



Open Archive Toulouse Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in: <http://oatao.univ-toulouse.fr/>
Eprints ID: 8829

To link to this article:

URL: <http://tfe.revues.org/index1381.html>

To cite this version: Marcel, Jean-François (2010). Le travail de coordination dans les lycées agricoles publics français. *Travail & formation en éducation*, n° 7. ISSN 1760-8597

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: staff-oatao@inp-toulouse.fr

LE TRAVAIL DE COORDONNATION DANS LES LYCEES AGRICOLES PUBLICS FRANÇAIS

Jean-François MARCEL

ENFA, Université de Toulouse (France)

Les politiques éducatives de ces dernières décennies ont fortement modifié l'organisation des systèmes éducatifs dans la plupart des pays occidentaux (Van Zanten, 2004). Ainsi, les établissements se voient dotés d'une marge d'autonomie beaucoup plus importante qui, selon les cas dépasse la sphère pédagogique pour investir les domaines financiers et administratifs mais aussi les politiques de formation de l'établissement (par le choix d'une partie des contenus d'enseignement ou de l'offre de formation). Le projet d'établissement devient un véritable outil de pilotage stratégique et son importance ne cesse de s'accroître.

Le développement de l'autonomie s'accompagne de celui de la responsabilité avec l'apparition d'une logique de reddition de comptes : au travers de différentes formes d'évaluation, l'établissement est tenu de rendre des comptes par rapport aux moyens qui lui sont attribués. Dès lors, les fonctions de pilotage de l'établissement revêtent une importance majeure d'autant qu'apparaissent des phénomènes de concurrence entre établissements qui conduisent à considérer le secteur de l'éducation comme un « quasi marché » (Dupriez et Cornet, 2005).

Ces modifications du fonctionnement des établissements ont des répercussions sur le travail des enseignants. Généralement résumé par la thématique de la « professionnalisation des enseignants », les enseignants ont vu leur qualification augmenter, leur métier et leur formation se rationaliser, leur marge d'initiative et leur responsabilité se développer et différentes modalités d'évaluation occuper une place centrale (Maroy, 2006). Des pratiques collaboratives, partenariales et collectives ont émergé (Marcel et al., 2007), parfois qualifiées de « travail partagé » (Marcel, Piot et Tardif, 2009) et ont profondément transformé un travail enseignant jusque-là centré sur la classe et les tâches d'enseignement. La conjugaison de ces deux niveaux de transformation (l'établissement et le travail enseignant) a eu pour conséquence l'émergence d'une nouvelle fonction au sein de cet établissement, la fonction de coordination. D'une part, la transformation de l'organisation de l'établissement a requis de nouvelles formes de pilotage et la nécessité de mettre en œuvre une sorte de démultiplication de ce pilotage avec des instances de niveaux intermédiaires permettant de l'appuyer et de le relayer. D'autre part, l'émergence de formes collectives de travail a multiplié les équipes

(entendues ici au sens large, comme des collectifs professionnels), équipes qui nécessitent des modalités diversifiées de coordination.

Cette fonction est pour l'instant peu stabilisée et l'absence de cadrage offre une large marge d'initiative aux acteurs. A partir de deux enquêtes conduites dans les lycées agricoles français¹, ce chapitre explorera le travail de coordination et plus précisément la manière dont les coordonnateurs structurent l'exercice d'une fonction très peu structurée.

1 – PRESENTATION DE LA RECHERCHE

1.1 – LA COORDINATION AU SEIN DES LYCEES AGRICOLES

L'établissement français d'enseignement agricole est constitué de divers centres constitutifs (formation d'adultes, formation par apprentissage, exploitation agricole, etc.) qui ont tous leurs spécificités mais nous centrerons notre propos sur le lycée agricole. Son équipe de direction comporte généralement un proviseur et un proviseur-adjoint qui a la charge du volet pédagogique du projet d'établissement (en cela il est l'interlocuteur privilégié des enseignants) et de la vie scolaire (avec l'appui du Conseiller Principal d'Education, le CPE qui est responsable de ce secteur).

Actuellement², nous pouvons repérer deux modalités de coordination un peu différentes. La première renvoie à des collectifs qui se structurent autour de projets ponctuels (éducation à la santé, éducation à la citoyenneté, coopération internationale) et n'existent que pendant la durée du projet. Ces collectifs provisoires sont généralement coordonnés par des « chargés de projet ». La seconde renvoie à des collectifs d'enseignants mis en place pour une année scolaire. Il s'agit des « équipes pédagogiques » qui ont la charge d'une classe et qui sont constitués des enseignants « affectés » à cette classe. Même si une marge de négociation existe, nous constatons donc que l'appartenance à ce collectif se fait davantage sur le mode de l'assignation que du libre choix. Par rapport à ces équipes, nous avons deux types de coordonnateurs, nommés par les chefs d'établissement :

- Le professeur principal (PP) : il a la responsabilité du groupe-classe, des heures de vie de classe et du conseil de classe (évaluation et orientation des élèves).
- Le coordonnateur de filière (CF) : il a la responsabilité de la mise en œuvre de l'année du diplôme en fonction des référentiels de formation et de certification. Cela se traduit

¹ Il convient de signaler la participation importante de Ludmila Namolovan, doctorante à l'ENFA, à la collecte et au codage des éléments empiriques.

² D'autres formes de coordination semblent sur le point d'émerger, notamment avec la réforme de la voie professionnelle et l'apparition des Conseils Pédagogiques qui seraient des instances « intermédiaires » entre la direction et les équipes de filières.

par l'élaboration du ruban pédagogique (répartition des contenus d'enseignement, organisation des situations pluridisciplinaires) et du plan d'évaluation (organisation des contrôles certificatifs en cours de formation). Cette fonction est particulièrement importante dans l'enseignement agricole car la rénovation régulière des diplômes professionnels et technologiques oblige les enseignants et les équipes à des remises en cause régulière de leur organisation pédagogique.

