expérimentation	p.12

II. Le travail enseignant et l'expérimentation pédagogique (axe 1)

2.1. Dynamique de recomposition du travail d'évaluation	p.14
2.2. Les mouvements tendanciels de recomposition du travail didactique	p.17

III. Expérience collective de l'activité enseignante (axe 2)

3.1. Ingrédients et agencements de l'activité collective	p.20
3.2. Le renouvellement des relations du travail enseignant	p.27

IV. Regard ergologique et mises en perspectives

5.1. Faire usage de soi : une sollicitation de l'activité plus prononcée	p.30
5.2. La compétence enseignante : des ingrédients en recomposition	p.32
5.3. Les traces d'une entité collective relativement pertinente	p.39
5.4. Un métier en retravail	p.40

CONCLUSION

Introduction générale

Depuis quelques années dans l'Education nationale, la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences a donné lieu à de multiples expérimentations pédagogiques¹. L'une d'entre elles, en cours au **Collège Georges Brassens de Montastruc La Conseillère** (Académie de Toulouse), consiste à construire une modalité particulière d'organisation pédagogique, « la classe sans note » dans une classe de 4^{ème}, mobilisant les enseignants (équipe pédagogique de la classe) et la direction de l'établissement. Il s'agit, en fait pour l'équipe pédagogique d'élaborer un enseignement, une pédagogie et une évaluation essentiellement organisés autour de la notion de compétence. Ce projet vise à améliorer la confiance en soi de l'élève et le plaisir d'apprendre, à prendre la mesure des progrès et de la responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages. Pour ce faire, il s'appuie dans un premier temps sur les compétences communes issues du socle commun (contenus pédagogiques), sur une harmonisation des pratiques d'évaluation et sur un retour qualitatif (progrès, maîtrise et acquisition de la dimension relationnelle). Le dispositif fait l'objet de diverses mesures d'évaluation : les conséquences sur les élèves², sur la perception par les familles³ et sur le pilotage de l'établissement⁴.

Ce rapport quant à lui, vise à comprendre ce qui se joue du point de vue de la situation de travail des enseignants qui participent de ce dispositif. Il ne s'agit donc pas de mesurer l'efficacité de dispositifs alternatifs en termes d'apprentissage, de bien-être scolaire ou d'étudier le dispositif comme outil pédagogique. Il s'agit de s'intéresser au travail des enseignants, à la face cachée de leur activité qui se révèle précisément dans leur contribution active à l'élaboration de ce dispositif.

La mission qui nous est donc confiée par la direction de cet établissement scolaire est claire : comprendre comment travaillent les enseignants et les glissements tendanciels de leurs façons d'enseigner et d'évaluer le travail des élèves ; autrement dit, évaluer les conséquences sur le travail enseignant de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique innovant.

Comment les enseignants recomposent-ils leur activité pédagogique (au sens large) au regard de ce nouveau dispositif d'évaluation ? Façonnent-ils différemment leur manière d'enseigner et d'évaluer ? Dans quelle mesure ces nouvelles modalités d'évaluation reconfigurent-elles la dimension collective de leur travail ? S'engage-t-il un nouveau rapport aux autres (aux élèves, aux parents et plus généralement aux acteurs de la communauté éducative) ? Comment évolue la compétence enseignante ? Enfin, cette nouvelle façon

¹/ Dans le cadre de l'article 34 de la Loi d'orientation de 2005.

²/ André Tricot : Professeur à l'Université du Mirail de Toulouse, membre du laboratoire LTC (Laboratoire Travail et Cognition) et responsable de l'axe de recherche : « Métacognitions, motivations et apprentissages ».

³/ Questionnaires élaborés par la DRONISEP (Délégation Régionale de l'Onisep).

⁴/ Travail de recherche de Mme La Principale, dans le cadre d'un Master de Sciences Politiques « Gouvernance des systèmes éducatifs », à l'Institut d'Etudes Politiques de Toulouse.

d'évaluer les élèves trace-t-elle les sillons d'une redéfinition des règles du métier d'enseignant ? Est-elle porteuse de nouvelles normes du métier ?

Nous faisons l'hypothèse que cette expérimentation recompose en partie **diverses modalités du travail** des enseignants. En somme, il nous intéresse de montrer que cette contribution active à ce dispositif met les enseignants en situation de retravail de leurs façons plus classiques d'évaluer et d'enseigner, que les règles et normes qui s'imposent à eux ou qu'ils se donnent sont renormalisées. Ainsi, la façon dont chacun d'eux s'engage dans la réalisation de ce dispositif révèle la manière dont ils mènent singulièrement les missions enseignantes.

L'approche clinique privilégiée ici consiste à regarder le travail enseignant comme une activité où hommes et femmes inventent, créent, reconstruisent leurs repères de travail, les règles et les usages de leur métier, débattent et réinterrogent le sens même de ce qu'ils font, pour qui et pourquoi ils le font. La dynamique qui s'instaure autour et dans ce dispositif d'évaluation sans note en témoigne.

La logique générale de ce rapport est organisée en trois temps. Dans un **premier temps**, nous exposerons les premières considérations de l'approche ergologique (travail réel, renormalisation) et la démarche d'investigation qui en découle (**chapitre 1**). Dans un **second temps**, nous procéderons à la description de l'activité enseignante (les constats) en développant deux axes forts :

- le travail pédagogique (recomposition des pratiques d'évaluation et didactiques, **chapitre 2**),
- l'activité collective (les ingrédients de la dynamique collective et le renouvellement des relations qu'entretient le travail enseignant, **chapitre 3**),

Enfin, dans un **troisième temps**, nous proposerons une problématisation du travail enseignant en faisant retour sur l'approche ergologique en lien avec les constats de l'activité (**chapitre 4**). Quatre éléments de mise en perspective seront exposés : la dimension subjective et créative comme exigences plus affirmées du travail ; la recomposition des ingrédients de la compétence enseignante orientée vers la mobilisation de savoirs en situation d'innovation ; l'expression d'une expérience collective qui participe des réelles transformations du travail enseignant ; les normes du métier interpellées, réinterrogées et leur retravail en cours.

I. Comment approcher le travail enseignant ?

Ce premier chapitre tente d'exposer un ensemble de considérations qui concernent la façon d'approcher le travail enseignant et de l'investir (méthodes d'investigation) au regard de la question du travail réel des enseignants. Nous préciserons ensuite deux points contextuels : la situation locale du collège, quelques données sociodémographiques et les différents projets d'innovations que le personnel enseignant et la direction ont conduit depuis quelques années, histoire de projets dans lequel s'inscrit celui de la « classe sans note ».

1.1. L'approche ergologique ou le point de vue de l'activité

Parmi les différentes questions que pose l'étude du travail des enseignants, celle qui semble intéressante de développer concerne la problématique du **travail réel**. En effet, les innovations pédagogiques mettent particulièrement en exergue la face cachée de leur travail. Les expérimentations exigent une mobilisation intense qui ne pourrait être explicitée dans les référentiels de missions et de compétences des enseignants – même si le cadrage général oriente l'activité pédagogique en ce sens (par exemple, la 10ème compétence de l'enseignant : se former et innover).

L'approche ergologique, initiée dans les années 1980 par Yves Schwartz⁵, nous paraît particulièrement appropriée pour traiter de cette problématique. Tout d'abord, elle consiste à étudier le faire, (ergo), à aller voir de près l'activité pour y remarquer le résultat du travail accompli mais aussi l'énergie et l'engagement que cela demande : comment on compose avec les contraintes et les règles, comment on participe à créer un milieu de travail à sa convenance, comment en tendance on cherche à travailler en santé. Ce regard sur le travail représente une entrée pertinente pour comprendre à la fois ce qui relève du vécu humain (le travail comme expérience) et ce qui relève du faire, de l'agir (le travail comme activité).

Quand on parle de ce qui est mobilisé dans le travail réel, on peut trouver différentes manières de le qualifier : invisible, implicite, informel. L'ergonomie francophone, source d'inspiration de l'ergologie, a depuis longtemps formulé l'hypothèse d'un écart entre le travail prescrit et le travail réel. Le prescrit ne correspond jamais totalement au travail réel car de nombreuses « variabilités » interfèrent sur son déroulement. Ce sont donc bien ceux qui travaillent qui vont être amenés à gérer l'écart par des arbitrages quotidiens. Y. Schwartz⁶ qualifie celui qui procède à ces arbitrages *d'être d'activité*, capable de produire de la norme en réponse aux sollicitations de son milieu de travail. Il existe un écart à la norme (choix d'une manière de faire parmi d'autres) ou plutôt **un débat autour des normes** ; celles qui cadrent et anticipent le travail avant qu'il ne commence (normes exogènes-protocoles) et celles qui se forment plutôt au moment de l'action (normes endogènes- produites dans

⁵/ Yves Schwartz, professeur de philosophie, membre de l'IUF (Institut Universitaire de France) et Président de la SIE (Société internationale d'Ergologie). Il a dirigé le laboratoire de recherche et le département d'Ergologie, à l'université des Sciences Humaines d'Aix en Provence. Le département est devenu depuis les années 2000 un institut d'Ergologie où est dispensé notamment un Master d'Ergologie.

⁶/ Nous faisons particulièrement référence à l'ouvrage d'Yves Schwartz et de Louis Durrive, (dir) publié en 2009 : *L'activité en dialogue. Entretiens sur l'activité humaine*, Tome II, Octares Editions.

l'activité réelle). Et entre ces deux mondes de normes, les points de vue, les positionnements, les pratiques, les résistances balancent, se consolident ou se modifient. Il y a donc des tentatives plus ou moins réussies de renormalisation (retravail de la norme exogène-contrainte). Ce sont les modalités de cette renormalisation que nous cherchons à saisir, tout du moins quelques unes d'entre elles. On considèrera donc les thématiques abordées dans les chapitres suivants comme l'expression des capacités des enseignants de l'équipe à retravailler les pratiques pédagogiques, les coopérations et les normes du métier en usage. Avec en arrière fond de ces recompositions les valeurs qu'ils engagent à chaque fois qu'ils prennent des décisions ou font des choix d'activité en matière d'évaluation et d'enseignement.

1.2. La démarche concrète pour analyser le travail enseignant

Compte tenu de ces premières considérations sur l'activité, nous avons privilégié une démarche **compréhensive** d'étude et d'analyse de la situation des enseignants qui s'intéresse aussi bien au vécu, au sens, qu'aux actes concrets. Il faut noter le caractère **exploratoire** de cette étude⁷ n'ayant pas pour vocation de procéder une investigation de longue durée de la situation de travail mais de donner à voir les **principales modalités de ce travail réel** qu'exige la prise en charge d'une innovation pédagogique. L'observation du travail enseignant a pris trois formes :

- celle **d'entretiens ergologiques**⁸ thématisés⁹ d'une heure trente avec l'ensemble des enseignants de l'équipe et la direction de l'établissement fortement impliquée dans l'expérimentation. Chaque entretien a fait l'objet d'une analyse afin de mettre en évidence les façons de faire, les pratiques singulières et communes du travail enseignant.
- celle d'un **groupe de rencontre** (1 réunion de deux heures) où chercheurs, direction et équipe pédagogique ont débattu des éléments les plus marquants de l'activité enseignante que nous avons formulé après analyse des entretiens autour de thèmes principaux.
- celle **d'observations** d'un conseil pédagogique, d'un conseil de classe et d'une réunion du comité de pilotage de l'expérimentation, autre manière de suivre ce qui se joue sur la scène du projet par ses acteurs.

L'analyse a donné lieu aux résultats présentés dans ce rapport. Des entretiens avec les enseignants nous avons retenu quatre principales dimensions de l'activité :

- des éléments de biographie qui expliquent en partie les choix auxquels ils ont pu procéder dans la prise en charge du dispositif sans note,

⁷/Le temps convenu pour la réalisation de cette étude (février-juin 2013) ne permettait pas de mettre en place une démarche d'investigation plus fournie en éléments de connaissance de l'activité enseignante.

⁸/ L'entretien ergologique sur l'activité de travail cherche à éclairer les débats de normes. Il s'agit de reconstituer le fil des arbitrages qui résultent de constantes dans l'agir, celles de produire de la norme exogène ou endogène.

⁹/ Le type d'entretien que nous avons choisi de favoriser en cohérence avec la question de l'émergence du travail réel est aussi à relier à « l'entretien ethnographique » en référence notamment aux réflexions de Stéphane Beaud et de son très intéressant article, *L'usage de l'entretien en sciences sociales*, dans la Revue Politix, n°35, 1996, pp.226-257. « L'entretien ethnographie cherche à se libérer du joug de la pensée statistique... la situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation... seule l'observation de la scène sociale que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien » (p236).

- l'activité pédagogique (le travail d'évaluation et didactique), deux composantes de l'activité enseignantes sensiblement retravaillées à l'usage du dispositif,
- la dimension collective de leur travail, une troisième composante qui cimente l'équipe pédagogique, joue un rôle de régulation dans la gestion de l'innovation et permet in fine une montée en compétences de chacun,
- les normes de métier qui sont retravaillées au regard de l'expérience individuelle et collective qui s'est construite durant l'expérimentation.

L'équipe de direction de l'établissement nous a livré un ensemble d'indications sur le contexte et apporté des données de compréhension sur le dispositif innovant ainsi que la façon dont elle percevait les transformations en cours chez les enseignants. Nous avons donc bénéficié du regard de l'encadrement qui depuis plusieurs années tente de construire un mode de gouvernance par l'innovation.

1.3. De quel contexte local parlons-nous ? (le collège et ses usagers)

Il est important en préalable de la compréhension générale des propos tenus par les enseignants lors des entretiens, de mesurer la réalité du contexte de travail dans lequel ils exercent au collège de Montastruc - La- Conseillère.

Selon les données administratives officielles concernant l'établissement, quelques aspects particuliers méritent d'être présentés :

- Le collège est d'une taille raisonnable en termes d'effectif, normalement doté en budget de fonctionnement et en moyens humains, et son environnement géographique, social et culturel conforme à la typologie des petites communes de la grande couronne toulousaine ; le climat scolaire, les abords sont favorables au fonctionnement attendu d'un collège, et les infrastructures, plutôt confortables et de qualité.
- La population scolaire est principalement issue de catégories socio-professionnelles favorisées, largement au-dessus des moyennes départementales et académiques. Peu d'élèves en retard à l'entrée en 6ème, peu de redoublement, de bons résultats aux écrits du DNB, une orientation majoritairement en lycée général à l'issue du collège, sont des signes d'une scolarité relativement paisible. En revanche, ces bons résultats sont légèrement inférieurs aux attendus relativement à la population – il convient donc de noter que l'institution prévoit une norme élevée de réussite que les personnels se doivent d'intégrer dans la réflexion sur leurs actions, au sein d'un E.P.L.E.
- La population des enseignants est quant à elle très stable, avec une forte attractivité du lieu d'exercice (on note peu de demandes de départ) ; étant donné la nature du public accueilli, les personnels sont peu confrontés à la difficulté, qu'elle soit scolaire ou d'une autre nature, même si celle-ci est forcément présente. Les relations sont dites tranquilles et amicales.
- Une politique générale d'innovation est impulsée (lorsqu'elle procède d'une demande plutôt issue de la direction) ou soutenue (lorsque les projets sont des initiatives enseignantes), et ce depuis quelques années.

La présentation de ces données ne vise pas à signifier une lecture particulière de la relation des entretiens, mais il paraît important de montrer que cette expérimentation que nous venons observer ne se déroule pas dans un milieu tendanciellement propice à l'innovation du point de vue du public ou de l'environnement ; de même, la stabilité des personnels est à pointer dans le sens où, comme nous le verrons par la suite, sont mobilisées par les enseignants des compétences et postures développées au cours d'une histoire personnelle débordant largement le cadre de leur exercice dans cet établissement.

