

Quand l'habit fait le moine : chercher à convaincre autrui de son efficacité rend-il efficace?

Andreea **Capitanescu Benetti**
Université de Genève

When clothes make the man: Can we convince
others that being effective is what counts?

doi:10.18162/fp.2015.286

Résumé

Au-delà de la recherche d'efficacité des systèmes éducatifs, l'enseignant, comme tout travailleur, est lui-même à la recherche de plus d'efficacité dans l'organisation du travail au quotidien. À partir d'entretiens avec des enseignants de l'école primaire genevoise, nous voudrions comprendre comment l'enseignant se sent plus efficace et quels sont les raisonnements qu'il invoque dans l'organisation du travail scolaire tout en sachant qu'il a plus d'un objectif à atteindre que celui qui est affiché au cœur de sa mission : enseigner et faire apprendre.

Mots-clés

Travail prescrit, travail réel, travail empêché, auto-efficacité, théorisation ancrée

Introduction

L'enseignant hérite de principes qui préorganisent son travail scolaire en partie en imposant une série de prescriptions institutionnelles de plus en plus denses (Capitanescu Benetti, 2010; Mons et Unité européenne d'Eurydice, 2007) concernant les programmes, les moyens d'enseignement, les modalités et les fréquences de l'évaluation, le nombre d'élèves par classe, etc. Dans ce cadre, comme stratège, il développe une marge de manœuvre plus ou moins grande pour organiser les activités, les démarches et les situations d'apprentissage les plus fécondes pour l'élève (Tardif, 1997) en jonglant avec plusieurs priorités. Comme tout travailleur (Crozier et Friedberg, 1977), il a plus d'un objectif à atteindre et pas uniquement celui affiché au cœur de sa mission : enseigner et faire apprendre.

Au-delà de l'efficacité pensée par le système et les politiques éducatives, l'objectif du présent article est de saisir les principes revendiqués par les enseignants eux-mêmes à l'échelle de la classe et du lieu de travail, quand l'enseignant organise son travail, ainsi que ses appuis lorsqu'il dit se sentir (ou se croire) plus efficace dans son travail.

Notre analyse s'appuie sur les critères de l'auto-efficacité de Bandura, déclinés en trois volets. Le premier volet (A), plus subjectif, concernerait l'état psychologique et émotionnel de l'enseignant dans le sentiment d'auto-efficacité. L'enseignant se sentirait plus efficace lorsqu'il estime gérer convenablement « son » stress – aspect qui, selon les recherches en éducation, augmente dans le métier (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008).

Le deuxième volet (B) concerne la maîtrise personnelle des diverses composantes courantes de l'organisation du travail ainsi que les travaux de recherches sur l'effet maître, dont nous citons ici quelques entrées pour situer notre cadre d'analyse : savoir développer un

climat de classe positif (Debarbieux et al., 2012; Muijs et Reynolds, 2011); gérer les rétroactions et les corrections (Doyle, 1986; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003) en tenant compte des erreurs des élèves (Astolfi, 1997); prendre en charge les intérêts, les difficultés des élèves et organiser des interactions entre les élèves (Fredriksson, Öckert et Oosterbeek, 2013; Meuret, 2001); faire de la différenciation, tenir compte des rythmes des élèves au travail et des élèves en difficulté (Cèbe et Paour, 2004); maximiser le travail avec les élèves en difficulté dans le cadre de l'horaire scolaire plutôt qu'en « études surveillées » (OCDE, 2011); éviter le morcellement et la dispersion (Husti, 1994; Perrenoud, 1994), se libérer de l'emprisonnement dans la tyrannie du temps (Bogaert et Delmarle, 2002; Chopin, 2011; Crahay, 2000; Leutenegger, 2009; Perrenoud, 2011; Suchaut, 1996).