1.2 - PROBLEMATISATION

Maggi (2003) propose une « *théorie de l'agir organisationnel* » qui est d'abord une « *théorie de l'agir social* » dans laquelle il appréhende « *l'organisation comme un processus, ce qui permet de ne pas séparer l'organisation du sujet agissant* » (p. 19) et nous reprendrons en suivant plusieurs des « *hypothèses et concepts* » structurant sa proposition :

- « *L'agir organisationnel est un agir rationnel, au sens qu'il ordonne les actions du processus vers un but qu'il essaye de poursuivre. Cet agir rationnel est intentionnel et limité, comme l'est la raison humaine.*
- *L'agir organisationnel se caractérise du fait qu'il pose un ordre, c'est-à-dire des règles : en tant que processus organisationnel, le processus d'actions et de décision s'auto-organise.*
- *Les règles du processus d'actions et de décisions sont variables, formelles et informelles, explicites et tacites, conscientes et non conscientes, préalables et intrinsèques à l'action. Les règles sont posées, ré-élaborées, construites au cours du développement du processus. Ce travail des règles est la régulation, ou bien la structuration du processus, au sens d'action structurelle, ou structurante.*
- *Les règles de toute nature sont produites de manière hétéronome ou autonome aux différents niveaux de décision du processus. Dans les deux cas, elles peuvent impliquer de l'imposition ou bien de la discrétion.*
- *La structuration - ou régulation - du processus d'action concerne la coordination des actions et la coordination des accomplissements des actions.*
- *La structuration, et donc le processus, varient en termes de forme et dans le temps. »*
(p. 20)

Pour cet auteur, les situations de coopération³ requièrent une certaine « mise en ordre » qui retrouve l'étymologie⁴ du terme coordination : « *Les actions coopératives, afin d'atteindre le*

³ Entendues comme « *toute situation de travail concernant deux ou plusieurs sujets* » (p. 127)

résultat désiré, demandent d'être mises en ordre, entre elles et vers le résultat (...) Un ordre est nécessaire dans la coopération, du moins en ce sens que des actions coopératives non ordonnées risquent d'être moins efficaces » (p. 129). Il caractérise ainsi la coordination par sa fonction de mise en ordre : « *La coopération requiert un ordre, la co-ordination. La coordination consiste à poser des règles, pour assurer la mise en relation des actions finalisées et assurer leur résultat commun. Cet ordre, c'est la régulation de l'action coopérative* » (p. 129)

L'objectif de ce chapitre est de comprendre comment les coordonnateurs des lycées agricoles (aussi bien les professeurs principaux que les coordonnateurs de filières) s'y prennent pour instaurer un « ordre » au sein des équipes pédagogiques dont ils ont la charge. Ils n'ont aucun pouvoir hiérarchique, leur légitimité est faible (ils sont désignés par le proviseur du lycée) et les textes qui régissent leurs fonctions sont peu précis (voire inexistant, nous le verrons). Comment parviennent-ils à résoudre la contradiction apparente entre le « désordre » qui caractérise le cadrage de leurs fonctions et « l'ordre » qu'ils sont censés élaborer ?

1.3 - CHOIX METHODOLOGIQUES

Cette problématique sera instruite en privilégiant le « point de vue « (entendu comme description, appréciation, etc.) des coordonnateurs sur leurs pratiques. Nous combinerons une approche quantitative (enquête par questionnaire) et une approche qualitative (études de cas) :

- Un questionnaire a été élaboré à partir d'une analyse du travail de coordination, conduite auprès d'un groupe de coordonnateurs engagés dans une recherche-action⁵. Il a été administré en ligne et a recueilli 337 réponses⁶. Nous ne convoquerons que quelques résultats (sous forme de statistiques descriptives par tris à plat) principalement ceux relatifs à l'auto-évaluation des fonctions de coordination.
- Nous avons conduit deux études de cas à partir de trois entretiens semi-directifs. La première concerne une enseignante qui assume les fonctions de professeur principal (EF)⁷, la seconde concernent deux enseignants⁸ (MD et HR) qui cumulent les

⁴ Etymologiquement, coordonner est dérivé du latin « coordinare » (co = avec et ordinare = ordonner) et signifie agencer des éléments en vue d'obtenir un ensemble cohérent dans le temps ou dans l'espace. La « mise en ordre » est déjà présente

⁵ Recherche-action conduite en collaboration avec Jean-Claude Gracia, responsable de formation à l'ENFA.

⁶ L'échantillon de réponses se répartit à peu près conformément à la population enseignante au niveau du sexe (57% de femmes pour 43% d'hommes) et des statuts (53% de certifiés, 37 % de professeurs de lycées professionnels et 10% d'ingénieurs). Il se caractérise par une certaine ancienneté (moyennes d'âge : plus de 42 ans et moyenne de service plus de 15 ans), une bonne stabilité dans l'établissement (plus de 11 ans de moyenne) et une expérience affirmée de la coordination (plus de 9 ans de moyenne dont plus de 8 dans l'établissement).

⁷ Certifiée de Français – Anglais, 15 ans d'ancienneté dont 5 ans dans l'établissement (EF)

fonctions de professeur principal et de coordonnateur de filière. A partir de leur perception de la prescription relative à leurs fonctions, il s'agit de comprendre leurs activités de coordination et principalement leurs stratégies d'élaboration d'un « ordre » au sein des équipes dont ils ont la charge.

2 – LES RESULTATS

2.1 – UNE AUTO-EVALUATION POSITIVE

Les fonctions de coordination paraissent marquées par une contradiction entre ordre et désordre qui pourrait logiquement se traduire par leur rejet de la part des enseignants qui les assument. Or, c'est totalement l'inverse : elles sont évaluées très positivement (« utile ») tant au niveau des élèves que de l'établissement ou du coordonnateur lui-même (« enrichissante »). Elles s'avèrent « importantes » et « valorisantes » même si en termes de temps consacré, elles sont un peu « envahissantes » (ce que prolongent les qualificatifs « inflationniste » ou « lourde »). Enfin, seul leur attrait reste assez relatif (« attirantes » recueille 47,3%) et elles ne sont majoritairement ni « gratifiantes » ni « rassurantes ».