1.4. De quelques innovations pédagogiques à la classe sans note

La démarche d'innovation s'enracine dans des projets successifs, qui avant d'être des expérimentations ont été des expériences qui sont ensuite venues rencontrer le calendrier institutionnel notamment à partir de la loi d'orientation de 2005 et de la mise en place du socle commun en 2006. Auparavant, quelques actions sur des compétences dites transversales, de socialisation et d'autonomie, ont été menées. Mais c'est à partir de 2007 que le collège s'est engagé dans un déroulé d'expérimentations qui n'ont pas toujours été menées ou pratiquées par les mêmes personnels et dont les objets cependant relèvent de la même logique et du même champ de la pédagogie :

- Evaluation par compétences des piliers 6 (compétences sociales et civiques) et 7 (autonomie et initiative) du socle commun de connaissances et de compétences de 2007 à 2010. On note alors une amélioration comportementale des élèves, peu de retombées sur les pratiques enseignantes.
- Réponse à l'appel à projet du ministère de l'éducation nationale pour le Livret de compétences expérimental, avec une valorisation sur deux ans des compétences développées hors cadre scolaire pour les élèves de deux classes de 4^{ème} et 3^{ème}, de 2010 à 2012. Les effets ont été : amélioration de la qualité relationnelle enseignant/élève, développement du sentiment de confiance et de l'estime de soi des élèves, création d'outils de valorisation et du « webclasseur » permettant la généralisation,
- Expérimentation de la « classe sans note », avec un élargissement aux cours d'EPS de toutes les classes de 4^{ème}, et participation à un projet européen intitulé « Réseau européen Key Conet, pour repérer et accompagner les initiatives liées aux compétences clés », à partir de septembre 2012.

Cette histoire locale débouche donc sur l'expérimentation actuellement en cours, avec plusieurs objectifs préalables. En continuité avec les effets précédemment observés lors des premiers projets, il s'agissait comme le précise le document de présentation du projet de :

- Améliorer la confiance en soi de l'élève
- Agir sur le plaisir d'apprendre
- Mesurer les progrès réalisés
- Responsabiliser l'élève dans ses apprentissages

Pour ce faire, différents outils sont élaborés qui organisent techniquement la mise en place du dispositif, soit pour les enseignants, soit pour retour aux élèves et à leurs familles. Parmi

ces outils, on trouve le tutorat qui remplace les rencontres « parents-professeurs » et sur lequel semble fortement s'appuyer les enseignants pour informer, convaincre de l'utilité de ce dispositif. On trouve également un ensemble de tableaux-outils¹⁰ liés aux compétences ou permettant leur évaluation, le bandeau apposé sur les évaluations,... :

BANDEAU RETOUR EVALUATION COPIE

Appréciation				
Compétences	Avis élève	Avis enseignant	Progrès	Conseils
	☐ D* ☐ P** ☐ Ma***	☐ D* ☐ P** ☐ Ma***		
	☐ D* ☐ P** ☐ Ma***	☐ D* ☐ P** ☐ Ma***		
	☐ D* ☐ P** ☐ Ma***	☐ D* ☐ P** ☐ Ma***		

*D = Compétence en début d'acquisition **P = Compétence partiellement maîtrisée
***Ma = Compétence maîtrisée

LES CONTEXTES DE VALIDATION		
CONTEXTES		LES DIFFÉRENTES TÂCHES PROPOSÉES AUX ÉLÈVES:
1	MEMORISATION: M	Tâches de restitution des informations ou des connaissances (par cœur, automatisme).
2	APPLICATION: A	Tâches de mise en œuvre (application de quelque chose que l'on nous donne).
3	UTILISATION: U	Tâches de mobilisation (trouver ce qu'il faut mettre en œuvre).
4	EXPLICATION: E	Tâches d'explication (être capable d'expliquer comment résoudre une tâche et la démarche utilisée).

10/ Les tableaux présentés ont été fournis par l'équipe enseignante qui les utilise pour présenter l'expérimentation.

13 COMPETENCES COMMUNES ISSUES DU SOCLE

1	Rechercher, extraire et organiser les informations utiles (dans un document, une tâche, un texte) à partir d'éléments explicites et implicites.
2	Dégager l'idée essentielle d'un texte, d'un document.
3	Rédiger un document lisiblement en respectant l'orthographe et la grammaire.
4	Comprendre un énoncé, une consigne. Reformuler une consigne en explicitant la nature des tâches à accomplir.
5	Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer les consignes.
6	Prendre la parole et s'exprimer en public.
7	S'impliquer dans un projet individuel ou collectif et rendre compte d'un travail individuel ou collectif. Savoir travailler en équipe en manifestant créativité et motivation.
8	Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique. Présenter une démarche suivie, les résultats obtenus et les communiquer.
9	Lire et utiliser différents langages: images, cartes, croquis, textes, graphiques, tableaux.
10	Connaître son potentiel, savoir s'auto évaluer.
11	Avoir une bonne maîtrise de son corps, être responsable de son comportement, agir en futur citoyen.
12	Être autonome dans son travail. Savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper. Savoir prendre des initiatives et des décisions.
13	Mémoriser des connaissances

RETOUR AUX ELEVES: TYPES D'ERREUR

1	Erreurs de restitution (lacunes): erreurs liées à la maîtrise de la connaissance.
2	Erreurs de mise en œuvre: erreurs d'étourderie ou de relecture
3	Erreurs de mobilisation: erreurs de compréhension de la tâche (lecture de l'énoncé, notion non maîtrisée)
4	Erreurs de communication: mauvaise réécriture de la notion apprise (dyslexie, mauvaise syntaxe...)
5	Erreurs liées à la gestion du temps: exercices non faits ou mal organisés, stress.
6	
7	
8	
9	
10	

Tableau en cours d'élaboration par l'équipe
Collège de Montastruc 2012 - 2013

Les contextes de validation (Mémorisation, Application, Utilisation, Explication et
Les 3 niveaux de maîtrise (Début, Partiellement, Maîtrisé)

Bilan trimestriel en..... discipline.....												
	E l è v e 1	E l è v e 2	E l è v e 4	E l è v e 5								
C1												
C2												
C3												
C4												
C5												
C6												
C7												
C8												
C9												
C10												
C11												
C12												
C13												

Collège de Montastruc 2012 - 2013

Nous faisons le choix de reproduire ici une partie de ces documents. Ils permettent de mesurer la complexité de l'activité d'élaboration qui a mobilisé une grande partie du temps et de l'énergie de l'équipe, notamment sur les premiers temps de la participation au dispositif. Surtout, dans l'optique de l'orientation de nos entretiens sur la question de l'activité de travail et de la réflexion sur le métier, nous pouvons ainsi signaler que l'essentiel de la réflexion et des actions menées est consacré à la dimension technique de la réalisation de la suppression des notes ; les objectifs visés par l'expérimentation sont tous à destination des élèves, de leurs progrès dans les apprentissages. Ainsi, ces documents représentent l'expression visible du travail des enseignants, que ce soit pour eux-mêmes, pour les élèves et pour la présentation générale de l'expérimentation, puisque ces tableaux servent régulièrement à exposer le contenu de cette innovation auprès de divers interlocuteurs. C'est pourquoi il nous paraissait d'autant plus pertinent d'aller interroger des éléments dont cet appareillage, à la suite de ceux qui avaient été conçus lors des projets antérieurs, ne permet pas toujours de rendre compte.

1.5. Les intérêts multiples de participation à l'expérimentation

- Au-delà des intérêts de participation différenciés à ce dispositif, tous les enseignants concernés par l'expérimentation s'accordent à penser que l'évaluation sans note glisse vers une orientation positive de la pratique pédagogique. La note est plutôt considérée par la majorité d'entre eux comme une sanction, un élément de stigmatisation de l'élève

en difficulté, un élément de parasitage des relations entre les élèves et leurs parents, un frein au goût de l'effort pour les élèves plutôt faibles, un manque d'ambition pour les élèves moyens et une négociation permanente sur les points (« chipotage ») de la part des bons élèves. La note a tendance à décourager alors que l'évaluation des compétences fondée sur la notion de progression encourage et valorise. Notons que le travail du chef d'établissement de sollicitation « convaincante » des enseignants a contribué à la constitution de l'équipe pédagogique de la classe sans note.

- Une première raison de participation est fortement liée aux **parcours et aux expériences** dans l'Education nationale qui développent la **connaissance d'un public scolaire et d'établissements** aux profils diversifiés (élèves « faciles »/ « difficiles », en ZEP, zone rurale, urbaine, grande ou petite taille de l'établissement).
 - L'expérience avec des élèves difficiles a souvent conduit les enseignants à inventer, à participer à des projets pédagogiques qui cadrent, encadrent et mobilisent ces élèves, pour tenter de créer un nouveau rapport à l'école et aux savoirs. Ces expériences se sont surtout développées dans des établissements en ZEP ou dans le cas de classes expérimentales. Cette expérimentation leur semble parmi les plus abouties par rapport à la charge de travail et le fait qu'elle concerne une classe entière et toute une équipe pédagogique. Cette expérience personnelle a également été acquise en formation.
- Nous avons relevé également que l'adhésion-participation au dispositif tenait aux expériences professionnelles construites hors de l'Education nationale. Ces expériences orientées vers la recherche de l'efficacité, de la performance et de la compétence s'inscrivent alors en cohérence avec les principes du dispositif innovant.
- Une seconde raison d'adhésion aux principes de l'évaluation sans note renvoie pour plusieurs enseignants à une expérience déjà rodée d'un enseignement par compétences :
 - au travers du socle commun ou d'expérimentations précédentes.
 - Par le biais d'une grille de compétences spécifiques à leur discipline.
 - Du fait que l'évaluation par compétences est inhérente à la discipline comme par exemple l'EPS ou la technologie.
- Plusieurs des enseignants ont évoqué enfin leur désir de travailler plus en équipe, de trouver des lieux d'échanges pour comprendre ce qui change et actualiser leurs savoirs, pour combler un manque de savoir-faire et d'outils d'enseignement et d'évaluation par compétences dans la discipline, en somme pour progresser dans le métier.

Les différents points que nous venons de présenter dans ce premier chapitre permettent d'avoir une représentation globale de la « scène » sur et dans laquelle se réalise l'activité de travail des enseignants mobilisés par le dispositif. Ils viennent, s'il en était besoin, rappeler que cette expérimentation se réalise manifestement dans des conditions « normales » d'exercice du métier, avec des agents dont la typologie est elle aussi, dans la diversité de ses compositions, relativement commune. On mesurera d'autant mieux le retravail à l'œuvre que nous ne pourrions le rapporter directement à une incidence évidente.

II. Le travail enseignant et l'expérimentation pédagogique (axe 1)

Dans ce chapitre, plusieurs éléments ont retenu notre attention sur la façon dont le travail enseignant se renouvelle lorsqu'il se confronte à une expérimentation pédagogique innovante. Deux composantes principales sont remises en question : les modalités d'évaluation et les méthodes d'apprentissage et de transmission du savoir utilisées par les enseignants répondant ainsi à la question : l'absence de note modifie-t-elle les manières d'évaluer et d'enseigner. Nous distinguerons donc deux moments : ce qui est recomposé dans l'évaluation, et ce qui l'est dans ces méthodes.

2.1. Dynamique de recomposition du travail d'évaluation

Constat : une préparation de l'évaluation centrée sur une meilleure adéquation entre compétences et activité pédagogique

- Pour tous les enseignants, l'évaluation prend en compte les **compétences transversales** (cf. tableau p.11) définies dans la grille commune élaborée par l'équipe, même si certaines d'entre elles sont plus ou moins évaluées que d'autres. Elle ne se limite donc plus aux seules compétences spécifiques à chaque discipline.
- Certains professeurs, enseignant plutôt dans des disciplines de sciences humaines, ont procédé à un travail préalable (en début d'année) de **traduction** de la grille commune de compétences. Ce travail consiste à clarifier les compétences en phrases plus compréhensibles pour les élèves et les parents (changer/ajuster/élaborer les termes, les notions pour s'assurer de leur compréhension).
- Tous ont opéré un travail **d'affinage** des mises en correspondance entre les thématiques proposées lors des activités pédagogiques et les compétences visées (à évaluer).
 - Cela a conduit certains professeurs, comme en sciences dures, à proposer pour l'évaluation de nouveaux types d'exercices ajustés aux compétences à évaluer.
 - D'autres ont cherché à ajuster leurs évaluations en fonction du niveau de progression de la classe et de l'investissement des élèves. Il n'y a donc pas d'évaluation dans l'absolu quand on travaille par compétences mais bien une prise en compte du niveau de progression et de maîtrise des compétences visées.
 - Enfin, tous affirment que ce travail d'affinage exige un **temps de réflexion plus long** :
 - pour élaborer des questions plus précises à partir des compétences visées.
 - Pour formuler des questions qui susciteront plus de réflexion en retour de la part de l'élève, ce qui suppose non pas une pédagogie non pas centrée sur l'application mais sur l'usage des connaissances.
 - Pour se questionner de manière plus systématique sur la pertinence des exercices proposés.
- On peut également observer que tous ont procédé à un **retravail personnel de la grille de compétences communes** de manière progressive. Au fur et à mesure des évaluations, les

professeurs développent une meilleure maîtrise de la grille, de ses détails comme de son sens général.

Constat : un retour d'évaluation centré sur la rigueur/précision des appréciations

- Les enseignants apportent un **soin** plus important à la **rédaction des appréciations** sur la copie. Ces appréciations montrent une explicitation plus détaillée des progrès et lacunes des élèves, une formulation qui cherche à faire prendre conscience à l'élève de l'importance de ses erreurs et à donner du sens à la progression. On notera qu'un des outils élaboré par l'équipe s'avère ici très efficace ; le bandeau (accroché à la copie) où sont annotés différents éléments d'appréciation (cf. document chapitre I) L'élève est ainsi moins demandeur d'explications sur son rendu.
- Une explicitation plus détaillée également des **attentes de l'enseignant** et du travail concret demandé aux élèves ; ceci formulé surtout par les professeurs de disciplines littéraires.
- Tous sont d'accord pour décrire le retour de l'évaluation par un **travail de correction** plus attentif, plus fin et plus précis.
 - Les appréciations écrites sont plus nombreuses pour mesurer plus précisément ce qui est ou non maîtrisé. A noter que l'appréciation la plus difficile à formuler auprès des élèves ou sur la copie est le « partiellement maîtrisé » ou encore des dimensions particulières de la compétence des élèves comme la dimension artistique, le talent...
 - Certains professeurs disent développer un regard plus analytique sur la copie.
 - Pour gagner du temps, car la correction est plus longue, certains enseignants ont choisi de **pré-formater** le document d'évaluation.
 - Enfin, le travail de correction mobilise leur réflexion sur la **justesse et la justice** de la correction. Sur la justesse, on entend par là le fait que l'absence de note exige une correction plus précise par rapport aux compétences à évaluer. La justice de l'évaluation découle de cette nécessité d'être plus précis dans la correction ce qui la rend plus juste par rapport à l'élève et au groupe.

Constat : Une évaluation plus quotidienne et continue

- La **tendance est à une évaluation plus continue** des compétences des élèves et plus diffuse dans le temps. Les enseignants confirment qu'ils « évaluent tout le temps les élèves » alors qu'une évaluation par la note tend à la vérification des connaissances à un instant T. L'évaluation des compétences exige des enseignants de préparer le cours, de le dispenser et en même temps de développer une attention plus quotidienne au travail et comportement des élèves. L'enseignant doit être, dans le même espace-temps, présent en tant que celui qui enseigne et qui évalue. Ce constat est notamment apparu chez ceux qui ont un nombre important de classes à charge, qui ont donc plus d'élèves à connaître et dont l'attention et la mémorisation des évaluations quotidiennes sont des capacités plus exigées dans l'activité. Une des conséquences que nous reprendrons plus tard est celle des modifications des relations à l'élève. La question que se posent ceux qui ont un

nombre important d'élèves et de classes est celle de la **conservation de la trace** des évaluations quotidiennes et continues.