Le troisième volet (C) concernerait la part plus sociale du travail enseignant. Comme le travail de l'enseignant est majoritairement exposé, il se sentirait plus efficace en fonction du regard que les autres posent sur son travail : le travail *pour autrui* (les élèves) relève constamment d'un travail *avec autrui* (parents, collègues, hiérarchie scolaire) (Barrère, 2002). Il se sent plus efficace parce qu'il rencontre plus de réussites de la part de ses élèves et cela augmenterait son sentiment de maîtrise personnelle, ou encore parce qu'un rapport plus constructif à l'échec l'incite à percevoir les échecs ou les difficultés comme bénéfiques et qu'un effort continu est nécessaire pour avoir du succès. Dans le travail *avec autrui*, les enseignants se considèreraient comme plus efficaces s'ils peuvent s'identifier à des pratiques de collègues, à un modèle d'*apprentissage social ou vicariant* (Bandura, 2007).

L'enseignant travaille dans une communauté professionnelle dans laquelle il peut s'identifier, s'y conformer, s'en distancer mais qui existe comme régulatrice de son propre travail. L'enseignant ne désire pas « perdre sa face » mais plutôt conserver « la façade » (Goffman, 1973). Par analogie au monde dramaturgique, des rites d'interactions entre les personnes existent leur permettant de « ne pas être désavouées » et garder une part de « narcissisme ». Les enseignants qui reçoivent un certain accord de la part de personnes significatives (collègues, directeur, parents) développent de la confiance dans leurs capacités et cela augmente leur sentiment d'efficacité. Il s'agit de la *persuasion par autrui* (Bandura, 2007).

Nous ne cherchons pas à vérifier si les enseignants travaillent efficacement selon les normes institutionnelles ou si ces dernières rendent le travail plus efficace, ou encore si leur travail est jugé efficace, efficient par les hiérarchies, par les tests scolaires ou encore par les évaluations institutionnelles. Notre objectif est plutôt de comprendre comment l'enseignant se sent plus efficace et les raisonnements qu'il invoque dans l'organisation du travail scolaire.

Notre enquête

Approche méthodologique

Notre recherche est élaborée à partir d'entretiens semi-directifs avec 10 enseignants de l'école primaire genevoise¹, ayant tous entre 10 à 15 années d'expérience. Il s'agit d'un moment de la carrière durant lequel une certaine « maîtrise » (stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique) est installée chez les enseignants mais qui peut aussi entraîner la diversification, l'activisme ou la remise en question (voire un désengagement amer *versus* conservatisme) (Huberman, 1989). Afin d'avoir une diversité de

regards sur le sentiment d'efficacité, j'ai contacté des enseignants qui travaillent dans des écoles de ville, de campagne, dans le réseau d'enseignement prioritaire ou non; ils enseignent chacun dans des degrés différents.

Notre entretien semi-directif démarrerait comme suit : « En tant qu'enseignant, je me sens plus efficace dans mon organisation du travail, lorsque... » ou « je crois que mon organisation du travail est plus efficace lorsque je fais ceci ou cela... ». Nous avons interrogé chaque enseignant, en introduisant dans les entretiens successivement des hypothèses que d'autres enseignants présentaient. Par exemple : si un enseignant indiquait le travail en équipe comme gage d'efficacité, nous sollicitons les autres sur ce point particulier au cas où il n'apparaissait pas spontanément.

Après cette première catégorisation, nous avons identifié les thématiques les plus saillantes, nous avons procédé à une analyse du matériau recueilli dans une logique de théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010), à l'aide d'une méthode de catégorisation par induction croisée des variations et des régularités (Maulini et al., 2013). Nous avons constitué les énoncés en une seule base de données, puis élaboré progressivement des catégories, à la fois en regroupant les occurrences semblables (régularités) et en délimitant les groupes sur la base des différences récurrentes (variations), jusqu'à ce que ce processus soit estimé à saturation, les catégories stabilisées, au moins jusqu'au prélèvement éventuel de nouvelles données (Kaufmann, 1996; Maulini et al., 2013).

Résultats des entretiens

Quelques catégories émergentes

Les entretiens, menés avec les enseignants comme un enchaînement de validations successives auprès d'eux à propos des logiques des uns par rapport aux autres, donnent à voir des régularités et des variations. Un premier tri des données a été effectué en s'appuyant sur les catégories de l'auto-efficacité (Bandura, 2007; Lecomte, 2003) que nous faisons dialoguer par analogie avec le travail d'enseignant, en reprenant : un volet subjectif (A) – *l'état psychologique et émotionnel*; un volet plus technique (B) – la recherche de *l'efficacité pédagogique* et un volet social (C) – *l'apprentissage social et vicariant, la persuasion par autrui* (voir tableau 1). À l'intérieur de ces catégories de Bandura, nous avons classé tous les thèmes apportés par les enseignants au sein des entretiens, en fonction aussi du *travail avec* et du *travail pour*, catégories de Barrère (2002). À partir de la logique d'induction utilisée, nous avons isolé certaines catégories qui d'ailleurs ne sont pas exclusives. Car nous ne cherchons pas le lien de causalité pour expliquer l'action des enseignants, mais plutôt les choix préférentiels selon une rationalité complexe et multiple des enseignants.