⁸ L'un (MD) est certifié de mathématiques-informatique, 7 ans d'ancienneté dans le métier et dans l'établissement, l'autre (HR), ingénieur, enseigne l'agronomie, 10 ans d'ancienneté dans le métier et dans l'établissement.

Tableau 1 : Evaluation des fonctions de coordination par les coordonnateurs

Question : Vous jugez la fonction de coordination comme étant :	Plutôt d'accord (%)	Tout à fait d'accord (%)	Total d'accord (%)
Utile	20.3	79	90 à 100
Importante pour les élèves	15.6	80.2	
Importante pour l'établissement	24.2	73.6	
Indispensable	20.5	77.2	
Enrichissante	47.1	46	
Importante pour vous	41.8	36.6	65 à 80
Envahissante	41.1	29.9	
Valorisante	40.9	23.5	
Inflationniste	29.3	30.6	40 à 65
Lourde	33.3	23.7	
Attirante	32.1	15.2	
Stratégique	30.8	14	
Gratifiante	21.1	7.5	< 30
Rassurante	20.8	2.9	

Ces fonctions requièrent d'ailleurs des compétences professionnelles spécifiques dont l'appréciation de l'importance atteste de la valeur attribuée à ces fonctions :

Tableau 2 : Les compétences requises pour les fonctions de coordination

Question : Évaluez, pour un coordonnateur, le degré d'importance des compétences citées	Assez importante	Très importante	Total (%)
Savoir écouter	14.1	85.8	> 90
Savoir communiquer	16	83.6	
Savoir décider	37.6	58.3	
Savoir synthétiser	35.3	61	
Savoir s'informer	38.3	56.5	
Savoir s'adapter	37.8	58.5	
Savoir gérer le temps	43.6	51.1	
Savoir utiliser des ressources	49.8	44.8	

Savoir initier	46.8	44.6	
Savoir gérer l'administratif	43.3	47.2	
Savoir se rendre disponible	43.9	46.5	
Savoir assumer	43	47.1	
Savoir improviser	49	41.1	
Savoir valoriser	46.6	43.5	
Savoir anticiper	38.7	55.4	80 à 90
Savoir gérer le pédagogique	36.8	54.3	
Savoir négocier	37.5	53	
Savoir évaluer	48	40.2	
Savoir persuader	46.7	36.6	
Savoir saisir les opportunités	48.5	38	
Savoir gérer les personnes	45.7	40	70 à 80
Savoir garder le cap	47	39.1	
Savoir déléguer	46.1	32.5	
Savoir construire des réseaux	40.6	31.7	
Savoir se dévouer	38	31.6	
Savoir faire vivre des réseaux	40.1	30.1	
Savoir commander	33.8	18	50 à 70
Savoir taper sur la table	35	17.5	
Savoir influencer	29	13	< 50
Savoir manipuler	11.4	6	

2.2 - LA PRESCRIPTION PERÇUE

Les textes régissant la fonction sont très rares. Il existe un texte de l'Education nationale⁹ qui fixe le rôle du professeur principal (autour de deux missions : suivi et information des élèves et orientation) et indique les modalités de désignation. En revanche, il n'y a aucun texte spécifique ni à l'enseignement agricole ni au coordonnateur de filière pourtant évoqué au hasard d'autres textes portant sur la réglementation des stages, l'insertion, l'orientation ou la certification.

L'analyse de la prescription perçue s'appuie sur les 3 entretiens (qui seront ensuite dissociés dans les études de cas ciblant les activités).

⁹ Circulaire n°93-087

2.2.1 - LE PROFESSEUR PRINCIPAL

Les tâches du professeur principal sont structurées autour de l'élève. Cela se traduit par le suivi du groupe-classe tout au long de l'année avec, en particulier, la prise en charge des heures de vie de classe « *qui permettent d'échanger avec les élèves et de voir éventuellement ce qui ne va pas ou passer de l'information sur la formation ; voilà, c'est nous qui informons les élèves sur la formation, différentes choses générales et on a le retour des élèves qui peut être positif ou négatif* » (HR)

Le professeur principal est l'interlocuteur privilégié des parents d'élèves : « *Faire la liaison avec les parents quand il y a des soucis sur les résultats ou des demandes particulières* » (DM) et il a la charge des préparations de conseils de classe : « *On est chargé plus ou moins de récupérer, de vérifier que toutes les notes des collègues sont bien arrivées sur le site, de faire des appréciations globales en se basant sur les appréciations faites par les collègues pour évaluer, pour donner une appréciation générale à l'élève* » (HR).

2.2.2 - LE COORDONNATEUR DE FILIERE

Les tâches du coordonnateur de filière sont structurées autour du diplôme préparé et relèvent de l'organisation pédagogique. En fait, cela couvre trois domaines principaux :

- L'évaluation : « *On doit élaborer le plan d'évaluation donc savoir comment on positionne chacun des contrôles continus sur les deux années, donc la c'est en relation avec les collègues, on leur demande, on vérifie avec le référentiel pour être bien dans les règles. On gère tout ce qui est pochette de CCF¹⁰, les enseignants font leurs contrôle continu, ils nous rendent une pochette toute remplie et c'est nous qui l'archivons. On gère aussi toutes les notes de CCF, donc on les enregistre sous le logiciel Libellule* ». (MD)
- Les stages : « *On gère les conventions de stages donc c'est nous qui leur donnons les papiers à remplir qui les récupérons qui les stockons* ». (MD)
- Les situations pluridisciplinaires : « *C'est nous qui cadrons la pluri¹¹, donc on essaye de coordonner les enseignants entre eux pour qu'ils respectent à la fois les référentiels et, comme on a des créneaux horaires, (...) on fait en sorte qu'il y ait toujours quelqu'un en face des élèves* » (MD)