- Comme les enseignants le formulent, s'opère un glissement de l'évaluation de certificative à **formatrice et formative**. En effet, le professeur est sans cesse dans le « retour » à l'élève (évaluation continue-échanges) ; de ce fait l'élève apprend aussi en étant évalué. De leur côté, il semble que les élèves sont plus conscients que les enseignants de la permanence du dispositif (conscience d'être constamment évalué).
- Sur la tenue de classe, l'investissement des élèves dans leur travail personnel et leur comportement en classe, il y a débat. On a d'un côté ceux qui affirment que l'évaluation en continu renforce le rappel à la règle (évaluer à chaque séance). D'un autre, ceux qui pensent que ce mode d'évaluation met dans un premier temps l'enseignant en situation de « faiblesse » puisque la note ne fait plus pression (le contrôle comme menace). Mais au fil des mois, cette position devient un « avantage » car se sont nouées des relations de confiance. L'évaluation en continu passe par le « dialogue » ou par un « compte-rendu » de la part de l'élève qui doit s'expliquer sur ce qu'il n'a pas fait. Ce dialogue permet à l'élève d'ajuster sa progression à son investissement. Mais il ne s'agit pas pour autant de penser que le comportement des élèves est par le dialogue plus prévisible, il est plutôt considéré par tous comme très évolutif en fonction des disciplines, des moments de l'année ou encore de l'état personnel de l'élève et/ou de celui de la classe.
- Une évaluation plus fréquente et sur des « bouts de programme » est mise en œuvre pour certains d'entre eux afin de maintenir la mobilisation des élèves. La fréquence est utilisée ici comme stratégie pour éviter le relâchement des élèves qui n'ont plus la pression de la note.
- L'évaluation plus continue passe aussi par d'autres entrées comme le « ramassage des cahiers » qui accroît le temps de correction.

On peut donc conclure ici que l'évaluation continue sans note développe des **situations plus fréquentes d'interactions et de dialogues** qui sont une manière de créer du lien social et appelle à plus d'engagement de la part de l'enseignant.

Constat : Quelques retombées d'une pratique renouvelée de l'évaluation

- Une des conséquences logiques de ce retravail de l'évaluation est celle de **l'augmentation de la charge de travail** via un temps de préparation des évaluations et de correction/rédaction plus long et une gestion des problèmes d'ordre logistique quand l'enseignant est en charge de beaucoup de classe.
- Par ailleurs, le retravail des modalités de l'évaluation par compétences **rejaillit** sur d'autres contextes de l'activité enseignante et révèle un questionnement intellectuel invisible dans l'outil (classe sans note) :
 - Certains professeurs, toutes disciplines confondues, procèdent dans leurs classes « avec note » à une **double évaluation**. L'enseignant met une note et propose

parallèlement une évaluation des compétences à partir d'une grille détaillée et une auto-évaluation. On peut donc avancer l'idée d'une **intégration** plus forte de l'évaluation par compétences dans les classes « avec note ».

- L'absence de note dans une classe **réinterroge le sens de l'évaluation par la note**. Le questionnement se prolonge donc dans les classes « avec note » : Que certifie la note ? Qu'est-ce que l'on vise à travers la note ? Les enseignants qui sont dans ce processus prennent conscience que la note ne reflète pas toujours l'acquisition de compétences mais révèle un niveau général. Ce mode d'évaluation contribue ainsi à interroger le sens même de l'enseignement (à quoi sert ce que l'on fait apprendre et donc ce que l'on évalue ?).

L'évaluation s'oriente vers un **mode de validation des connaissances et des compétences** et ne renvoie plus à une évaluation qui sanctionne un niveau de connaissances. A ce titre, les enseignants sont amenés à **choisir le bon moment** pour faire leur évaluation selon la progression de la classe.

2.2. Les mouvements tendanciels de recomposition du travail didactique

Constat : une préparation des enseignements peu ou pas transformée

- On observe deux tendances qui montrent peu de transformations des façons de faire de la pédagogie, en l'occurrence de celle qui consiste en un travail de préparation des enseignements :
 - **Tendance 1** : elle concerne les enseignants qui n'ont pas procédé à de réelles modifications dans la préparation des cours du fait d'une **expérience déjà acquise dans leur discipline** (celles qui ont intégré depuis longtemps et explicitement la compétence). Tous les enseignants qui ont travaillé à partir du livret de compétences ou dont la discipline s'est historiquement construite sur le travail par compétences, mobilisent efficacement leur expérience pour la préparation des cours.
 - **Tendance 2** : elle concerne les enseignants qui ont retravaillé la préparation de leurs cours qui de fait est **plus longue** pour élaborer la relation la plus pertinente possible entre :
 - la thématique du cours (variable dans le temps),
 - les outils pédagogiques (le support le plus adapté à la connaissance à transmettre et aux élèves de la classe, entre autres : des documents, des vidéos, des cartes, du matériel d'expérimentations, des terrains de sport spécialisés, des sorties, des activités périphériques (théâtre par exemple), etc.),
 - les méthodes pédagogiques (didactique : comment faire le cours ?),
 - les compétences à maîtriser par l'élève.

Dans les deux cas de tendance, les enseignants ont tous réalisé - à des degrés divers d'expérience du travail par compétences - un exercice préalable de **traduction** des 13 compétences communes avec celles de leur propre discipline.

Constat : Continuité et recomposition des méthodes d'apprentissage

➤ Là encore, deux tendances se dégagent du point de vue des méthodes d'enseignement en usage :

○ **Tendance 1** : toutes disciplines confondues, il y a des enseignants qui affirment une continuité dans les méthodes qu'ils utilisent. Comme ils le faisaient avant la mise en œuvre de l'expérimentation, ils envisagent toujours leurs façons d'enseigner comme :

- Une explicitation du travail à faire ou de ce qui est attendu
- Un cours dialogué (animer et construire avec les élèves le savoir)
- Un cours qui vise à faire réfléchir, à raisonner, à développer l'esprit critique
- Le recours à une pédagogie active

○ **Tendance 2** : d'autres enseignants de l'équipe inscrivent leurs pratiques actuelles dans une recomposition de leurs méthodes :

- Des méthodes plus tendues vers la **responsabilisation/valorisation** des élèves. Par exemple, au regard d'une certaine démotivation des élèves (notamment les bons), certains d'entre eux expérimentent des techniques axées sur le **travail de groupe** avec distribution de rôle (rôle à responsabilité plus importante pour les bons élèves qui deviennent les garants de la rigueur du travail du groupe). L'enseignant a ici une stratégie de mobilisation des élèves « moteurs » de la classe. Ce type de méthode conduit à recomposer l'aménagement de l'espace de la classe (regroupement des tables) et investir plus fortement le rôle de conseiller qui cadre et recentre les élèves en circulant de groupes en groupes. Ces stratégies et choix de méthodes sont possibles tout particulièrement quand l'enseignant peut mobiliser ses expériences passées (le travail en ZEP notamment a été un lieu de réflexion et de développement de méthodes plus alternatives).
- Un **retravail des méthodologies d'enseignement** appropriées à un profil de classe. Les enseignants sont unanimes pour caractériser globalement cette classe expérimentale de niveau moyen. Ce retravail se traduit par exemple par une activité de balisage des connaissances par fabrication de fiches-méthodes (recherche sur le vocabulaire pour en comprendre le sens). Cette méthodologie est liée à une conception du travail des élèves en autonomie guidée.
- Une autre méthode est en usage dans cette classe, celle qui consiste pour quelques professeurs, à complexifier les évaluations pour faire monter le niveau et la maîtrise des compétences visées (notamment pour les bons élèves qui tendent à se démobiler du point de vue de leur marge de progression et de leur potentiel).
- D'autres méthodes sont testées du fait de la mixité dans la classe d'élèves qui relèvent du dispositif « sans note » et ceux qui relèvent d'un dispositif d'évaluation « avec note ». Dans ce cas de figure, les enseignants de disciplines optionnelles ou à peu d'heures/semaine exigeant un regroupement des élèves, font le **choix d'une gestion équilibrée du temps**. Il s'agit pour eux de répartir de manière équitable leur temps entre ces deux types d'élèves pour conseiller, éclairer et rassurer. On notera au passage, une circulation de l'enseignant très importante et donc une gestion vitale de l'espace de la classe.
- Enfin, tous ceux qui ont été amenés à recomposer leurs méthodes s'aperçoivent que le retravail de leurs pratiques **rejaillit** sur les autres classes évaluées par une note.

Quelle que soit l'appartenance à une tendance, l'ensemble de l'équipe pédagogique a réalisé un **travail d'appropriation et d'explicitation du langage** lié à cette expérimentation pour pouvoir le dispenser et le faire intégrer aux élèves (rappel des termes du dispositif). Cette appropriation est importante pour que l'expérimentation ait du sens et que les enseignants puissent la faire valoir. Certains ont relevé à ce propos qu'une des difficultés a été d'expliquer à des élèves de 4^{ème} et à leurs parents la « cuisine interne » du métier, en somme leurs pratiques pédagogiques. Pour tous les enseignants, cela a supposé une réflexion sur le lexique à utiliser (termes simples pour expliquer un dispositif et des règles complexes) et pour certains avec un faible nombre d'heures/semaine, un temps d'explicitation pris sur le temps de l'activité pédagogique.

D'autres, ont à ce même propos précisé qu'à la différence de l'évaluation par la note avec laquelle l'enseignant est relativement « à l'aise », celle par la compétence, les incite à formuler de manière détaillée les compétences maîtrisées et celles qui ne le sont pas. Ils parlent alors d'un certain « dévoilement des règles et pratiques de l'activité enseignante », in fine de leur singularité.

III. Expérience collective du travail enseignant (axe 2)

Ce chapitre se centre plus particulièrement sur la dimension collective de l'activité enseignante et la façon dont elle reconstruit son rapport aux autres. De nombreux constats peuvent être examinés en réponse à la question : l'absence de note transforme-t-elle le rapport aux autres. Ce chapitre est découpé en deux parties. La première oriente la description vers la façon dont s'est opérée la dynamique collective. La seconde s'attache à rendre compte des glissements relationnels avec en particulier les élèves et les parents.

3.1. Ingrédients et agencements de l'activité collective

Constat : une mobilisation intense des ressources humaines pour un dispositif exigeant : un préalable à la dynamique collective

- Pour que l'activité collective devienne dynamique, des conditions préalables ont été réunies, notamment en termes de mobilisation/disponibilité. Tous les enseignants ont en effet attesté :
- d'une **fréquence** élevée de rencontres pour élaborer les critères et outils d'évaluation.
 - D'un travail constant **d'harmonisation** des critères d'évaluation et des façons d'évaluer au travers des multiples réunions et des débats qui se sont engagés. L'enjeu était important car les critères représentent un des piliers du dispositif sans note, font médiation entre les professeurs, les élèves et les parents du point de vue de l'évaluation.
 - D'une **disponibilité** prise sur le temps personnel et familial (travail personnel durant l'été/usage de l'ENT pendant l'expérimentation).
 - D'une forte implication et charge de travail personnelle.
 - D'un **sentiment général positif** du travail collectif mené et d'appartenance à l'équipe expérimentale. Le travail collectif a renforcé la cohésion et a provoqué une solidarité entre les membres de l'équipe. Par exemple, cette solidarité/cohésion a permis de construire un vocabulaire et un discours commun pour faire face à des difficultés rencontrées avec cette classe comme le relâchement des élèves et la décision collective d'ajouter une heure de travail supplémentaire (« la colle ponctuelle ») lorsque le travail personnel n'était pas réalisé par les élèves.
 - D'une **frustration** en partie **comblée**. L'institution a donné ici la possibilité de travailler en équipe, ce qui correspond aux attentes des enseignants, elle offre du temps pour travailler sur une classe entière avec toute une équipe pédagogique et sur un temps annualisé.
 - D'un sentiment appréciable de **l'existence d'un lieu reconnu**, via l'expérimentation, où ils peuvent s'autoriser à prendre la parole pour mettre en œuvre ensemble un projet sur une classe entière et bien plus encore : débattre de leur activité, de ce qui fait problème, connaître les points de vue de chacun sur la question, s'inspirer des méthodes et expériences qui aident à transformer l'exercice de son activité, celui de ses collègues et l'institution. L'expérimentation est donc à considérer comme un lieu **d'institutionnalisation et de reconnaissance** de la parole.

- Par ailleurs le travail collectif qui s'est réalisé repose pour bon nombre d'enseignants sur un **socle de compétences et d'expériences** qui cimente l'équipe. On constate en effet :
 - un travail d'équipe déjà pratiqué entre enseignants d'une même discipline au sein de l'établissement (échanges et/ou élaboration en commun du « Brevet Blanc », préparation des devoirs communs). Et ce, même dans des disciplines qui n'ont pas l'expérience ou la pratique de la concertation.
 - Un travail collectif déjà adopté avec les IPR (même si la relation reste hiérarchique). Ici l'expérience est surtout celle des enseignants qui ont travaillé avec le livret de compétences ou dont la discipline s'est construite historiquement sur l'apprentissage par les compétences.
 - Enfin, un travail collectif déjà expérimenté dans des expériences et projets pédagogiques à destination d'élèves en difficultés, notamment pour les enseignants qui ont travaillé dans des établissements inscrits dans des ZEP.

Constat : une activité collective dans un espace éclaté

- La diversité des espaces utilisés au sein de l'établissement a permis à la dimension collective de l'activité de se déployer.
 - Une salle de réunion équipée au niveau informatique a été investie dans laquelle les enseignants ont notamment travaillé régulièrement sur les critères et outils de la classe sans note.
 - Cette même salle est également utilisée pour des conseils de classe et notamment celui de cette classe de 4^{ème}.
 - Le bureau de la direction de l'établissement où se réunit le comité de pilotage de l'expérimentation.
 - Des lieux plus informels qui permettent de poursuivre le travail et les discussions ont été aussi exploités (salle des « profs », cantine, couloirs, lieux externes à l'établissement...).
 - Le recours à l'ENT (espace virtuel) a servi de nombreuses fois à prolonger les échanges, à faire circuler les informations, à mutualiser les idées et les outils en cours d'élaboration.

On peut retenir que tous ces lieux ont largement participé de l'organisation de l'activité collective et contribué à son institutionnalisation ; un espace éclaté qui rassemble.

Constat : l'activité collective : un lieu de découverte et de rencontre de l'autre

L'activité collective a ses vertus. Elle a inscrit chacun des membres de l'équipe pédagogique dans un rapport plus engagé aux collègues participant à l'expérimentation. Le travail en commun conduit à redécouvrir l'expérience enseignante.

- Pour de nombreux enseignants de l'équipe, les échanges dans les différents espaces évoqués ont pour conséquence la découverte des manières de travailler des autres et des contraintes de la discipline voisine. Ils perçoivent mieux la façon dont le collègue travaille, élabore ses évaluations, rédige ses appréciations, construit son rôle de tuteur, pense et

questionne son rapport au métier, à sa discipline. (c'est un point particulièrement intéressant, car les enseignants sont dits « pudiques » au moins par deux d'entre eux).

- Certains d'entre eux ont également perçu un changement de leur regard sur le rôle du chef d'établissement qui impulse les projets et distribue des moyens. L'un d'entre eux exprime l'idée d'une « institution pas aussi figée qu'elle apparaît » ; un autre parle de « proximité nouvelle avec la direction, d'un sentiment de proximité tout en maintenant une distance hiérarchique, d'une meilleure connaissance du chef d'établissement, de son rôle ».