Tableau 1

Les catégories émergentes des entretiens menés

Les catégories émergentes des entretiens menés	
A. La recherche d'efficacité pour soi-même (l'état psychologique et émotionnel)	<ul style="list-style-type: none"> • fatigue, énergie, stress, émotions, envies, désirs, passions, intérêt, etc.
B. La recherche d'efficacité pédagogique (la maîtrise personnelle)	<ul style="list-style-type: none"> • mise en place d'un climat de travail • postulat d'éducabilité • contrat pédagogique explicite • travail coopératif • recherche de sens du travail scolaire • gestion des rétroactions et des corrections pour les élèves • prise en compte des élèves en difficultés et des différents rythmes de travail • anticipation et planification des enseignements • meilleure gestion du temps
C. La recherche d'une efficacité avec autrui (l'apprentissage social ou vicariant / la persuasion par autrui, Bandura)	
<ul style="list-style-type: none"> • travail avec autrui : les élèves; 	<ul style="list-style-type: none"> • prise en compte de l'apport et de l'intérêt des élèves
<ul style="list-style-type: none"> • les collègues; 	
<ul style="list-style-type: none"> - les collègues et une meilleure connaissance du programme - les collègues et une meilleure préparation des séquences pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - collégialité - travail en équipe - partage des savoirs - partage des responsabilités - division du travail
<ul style="list-style-type: none"> • avec autrui : l'efficacité pour les parents; 	<ul style="list-style-type: none"> • informer • se faire des alliés
<ul style="list-style-type: none"> • avec autrui : l'efficacité de la hiérarchie de proximité. 	<ul style="list-style-type: none"> • l'importance du travail de proximité avec le directeur • le soutien • le tri des informations

La recherche d'efficacité pour soi-même

Tous les enseignants, sans exception, disent qu'ils tiennent compte d'eux-mêmes dans l'organisation du travail (André, 2013; Blanchard-Laville, 2001; Brunet, 2013; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008). Le discours de Séverine est emblématique de ce que les enseignants disent :

Je tiens compte de moi quand j'organise le travail de mes élèves et mon propre travail. Si j'ai la pêche ou pas du tout. Si je veux faire un truc géant ou pas. Je prends aussi des indices dans la classe [...] j'introduis aussi mes passions, le cirque, le clown, le chant, j'ai fait des stages et j'ai envie d'introduire cela avec mes élèves et de le transmettre dans ma classe. J'ai vu que lorsque j'ai des idées, et j'expérimente, plus je suis impliquée, plus je suis dedans, j'ai aussi moins de fatigue, j'ai plus d'énergie et j'ai le sentiment de nager dans le courant, je me sens portée et par les enfants aussi et d'autres jours, je vois que je suis tellement à contre-courant. Si je ne suis pas concentrée, on ne fait que de les engueuler, ou on ne va pas suffisamment expliquer, tout va mal, les élèves perdent les livres, tout le monde est énervé et on a une image de soi-même désastreuse et on a l'impression d'avoir perdu son temps. (Séverine²)

Les enseignants sont conscients de l'énergie à donner dans certaines activités en fonction d'eux-mêmes :

Après avoir fait du travail par groupes, travail vraiment, mais vraiment intense d'un groupe à un autre. Cela me prend beaucoup d'énergie. Après, très souvent, je fais du travail individuel. Chacun se pose et moi aussi, j'ai besoin de respirer, de reprendre mon souffle pour continuer et être efficace. (Rachel)