¹⁰ CCF : Contrôle Continu en cours de Formation

¹¹ Pluri : appellation commune de « situations pluridisciplinaires », c'est-à-dire des situations requérant la participation de plusieurs enseignants (et détaillées dans les référentiels)

2.2.3 – LE FLOU DE LA PRESCRIPTION

Malgré leurs polarisations nettement distinctes, la répartition des tâches s'avère « poreuse » entre les deux fonctions. C'est bien sûr le cas quand un même enseignant cumule les deux fonctions : « *Le ruban pédagogique sur les deux années et puis les fiches d'examen, faire remplir à chacun des collègues qu'on réunit et qu'on envoie au proviseur adjoint, alors à vrai dire ça doit être plus le professeur principal, je sais pas, vu qu'on fait les deux en même temps* »¹² (HR). Mais c'est aussi le cas quand ces fonctions sont confiées à deux enseignants différents : « *On a beaucoup d'autonomie en tant que prof principal et on a un certain flou entre le prof principal et le prof coordinateur* » (EF).

Les coordonnateurs témoignent de ce qu'ils font sans être tout à fait sûrs que c'est ce qu'ils ont à faire. L'action devient première pour circonscrire l'incertitude et l'action accomplie devient auto-prescription pour la suite.

Par ailleurs, l'enquête par questionnaire met au jour la contribution des chefs d'établissement au brouillage de la prescription officielle par la forte diversité des tâches qu'ils confient aux coordonnateurs :

Tableau 3 : Les tâches de coordination

La direction s'appuie sur les coordonnateurs pour :	Souvent ou assez souvent (%)
Pour être le premier interlocuteur des élèves	83,6
Pour relayer des informations	69,1
Pour traiter des questions pédagogiques	66,7
Pour faire passer certains messages	66,1
Pour être l'interlocuteur des parents d'élèves	59,3
Pour traiter des questions administratives	56,6
Pour valoriser les projets	44,5
Pour dynamiser l'établissement	40,9
Pour les aider à piloter l'établissement	25,2
Pour résoudre les tensions entre enseignants	13,9

¹² Nous pourrions rajouter une ambiguïté supplémentaire qui souligne la difficulté de distinguer une « entrée » par l'élève d'une « entrée » par le diplôme. Il s'agit du conseil de classe dont l'animation est confiée au professeur principal alors que l'élaboration du plan d'évaluation est confiée au coordonnateur de filière.

2.3 - LES ACTIVITES D'UNE PROFESSEUR PRINCIPAL (PP)

Dans l'étude du cas de cette professeur principal¹³, les activités paraissent fortement soutenues par différentes stratégies visant à se différencier des autres enseignants, à être repérée comme « en surplomb ». Il s'agit de ne plus être « dans » l'équipe pour être en mesure d'instaurer un ordre en son sein.

2.3.1 - L'ENROLEMENT DU CPE

Les fonctions du PP renvoient de manière privilégiée à la sphère de compétences du Conseiller Principal d'Education (CPE) qui est responsable de la vie scolaire de l'établissement. Cela peut expliquer des stratégies de rapprochement : *« Je suis d'abord en charge d'information avec les élèves, les parents, et ces relations là, comme je m'entends bien avec le CPE, on le fait, en général quand je peux, ensemble. C'est-à-dire que je m'arrange dès qu'il y a un élève qu'a un gros problème, si c'est quelque chose sur l'orientation, un problème relationnel avec la classe (...) je m'arrange pour que ça soit avec le CPE »*

Pourtant, au delà de la dimension interindividuelle (*« On peut estimer qu'on communique assez bien »*) et des compétences spécifiques du CPE (*« Il m'aide aussi parce que parfois il est plus au courant que moi »*) cette proximité rendue quelque peu ostentatoire par une présence assidue dans le bureau du CPE (*« Il me donne un grand coup de main pour l'orientation, parce que je n'ai pas toujours tous les documents sur moi, alors que lui, il les a dans son bureau », « Quand on reçoit des parents c'est toujours dans son bureau »*) permet à la PP de se « différencier » des autres enseignants. De plus, cette proximité (déjà mise en scène auprès des enseignants et des parents) est également exposée auprès des élèves : *« J'anime des heures de vie de classe, donc c'est des heures où je fais un prévisionnel sur toute l'année (...), avec le CPE, donc tous les deux ensemble ».*

Cette stratégie conduite auprès du CPE permet à la PP d'être repérée dans une position d'entre-deux, entre le niveau des enseignants et celui du CPE, qui contribue à la légitimer dans sa fonction. Un degré supplémentaire aurait pu être atteint avec l'instauration d'un réseau interne et l'intensité des regrets de la PP à son propos atteste de l'importance de l'enjeu : *« Il avait été question l'an dernier de monter la réunion des profs principaux, mais le CPE, on a parlé, mais il n'a jamais fait. Mais j'ai trouvé que sur le principe c'était une bonne idée, c'était une très bonne idée ».*

¹³ PP identifiée EF. Tous les extraits de ce paragraphe proviennent de son entretien.