Constat : l'activité collective : un lieu de décisions et de coopérations

- Le travail de coopération (ou de collaboration) qui s'est produit autour de ce dispositif repose sur un accord de fond sur la philosophie de ce projet innovant. L'évaluation par compétences est entendue par tous les enseignants comme un progrès en matière de pédagogie.
- Cette collaboration a conduit l'équipe à un ensemble de décisions majeures concernant entre autres :
 - la construction d'une **grille locale** de compétences inspirée au départ de celle formulée dans le socle commun de compétences et de connaissances. Il s'agissait donc à ce moment là du travail de coopération de se mettre d'accord pour définir les 13 compétences communes à tous les enseignants de l'équipe.
 - Les **critères** d'évaluation du travail et des compétences des élèves. Après maintes discussions, l'équipe s'est mis d'accord sur les trois critères que nous rappelons : M (maîtrisé), PM (partiellement maîtrisé) et D (début d'acquisition).
 - L'élaboration d'un **bandeau** intégré aux évaluations permettant de rédiger un ensemble d'appréciations ainsi qu'une auto-évaluation par les élèves.
 - L'élaboration d'une **grille globale**, qui retrace le profil de compétence de chaque élève, proposée par le professeur principal. L'équipe a entériné cette proposition et a utilisé cette grille lors des conseils de classe.
 - Les décisions prises en conseil de classe sur les appréciations à faire apparaître sur le bulletin scolaire. La formulation des appréciations a pris un caractère plus collectif sur la base d'une meilleure connaissance de l'élève (arguments plus fins sur le comportement et les résultats de l'élève).
 - Autre décision collective adoptée en conseil de classe et liée à la démobilisation de certains élèves de cette classe expérimentale : l'ajout d'une heure supplémentaire de travail, « la colle ponctuelle » en cas de travail personnel non réalisé.

Constat : l'activité collective : un lieu de débats des normes/règles à construire

Travailler ensemble ne peut pas se résumer à une répartition technique des tâches et des missions, c'est aussi **débattre** pour réguler l'activité, pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés, pour trouver les bons ajustements, pour s'accorder sur une posture, un comportement, une manière de faire. Le débat s'est imposé comme condition préalable aux décisions collectives et aux pratiques harmonisées d'évaluation. Il a permis à chacun de se construire progressivement **un point de vue sur l'activité**.

- Les décisions collectives ont reposé, entre autres, sur des débats techniques liés aux nouvelles modalités concrètes d'évaluation et sur des questions qui interrogent le sens de leur travail :
 - Les enseignants se sont longuement questionnés pour décider du nombre de critères à retenir pour évaluer les compétences des élèves, même si certains d'entre eux éprouvent encore des difficultés à se limiter à ce nombre et que le débat sur cette question se poursuivra l'an prochain. C'est en expérimentant ces trois niveaux de critères qu'ils argumenteront pour ou contre leur extension. Faut-il ajouter des niveaux supplémentaires ? Peut-on conjuguer une évaluation par la note à ces trois critères d'évaluation des compétences, la première pour aider l'élève à se situer par rapport au niveau général de la classe, la seconde pour progresser personnellement dans l'acquisition de compétences ? Se joue ici la question de la complémentarité de deux types d'évaluation. A ce débat, les plus convaincus d'une seule évaluation par les compétences, argumentent plutôt pour un renforcement de la dimension relationnelle, de la confiance qui s'instaure entre l'élève et l'enseignant.
 - Enfin, la question de la sanction et de la motivation des élèves a été elle aussi interrogée parce que de fait, elles sont des données fortes de l'activité. Il y a ceux qui pensent que la sanction est contraire aux principes de l'évaluation par compétences et ceux qui préfèrent l'envisager comme complémentaire. La décision de mettre en place « une colle ponctuelle » est une sorte de compromis entre ces deux positions. Quant à la motivation, elle s'est avérée une question centrale à l'usage de ce dispositif sans note qui tend à se défaire de l'emprise et de la pression de la note. Conscients de cette tendance et pas assez en distance avec l'usage de ce nouveau dispositif : les élèves n'ont pas encore trouvé les ressorts de leur mobilisation intellectuelle et les modes d'investissement appropriés (travail personnel en autonomie); les enseignants se questionnent sur les modes pédagogiques (plus insister sur le travail personnel et par exemple sur celui de mémorisation des connaissances, les mettre plus vite au travail) et la veille qu'ils doivent exercer pour éviter une démotivation-démobilisation des élèves.

Constat : l'activité collective : un lieu d'apprentissage et de progression de ses propres façons de faire

- Une des points relevés par la majorité des enseignants et qui répondait à leurs attentes (recherche de façons commune de travailler, travailler autrement) concerne la dimension d'apprentissage que provoque le travail en commun. **L'activité collective rend en effet la situation de travail formatrice.** Travailler c'est donc aussi apprendre et remettre en question ses propres façons de faire, découvrir les modes de travail des autres enseignants, faire circuler les connaissances sur le métier, ses règles, les alternatives que chacun tente de trouver pour faire au mieux son activité et gérer ses évolutions. La mise en œuvre du dispositif sans note a donc été un moment de coopération, de collaboration, d'entraide mais aussi de formation. Ceci est d'autant plus vrai que tous les enseignants de l'équipe n'étaient pas au même niveau d'avancement en matière d'évaluation par compétences.

- Les entretiens révèlent que le travail collectif s'est traduit par des propositions-échanges sur l'évaluation et la pédagogie et une mutualisation des outils via les réunions de travail et l'ENT. On entend par là l'idée que les réflexions ou les outils qui ont circulé entre les membres de l'équipe ont permis ce processus d'apprentissage (donner à l'autre pour qu'il apprenne). La mutualisation a fait sens à partir du moment où le retour, que les enseignants ont pu faire sur des propositions de travail, a pris la forme d'une « critique constructive » engageant la progression de l'équipe. La prise en charge d'une innovation n'est donc pas une affaire personnelle, elle suppose de faire et d'apprendre avec les autres.
- Le travail de l'autre inspire, comme ce professeur qui se montre très intéressé par la méthode pédagogique développée par une de ses collègues en matière de technique d'apprentissage de la mémorisation à destination des élèves. Ce que cette personne n'avait pas appris en formation (initiale) ou peu développé dans son activité mais qui s'avérait une variable à gérer dans la « classe sans note » (les élèves négligent cette dimension de leur apprentissage) a pu être découvert et sera plus tard expérimenté à partir de ce travail collaboratif. Les échanges ont ainsi été perçus comme féconds et sont venus consolider les acquis de chacun.

Constat : le travail des valeurs

Si l'on admet que l'activité collective est un lieu de décisions, de débats et d'apprentissages, on peut alors comprendre les propos des enseignants sur les valeurs comme un discours sur des valeurs en travail dans l'activité et non pas des valeurs qui viendraient en surplomb de l'activité. Il existe une forte relation entre des innovations pédagogiques qui sont impulsées par la hiérarchie supérieure (ministère, inspecteurs pédagogiques, responsables d'établissement) et leur mise en œuvre par les personnels enseignants. Les innovations pédagogiques prennent souvent une forme organisationnelle qui exige un travail collectif, ce qui a permis à certaines valeurs/postures d'être travaillées, de se construire et d'être partagées. Quelques unes de ces valeurs/postures ont été fortement convoquées :

- **Le respect mutuel** de la parole et des points de vue de chacun. L'équipe pédagogique n'a pas vraiment eu de leader même si certains ont porté le projet dans et hors de l'établissement lors de conseil pédagogique ou de réunions extérieures pour faire connaître le dispositif. De cette posture, découle un **sentiment de confiance** (ne pas se sentir juger) qui autorise la transparence des propos. Ces valeurs ancrées dans le travail de gestion des innovations se sont imposées notamment quand les enseignants se sont retrouvés dans une certaine urgence en début d'année face aux élèves et aux parents alors que le dispositif n'était pas encore bien étayé (urgence de définition des critères et des compétences communes, de mise en place du tutorat, d'élaboration des modalités concrètes de l'évaluation, du bandeau pour les retours d'évaluation, de la grille générale des profils de compétences pour le conseil de classe du 1^{er} trimestre...).
- **La prise en compte de l'humain** (de l'élève) au-delà des problèmes techniques propres à la construction de l'outil pédagogique. La référence à l'élève comme un être en activité (qui recompose les éléments de son milieu de vie et d'apprentissage) a été constante.

Prendre en compte l'humain est alors en cohérence avec le dispositif proposé. Quelques raisons à cette posture plus ou moins consciente :

- l'évaluation par compétence repose fortement sur le principe de progression et de validation des connaissances/compétences et non sur la sanction et le contrôle. L'évaluation sans note constitue en elle-même un changement important déstabilisant pour les élèves et parents et suppose donc d'être attentif à la façon dont les élèves incorporent ces nouvelles modalités d'évaluation (le dispositif entendu ici comme une sorte de contre-culture de l'évaluation).
- L'évaluation par compétences exige une évaluation plus continue de l'élève réclamant des enseignants une attention plus soutenue durant les activités pédagogiques pour chacun des élèves.
- Le travail enseignant glisse vers une individualisation des rapports à l'élève et oblige à une plus grande prise en compte de la singularité de chacun des élèves.

- **La cohésion du groupe et la solidarité** se sont également exprimées avec plus de vigueur du fait que les enseignants se sont très fréquemment réunis (l'équipe est soudée) et qu'ils étaient convaincus de l'intérêt d'adopter des postures communes pour gérer des difficultés telles que le relâchement-démobilisation des élèves en cours d'année, en somme pour faire front ensemble aux imprévisibles de la situation d'innovation.

Constat : un travail de valorisation et de diffusion au service des autres

- Au cours du second semestre de l'année s'est progressivement imposée l'idée d'une valorisation de ce projet. On pourrait distinguer deux étapes de valorisation :
- La première consiste en une valorisation du travail de l'équipe qui s'est traduite par **diverses présentations orales** dans plusieurs lieux de l'institution à des destinataires différents (hiérarchie pédagogique et administrative, établissements scolaires, journées d'études organisées par l'institution, collègues de l'établissement). Ceux qui ont été amenés à présenter le travail de l'équipe sont « fiers » et se sentent « reconnus ».
 - La seconde étape vise à **rendre public**, à faire connaître ou encore à faire valoir le travail collectivement entrepris. Cette étape pourrait prendre la forme d'une publication dans une revue pédagogique ce qui, selon les propos des enseignants, pourrait « servir à d'autres », donner à voir comment s'est construit cet outil pédagogique à ceux qui s'inscrivent dans le même type de questionnement et qui sont en recherche de façons de faire innovantes.

Constat : des insatisfactions et des attentes dans et de l'activité collective

Malgré tout l'intérêt que les participants portent à ce dispositif sans note, certains d'entre eux formulent quelques insatisfactions à l'égard du travail qui a été mené mais aussi les attentes qui découlent pour améliorer le dispositif, la qualité de leur activité et de celle des élèves.

- Il subsiste des questionnements à propos des outils et critères d'évaluation. Le débat se poursuit donc par exemple sur la question technique (informatique) de la fabrication de la

grille des profils de compétences des élèves (comment faire mieux techniquement ?), sur la pertinence des compétences communes et les critères d'évaluation (doit-on conserver 3 niveaux de critères ou affiner ?), sur l'usage de l'ENT (outil efficace pour faire circuler les idées mais qui s'avère chronophage).

- Quelques enseignants ont exprimé leurs frustrations quant à un travail d'équipe qu'ils auraient souhaité plus conséquent pour traiter plus de questions que posent le passage à l'évaluation par compétences notamment sur le plan pédagogique (contenu des enseignements, didactique).
- D'autres regrettent que l'équipe ait consacré l'essentiel de son temps à la fabrication des outils et non pas au travail d'enseignement pluridisciplinaire qui serait plus mobilisateur pour les élèves en cloisonnant moins les esprits (conception de séquences d'activité pédagogiques transversales à plusieurs disciplines sur une thématique commune). Ce souhait de travail pluridisciplinaire est lié à une vision de l'activité qui donne priorité à l'enseignement plus qu'à l'évaluation.
- La majorité des participants au dispositif sans note relève sa lourdeur (chronophage). Certains, en position plus critique, pensent que cette lourdeur et la complexité qui l'accompagne (d'explicitation notamment des règles aux élèves) freine parfois la progression des élèves quand la discipline bénéficie de peu d'heures de cours par semaine. Le dispositif, en ce centrant sur l'évaluation, remet quelque peu en question le rôle central de l'enseignant (transmettre des connaissances, l'intérêt pour la discipline et rendre compétent).
- De ces considérations découlent des attentes par rapport à la poursuite de l'expérimentation la prochaine année scolaire. Tous concentrent leurs attentes au niveau de leur activité concrètes, de leurs façons de travailler :
 - il semble nécessaire d'approfondir le travail sur l'évaluation (travail plus fouillé sur la manière d'évaluer les compétences, se demander comment chacun s'y prend concrètement sur le fond et la forme).
 - De consacrer un temps de réflexion plus long aux questions pédagogiques/didactique (travail plus fouillé sur la façon de concevoir/construire les cours) et aux méthodes d'apprentissage (les techniques de transmission du savoir et d'acquisition des compétences).
 - Trouver des modes de mobilisation et de mise au travail des élèves sur la durée pour éviter les moments de relâchement (la pédagogie et l'évaluation par compétences exige un investissement important de la part de l'élève).
 - Enfin, pour favoriser l'intégration et la cohésion, faire de la classe un groupe à part entière, l'un des enseignants propose l'idée de construire une dynamique de groupe plus forte entre élèves et professeurs par l'organisation d'un séminaire de rentrée en début d'année.

3.2. Le renouvellement des relations du travail enseignant

Constat : le rapport à la hiérarchie et à la commande

Si, comme nous l'avons vu, l'origine de la participation est variée, la satisfaction de la participation à la commande est partagée.

- Il apparaît un sentiment, quelle qu'en soit l'origine, que le projet est devenu aussi celui des participants. La commande est incorporée et le projet étant fait sien, il a du sens pour soi. Les enseignants peuvent dès lors le « porter » auprès des élèves et des publics divers de l'institution.
- Il semble plus compliqué de le porter en « interne » auprès des pairs car les enseignants sont plutôt en position d'être jugés en interne alors qu'en externe, ils adoptent plus naturellement une position d'autorité.
- Du point de vue de leur position dans l'organisation hiérarchique, nombre d'entre eux ont indiqué une compréhension plus fine du rôle et de la fonction de personnel de direction, d'encadrement des expérimentations.
- L'organisation hiérarchique habituelle est recomposée sous la forme d'un autre collectif incluant l'ensemble des participants (direction et équipe pédagogique). De ce fait, il s'est construit une plus grande collaboration entre enseignants et encadrement qui n'empêche pas l'expression de la nécessité d'avoir un chef qui « pilote ». « quelqu'un qui se mette au dessus parfois pour avancer ».
- Enfin, dans le cadre de la valorisation du travail de l'équipe, le rapport personnel à l'institution et notamment aux corps d'inspection tend à se transformer positivement.

Constat : un rapport à l'élève plus engagé / individualisation du rapport

- Nul d'entre eux ne conteste que le rapport à l'élève se soit transformé du fait de la recomposition des modalités de l'évaluation et des pratiques pédagogiques. Le rapport à l'élève repose moins sur la figure d'autorité que représente traditionnellement le professeur et que lui confère la note. Il existe un **esprit positif** de l'évaluation par compétences.
- Il en découle que le **dialogue et les interactions** avec les élèves sont plus intenses et nombreux, notamment lors des retours d'évaluation, des rendus des devoirs-maison ou des rencontres liées au tutorat.
- Les enseignants adoptent également une posture plus affirmée **d'attention à l'élève**, de ses progrès et de ses difficultés (retour d'évaluation, tutorat, conseil de classe). Cette posture développe d'ailleurs une meilleure connaissance de l'élève, de son profil de compétences, de ses façons de travailler, de sa relation au travail scolaire et à l'école plus généralement. Le conseil de classe est notamment un lieu où chaque enseignant peut

enrichir sa connaissance de l'élève à l'écoute de la finesse des commentaires des autres enseignants. La discussion autour du profil de compétences d'un élève visible par tous (informatisation et projection lors du conseil) donne à voir les compétences maîtrisées ou non dans les différentes matières. L'enseignant peut alors se construire une vision plus globale de l'élève, une vision plus générale des acquisitions et lacunes de l'élève qui alimentera ensuite le dialogue avec ce dernier.