La recherche d'efficacité pédagogique

Du point de vue didactique et pédagogique, tous les enseignants ont relevé l'importance des conditions pour apprendre : le cadre positif et sécurisant affectivement à mettre en place dans une classe pour apprendre; le postulat d'éducabilité; le contrat pédagogique explicite; la gestion des rétroactions et des corrections dans les moments préactifs; l'importance de la planification, l'encouragement des interactions entre élèves; le travail sur leurs intérêts, sur les erreurs et les obstacles rencontrés par les élèves. De même, ils mettent en exergue l'importance du travail à propos des élèves en difficulté, la gestion de la différenciation en classe, et surtout en amont de la leçon, l'anticipation des difficultés des élèves, des rythmes de travail et la mise en place de toutes sortes de dispositifs de prise en charge dans la classe à degré unique ou dans les classes multidegrés.

Globalement, les discours des enseignants ont largement validé les savoirs formels des recherches en éducation sur l'efficacité de l'enseignement ou l'effet maître.

Mais à la fois, les enseignants affirment qu'ils ne peuvent pas être aussi efficaces qu'ils le souhaiteraient s'ils ne travaillent pas en équipe et dans la recherche de cohérence d'équipe. Il n'y aurait pas une maîtrise personnelle, une efficacité pour soi ou encore une efficacité pédagogique ou didactique sans une recherche d'efficacité pour autrui, à savoir les collègues, les parents et la hiérarchie scolaire.

La recherche d'une efficacité pour autrui

Dans tous les entretiens, un principe régulateur apparaît au centre de la logique professionnelle de l'organisation du travail : ce que l'enseignant fait en fonction des autres, à savoir les collègues.

L'enseignant travaille dans une communauté de pratique, dans un collectif de travail, dont les collègues sont censés être soumis à un même cadre institutionnel prescriptif, où l'enseignant négocie sa part d'autonomie professionnelle avec ses propres pairs, ce qui peut entraîner un resserrement de l'autonomie professionnelle de l'enseignant.

Les enseignants interrogés pensent leur organisation du travail dans une recherche active d'une cohérence d'équipe ou d'établissement, justifiée en fonction des « demandes » croisées de la part de l'institution et des parents. Et ils désirent que leur travail soit reconnu par les autres témoins (collègues, parents, directeur) comme efficace.

Une meilleure connaissance du programme

À la recherche d'une plus grande réussite des élèves, les enseignants considèrent la fonction de l'équipe pédagogique pour « cadrer », « guider », « aider pour le matériel », « penser » le travail qui est fait pour l'élève. Comme le dit Tamina :

L'équipe est importante, cela peut se compliquer si elle ne facilite pas, ou allège le travail. S'il n'y a pas de la division de travail. Mais elle peut beaucoup aider pour le matériel, pour la planification, pour les débutants, ça rassure beaucoup de savoir qu'il y a une équipe. Ça guide par rapport aux objectifs du programme. On sait vers quoi aller individuellement et collectivement. Mais parfois, quand on prend la planification des collègues, cela nous empêche de travailler comme on veut. Savoir sur quoi on lâche, sur quoi on tient, si on exécute... si cela ne va pas, il faut s'accorder les violons surtout avec les élèves qui sont en difficulté.

L'équipe (restreinte au degré ou au sous-cycle de 2 ans) est un régulateur permanent du travail individuel de l'enseignant. L'enseignant se situe lui-même dans les pratiques de ses propres collègues de l'équipe pédagogique : il apprend, il se modèle en fonction des pratiques plus ou moins efficaces de ses pairs, parfois des plus expérimentés vivant des réussites dans leurs pratiques (*l'apprentissage social ou vicariant*). Mais aussi lorsqu'il se trouve en difficulté et qu'il peut compter sur l'appui de ses pairs, ces derniers lui témoignent de la confiance accompagnée d'encouragements l'aidant à persévérer et à fournir les efforts pour dépasser les obstacles majoritairement dans la planification du programme et avec les élèves en difficulté (*la persuasion par autrui*).

Les enseignants désirent une cohérence d'ensemble pour le parcours de l'élève à court et à long terme ainsi dans le programme scolaire. Comme le dit Fanny : « Alors pour être efficace, je trouve qu'il faut avoir une bonne équipe, sur qui compter pour savoir ce qu'il se fait dans l'école, pour ne pas faire doublement les choses ou encore pas du tout. »

Les enseignants s'appuient beaucoup sur les collègues qui ont travaillé dans plusieurs degrés pour développer leurs compétences de ce qui est attendu tout le long de la scolarité et non pas seulement dans leur propre degré dans lequel ils enseignent.