2.3.2 – LE PRIMAT DE LA COMMUNICATION INFORMELLE

La fonction de PP s'exerce en partie lors des réunions pédagogiques officielles dont le nombre est restreint : « *On coordonne deux ou trois petites choses, deux ou trois fois par an, pendant les réunions pédagogiques (...). Donc on a trois grands moments où on peut éventuellement entre tous les profs discuter* ». Ce temps de coordination s'avérant insuffisant, il s'agit d'organiser des rencontres supplémentaires. Or, la PP rencontre une situation de blocage de la part de ses collègues : « *J'ai un gros souci avec les collègues, ils ne veulent pas venir. Dès que je prononce le mot « réunion », c'est une horreur, donc je n'en fais plus cette année* ». Dès lors, pour contourner cette difficulté, elle met en œuvre une forme de coordination compensatoire, privilégiant les modalités informelles : « *la machine à café, la salle des profs. On fonctionne beaucoup dans les couloirs, dans les escaliers (...). Le deuxième mode de fonctionnement c'est le mail, on échange beaucoup par mail, (...) quand j'ai vraiment quelque chose à dire à tout le monde, je le passe en liste de diffusion, mais j'ai très peu de retour par mail, je sais que les collègues le lisent mais ils ne répondent jamais beaucoup* ». Il semble toutefois que l'échange en présentiel soit plus efficace : « *Mais en général, la communication informelle marche beaucoup mieux en face à face, ça a l'air cool, pas contraignant et ça permet d'harmoniser certaines choses* ». Si nous mettons cet élément en relation avec l'enrôlement du CPE, nous pouvons l'envisager comme une forme de « marquage » du territoire du lycée qui contribue à accentuer la différenciation d'avec les autres enseignants.

2.3.3 - LE CAS PARTICULIER DU CONSEIL DE CLASSE

La partie la plus officielle et repérable du travail du PP est de coordonner le conseil de classe. Il existe une manière de faire assez répandue, celle d'organiser, quelques minutes avant, une réunion préparatoire « officieuse » de ce conseil « officiel » : « *On discute entre nous, avec le CPE, avec le proviseur s'il est là, des cas qui posent vraiment problèmes* ». Cette réunion permet d'aborder aussi des questions d'organisation pédagogique (qui théoriquement relèveraient de la compétence du coordonnateur de filière) : « *On peut discuter des CCF, « est-ce que tu as fait ton CCF ? et ça c'est bien passé ? », on peut discuter des sorties, des projets. Bon, c'est plus ou moins riche selon l'information dont je dispose, mais ça permet d'harmoniser un petit peu les informations et de se mettre d'accord sans qu'il y ait les parents qui pourraient entendre des choses qu'ils ne doivent pas entendre* ». Cet « entre-nous », soigneusement alimenté, permet sans doute de renforcer la cohésion de l'équipe d'enseignants mais surtout d'installer la PP dans une position en surplomb, position à partir

de laquelle elle « porte un regard » sur le travail de ses collègues : « Ça me permet de dire à tel collègue, je prends un peu sur moi, je devrais peut être pas : « Tiens, dis donc, les notes dans ta matière sont pas très bonnes ». Bon, je ne devrais pas le dire, normalement on ne devrait pas le dire en tant que collègue, mais ça peut me permettre de le dire. « En math, par exemple¹⁴, il y a 5 de moyenne dans la classe, c'est un peu faible », je le glisse pendant le conseil de profs, voila ».

L'animation du conseil de classe se fait en présence de la hiérarchie du lycée mais le rôle du proviseur s'avère ici assez réduit : « C'est moi qui anime le conseil de classe, mais il est présidé par le chef d'établissement. (...) Il intervient pour faire le juge, l'arbitre si par exemple, on a un gros conflit par rapport aux élèves (...) C'est lui qui a la décision finale là-dessus. ». Ce conseil fournit l'opportunité à la PP d'affirmer nettement son autorité par rapport à l'équipe, en particulier par des stratégies de maîtrise, à la fois de l'information et de la chronologie de la réunion : « Tout le reste, en gros, c'est moi qui le fais. C'est-à-dire que je consulte les bulletins, je propose les appréciations, donc je regarde un peu les remarques des collègues, les notes, je propose les appréciations, je les mets par écrit, parce que je trouve que c'est mieux, donc je les distribue aux parents, aux délégués, aux enseignants, au CPE, au proviseur qui en prennent connaissance juste au conseil de classe, on discute, on change un peu les appréciations. C'est moi qui anime le conseil de classe, qui passe la parole aux membres présents ».

2.3.5 - UN CONFLIT DE TERRITOIRES

Ce positionnement dans l'entre-deux va toutefois se heurter à la sphère de compétences du coordonnateur de filière. Ce conflit se caractérise d'abord par des postures de coordination contrastées (et radicalisées) entre d'un côté une PP « démocrate » et de l'autre un coordonnateur « autocrate » : « Moi je suis pour la concertation (...). Or, ce n'est pas vraiment la préoccupation principale du prof de math ». Cette autocratie semble renforcée, par la discipline enseignée (les mathématiques à partir du point de vue d'une professeur de lettres-langues) : « C'est lui qui nous a présenté les documents qu'il avait eu en stage et nous a dit : « Ben, maintenant, vous faites cela ! » (...) Le collègue est quelqu'un d'assez directif, il est prof de math, alors lui quand ça va pas toute de suite comme il veut, il s'énerve, donc il aime bien faire, il fait parce qu'il est consciencieux, mais il n'aime pas passer des heures et des heures à expliquer les mêmes choses ».

¹⁴ L'exemple concerne la discipline enseignée par le coordonnateur et se trouvera éclairé différemment par le paragraphe suivant.

En suivant, le coordonnateur est suspecté d'abus de pouvoir puisqu'il se substitue à la direction : « *Il a monté un tableau synoptique avec tous les CCF¹⁵ de toutes les classes, c'est un peu le rôle de proviseur adjoint qu'il a pris sur lui (...) et c'est lui au final qui a positionné nos CCF. Donc moi, j'ai découvert en regardant le tableau où était mon CCF en M2. (...) Bon, ça me gêne moi un peu sur le principe* ».