- Enfin, la dimension la plus discutée lors de notre rencontre avec l'ensemble de l'équipe est la **dimension affective des relations** interprétée comme « positivement » **redimensionnée** par rapport aux relations habituelles.
 - De fait, les évolutions des pratiques enseignantes ont donné bien plus d'importance et de valeur à la relation avec les élèves : « **On fait équipe** avec eux plus qu'avant » dira l'un d'entre eux. Si ce rapport affectif n'est pas encore établi en début d'année, la relation s'améliore au fil du temps, la communication est plus importante autour du travail en classe, des évaluations et des difficultés encore présentes.
 - D'autres entendent par rapport affectif, la tendance à faire du « maternage » avec les élèves, en somme à développer une attitude « bienveillante » à leur égard. L'activité de l'enseignant est prise dans un rapport individualisé au travail de l'élève qui conduit logiquement à personnaliser le rapport. De ce fait, l'enseignant se place dans une relation qui de *face à face* devient *de côte à côte*. Cela se traduit progressivement par la construction d'un rapport de confiance. Nous retiendrons l'expression de l'un d'entre eux : « il faut entendre par rapport affectif, **le lien social** que l'on crée avec eux ».

Constat : une relation aux parents renouvelée

- Là encore, le tutorat a pour effet d'individualiser la relation aux parents. On constate selon les propos des enseignants :
 - une plus forte **implication des enseignants dans l'interaction** (expliquer les règles du dispositif, donner à voir le profil général de compétences de l'élève (forces et faiblesses), rassurer, envisager des pistes pour progresser, être attentif aux commentaires des parents, comprendre le contexte familial...).
 - Une plus forte **implication des parents** (« mettre le nez » dans la copie puisqu'il n'y a plus de note pour constater la réussite ou l'échec au contrôle, assurer un suivi scolaire plus attentif aux compétences à maîtriser).
 - **Parfois le dialogue reste compliqué** avec les parents qui sont plus ou moins investis dans la compréhension et le décodage du dispositif (compréhension des règles et critères, suivi scolaire).
 - Le tutorat est considéré par tous comme l'une des **clés de la réussite** du dispositif. L'enseignant devient le référent ou **l'interlocuteur principal** des élèves et des parents. Il transmet aux parents une vision globale des compétences et guide l'élève (le tutoré) dans les compétences à mieux maîtriser.
 - Le retour au parent à travers le tutorat est donc assez positif ; il tend à transformer le rapport des parents à la note et à l'institution ; c'est une des **vertus** du dispositif.

- Enfin, les enseignants ont apprécié les propos de **reconnaissance** de la part des parents lors des rencontres tutorales notamment. Ces derniers ont en effet pris conscience de la complexité du travail enseignant et reconnu l'investissement des professeurs dans cette expérimentation, leur meilleure connaissance de « l'enfant » et leur charge de travail plus conséquente. L'un des enseignants dira d'ailleurs que « de nombreux parents ont été impressionnés par le travail mené. Ils ont appris quelque chose sur leur enfant à travers nos retours (tutorat) ».

Constat : un rapport aux enseignants ne participant pas à ce dispositif peu transformé

- Les enseignants ne signalent pas de transformations relationnelles avec leurs collègues de l'établissement mais certains éléments soulignent des questionnements de leur part :
 - les collègues enseignants ont manifesté une certaine curiosité durant l'année sur le retravail des modes d'évaluation et des méthodes pédagogiques que cela entraîne.
 - Une certaine défiance/méfiance également de la part de certains pairs assez diffuse et laissant entendre un amalgame avec la direction, des suspicions de carriérisme...
 - Enfin, les collègues ont parfois exprimé leur inquiétude quant à la poursuite ou la généralisation de l'expérimentation, au vu de la charge de travail.

IV. Regard ergologique et mises en perspectives

Quelle lecture peut-on faire de cette matière que les précédentes parties de ce rapport exposent ? L'intention ici est d'esquisser les contours d'une problématique ergologique du travail enseignant et de ses rapports à l'expérimentation pédagogique. D'autres approches sociologiques ou ethnographiques, parfois même assez proches de ce que nous proposons, pourraient être mobilisées car elles ont déjà permis de montrer des aspects particuliers du travail enseignant tels par exemple les travaux d'Anne Barrère ou de Julie Jarty. Mais nous faisons le choix de centrer notre réflexion sur la contribution de l'ergologie à la compréhension du travail enseignant¹¹.

Ainsi, au regard de la description de l'activité enseignante que nous avons proposée, plusieurs questions émergent et contribuent à définir quelques tendances du travail enseignant : la question de la subjectivité, de la compétence enseignante, de l'expérience collective et celle du rapport aux normes qu'entretient l'enseignant au travers de son travail. Dans tous les cas de figure, l'idée centrale de ce chapitre est de donner à voir les renormalisations (les recompositions) qui se déploient dans le travail des enseignants pour répondre aux missions d'innovations qui leurs sont confiées, à la lumière de ce que nous avons suggéré dans le premier chapitre, à savoir une perspective ergologique.

5.1. Faire usage de soi : une sollicitation de l'activité plus prononcée

- Nous avons fait le constat que le travail pédagogique autour de l'évaluation et de la didactique tendait à se renouveler au contact de la classe sans note : affinage de la préparation des évaluations, recherche de types d'exercices plus adéquats à l'évaluation des compétences, retravail personnel de la grille de compétences communément élaborée, précision et rigueur des retours d'évaluation, évaluation en continu de l'élève, recomposition partielle et renforcement des méthodes pédagogiques (pédagogies actives), situation plus fréquentes de dialogues et d'interactions personnalisées avec les élèves et les parents (tutorat) appropriation-clarification du langage lié à cette expérimentation pour le communiquer aux autres... Tout porte à croire que ces éléments interpellent plus vigoureusement la dimension subjective de l'activité enseignante, qu'il existe en quelque sorte une personnalisation du travail suggérant des modes retravaillés d'implication, d'engagement, de prise de risque et d'initiative.

La tendance du travail enseignant serait donc à une incitation plus forte à faire *usage de soi* quand il s'agit de prendre en charge ou de gérer des dispositifs pédagogiques innovants. Yves Schwartz précise ce que l'on entend par usage de soi : *« Les actes de travail ne rencontrent pas le travailleur comme une pâte molle où s'inscrirait passivement la mémoire des actes à reproduire... Aussi lorsqu'on dit que le travail est usage de soi, cela veut donc dire qu'il est le lieu d'un problème, d'une tension problématique, d'un espace de possibles, toujours à négocier : il y a non exécution mais usage... C'est l'individu dans tout*

¹¹/ Une phase ultérieure de recherche élargira vraisemblablement nos propos aux analyses centrées sur le travail enseignants (sociologie, ethnologie, sciences de l'éducation...).

son être qui est convoqué, ce sont même dans l'inapparent, des ressources et des capacités, infiniment plus vastes que celles qui sont explicitées, que la tâche quotidienne requiert... une libre disposition d'un capital personnel. Telle est la justification du mot « usage » et telle est ici la forme indiscutable de manifestation d'un sujet. »¹².

- Mais cet usage de soi par soi est toujours en tension avec l'usage que l'on fait des enseignants (usage de soi par les autres) au travers par exemple de principes organisationnels, dont celui qualifié *d'organisation des activités à trous de normes*, c'est-à-dire qui ne cherche pas à définir précisément les procédures/modes de travail, la planification détaillée et les outils techniques nécessaires propres au dispositif d'innovation. Dans le cas de la « classe sans note », les enseignants avaient en quelque sorte une feuille de route précisant les objectifs du projet : élaborer un enseignement, une pédagogie et un mode d'évaluation structuré autour de la compétence pour améliorer les rapports des élèves à leurs apprentissages et en cohérence avec l'orientation des politiques publiques d'innovation pédagogiques actuelles. Toutes les étapes d'organisation individuelle et collective du projet, l'invention de critères et d'outils d'évaluation, la régulation des événements non prévus durant l'expérimentation, plus généralement la façon de s'y prendre concrètement, ne font pas l'objet d'une prescription. Seuls les objectifs, les résultats attendus propres à cette mission prennent un caractère prescriptif. Ce déficit de prescriptions cherche plutôt à structurer les actions et à orienter les comportements pédagogiques.

Les organisateurs du travail enseignant définissent d'ailleurs plus des missions que des tâches précises. En témoigne la Circulaire de 1997¹³ sur les missions enseignantes où sont mentionnées les responsabilités à assumer (dans le système éducatif, dans la classe et au sein de l'établissement). Les modalités de cette responsabilité font l'objet d'une liste de capacités¹⁴ mais n'indiquent en rien le « comment faire ». Or, s'il y a des trous de normes, cela veut dire que les enseignants ne vont pas tant chercher à contourner les règles que de trouver comment normaliser l'organisation du dispositif innovant et par conséquent leur propre activité.

- Cet appel à la gestion de soi est donc une condition de la créativité enseignante pour construire des outils nouveaux d'évaluation et y ajuster les méthodes pédagogiques. Ce travail de créativité et de recomposition s'appuie sur des expériences passées constructives (ceux qui ont travaillé en ZEP ou qui pratiquent l'évaluation par compétence depuis longtemps l'ont souligné). Il montre que l'activité enseignante poursuit son travail de conception en s'auto-prescrivant des repères de travail et en fixant ses propres exigences de déploiement de dispositifs pédagogiques innovants. Enfin,

¹²/ Yves Schwartz (1992) : « Travail et usage de soi » dans *Travail et Philosophie. Convocations mutuelles*, Octares Editions, p. 53.

¹³/ Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 « *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée Professionnel* ».

¹⁴/ On trouve par exemple dans cette circulaire, la formulation de capacités telles que : « Etre capable d'enseigner », « maîtriser les notions fondamentales », « savoir construire des situations d'enseignement », « conduire la classe », « être attentif à la dimension pédagogique du projet d'établissement, « établir un dialogue constructif avec les familles »...

personnaliser l'activité signifie également que si les enseignants sont *acteurs* des changements de leur milieu (exigences d'innovations), il y a aussi et toujours nécessité pour eux d'agir en tant *qu'auteurs*. Choisir devient alors une constante visible de leur activité, réinterroger positivement peut être même le sens donné à la *liberté pédagogique*. Car choisir ses façons de travailler (choix des modalités de l'innovation, de sa propre organisation, des thématiques au sein des programmes) c'est d'une certaine manière se choisir soi-même et en assumer les conséquences. Les enseignants en prenant des initiatives peuvent réussir comme échouer.

Ainsi, faire usage de soi, c'est produire des normes endogènes, recentrées sur l'activité. L'engagement dans le rapport à des normes organisationnelles antécédentes fonde un travail réel qui est la manifestation de cette rencontre entre un sujet et la prescription qui le sollicite : on comprend par la-même que sauf à être naturelle ou physique, la norme doit compter avec celui à qui elle s'adresse, son interlocuteur. Dans notre cas, c'est bien la manière dont s'articule la rencontre entre l'acteur/auteur et son travail qui va signifier ce qu'est son métier. En ce sens, l'usage de soi s'avère être un élément majeur du processus même de définition de l'identité professionnelle enseignante.

5.2. La compétence enseignante : des ingrédients en recomposition

La question de la subjectivité, d'un usage de soi hautement sollicité, se double d'une réflexion sur la compétence enseignante. Les dispositifs innovants comme la « classe sans note » en sont des leviers de transformation.

- D'un point de vue managérial, cette question fait l'objet d'une explicitation prescriptive détaillée dans deux arrêtés de 2010 et 2013¹⁵. Celui de 2010 a pour intérêt de formuler les 10 compétences de l'enseignant qui renvoient au registre du raisonnement, de l'intellect, de l'habileté pédagogique et du comportement¹⁶ - avec en arrière fond la référence aux valeurs de la république et du service public car l'enseignant doit « *agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable* ». Parmi ces dix compétences, certaines d'entre elles nous interpellent comme celles qui consistent à « évaluer les élèves », « travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école » et enfin « se former et innover », faisant entre autres et respectivement référence à l'évaluation par compétences, à la construction de réseaux de coopération (équipe pédagogique, conseil pédagogique, parents, partenaires de l'école), à la participation aux innovations pédagogiques pour actualiser les connaissances disciplinaires et didactiques. Les compétences ici attendues font donc écho avec les dimensions de l'activité que nous avons étudiées. Il s'agit alors de repérer comment elles se nouent avec l'activité réelle.

L'arrêté de 2013 expose un référentiel, plus explicite sur la compétence, qui « *se fonde sur un : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au*

¹⁵/Cf. Arrêté du 12-05-2010-MEN-DGRH : « formation des enseignants-Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux pour l'exercice de leur métier ». Cf. Arrêté de 2013-MEN-DGESCO : « Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ».

¹⁶/ Chacune d'entre elles est déclinée en trois catégories : connaissances, capacités, attitudes.

contexte », chaque compétence impliquant... la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive de sentiments ». Ce référentiel identifie par ailleurs le caractère transversal des compétences à mobiliser. Il existe donc bien des compétences attendues formulées de manière assez précise qui cadrent l'agir enseignant dans l'optique d'une refondation de l'école de la république (qualité du service public éducatif, formation et reconnaissance des personnels).

- D'un point de vue ergologique, il est plus juste de parler d'*agir en compétence* pour signifier une attention particulière à la dimension anthropologique de l'agir. La compétence est entendue par Yves Schwartz comme *la combinatoire d'un ensemble d'ingrédients hétérogènes*¹⁷ au nombre de six qui rendent compte d'une certaine unité et d'une réalité complexe, plus à distance d'une logique gestionnaire nécessaire au classement des personnels enseignants, à la gestion de la ressource humaine.

L'agir en compétence se constitue, dans un premier temps de trois ingrédients de base ; le **premier** ingrédient relève de la relative maîtrise des savoirs de métiers, de l'organisation, de protocoles techniques divers, etc. ; le **second** se manifeste comme « compétence de l'historique », c'est-à-dire par une relative maîtrise du milieu de travail dans lequel la personne se trouve, une connaissance de la situation locale permettant de déployer des *savoirs pratiques ou d'expérience* sur la situation comme l'anticipation et gestion des aléas, la connaissance des personnes, des dispositifs techniques, des changements dans le service, dans l'institution... Enfin le **troisième** ingrédient est *crucial* selon Louis Durrive « *puisque'il s'agit de la mise en relation des deux précédents, autrement dit l'intelligence de l'action ici et maintenant* »¹⁸. C'est une capacité de mise en synergie des deux premiers ingrédients qui s'exprime à travers des gestes, des actes, des déplacements, des choix.

Trois autres ingrédients s'ajoutent et font retour sur les trois premiers. Le **quatrième** ingrédient lie l'exercice de la compétence à un complexe de valeurs qui ont un pouvoir d'irrigation sur les trois premiers ingrédients (chaque ingrédient est d'un usage relatif à ce qui fait valeur). Mobiliser ces ingrédients pour bien faire son travail ne peut se faire qu'en fonction des débats de valeurs qui permettent de se positionner sur les conduites à tenir, les responsabilités à assumer. Le **cinquième** ingrédient désigne les dispositions à de nouveaux apprentissages conceptuels et du corps si l'environnement fait valeur, si les conditions sont réunies (le milieu de travail motive ou non). Enfin, le **sixième** ingrédient façonne la capacité à créer du réseau, des liens et une dynamique relationnelle qui donnent sens aux propres façons d'agir. On mesure ainsi son propre profil d'ingrédients pour jouer sur les complémentarités, pour composer des équipes, faire travailler ensemble et favoriser in fine un agir en compétence collectivement forgé. Au final, il faut « *comprendre que chaque homme, en fonction de son histoire, de sa vie scolaire, des ses*

¹⁷/ Yves Schwartz (2000) : « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », dans son ouvrage *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Octares Editions, texte 24, pp. 479-504.