« C'est sûr qu'ayant fait plusieurs fois le programme, cela facilite beaucoup l'organisation du travail scolaire » (Séverine). Ou encore Rachel : « Ce qui facilite beaucoup l'organisation du travail, c'est l'expérience mais aussi connaître le programme et les attentes des autres degrés, finalement le programme du cycle. »

La division du travail entre collègues et la prise en charge collective des élèves se fait sur de nombreux objets de travail : planifier les disciplines, les modules d'enseignement, les différents regroupements des élèves en fonction des élèves en difficulté, les devoirs, les attentes, les évaluations intermédiaires, le temps que les enseignants se donnent pour travailler telle ou telle discipline.

Nous collaborons déjà dans notre propre duo pédagogique, nous nous sommes divisé les disciplines d'enseignement et nous savons ce que l'autre collègue fait. Et aussi, entre collègues et pour voir ce que sont les objectifs que nous planifions, ce que nous faisons ensemble ce sont les évaluations, le soutien pour les élèves en difficulté, nous faisons aussi certains modules, mais nous faisons souvent le point entre collègues, cela nous rend plus efficaces de savoir dans quelle direction nous allons ensemble. (Léa)

Ou encore Tamina : « Nous planifions beaucoup avec nos collègues, les mêmes pratiques pour les devoirs, pour certains modules, pour les évaluations, en fait ce qu'on attend exactement des élèves. »

Une meilleure préparation des séquences pédagogiques

La division du travail en équipe permet de mieux préparer les séquences d'enseignement et le matériel, sur l'année, sur le cycle ou tout au long des années scolaires; les enseignants engagés comme des généralistes sont à la recherche d'une sorte de spécialisation, partielle et/ou provisoire, afin de mieux appréhender les objectifs à enseigner.

Si je dois tout faire rien que moi tout seul, je le fais pas ou je le fais moins bien. Il y a énormément à couvrir dans le programme. Il faudrait être spécialiste et pointu en tout, cela n'est pas possible. (Simon)

S'allégeant de la préparation de certaines disciplines – en la déléguant aux autres collègues –, les enseignants deviennent plus experts et pointus dans les disciplines qu'ils ont choisi de prendre en charge, surtout lorsqu'ils doivent en rendre compte à un collègue, car ils doivent expliciter les intentions d'enseignement, les objectifs visés, les choix pédagogiques, les démarches ainsi que les modalités d'évaluation. L'effort d'explicitation pousse chacun des enseignants dans ses retranchements, dans ses évidences et implicites; l'oblige à les dépasser et à interroger ses propres pratiques pédagogiques, les habitudes, les savoirs tacites sur comment on enseigne plus ou moins bien telle ou telle notion. Ils considèrent leur travail plus efficace, car il y a effectivement une meilleure recherche de modalités de travail pour les élèves, spécialement pour les démarches pédagogiques et les aspects matériels (surtout pour la géographie, l'histoire, les sciences qui pourraient passer à la trappe vu le surinvestissement qui se fait pour les branches plus discriminantes, comme le français et les mathématiques).

Une meilleure connaissance des élèves face aux apprentissages scolaires

Ils développent aussi une meilleure connaissance des élèves face aux apprentissages scolaires lorsque les enseignants enseignent la même séquence ou le même module avec plusieurs cohortes d'élèves et non pas seulement avec les élèves dont ils sont directement responsables. Les enseignants se sentent plus efficaces lorsqu'ils arrivent à rendre compte aux collègues à propos du travail effectué par les élèves, de ce que les élèves ont appris, des obstacles qu'ils ont rencontrés au cours de leurs apprentissages.

L'équipe sert surtout à suivre mieux les élèves dans leurs parcours, les élèves faisant partie d'une communauté d'enseignants préoccupés par leur apprentissage. Le jugement des pairs sur le travail enseignant, faisant partie d'une action collective, peut participer à la régulation de l'activité et cela peut plus ou moins profiter à l'élève. Hutmacher (1993) a montré que les enseignants qui ne continuaient pas avec la même cohorte d'élèves faisaient redoubler davantage les élèves, ceux-ci étant « repris » par des pairs dont les exigences sont surestimées et jugées comme inatteignables par les élèves – à ce moment-là de leur parcours scolaire, dans leurs connaissances et compétences.