La prise de pouvoir du coordonnateur s'est étendue et affirmée avec la gestion, après celle des CCF, des Travaux Personnels Encadrés (les TPE) : « *Lui, il veut que ça soit fait, que ça soit calé, que ça cadre et donc c'est lui qui a animé les réunions pour classer les TPE* ». Malgré une tentative de résistance de la PP qui n'a rencontré qu'un soutien mitigé des autres enseignants : « *On m'a demandé, en tant que prof principal, si j'étais d'accord avec les thèmes des élèves : j'ai un peu critiqué. Quelques collègues sont venues me dire: « Tu as raison », d'autres collègues sont venues me dire : « Tu pinailles, tu as tort »* », elle s'est retrouvée exclue du dossier TPE : « *On a un peu discuté, au final les TPE, je ne les ai pas du tout suivis, puisque je n'étais pas à la réunion pour placer les TPE, puisque c'était le rôle de coordonnateur* » puis totalement instrumentalisée pour l'organisation des situations pluridisciplinaires : « *La réunion pluri je n'ai pas suivie non plus puisque c'est le coordonnateur qui a tout mené et donc il m'a transmis le tableau de la pluri que j'ai après transmis aux élèves dans une heure de vie de classe. Voila* ».

Ce conflit illustre bien la difficulté de faire cohabiter deux coordonnateurs à partir d'une répartition des tâches aussi floue. Crozier et Friedberg (1977) ont bien montré que les zones d'incertitudes de l'organisation devenaient rapidement des enjeux de pouvoir et le cas analysé montre comment le coordonnateur a « pris le pouvoir » et a marginalisé la PP.

2.4 - LES ACTIVITES DES COORDONNATEURS DE FILIERE (CF)

Lorsque les deux fonctions sont dissociées, nous pouvons assister, comme nous venons de le voir, à un conflit entre les deux enseignants concernés. Dans l'étude de cas qui va suivre, les fonctions sont cumulées par le même enseignant ce qui explique sans doute que les deux CF concernés ne semblent pas préoccupés par leurs positionnements. Leurs activités sont toutes orientées vers le souci de parvenir à faire travailler ensemble les enseignants de l'équipe.

2.4.1 - LA GESTION DE L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE D'UN DIPLOME

¹⁵ CCF : Contrôle Continu et cours de Formation : modalités d'évaluation continue mais entrant dans une certification (en complément des contrôles terminaux)

Les allocations du temps pédagogique constituent une opération particulièrement importante car elle conditionne l'ensemble de l'organisation des enseignements. C'est d'abord le cas avec l'élaboration du « ruban » (résumant la chronologie de l'année scolaire), qui s'est effectuée par étapes successives, comme pour mieux apprivoiser les enseignants : *« On fait le ruban pédagogique sur lequel on demande à chaque enseignant de situer son CCF, on vérifie qu'il n'y a pas 5 dans la même semaine, des choses comme ça. Après on demande au premier semestre d'avoir des dates plus précises pour pouvoir les donner aux parents. Après il y a un certain nombre des choses qui sont planifiées à l'avance en début d'année : où se situent les stages, où se situera le bac blanc en terminale, les révisions »* (HR)

C'est ensuite le cas du positionnement des situations pluridisciplinaires au sein de l'emploi du temps : *« On a fait le choix de la faire plus régulièrement semaine après semaine, ça nous posait moins de difficultés pour rendre les enseignants disponibles. Comme ça, on les mobilise sur un créneau horaire et on sait, par exemple, que vendredi matin c'est plage pluri »* (MD). Cette décision a été prise par les coordonnateurs des deux options du même diplôme : *« Là, ce sont les coordonnateurs qui ont géré ça parce que la proviseur adjointe était un peu perdue. Donc, on lui a dit : « Tu nous bloques une plage horaire de quatre heures et nous on a articulé à l'intérieur la répartition entre les enseignants ». C'était une grosse contrainte »* (MD)

Au-delà de l'emploi du temps, l'organisation des situations pluridisciplinaires demande une vigilance particulière et soutenue. Il incombe aux CF de pallier les résistances des enseignants : *« Les collègues se sont plongés dans leurs matières propres avant de se plonger dans la pluri et on attendu le mois de septembre. Donc il a fallu qu'on pousse les premiers à prendre les plages de pluri »* (MD). Ces résistances étaient liées à la rénovation du diplôme : *« Ils veulent toujours continuer de faire ce qu'ils faisaient avant, sans changer »* et les CF ont dû épauler les enseignants pour encadrer ce changement : *« Les enseignants on eu du mal à comprendre avec qui ils devaient travailler et, c'est nous, coordonnateurs qui leur avons expliqué cet horaire là. Après, pour le choix des thèmes, on avait dit en juin qui devait travailler avec qui et les enseignants se sont retrouvés naturellement pour travailler par petits groupes de travaux pour savoir ce qu'ils allaient traiter et comment faire »*. (MD)

2.4.2 - LA GESTION DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

La constitution de l'équipe pédagogique relève de la responsabilité de la direction du lycée et l'action du CF s'inscrit dans son prolongement : *« C'est toujours la directrice adjointe qui*

choisit quel enseignant va faire telle matière. Donc nous, par contre on leur dit, on leur rappelle avec qui ils doivent un peu travailler s'ils ne sont pas au courant » (MD)

Les CF prennent l'équipe en main en accompagnant son accès à l'information : « en lisant le référentiel, en faisant des synthèses pour chaque enseignant pour qu'ils s'y retrouvent et que ça aille un petit peu plus vite. Pour chaque enseignant, on leur a photocopié au mois de juin tout le référentiel qui les concernait, on a fait un résumé de tous le CCF et des contraintes qu'on avait par rapport aux modalités, si c'est oral ou pratique, ainsi que les périodes pendant lesquelles on pouvait les positionner. Après chacun a pris bien connaissance et ça s'est fait assez simplement quand même ». (MD)

Ils peuvent s'appuyer sur ce qu'ils qualifient d'une « bonne mentalité » et qui tient des habitudes voire de la culture de l'établissement : « Dès qu'on a un enseignant absent, en général, c'est le professeur coordonnateur qui est prévenu et nous on essaye de trouver un autre enseignant qui veut bien faire les heures à la place » (MD)