¹⁸/ Louis Durrive, 2010, op-cit.

*possibilités et impossibilités, de ses expériences de vie, a un **profil** plus ou moins différent* »¹⁹. Quelle épaisseur prennent donc ces ingrédients dans le travail enseignant ?

Gérer les variabilités de l'innovation (ingrédient 2) : des savoirs d'expérience entérinés

- L'innovation pédagogique produit toujours des situations inédites, nouvelles. L'un des ingrédients mobilisés renvoie à **une gestion de plus en plus fréquente des inédits de l'innovation pédagogique (ingrédient 2)**. La multiplication de leur participation aux expérimentations conduit les enseignants à intégrer dans leur activité un ensemble de *variabilités*²⁰ inhabituellement rencontrées et plus directement liées aux caractéristiques singulières du projet pédagogique²¹. Trois catégories de variabilités relatives à l'innovation ont été repérées dans cette situation d'innovation, d'autres sont à l'œuvre mais plus difficilement visibles.
- Premièrement, les **variabilités temporelles** qui se chevauchent : le temps de l'organisation d'une double rentrée scolaire (classes avec note et sans note) ; le temps de la programmation et de la participation aux réunions supplémentaires, fréquentes et régulières pour mettre en place les outils et critères d'évaluation ; le temps retravaillé de l'organisation personnelle pour traduire et s'approprier les compétences communes propre à sa discipline, pour intégrer aussi un temps plus long de préparation et de correction des évaluations ; le temps de rééquilibrage de la répartition de son temps, dans une même classe, entre des élèves qui ne relèvent pas du même régime d'évaluation (avec et sans note) ; le temps de l'explicitation et du rappel des règles du dispositif aux élèves au moment des cours ; le temps de l'organisation des rencontres tutorales en lieu et place des rencontres habituelles « parents-professeurs » ; le temps de diffusion et de valorisation du travail de l'équipe qui se surajoute à l'agenda ; le rallongement du temps de travail par l'usage de l'espace virtuel pour faire circuler les informations, poursuivre une discussion inachevée ; enfin la gestion temporelle du chevauchement plus critique qu'habituellement entre le temps de l'activité professionnelle et le temps de l'activité personnelle et familiale.
- Deuxièmement, les **variabilités techniques et de conception du travail pédagogique** qui renvoient par exemple à des objets techniques utilisés pour créer les outils d'évaluation (ENT, logiciels informatiques dont l'usage est plus ou moins bien maîtrisé et de toute façon chronophage) ; aux outils d'évaluation eux-mêmes qu'il faut progressivement s'approprier (bandeau, document d'évaluation construit par chacun, tableau de synthèse des profils des élèves, grille des treize compétences communes). Tous ces nouveaux objets ne sont pas sans conséquences sur les façons de présenter et de conduire les évaluations. Par leur usage, ils obligent l'enseignant à une réflexion sur ses pratiques

¹⁹/ Yves Schwartz : (2003) : « Usage de soi et compétence », dans *Travail et Ergologie* », dir° Yves Schwartz et Louis Durrive, Octares Editions, Toulouse, p. 215.

²⁰/ Variabilité : événement, aléas, imprévu qui font varier, qui perturbent le déroulement habituel du travail.

²¹/ Le projet pédagogique innovant est par définition incertain tant qu'il n'est pas réalisé, unique et singulier, ayant ses propres caractéristiques, ses propres acteurs/auteurs mais aussi articulé aux précédents projets (la classe sans note s'inscrit dans un ensemble de projets qui font histoire, cf. chapitre I).

d'évaluation (comment traduire et rendre compréhensible ces compétences dans ma discipline ? Quelles sont celles plus spécifiques à ma disciplines et celles plus transversales ? Mes questions correspondent-elles bien aux compétences que je souhaite évaluer ? Comment m'y prendre pour garder une trace de la progression ou non que j'observe chez tel élève ? Jusqu'à quel degré de précision dois-je aller dans le retour d'évaluation ?). Les variabilités « de conception » renvoient surtout au travail de renforcement/recomposition des méthodes pédagogiques par des gestes professionnels et des démarches d'apprentissages partiellement nouveaux (travail de groupe et responsabilisation, pédagogies actives) ainsi qu'à la réévaluation de leur compétence d'expertise technique au profit de dimensions plus investies aujourd'hui dans l'activité telles que la dimension relationnelle et affective.

- Enfin, **troisième** catégorie de **variabilités**, celle qui peut provenir **des comportements** ; ce que les enseignants ont constaté à propos de la démobilisation d'une partie des élèves de la classe sans note en cours d'année, sur leurs propres attitudes (le doute sur la pertinence des outils, comportements ponctuels de retrait ou au contraire surinvestissement de certains), de la réaction des collègues non participants (confiance mais aussi méfiance et défiance), des modes d'investissement différencié des parents (ceux qui soutiennent le dispositif par un suivi scolaire adéquat et les autres).

Ainsi, la gestion des variabilités de l'innovation agit comme un effet collatéral de la mise en place du dispositif sans note. Elle révèle des savoirs d'expérience entérinés sur lesquels on ne peut pas vraiment revenir tant ils constituent aujourd'hui une part importante de la compétence enseignante - que les enseignants en soient pleinement conscients ou pas encore.

Faire le bon choix pédagogique au bon moment (ingrédient 3) : articuler le général et le singulier de l'activité

- Compte tenu de l'alchimie plus ou moins stabilisée entre son degré de maîtrise des contenus disciplinaires (ingrédient 1 relativement général), et ses savoirs d'expérience (ingrédient 2, relativement singulier), *l'intelligence de l'action* se traduit, entre autres, dans les choix de l'enseignant au moment de l'action pédagogique ou de l'activité de l'équipe : la capacité des enseignants à ajuster les contenus de cours à la réelle progression de la classe (où en sont les élèves de l'acquisitions/compréhension de telles ou telles connaissances ?) ; le choix par conséquent de déterminer le bon moment pour évaluer (les compétences visées sont-elles assez acquises pour être évaluées ?) ; le choix de diversifier les techniques d'apprentissage pour maintenir la mobilisation des élèves ; le choix d'ajuster le formatage de l'évaluation au temps trop long de correction ; le choix de proposer des exercices différents pour une évaluation différente, de complexifier l'évaluation pour stimuler les bons élèves ; le choix collectif d'inventer une retenue ponctuelle pour rappeler l'importance de certains apprentissages (mémorisation des connaissances) ; le choix collectif après débats de ne retenir que trois critères d'évaluation mais aussi le choix de tenir une posture relationnelle de bienveillance et de valorisation des élèves, surtout dans la « classe sans note ».

- L'exercice de ce troisième ingrédient montre que l'enseignant cherche en temps réel à renormaliser, c'est-à-dire à ici à mettre en résonnance *le versant protocolaire* de son activité pédagogique (contenus disciplinaires, théorie des méthodes d'apprentissages) avec ce que la situation de classe exacerbe par le dispositif comporte de singulier (niveau de connaissance de la classe, comportement et personnalité des élèves, ambiance dans la classe et dans l'équipe pédagogique, variabilités...).

Collaborer et tisser des réseaux (ingrédient 6)

- Cet ingrédient de la compétence met en évidence la capacité des enseignants à créer du lien social, des coopérations, des réseaux relationnels et invite à prendre en compte les richesses de l'altérité. Il ne se réduit pas à la simple capacité à travailler en équipe et à y s'intégrer, comme le suggère la compétence formulée par le management (Cf. arrêté 2010-op-cit).
- Il s'agit plutôt pour les enseignants de repérer dans la *découverte des autres*, leur profil de compétence et de s'instruire de leurs manières de travailler ou de penser les normes du métier. C'est en partie pour ces raisons que les enseignants ont décrit leur activité collective comme un lieu de débats et d'apprentissage dans lequel ils cherchent à saisir les complémentarités possibles susceptibles de renforcer le collectif qu'ils forment (un profil différent du sien plus riche sur tel aspect et moins sur un autre). Ce travail de repérage fonde la dimension *collaborative* de la compétence enseignante, qui, au contraire de ce que l'on pourrait penser, se positionne aujourd'hui comme l'un des composés les plus importants de l'activité. Les situations d'innovations concourent à rendre cette dimension collaborative plus visible. Collaborer, en s'autorisant à débattre, est donc une capacité nécessaire pour décider des priorités ou des urgences du travail du groupe, pour mutualiser les idées, échanger des pratiques, trouver une réponse collective à un problème et montrer l'unité de l'équipe (capacité à faire front ensemble).
- Le travail collaboratif ou de coopération s'étend au travail relationnel en particulier dans les relations à l'élève qui, nous l'avons vu, s'individualisent : interactions plus fréquentes à maintes occasions, attention à l'élève plus affirmée, meilleure connaissance de son profil de compétences, vision plus globale de l'élève, de ses acquis et de ses faiblesses dans les différentes matières, de son environnement familial... un ensemble d'éléments de connaissance de l'élève qui redimensionne le caractère affectif de la relation au sens d'un lien social plus fort. L'expression « faire équipe avec eux » est illustrative d'une attitude bienveillante. L'importance en valeur de cette dimension affective se réfère ainsi à la recherche d'une qualité de relation à l'élève (rapports de confiance) en vue de faire progresser chacun.
- Cette dimension relationnelle se traduit également dans les relations aux parents où l'implication est de chaque côté plus manifeste même si le dialogue demeure difficile parfois - selon le degré de compréhension des règles du dispositif ou d'investissement des parents. De manière générale, le tutorat semble être un outil de **médiation** incontestablement positif - où même un discours de reconnaissance de la part des parents sur le travail mené par l'équipe s'est exprimé.

- Enfin, au travail de collaboration pour décider, débattre, inventer, apprendre... se greffe une capacité à tisser un réseau relationnel dans et hors de l'établissement. Dans l'établissement, on entend par là, la consolidation de liens forts entre pairs par opposition aux liens faibles qui renvoient plutôt à la solitude de l'enseignant (dans la classe). Ce travail de formation d'un réseau interne et proche renforce les coopérations réelles et projette des coopérations futures car les projets expérimentaux s'enchaînent comme faire valoir les nouvelles normes du métier.
- Hors de l'établissement, les enseignants de l'équipe, porteurs des essais et résultats de l'expérimentation, trament aussi des liens avec un ensemble de personnes au sein de l'institution élargie, voire même auprès d'autres interlocuteurs. Ces liens, finalement peu communs dans l'exercice classique du travail enseignant, sont plus ténus, plus distants, et moins fréquents ; pourtant, c'est au travers eux que se joue une bonne partie des sentiments de reconnaissance. Ce sixième ingrédient de la compétence, celui qui situe le professionnel dans un maillage de relations humaines variées, ne se réduit donc pas à la relation professionnelle de proximité (que celle-ci soit spatiale, organisationnelle, élective, affective, de corps, idéologique...). Les séparations horizontales (professionnel/usager ou non-professionnel) et verticales (différents échelons et formes de la hiérarchie) sont moins nettes, et n'opèrent plus leur bornage traditionnel. La mise en œuvre de liens plus originaux et transgressifs, dans leur composition (hiérarchie pédagogique, enseignants dans des établissements voisins, auditeurs lors des journées d'études organisées par le ministère) comme dans leur forme (exposer à des inconnus professionnels, parler en position d'expert, s'adresser en position d'autorité à des supérieurs hiérarchiques) paraît même être une composante susceptible d'enrichir la reconnaissance.

Des valeurs qui irriguent la compétence enseignante (ingrédient 4)

- Aucun des ingrédients évoqués, qui sont en quelque sorte des *mises à l'épreuve de soi et du collectif*, n'ont de chance d'être efficacement mobilisés si l'on ne comprend pas qu'ils sont en rapport avec des valeurs que l'agir enseignant convoque en même temps qu'il les retravaille (pas de génération spontanée de valeurs). Le travail enseignant mobilise donc un complexe de valeurs que l'on décèle dans les arbitrages ou choix qui sont opérés. Sans avoir l'ambition de rendre compte des débats de valeurs qui se sont joués en filigrane au cours de ce travail expérimental innovant, certaines d'entre elles contribuent plus singulièrement à la structuration de l'agir en compétence.
- Le respect mutuel de la parole et des points de vue de chacun ; le sentiment de confiance (ne pas se sentir juger) qui autorise la transparence des propos ; la conviction d'aller dans le bon sens des transformations de l'école, des rapports aux savoirs et à l'autorité, la prise en compte de l'humain (l'élève regardé comme un être en activité qui recompose lui aussi les éléments de sa situation d'apprentissage) ; la cohésion du groupe et la solidarité (l'équipe est soudée, fait front ensemble, coopère). Autant de valeurs à la fois personnelles (débat de l'enseignant avec lui-même), du métier (débat avec les autres),

voire sociétales (vivre ensemble) qui se construisent dans l’agir et semblent être partagées.

Dispositions à apprendre et retour sur les savoirs disciplinaires (ingrédients 5 et 1)

- Pour conclure sur la combinatoire d’ingrédients en train de se former, il est intéressant de saisir la pertinence de l’ingrédient 5 qui consiste ici pour les enseignants à être disposés à faire de nouveaux apprentissages. Les situations d’innovations font valeur (un environnement qui devient en partie le leur). L’environnement qu’elles produisent est jugé acceptable même si le regard reste critique, que des insatisfactions sont présentes et que la charge de travail a pesé dans le quotidien de l’activité. Mais si les enseignants jugent leur investissement en valeurs, la situation d’innovation devient *une situation de formation* ouverte à des apprentissages partiellement nouveaux, un espace de développement de leurs possibles. L’activité collective a été d’ailleurs définie par eux comme un lieu d’apprentissage et de progression de sa propre compétence. Le travail mené avec la classe sans note a rejailli sur d’autres contextes où sont progressivement intégrés les principes de l’évaluation par compétences (double évaluation avec et sans note). Enfin, cet ingrédient s’étend ici à une disposition à débattre, à réinterroger le sens de l’évaluation par la note et par conséquent le sens même de l’enseignement (Que certifie la note ? Qu’est-ce que l’on vise à travers elle ? La note reflète-t-elle l’acquisition de compétences ou un niveau général ? A quoi sert ce que l’on fait apprendre ?).
- L’ingrédient 1 quant à lui est sans doute celui qui va être le plus en retravail dans les mois à venir. A partir de leurs acquis, les enseignants souhaitent actualiser, réinterroger les connaissances spécifiquement techniques que sont leurs savoirs pédagogiques, à la fois ceux qui relèvent des gestes professionnels communs à tous les enseignants (savoirs didactiques et savoirs éducatifs, mais aussi savoirs liés à l’institution), et ceux qui sont plus précisément partagés au sein des champs académiques de leur spécialité (savoirs scientifiques – sciences dures, humaines, techniques,... ; et savoirs de la matière enseignée); ceci de manière à mobiliser plus efficacement cet ingrédient primordial, et pour trouver un équilibre cohérent entre les différents ingrédients. Même si certains ingrédients sont présents différemment chez chacun des enseignants, s’ils sont plus ou moins affirmés, si à un moment donné, telle ou telle compétence, tel ou tel domaine sont mieux ou moins bien maîtrisée ; un trop grand déséquilibre entre eux aurait pour conséquence une difficulté à faire face aux questions de la classe, à débattre avec les pairs, à faire valoir la reconnaissance de son travail... : l’agir en compétence consiste en effet en un savant dosage des ingrédients que chaque enseignant doit réussir à trouver.
- Pour conclure, cette approche de la compétence met en évidence qu’il existe une façon bien singulière d’organiser le réel en relation étroite avec les manières d’user de soi (renormalisation). Elle réinterroge également la problématique de l’évaluation de la compétence : « *Les 3 premiers ingrédients peuvent être hypothétiquement évalués, parce qu’ils correspondent à des tendances liées à l’exercice même du métier. A partir de l’ingrédient 4, on entre dans des considérations qui singularisent et différencient ces*

formes d'exercices »²². Car au travers du dispositif innovant se dessine une situation de travail peu standardisée, d'où la nécessité de penser la compétence enseignante de manière ajustée aux situations réelles.