L'efficacité pour les parents

Très peu d'enseignants disent explicitement tenir compte des parents dans l'organisation du travail scolaire, d'autant plus que cela est très contesté et controversé dans la profession. À la fois, la plupart des enseignants disent que les parents n'ont pas leur mot à dire mais *de facto*, ces mêmes enseignants disent anticiper énormément les demandes des parents, *a priori* par la défensive.

Dans les faits, dans la recherche de cohérence collective au sein d'une équipe, d'un cycle d'apprentissage ou d'une école, les enseignants se sentent plus efficaces lorsqu'ils arrivent à clarifier des objectifs et des attentes partagées, et deviennent donc plus explicites, plus encadrants dans leurs rapports avec les parents. Les enseignants anticipent les réactions des parents, cherchant à ce que ces derniers restent absolument impliqués dans la scolarité de leurs enfants, ne serait-ce qu'en les tenant informés régulièrement.

« *Moi, je dis énormément aux parents comment on travaille, je leur donne des pistes sur comment ils veulent travailler... car il y a des parents très attentifs... j'explique beaucoup le travail qui est fait en classe* » (Séverine).

Les parents, de plus en plus impliqués dans la vie scolaire, aussi par les injonctions institutionnelles, se posent des questions sur le rôle et le sens du travail scolaire. Les enseignants s'appuient toujours sur l'exemple des corrections des travaux scolaires, des devoirs, car les parents les interrogent avec une certaine légitimité : à quoi servent les devoirs et pour qui? Le rôle et la place des parents deviennent de plus en plus cruciaux sur la question des devoirs comme les recherches l'ont montré abondamment (Kakpo, 2012; Perrenoud, 1995; Rayou, 2010).

Pour se sentir plus efficaces, les enseignants cherchent à créer des alliances parmi les parents, un public parfois jugeant et contrôlant le travail enseignant. Une enseignante explique :

Chez nous, les parents réagissent très vite si l'organisation du travail scolaire n'est pas claire – nous avons tout de suite un téléphone, des interrogations, des nombreuses questions de la part des parents qui nous demandent de nous justifier. Comme nous avons des rituels pour les enfants, nous avons aussi nos rituels pour les parents. Nous avons nos institutions pour les parents. (Léa)

L'efficacité de la hiérarchie de proximité

Les enseignants ont beaucoup mis en avant l'importance de l'aide de la part du directeur³, celui-ci étant facilitateur. Ils se sentent moins stressés et leur travail grandement facilité si le directeur met au cœur de ses propres préoccupations la pédagogie et les élèves (Griffith, Steptoe, et Cropley, 1999). Les enseignants ont beaucoup d'attentes envers un leadership pédagogique du directeur réellement centré sur les pratiques pédagogiques (Endrizzi et Thibert, 2012; Progin et Gather Thurler, 2010) afin de traiter les problématiques de l'établissement, en particulier la progression des élèves en difficulté.

Tous les enseignants interrogés disent qu'ils « *n'ont pas beaucoup de tâches administratives* » et « *peuvent se libérer de certaines exigences institutionnelles (échéances, etc.)* » grâce au travail du directeur.

Notre travail devient efficace, si le directeur est lui-même efficace et il nous fait le tri de tout ce qui vient de l'institution, de la surcharge administrative, trie dans l'administration et vraiment nous pouvons nous concentrer sur les élèves en difficulté et sur notre enseignement. (Vincent)

Synthèse des observations et conclusion

D'emblée, tous les enseignants ont évoqué qu'ils ne sentent pas efficaces dans l'absolu, tout le temps ou dans n'importe quelle situation, autant qu'ils le désirent; qu'enseigner est un travail impossible (Imbert, 2000) qui oblige à « agir dans l'urgence et l'incertitude » (Perrenoud, 1999).