Le problème le plus épineux tient au fait que le CF n'est pas un supérieur hiérarchique, il se borne à relayer l'information, à organiser le travail mais sans véritablement exercer de contrôle car il ne dispose pas (ni ne semble souhaiter disposer) d'un pouvoir de sanction : « En tant que coordo moi, je veux bien répartir, expliquer au gens ce qu'ils doivent faire. Après, en fait, l'idée c'est de demander de l'information pour vérifier sans vraiment vérifier ce qu'ils font chacun, après quand ce n'est pas fait, ce n'est pas moi qui vais sanctionner ». La crête est étroite car elle se situe entre la demande d'information (qui apparaît légitime) et la stigmatisation de la « faute » (qui semble outrepasser cette légitimité) : « Après il faut arriver à dire les choses, c'est difficile de dire à quelqu'un « Dis donc, tu n'as pas fait ta pluri ! », ce n'est pas notre rôle, quoi. Le coordo il peut le dire « qu'est-ce que tu as fait, c'était quoi ta pluri ? tu as fait quoi ? », ça, c'est à lui de le faire ». (HR)

3 - DISCUSSION : DE LA « MISE EN ORDRE »

Notre recherche vise à comprendre comment s'y prennent les coordonnateurs des lycées agricoles pour instaurer un « ordre » au sein des équipes pédagogiques dont ils ont la charge. Un élément liminaire semble particulièrement important : malgré les ambivalences et les incertitudes qui caractérisent ces fonctions, les enseignants qui les exercent les évaluent de manière largement positive. Cette valorisation semble fournir les garanties d'un engagement conséquent des coordonnateurs, engagement qui, potentiellement, sous-tendra leurs stratégies de « mise en ordre » de l'équipe pédagogique.

3.1 - L'ELABORATION D'UNE AUTO-PRESCRIPTION

Les fonctions de coordination sont caractérisées par le flou voire l'inexistence d'une prescription officielle. De plus, le brouillage est accentué par les chefs d'établissement qui diversifient de façon importante les tâches confiées aux coordonnateurs. En premier lieu, il incombe donc aux coordonnateurs de circonscrire l'incertitude pour pouvoir agir.

De manière assez surprenante, nous avons un cas de figure dans lequel l'action précède la prescription. Ne sachant pas exactement ce qu'il doit faire, le coordonnateur s'empare de certaines tâches et bricole des solutions face aux problèmes qu'il rencontre. Dès lors, cette action, pour peu qu'elle ait été acceptée tacitement dans le lycée et qu'elle s'avère efficace en termes de résultats, va s'ériger en point de repère. Ainsi, progressivement, chaque coordonnateur va élaborer une auto-prescription lui permettant de définir sa sphère de compétences et sa marge d'action. C'est le premier niveau de la mise en ordre de l'équipe pédagogique.

Cette démarche, fortement contextualisée, semble pouvoir s'inscrire dans une dynamique de développement qu'autorisent les zones d'incertitude de l'organisation du lycée. Les manières de faire, cautionnées tacitement par l'établissement et validées empiriquement par leur efficacité, deviennent des règles à partir desquelles le coordonnateur sera en mesure de développer son pouvoir d'agir.

3.2 - LA MAITRISE DE L'INFORMATION ET DU TEMPS PEDAGOGIQUE

Le deuxième niveau renvoie à des stratégies de maîtrise qui instaurent une dissymétrie entre le coordonnateur et les enseignants.

Le point central est la maîtrise de l'information. Le coordonnateur jouit d'un accès privilégié à l'information (formations, référentiels, notes de service, affectations des enseignants, notes et appréciations des élèves, etc.), il s'en empare, la contrôle et la met en forme avant de la diffuser aux enseignants. La dissymétrie s'installe entre celui qui sait et ceux qui ne savent pas et ont besoin de savoir. Il instaure ainsi une dépendance des enseignants à son égard qui lui offre un droit de regard sur les décisions collectives (qu'il a largement préparées). Cette dépendance peut aussi être entretenue par les modalités de diffusion de l'information. Par exemple, la communication informelle accentue cette dépendance, surtout si elle privilégie l'échange en présentiel ou si elle choisit de maintenir une certaine incertitude.

La maîtrise de l'information est prolongée et renforcée par la maîtrise du temps pédagogique. Le coordonnateur fixe le tempo de l'équipe aussi bien sur l'année scolaire (avec le ruban pédagogique), que sur le trimestre (avec le conseil de classe et sa préparation), sur la semaine (avec l'emploi du temps des pluri) ou sur le déroulement des réunions (durant lesquelles il distribue la parole).

3.3 - UNE POSITION EN SURPLOMB

Ces stratégies de maîtrise installent une dissymétrie déjà initiée par la désignation du coordonnateur par le chef d'établissement. Cette dissymétrie peut être renforcée par des stratégies de positionnement en surplomb des enseignants. Ces stratégies peuvent prendre la forme d'enrôlement (souvent ostentatoire) d'acteurs externes à l'équipe et bénéficiant d'un capital symbolique important (nous l'avons vu avec le CPE et à un niveau moindre avec le proviseur lors du conseil de classe ou avec le second CF pour le diplôme rénové). Cet appui « extérieur » installe le coordonnateur dans un entre-deux, dans tous les cas pour partie « hors » de l'équipe.

En revanche, cette position semble exclusive en ce sens qu'elle ne tolère pas qu'une concurrence puisse s'installer en cas de dissociation des fonctions de coordination (entre PP et CF). Chaque équipe ne semble en mesure de n'accepter qu'un coordonnateur « en surplomb ».

3.4 - UN RAPPORT « SPECIFIQUE » AUX ENSEIGNANTS

Nous avons vu que pour parvenir à « mettre en ordre » son équipe, le coordonnateur jouait sur plusieurs niveaux : la légitimité de sa désignation, un fort engagement, une auto-prescription consistante, une maîtrise rigoureuse de l'information et du temps pédagogique et un positionnement en surplomb de l'équipe. Il n'empêche que toutes ces stratégies restent tributaires de « l'acceptation » du coordonnateur par l'équipe : l'exercice de ses fonctions est assujéti à l'autorisation¹⁶ des enseignants de l'équipe.