5.3. Les traces d'une entité collective relativement pertinente

Parallèlement à la dimension subjective, on peut considérer également l'activité enseignante comme *une entité collective relativement pertinente* (ECRP)²³ qui couvre plusieurs caractéristiques dont les traces sont visibles dans le cas du travail enseignant.

- L'ECRP présente plusieurs caractéristiques : des collectifs qui ne sont pas imposés, et qui sont donc organisés en dehors des organigrammes, des collectifs qui se composent de personnes non connues d'avance, des collectifs dont les frontières sont plus ou moins visibles, qu'on ne peut pas codifier facilement et qui se constituent au gré des exigences de l'activité. On peut approcher l'ECRP en la replaçant dans l'histoire de la situation, en regardant le collectif comme une entité à géométrie variable (dans le temps et l'espace), en y trouvant une expression du vivre ensemble, de la recherche d'efficacité, des coopérations, des échanges d'informations et des valeurs partagées.
- Or, tout ce que nous avons montré de l'activité des enseignants laisse transparaître des traces de formation d'une ECRP : situation d'innovation spécifique et gestion des variabilités de l'innovation, interdépendances des principaux acteurs pour construire le dispositif (enseignants, élèves, hiérarchie, parents), collaborations fréquentes, échanges d'informations, recherche de solutions, mission en train d'être accomplie, postures et valeurs communes. Nos investigations de terrain ne nous permettent pas d'aller vraiment plus loin dans la démonstration mais il nous semble fondamental de pointer l'unité de cette dynamique qui est en train de se constituer comme une expérience individuelle et collective, comme patrimoine de connaissances qui ne peut qu'enrichir et valoriser le travail enseignant.
- Si cette entité collective est qualifiée de *relativement pertinente*, c'est qu'elle fait sens dans et par les modalités des relations en jeu. Si elle fait sens, c'est qu'elle participe d'un profond retravail des normes qui n'est pas une dérogation à la règle imposée mais une recomposition unique de la norme de travail. Pour conclure ce chapitre : les quelques points précédents nous montrent que ce qui s'est déroulé dans le cadre de cette expérimentation, à toutes les échelles de sa réalisation (un dispositif dans un cadre administratif, dans des histoires, dans des valeurs, dans une pratique technique, dans des relations à l'autre,...) procède d'une réelle **normalité en cours** (une norme entendue comme un *work in progress*). Son originalité, son unicité, sa plasticité sont la manifestation d'une dynamique et d'un dialogue, par lequel cherchent à faire sens et équilibre le collectif qui l'a inventé et mis en œuvre et ceux qui le composent, que ce soit

^{22/ 22} / Yves Schwartz, 2003, op-cit p. 211.

²³ / Yves Schwartz, 2003, op-cit p. 141 et suivantes.

dans sa forme réduite (l'équipe enseignante) ou étendue (y compris les élèves, la direction, les familles, l'institution...).

L'expression de cette renormalisation vaut pour les protagonistes, mais elle vient aussi mettre en perspective la capacité commune des êtres singuliers, des collectifs plus ou moins fixés, des corps professionnels, de l'organisation et de l'institution, à produire dans la créativité et en santé, de la norme.

5.4. Un métier en retravail

Enfin, une dernière question est fortement interpellée, celle du métier que nous cherchons à approcher au travers une analyse de l'activité enseignante.

Encadré par des textes relativement récents, tels la Circulaire de 1997 ou le référentiel de compétences de la formation des Maîtres de 2010²⁴, le métier d'enseignant est envisagé institutionnellement autour de trois missions, qui sont concomitamment d'instruire, éduquer, et insérer les élèves ; pour cela, l'enseignant doit exercer « sa responsabilité au sein du système éducatif, dans la classe et au sein de l'établissement ». Pour ce faire, il est convenu qu'il maîtrise, au moment de son recrutement, dix compétences qui révèlent les attendus de l'employeur quant à la variété des fonctions qu'il peut occuper et des savoirs faire qu'il peut convoquer.

Culturellement, un peu à contrario de ces textes normatifs, le métier est essentiellement recentré autour de la fonction de l'enseignement entendu comme instruction / transmission de savoirs, avec une forte prédominance en termes aussi bien pratiques qu'imaginaires (à la fois pour les professionnels comme pour les usagers) de la fonction de magistère.

Nous avons donc invité les professeurs à exprimer la manière dont ils pensaient que leur participation au dispositif de la classe sans note pouvait avoir interpellé des aspects de leur activité de travail qui relèvent de la définition même du métier, soit dans sa dimension normalisée (les règles du métier), soit dans sa dimension projective (la singularité du regard sur son propre métier). Ce chapitre est composé de trois parties, qui partant des deux chapitres précédent consacrés à l'activité de travail, proposent de confronter les propos exprimés à la notion même du métier d'enseignant, notamment dans sa dimension institué et normative.

5.4.1. Des tâches et des missions interrogées et réévaluées

Un questionnement autour de la compétence technique d'enseignement

➤ Pour nombre des enseignants, la dimension technique du métier d'enseignant est interrogée par la suppression des notes, au-delà de la question de l'évaluation et de la

²⁴/ **Circulaire** n° 97-123 du 23 mai 1997 « *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée Professionnel* », et **Référentiel** de compétences de la formation des Maîtres de 2006 révisé en 2010 sous le titre « *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* ».

nécessaire création d'outils que la nature du dispositif impose. Ainsi, la recherche d'une adaptation voire d'une adéquation de la pédagogie utilisée en fonction du profil de l'élève est plus vivement investie qu'à l'habitude. La question de la différenciation pédagogique est repensée : non seulement il s'agit que la didactique mobilisée soit la plus efficace pour l'élève singulier – ce qui est un questionnement relativement traditionnel, mais une réflexion sur la question générale de la pertinence et de l'efficacité des techniques est amorcée en fonction de la typologie générale des élèves, c'est-à-dire leur niveau par rapport à la norme attendue (« bon, moyen, faible ») ; autrement dit, l'innovation technique précise du dispositif vient alimenter une réflexion plus globale sur la « compétence technique », ainsi que sur la notion de « liberté pédagogique ».

➤ La variété des expressions sur ce questionnement couvre un large spectre :

- une inquiétude sur l'efficacité du geste : « on se demande si ce n'est pas notre faute » ;
- une vérification de l'opportunité de ce que l'on sait faire : « j'avais trouvé un truc qui roulait, mais qui au fond... » ; « les enseignants ont du mal à transformer l'habitus, ça a l'air de fonctionner, donc on s'installe dans quelque chose qui marche... » « Travailler en collège sclérose, on redouble chaque année ! » ;
- une évaluation et une auto-évaluation de la maîtrise des gestes professionnels en les modifiant (c'est le cas évident de l'évaluation) mais aussi en les rendant publics « comme si on faisait cours la porte ouverte », en les partageant et en les proposant au regard de l'autre, « en se mettant en danger, en se plantant » ;
- l'initiation d'une démarche expérimentale de recherche (« savoir si ça marche », « s'autoriser à rater », « chercher, essayer ») ;
- une réactivation de savoirs plus anciens ; on remobilise ce que l'on a précédemment appris, en formation ou en expérience professionnelle, voire on poursuit les apprentissages commencés puis abandonnés dans le cadre d'études ou de formations continues passées.

En conséquence, certains aspects traditionnels des techniques liées à l'apprentissage, comme la « *mémorisation* », la « *vérification du savoir* », la « *performance* » dans certaines disciplines, sont à leur tour questionnés, en creux, ce qui contribue à réévaluer à la fois **l'expertise technique** manifestement liée au dispositif lui-même mais également les autres techniques professionnelles mobilisées habituellement.

Un intéressement aux pédagogies alternatives renforcé

➤ De manière plus générale et en continuité avec le constat précédent (cf. chapitre II), on observe ainsi selon les profils des personnes interrogées, une découverte ou une confirmation de l'usage des pédagogies dites différenciées, actives, voire alternatives ; le dispositif « autorisant » (le verbe est utilisé) plus facilement cette mobilisation technique lorsque celle-ci n'est pas encouragée par les contenus ou les didactiques disciplinaires. Ainsi, comme nous l'avons déjà relevé pour ce qui concerne la description de l'activité, si certaines disciplines avaient intégré depuis longtemps les pédagogies de projets, les démarches actives de production, les travaux de groupe dans les contenus de programme

et dans les recommandations officielles (ce qui a permis le développement d'une expertise technique sur ces didactiques particulières), d'autres sont plus timides sur leur usage. Parce que le dispositif permet à ceux qui y participent à la fois d'expérimenter (essayer) et d'innover (inventer), il en résulte un intéressement renforcé aux pédagogies alternatives : si celles-ci peuvent faire partie des savoirs académiques des professionnels, elles s'incarnent et se mettent en œuvre du fait même des contraintes de l'évaluation sans note des compétences. Ainsi, **les méthodes pédagogiques capitalisées sont soit renforcées, soit modifiées par des gestes techniques affirmés ou nouveaux.**

Une complexification et un déplacement des règles du métier

- On note dans l'ensemble des entretiens une émergence et un renforcement de certains aspects du métier (notamment l'explicitation des objectifs pédagogiques et des retours d'évaluation, l'intérêt porté à l'élève, les dimensions relationnelles convoquées dans l'activité de travail, cf. chapitres II et III) dont la maîtrise est dite moins « évidente » ou « habituelle » que le cœur du métier (« transmettre, tenir la classe »). Tous les entretiens révèlent qu'une part importante de l'activité de travail dans le cadre du dispositif demande la convocation de dimensions du métier dont on sait qu'elles sont présentes et admises comme faisant partie de l'activité d'enseignement, mais dont l'importance quantitative et qualitative sont mises en avant. Les objets traditionnels de description du métier (construire une séquence, faire cours, apprendre et vérifier l'apprentissage, gérer les élèves) ont tendance à être moins présents que des objets plus originaux comme les discours (annonces, explications, feedbacks, paroles à visée performative pour faire « réagir »), les attitudes (attention, réactivité, bienveillance), les postures (souci de chacun, doute principal, pragmatisme, conviction de la réussite pour tous), ce qui indique un métier en train de se redimensionner selon de nouvelles priorités.
- La charge de travail est dite plus conséquente sur ces aspects particuliers : il s'agit donc d'un travail invisible qui gagne singulièrement en importance. S'il est admis que le travail d'enseignement ne se limite pas à la présence devant élève mais intègre des dimensions plus discrètes d'activités techniques de préparation, de correction, d'organisation, d'administration, les compétences mobilisées dans le dispositif de la classe sans note élargissent d'autant le panel des champs investis, fonctions agies, tâches réalisées. La complexification de l'activité de travail prend donc une forme particulière ici, dans laquelle la dimension affective, les questions du regard et du langage, sont largement exprimées.
- La gestion temporelle est conséquemment plus complexe elle aussi, le « temps de travail » ne peut plus être défini comme précédemment : l'activité de travail est décrite d'autre façon, et il est désormais dit que la mise en œuvre d'une séquence de cours nécessite d'intégrer dans les gestes professionnels de manière plus explicite ces aspects nouveaux ou renforcés qui font appel à des compétences sociales et relationnelles diverses. On exprime parfois le gain ou la perte de temps, toujours l'obligation de considérer ces modifications comme inhérentes à l'activité de travail dans le cadre du dispositif ; quelques-uns ont tendance à définir alors le cœur du métier non plus comme une transmission, mais comme une **médiation entre savoir et apprenant**. Les règles du métier sont recomposées, qui

permettent pour beaucoup un renouvellement de la relation de l'enseignant à l'enseignement.

5.4.2. La relation du professionnel à son métier : redéfinition identitaire

Un rapport à l'idéal / à l'idéal rééquilibré

➤ Sous des formes diverses, les membres de l'équipe pédagogique mettent en parallèle le métier tel que le dispositif leur permet de pratiquer – leur activité de travail, et la représentation qu'ils se font de ce métier – leur profession ; deux manières d'exposer ce rapprochement se distinguent, et le métier *pratiqué* est renvoyé :

- soit à un idéal, c'est-à-dire à une version du métier qui présente toutes les qualités qu'on lui attribue, sa forme optimale ; ou bien encore à une version souhaitée, celle que l'on visait en embrassant la carrière par exemple,
- soit à une figuration idéale, une sorte de construction théorique, modèle, presque conceptuelle du métier.

Ainsi, le dispositif permet de questionner le geste, mais aussi le sens du geste, la visée de l'activité. Les enseignants peuvent parler de ce qui change ou perdure dans la pratique, ils se saisissent aussi de l'expérimentation pour faire des liens forts entre ce qu'ils sont amenés à pratiquer et la construction de leur identité professionnelle entendue comme un processus ; les expériences familiales et scolaires, les pratiques professionnelles variées, les parcours au sein de l'éducation nationale sont convoqués pour placer la réflexion sur un champ plus large que celui de la technique, qui touche à la représentation, à la normativité ou encore à l'essence du métier, voire à l'idéologie : de *comment on enseigne*, on passe à *ce que signifie enseigner* ou bien encore à *ce que ça signifie d'enseigner*, pour soi.

➤ Divers degrés d'équilibre entre ces versions du métier se manifestent en fonction essentiellement des expériences singulières, parfois en combinaison :

- **On confirme ou on rejoint enfin le métier que l'on pense vouloir ou avoir voulu pratiquer** : « j'ai été formée à ces pratiques, je n'ai plus besoin d'y ajouter des notes, il n'y a plus de contradictions, ça correspond à ce que je pense du métier, à ma posture » ; « je ne peux envisager mon métier que comme cela », « c'est comme une pique de rappel », « ça me rappelle comment ça peut être », « ça me conforte », « ça correspond à ma conception du métier, c'est logique », « ce dispositif légitime ma manière de faire », « assez proche de ce que j'ai l'habitude de faire », « c'est ça être enseignant »,
- **On le retrouve si on l'avait vécu précédemment**, ce que dénote un usage de la conjugaison au passé : « j'ai travaillé dans le passé avec une équipe très engagée, c'était fascinant, puis je suis allé dans un autre établissement, avec des profs à l'ancienne, il ne fallait pas que ça bouge... », « je retrouve ce que j'ai connu », « je retrouve un esprit que j'ai connu, on avançait, on avait l'impression de faire quelque chose de bien, de travailler avec des gens bien », « la difficulté faisait que... », « [dans un établissement précédent] on a expérimenté pas mal de choses, ça me

plaisait car ce n'était pas de l'enseignement traditionnel », « dans mes expériences précédentes, on était sûr de rien, constamment obligé de se remettre en question »,

- **On participe de sa définition ou redéfinition de par cette expérience particulière :**
« je ne pensais pas rencontrer ces effets là, dans le relationnel et le partage », « cette pratique me convient, je pourrais généraliser », « je n'avais pas de souci avec la note, mais de ne pas en avoir... », « c'est une redéfinition du métier, on se pense au-delà de notre discipline d'origine », « si ça peut transformer l'enseignement... », « je redécouvre ma propre expérience d'élève et ça alimente ma réflexion », « on est obligé de trouver un sens à ce que l'on fait », « on incarnait mieux l'autorité [avec la note] ».