Rappelons Bandura (2007) qui montre que les enseignants qui se sentent plus efficaces sont ceux qui s'investissent le plus dans les activités scolaires, y consacrant plus de temps, fournissant un guidage ou un étayage nécessaire pour les élèves rencontrant des difficultés en n'attribuant pas les difficultés à l'élève. De même, les jeunes enseignants apprennent beaucoup plus dans l'environnement de ces enseignants efficaces. Les enseignants qui se sentent moins efficaces ont plutôt des attitudes pessimistes en classe envers les élèves en difficulté, une gestion punitive de réglages des comportements : règles strictes, récompenses-sanctions, etc. Les apprentissages des élèves dépendent en partie « des talents et de l'efficacité personnelle des enseignants. Les données indiquent que les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles » (Bandura, 2007, p. 363).

Dans cette enquête, nous avons pu voir qu'être efficace pour soi, avoir un travail dans lequel l'enseignant peut œuvrer dans le moins de stress possible, en respectant aussi ses intérêts, son énergie est important, mais que le sentiment d'efficacité de l'organisation du travail enseignant se construit à partir de plusieurs sources de régulations. L'efficacité avec autrui (avec l'élève) est fortement déterminée par l'efficacité pour autrui qui est un mouvement plus fort et généralisé de recherche du collectif, de la volonté de travailler en équipe, et cela de plus en plus intensément ou de recherche du soutien des parents et de la hiérarchie.

L'équipe pédagogique peut être un facteur de stress lorsque l'ambiance n'est pas bonne (Griffith, Steptoe et Croyley, 1999). Les enseignants en sont profondément conscients de cet aspect, mais ils relèvent majoritairement l'aspect le plus positif, à savoir le soutien entre pairs. Être efficace pédagogiquement pour soi uniquement ou être dans un bon état. Il y aurait donc une recherche de plus grande efficacité au niveau pédagogique et didactique surtout s'ils sont reconnus par les pairs, les parents et la hiérarchie scolaire.

L'autre (autrui) intervient massivement dans l'organisation du travail scolaire des enseignants et dans sa propre manière de considérer l'efficacité que l'enseignant suppose ou croit avoir. Les enseignants choisissent de *donner* (plus) ou d'investir dans le travail d'équipe, car cela peut leur faciliter le quotidien au travail (Alter, 2009) et les protéger collectivement face aux demandes extérieures, surtout dans une période de mise en doute de l'école et des compétences des professionnels, ce qui peut être une fragilisation des enseignants dans leur métier.

Il s'agirait d'une recherche de cohérence et d'une protection collective – un resserrement des rangs des enseignants – ou bien d'une tentative pour « faire corps » (Bourdieu, 1997) en tant que *corps enseignant* face à une demande de plus en plus grande de comptes à rendre à propos des pratiques plus pensées, argumentées, réfléchies des professionnels envers la hiérarchie et envers les parents. Dans ce sens, l'équipe enseignante accroît sa visibilité par une plus grande transparence et cohérence de ses pratiques, dans une posture permettant de rendre compte du travail fait (*accountability*). Ce *pouvoir d'auto-organisation renforcé* au niveau de l'établissement scolaire, éventuellement dans une dynamique d'établissement apprenant (Gather Thurler, 2007), dans une communauté de pratiques, favorise aussi l'apprentissage des élèves.

Avoir l'air efficace ou être efficace pour autrui représente une véritable préoccupation chez les enseignants. Ils affirment une recherche de l'efficacité par la cohérence, ce qui peut être un premier pas vers l'engagement. L'enseignant qui s'efforce à donner, maintenir et développer une bonne et une image positive de lui-même, de sa propre efficacité, de ses propres compétences dans les interactions quotidiennes du travail prendrait le risque de devenir plus efficace. Et par ce jeu des interactions, ne deviendrait-il pas à terme plus efficace pour les apprentissages des élèves? « L'habit », dans ces conditions, ne pourrait-il pas faire « le moine »? Nous rejoignons Goffman (1973) qui relate bien cette tension entre faire le travail au mieux, ou maintenir « la façade ». « Quand un acteur adopte un *social role* établi (...) l'acteur se sent toujours contraint à la fois d'accomplir la tâche et de maintenir la façade (p. 33-34). »

Si l'enseignant met autant d'efforts à être efficace individuellement et collectivement, nous pouvons pour l'instant qu'espérer que ce sentiment d'auto-efficacité contribue à des pratiques plus efficaces directement pour les élèves. Nous nous intéressons d'ailleurs de façon systématique à ces questions d'efficacité professionnelle des enseignants, ce qui nous pousse à explorer ce qu'il se passe au niveau informel dans les équipes enseignantes : comment être efficace individuellement et collectivement?

Notes

- 1 Le canton de Genève a accepté d'entrer dans un processus d'harmonisation de l'école suisse (Harmos – harmonisation de la scolarisation obligatoire en Suisse et le début de l'école se présage d'ores et déjà à 4 ans révolus). Ce processus d'harmonisation est régulé par la mise en place d'un plan d'études commun (PER) et des moyens d'enseignement (MER) s'imposant sur toute la Romandie, à savoir les cantons francophones dans un contexte et une tradition dans lesquels chaque canton avait son propre département de l'éducation et disposait d'une autonomie de décision concernant les programmes et moyens d'enseignement.
- 2 Tous les noms des enseignants sont fictifs dans le texte.
- 3 La fonction de directeur à l'école primaire est nouvelle pour le canton de Genève : elle a été introduite en août 2008.

Références

- Alter, N. (2009). *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. Paris : La Découverte.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barrère, A. (2002). Topographie croisée du travail scolaire. *Recherche et formation*, (41), 139-151. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR041-10.pdf>
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bogaert, C. et Delmarle, S. (2002). *Une autre gestion du temps scolaire. Pour un développement des compétences à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Brunet, L. (2013). *Stress et climat de travail chez les enseignants*. Repéré à <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>
- Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6698/>
- Cèbe, S. et Paour, J.-P. (2004). Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle. *La nouvelle revue de l'AIS*, 25, 23-33. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00711720/>
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., . . . Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration* (Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire). Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/ climat-scolaire2012.pdf>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd., p. 392-431). New York : MacMillan Publishing.
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (73). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr>
- Fredriksson, P., Öckert, B. et Oosterbeek, H. (2013). Long-term effects of class size. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 249-285. <http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjs048>
- Gather Thurler, M. (2007). L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 204-213). Paris : Presses universitaires de France.

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne – 1. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- Griffith, J., Steptoe, A. et Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531. <http://dx.doi.org/10.1348/000709999157879>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Husti, A. (1994). *Gagner – perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier n° 36). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lecomte, J. (2003). Y arriver malgré tout. *Sciences humaines*, (hors série n° 40), 66-69. Repéré à http://www.scienceshumaines.com/y-arriver-malgre-tout_fr_12887.html
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Meyer, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., . . . Vincent, V. (2013). *Pratiques pédagogiques, recherche en éducation et théorisation ancrée. Une méthode de catégorisation par induction croisée des régularités et des variations*. Genève : Université de Genève.
- Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes* (Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école). Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000197/0000.pdf>
- Mons, N. et Unité européenne d'Eurydice (2007). *School autonomy, Policies and historical background, governance and content*. Commission européenne : Eurydice.
- Muijs, D. et Reynolds, D. (2011). *Effective teaching. Evidence and practice*. Los Angeles, CA : SAGE.
- OCDE. (2011). *Does investing in after-school classes pay off?*. Repéré à http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/does-investing-in-after-school-classes-pay-off_5k9h362rftmq-en
- Perrenoud, P. (1994). Enseigner ou l'ivresse de la dispersion. Fragments d'une sociologie des pratiques pédagogiques. Dans P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (p. 43-62). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1995). Sens des devoirs, sens du devoir. Dans P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (p. 12-130). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, P. (2011). Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme. Dans P. Perrenoud, *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée* (p. 39-61). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Progin, L. et Gather Thurler, M. (2010, septembre). *Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires?* Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/personnalisation-et-individualisation-des-parcours-des-eleves-1.-lorganisation-du-travail-scolaire-et-les-pratiques-pedagogiques-entre-differenciation-interne-et-externe/Le%20leadership%20pedagogique.pdf>
- Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Suchaut, B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves.
Dans *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 123-153). Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

Pour citer cet article

- Capitanescu Benetti, A. (2015). Quand l'habit fait le moine : chercher à convaincre autrui de son efficacité rend-il efficace?
Formation et profession, 23(3), 99-111. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.286>