Etre « acteur » de son métier

- Un aspect assez surprenant des entretiens consiste en la façon dont les enseignants semblent interpellés par ce dispositif dans leur dimension d'*acteur*, au sens de la sociologie des organisations. Certes les textes qui encadrent le métier insistent sur le statut de cadre A de la fonction publique, c'est-à-dire de professionnel en charge de conception dans son propre travail, mais les discours identitaires ont tendance à positionner l'agent fonctionnaire sur le versant de l'exécution : « ça vient d'en haut » est une expression communément employée, également dans ces entretiens. Or, l'implication dans ce dispositif permet aux enseignants de se sentir plus acteurs, instances stratégiques ou décisionnelles, c'est-à-dire qu'elle révèle aux agents eux-mêmes des coordonnées de leur métier qui renvoient plus explicitement aux compétences et aux responsabilités d'organisation et de conception.
- Ainsi, participer ou prendre en charge une innovation met en lumière un aspect central mais discret du métier, et souvent atténué dans le discours, en ce que ça enclenche un phénomène de responsabilisation, comme si « *être acteur* » (l'expression revient dans plusieurs entretiens, elle signifie ici être en capacité de création et de décision), rendait réellement acteur, et conférait, au travers de l'autonomie en œuvre, de l'importance et de l'autorité. « Là, c'est nous qui construisons » dit l'un d'eux.
- Cet aspect se manifeste différemment selon les moments où il est abordé lors des entretiens :
 - Parfois, les enseignants parlent de leur marge de manœuvre dans la création et dans la prise de risque : « je mets en œuvre », « il fallait trancher », « je me suis autorisée à... », sont des expressions qui viennent compléter les propos sur la fabrication d'outils.
 - Parfois encore, ils signifient une meilleure connaissance de leurs propres capacités et limites et disent leur enrichissement, leur montée en compétence : Il peut s'agir de la connaissance de soi (« j'ai des compétences d'avant », « je me sens capable car une fois que je me lance, je m'y mets », « j'étais pas top »), d'attitudes et d'actions (« j'ai cherché sur internet », « je me sers de ce que les autres savent

faire », « on est obligé de se tenir au courant ») ou encore de propos qui montrent la distanciation raisonnable (« moi, j'ai du temps », « on ne fait pas forcément bien mais on s'entraide », « les enseignants, on est pudique notamment en cas de problème », « il a fallu inventer un langage ») ; plus précisément apparaissent ponctuellement des paroles critiques sur son propre usage maîtrisé ou non des TIC ou de tout autre outil, ainsi que sur l'aisance à travailler la langue nécessitée par les méthodes et moyens utilisés et par les échanges plus nombreux avec les élèves.

- Enfin, on remarque une intégration ou une incorporation dans les usages du métier de la **prescription floue** (pas de définition claire et précise des procédures de travail, du comment faire, de la prise en charge les innovations qui ont une part importante d'inédits, d'imprévus, un mode d'organisation à trous de normes) et de la **plasticité normative** liées à la nature même d'une expérimentation ; ce sont les agents eux-mêmes qui produisent une grande part des éléments de cadrage de leurs actions, ils déterminent non seulement leurs objets et leur rythme de travail en particulier collectif, mais se disent plus explicitement en position de définir les périmètres de leur activité : « on a une responsabilité sur ce qu'on leur fait subir », « je m'implique à la hauteur du possible », « c'est l'espace de liberté », « on recomposera différemment », « ce qu'on se dit qu'on devrait faire, on s'oblige à le faire », « je me lâche plus ».

Toutes ces citations (à laquelle on pourrait ajouter : « je n'imaginais pas clairement ce que l'on allait faire »), montrent que **le choix devient une constante visible de l'activité**, qui alimente certainement le « cœur » de métier renouvelé. L'activité d'enseignement advient, au regard de ceux qui la font, un espace où sont mobilisées les capacités de chacun à produire, et à décider individuellement et collectivement. On ne doute pas que cette question du choix est intrinsèque à toute activité, notamment professionnelle, mais l'autonomie qu'elle requiert, c'est-à-dire la faculté de se gouverner, apparaît ici plus expressément aux enseignants, par et pour eux-mêmes.

5.4.3. Recomposition de la norme de travail

En continuité des constats précédents, la norme de travail tend à se recomposer selon deux grandes logiques, qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre. La première marque une confirmation d'états, de règles ou de problématiques déjà présents dans la tradition et l'histoire récente du travail de l'enseignement, mais selon des modalités singulières de fixation.

La seconde éclaire une dimension moins visible de la question de la norme, celle des conditions de sa production et de sa diffusion.

Les règles du métier se renforcent ou s'actualisent

- Les enseignants participants évoquent à plusieurs reprises que certaines règles du métier interrogées par l'expérimentation étaient présentes dans son exercice « normal », précédemment au dispositif, mais que la classe sans note leur donnait une acuité particulière, renforçait leur imposition en leur conférant un sens qui trouvait pleinement

à s'exprimer dans les conditions originales de réalisation du métier. Ainsi, sont ramenées dans le débat les notions d' « élève au centre du système », dont il est rappelé qu'elle apparaît dès la loi d'orientation de 1989 et de « mise en place du socle commun de connaissances et de compétences », produit de la loi d'orientation suivante de 2005, toujours en vigueur. Si ces deux aspects essentiels du système éducatif contemporain étaient considérés comme des éléments normatifs incontournables, ils peinaient à s'incarner dans l'activité de travail : avec le dispositif, la norme devient réalisée, réelle – elle se produit.

- Un aspect majeur du métier (une règle de base, pourrait-on dire) est la question de l'autorité. Enseigner repose sur ce principe, dans ses deux acceptions, celles de l'autorité du savoir transmis (faire autorité), et celle de la relation d'autorité qui permet la réalisation de la transmission de ce savoir (avoir de l'autorité). Mais l'expérience de la classe sans note vient profondément interroger ce champ dont les règles sont souvent les plus activement mobilisées dans l'activité d'enseignement, comme l'expriment les expressions « tenir sa classe » ou « gérer sa classe ». « On a travaillé sur les contenus, les cours sont intéressants, mais si vous n'avez pas le calme, c'est noyé dans le bruit de fond... » dit un des participants. Les entretiens, peut-être parce qu'ils ont été réalisés à un moment particulier de l'année scolaire, ont pour beaucoup rendu compte des interrogations qui traversaient alors et les pratiques individuelles, et les réponses collectives : on disait se rendre compte alors, que la relation d'autorité était renégociée, et les manières de faire avaient tendance à glisser de l'imposition à une sorte de « relation contractuelle », basée sur la « confiance ». C'est-à-dire que les enseignants ont éprouvé peu ou prou une actualisation nécessaire des règles de fonctionnement dans la relation d'autorité en rapprochant alors le fait de donner des notes d'une sanction (ce que c'est, au sens propre), en précisant qu'ils n'en mesuraient pas forcément l'utilité en terme de gestion des individus et des groupes classes auparavant. « Baisser des notes », « donner ou enlever des points », « mettre des cartons », « faire des contrôles surprises » se sont révélés a posteriori des moyens non pas d'évaluation formative mais de normes gestionnaires.
- Parfois, ces normes sont tenaces, « il y a des dérapages du genre, je vais parler de la note en menace », ou bien « il faut les secouer, et c'est par la note qu'on sanctionne ». La suppression des notes a obligé certains à « trouver d'autres moyens », à « établir de nouvelles règles » pour mettre au travail ou faire de la discipline, car, du fait de ne pas mettre de note, « symboliquement, on représente moins » ; on le fait alors dans une forme qui exprime plutôt la contractualisation des attendus que leur détermination forcée : on parle des enseignants comme des « tiers fondamentaux », car « dans la relation, même dans le conflit, on a quelque chose à apporter » ; on dit que « enlever la note oblige à aller voir, à mettre des mots, à parler » ; « avant c'est l'élève le problème, maintenant c'est ce que je peux faire pour l'amener ailleurs ». De manière imagée, un des professeurs parle de « passage de la « *paixdagogie* » à la pédagogie ».
- En corrélation, l'engagement relationnel qui tend dans cette expérimentation à devenir la nouvelle norme de fonctionnement de la classe, au sens de la rencontre entre un enseignant et ses élèves, s'entend de manière systématique à double sens ; c'est-à-dire

que la fonction de magistère que nous évoquions précédemment est impactée par les faits d'être attentif, de s'expliquer, et une règle du métier est désormais d'établir un relationnel suffisamment partagé pour asseoir les tâches à accomplir. Une expression symptomatique revient régulièrement et dénote l'importance de cette dimension : « faire confiance » ou « se faire confiance » s'entend soit de l'enseignant vers ses élèves, soit à l'inverse des élèves vers leurs enseignants.

La participation à une expérimentation tend à établir de nouvelles normes de travail

Trois types de normes de travail nouvelles sont envisagés par les enseignants participant au dispositif :

- Les **normes internes** à l'équipe qui sont le produit à la fois de la collaboration et de la coopération, selon une distinction précisée par l'un des enseignants ; ainsi la contribution de chacun a pu être soit un apport singulier mis au pot commun, soit une participation à un travail créatif collectif. L'équipe n'est pas considérée par ses composantes seulement comme une somme d'individus qui se rencontrent, mais comme un ensemble qui s'est fixé pour lui-même des règles de conduite et de production partagées ; ainsi, tout le monde a adopté une nouvelle norme, celle du collectif, qu'il ait été à l'origine ou non de la norme, qu'il en soit satisfait ou non, et que cette norme ait été ou non distante de ses normes propres précédentes (celles de ses pratiques, de sa discipline, des obligations,...).
- Les normes du collectif sont devenues en grande partie les **normes de chacun**, non seulement à l'intérieur du fonctionnement collectif, mais aussi de manière quasi générale, à l'extérieur du collectif. Tous les personnels interrogés disent que le fonctionnement de la classe sans note rejaillit à différents degrés dans leurs autres environnements de travail, avec les autres classes notamment. Certains créent pour la classe sans note puis réutilisent ailleurs, globalement ou ponctuellement. Certains intègrent les recompositions du travail liées au dispositif (tous les points que nous venons de repérer concernant le langage ou les relations) dans leurs autres pratiques, et des essais de collaborations, d'attitudes, de modalités relationnelles sont tentés dans d'autres classes ; gageons que si le dispositif ne devait perdurer ou se généraliser, certaines de ces nouvelles normes pourraient être capitalisées –beaucoup expriment le souhait d'une généralisation du travail d'équipe, de modalités de réunions et de communication qui paraissent désormais essentielles et « manquantes » ailleurs.
- Se pose finalement une dernière question, celle de l'institutionnalisation de la norme nouvelle, l'établissement d'une **norme généralisée**. Comme nous l'avons vu dans le chapitre III, dans les entretiens ont été abordées la diffusion du travail, en interne et en externe, ainsi que le sentiment de reconnaissance. Les enseignants qui ont pu le faire ont apprécié pouvoir exposer de manière formelle leur expérience et leur travail ; ils ont cependant trouvé plus facile finalement de le faire en extérieur, sur des publics divers de pairs ou de représentants de la hiérarchie administrative ou pédagogique, qu'en interne où les enjeux de la diffusion ne peuvent se déconnecter de l'histoire et du fonctionnement local. Et cela rejoint le constat partagé que l'intérêt en interne de l'établissement est présent (parfois exprimé, lorsque des collègues posent des questions ou demandent des outils, parfois supposé), mais qu'il est souvent empreint de

l'observation de l'expérimentation en train de se faire et, là encore, de l'histoire – ainsi, les règles construites dans la classe sans note sont perçues au travers des prismes de la masse, de la surcharge, du temps de travail, ainsi que des expériences précédentes et de la relation à la commande et à la hiérarchie, dont on dit qu'elle est toujours considérée avec « méfiance » voire « défiance », « même quand on nous propose d'être libre de construire ».

Une institutionnalisation en interne semble ainsi peu vraisemblable aux enseignants, alors que l'« essaimage » ou le « rayonnement » vers l'extérieur est imaginé plus productif. Si des bémols sont posés sur cette expérimentation ou sur le système général (« ça ne changera jamais vraiment », « parfois on expérimente pour expérimenter », « ça changera pas nos carrières », « on a un retour par la hiérarchie directe, mais pas à plus grande échelle »), la « fierté », les « retours positifs », le fait que « certains ont l'air sensible » permettent de se sentir porteur d'une norme valide, même si elle n'est pas incorporée par l'institution.

Conclusion : Propositions pour poursuivre la réflexion sur le travail enseignant et contribuer à sa transformation : former un « Groupe de Rencontre du Travail Enseignant » (GRTE)

Si l'on admet l'ensemble de ces considérations sur le travail enseignant confronté à une situation d'innovation, comment poursuivre la réflexion sur ce travail et concourir à sa transformation avec ceux et celles qui le font vivre ? L'approche ergologique invite, en effet, tout autant à produire de la connaissance qu'à contribuer à la transformation du regard et des pratiques de travail. Comment donc envisager un prolongement et un élargissement des questions posées dans ce rapport et que les entretiens ont laissé transparaître ?

Une des pistes sérieuse et potentiellement féconde que nous proposons, est celle de former un *Groupe de Rencontre du Travail Enseignant* (GRTE). Ce dispositif constitue un espace-temps tout à fait favorable à l'adoption d'une pensée, d'un regard orienté vers la mise en évidence des renormalisations et des réserves d'alternatives que recèle le travail enseignant.

Le GRT, qui pourrait trouver à se déployer au sein de l'institution, renvoie à un ensemble de *principe actifs* en cohérence avec l'objectif de construire collectivement un point de vue sur l'activité enseignante et aider chacun à trouver le sens des évolutions de son métier et les façons de faire, les postures qui accompagnent.

Ces principes actifs considèrent le GRT :

- comme un espace à la fois à distance des milieux de travail et proche des savoirs d'activité.
- Comme un espace de rencontres entre les *professionnels du concept* (porteurs de savoirs formalisés, déjà connus) et les *professionnels engagés* dans les urgences de la vie sociale, (porteurs de savoirs investis dans l'activité en instance de formalisation).
- Comme un dispositif qui privilégie les postures liées aux savoirs plus que des personnes et leur catégorie sociale d'appartenance (on peut se situer dans l'un des 2 pôles de savoirs, formalisés ou investis dans l'activité).
- Comme un lieu de mise en mot de l'expérience enseignante (récit du vécu et des pratiques argumenté) qui permet aux concepts de s'ajuster ; en retour, un lieu d'apprentissage de la rigueur conceptuelle (une exigence pour construire le point de vue de l'activité).
- Comme une instance où dialogue et circulation des savoirs (co-construction) sont au principe même de la production de connaissances sur le travail.
- Comme une instance où les thématiques de travail sont décidées par l'ensemble du groupe. Certaines thématiques évoquées dans les entretiens seraient d'ailleurs à remettre en travail : sens de l'activité concrète et du métier, question de la transmission, du juste, du relationnel, du vivre ensemble... Le GRTE se donnerait également pour objectif une production écrite pour laisser trace de sa réflexion et rendre compte de son travail.

Le GRT produit donc des connaissances, se donne des objectifs de compréhension et d'amélioration de ce qui fait problème, est à la recherche d'une certaine efficacité des gestes professionnels, tente d'actualiser voire d'établir de nouvelles normes de travail en proposant le déploiement de pistes alternatives...

Par ailleurs, il engage potentiellement trois niveaux de transformation : *transformation des destins individuels* (des itinéraires professionnels), *transformation du métier* (savoirs mobilisables pour à la fois produire et s'adapter aux transformations, évolutions de la compétence, des règles de métier), *transformation de l'institution* (favoriser les aller-retour des enseignants entre temps d'engagement dans l'activité et temps de distanciation pour réfléchir et tirer les enseignements et par ce processus transformer l'institution par le « dedans »).

Au terme de ce rapport, et au regard de la situation que nous venions tenter de discerner en nous entretenant avec les enseignants, il semble que les éléments dont nous avons rendu compte montrent, s'il en était besoin, le potentiel intrinsèquement porté par les protagonistes de l'activité. Le fait de mettre à jour un savoir souvent insu est de nature à renseigner le sujet lui-même, ses collectifs d'intégration, les commanditaires du travail, sur les capacités de production et de renouvellement des agents, sur des tensions et des valeurs qui les traversent, mais aussi de nature à renforcer la légitimité d'une autonomisation de l'activité. C'est une façon de reconnaître que les acteurs sont des auteurs aux deux sens du terme : ils peuvent censément faire autorité, si par eux-mêmes et par les autres, ils en sont autorisés.