En effet, dépourvu de pouvoir hiérarchique, le coordonnateur n'est pas en mesure d'imposer quoi que ce soit, pas plus que de sanctionner en cas de dysfonctionnement. Cela donne lieu à quelques modalités de séduction (comme la préparation individualisée des photocopies ou la disponibilité en termes d'explications diverses) mais surtout cela requiert la mise en place d'une relation spécifique avec les enseignants. Il s'agit de trouver un équilibre pour exercer

¹⁶ qui s'apparente à une sorte de contre-dépendance, par rapport à celle évoquée au § 3.2

une autorité sans avoir de pouvoir formel. Le coordonnateur fonctionne alors sur le mode de la dissociation entre les moyens qu'il met en œuvre (d'une part) et les résultats obtenus (d'autre part), c'est-à-dire la production de chaque enseignant voire de l'équipe dans son ensemble. Il exerce son autorité sur le premier volet et déserte¹⁷ prudemment le second en le renvoyant à la hiérarchie (du lycée ou de l'institution). Ainsi, il s'octroie le beau rôle (aussi bien vis-à-vis des enseignants que de la direction du lycée), celui d'une personne ressource qui se dévoue pour organiser les conditions permettant aux collègues de résoudre des difficultés collectives, relatives à une classe ou à un diplôme. Il est ainsi, et sans difficultés, autorisé par l'équipe à être son coordonnateur. Il n'en demeure pas moins que les fonctions de coordination se caractérisent pour l'instant par une sorte d'inachèvement que nous venons de préciser.

EN GUISE DE CONCLUSION

A partir de ce qu'écrit Maggi (op. cit.) « *L'agir organisationnel se caractérise du fait qu'il pose un ordre, c'est-à-dire des règles : en tant que processus organisationnel, le processus d'actions et de décision s'auto-organise.* », nous avons pu voir, dans notre recherche, que les coordonnateurs étaient à la source de l'instauration d'un ordre au sein des équipes pédagogiques qu'ils animaient. Nous pourrions préciser que dans cette auto-organisation des actions et des décisions, les coordonnateurs avaient un rôle d'autant plus prépondérant que la prescription extrinsèque (ou « descendante » comme la qualifie François Six, 1999) était quasiment inexistante¹⁸.

Nous avons, à ce propos, parlé « d'auto prescription » parce que dans l'élaboration des règles qui seront certes « *ré-élaborées, construites au cours du développement du processus* », l'acte fondateur est effectué par le coordonnateur. C'est lui qui « pose » les règles, ou plutôt « ses » règles. Elles seront ensuite transformées, négociées, appropriées par le collectif dans l'élaboration de la prescription que Six (op. cit.) qualifie « d'ascendante » mais le coordonnateur occupe une place et joue un rôle bien spécifique. Ce rôle par rapport aux règles est indissociable de son positionnement dans un « entre-deux » (il se différencie de l'équipe qu'il anime, il est en surplomb) mais, curieusement, la question reste ouverte du sens de la

¹⁷ Le seul cas où ce principe est un peu mis à mal (par la PP, à propos des moyennes, lors de la réunion préparatoire au conseil de classe) est accompagné de scrupules du coordonnateur qui culpabilise de franchir la ligne.

¹⁸ Ce déficit de prescription ouvre une marge d'autonomie importante et relativement nouvelle dans les systèmes éducatifs. Nous avons pu remarquer que plutôt de générer des conditions pathogènes (angoisse, stress, etc.) cette « liberté » professionnelle était investie de manière largement positive par les coordonnateurs.

causalité centre ces deux termes : est-ce son positionnement dans l'entre-deux qui « l'autorise » à poser les règles ou est-ce en posant les règles, par le fait même de les poser, qu'il s'installe dans l'entre-deux ?

L'instauration des règles s'appuie en particulier, nous l'avons vu, sur la maîtrise de l'information et du calendrier. Ces deux leviers permettent certes d'instaurer les règles mais plus difficilement de les faire appliquer jusqu'au bout. Maggi (op. cit.) précise les deux possibilités existantes : « *Les règles de toute nature sont produites de manière hétéronome ou autonome aux différents niveaux de décision du processus. Dans les deux cas, elles peuvent impliquer de l'imposition ou bien de la discrétion* ». Or, de par l'absence de toute supériorité hiérarchique des coordonnateur sur les enseignants, la modalité « *imposition* » se trouve déqualifiée. Maggi qualifie de « *discrétion* » ce que nous avons décrit comme une relation spécifique aux enseignants, en pointant bien qu'elle privilégiait la circonscription du cadre de travail mais ne pouvait ensuite dépasser le simple rappel, dans une fermeté toute relative car contrainte de ne pas mettre à mal l'équilibre précaire de l'ensemble (sous peine de « destituer » le coordonnateur de sa position de surplomb pour « l'affecter » au sein de l'équipe, au niveau de ses pairs).

Maggi (op. cit.) va un peu plus loin dans la précision : « *La structuration - ou régulation – du processus d'action concerne la coordination des actions et la coordination des accomplissements des actions* ». Dans le cas des coordonnateurs, nous retrouvons là ce que nous avons appelé la dissociation entre les moyens mis en œuvre (ici, la « *coordination des actions* » par la circonscription du cadre de travail) et les résultats obtenus par les enseignants (ici, la « *coordination des accomplissements des actions* ». Cela nous a conduit à souligner « l'inachèvement » qui caractérisait la fonction des coordonnateurs et que la réflexion de Maggi permet de prolonger. En fait, les coordonnateurs n'assument qu'un volet, qu'une partie des fonctions inhérentes à la coordination, celle des actions. Dès lors, nous comprenons mieux, qu'au-delà de la perception positive de leur fonction, les coordonnateurs n'aient qu'une influence toute relative sur les pratiques des enseignants de « leur » équipe, puisqu'ils sont déqualifiés pour avoir un regard sur leur « *accomplissement* ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du Seuil.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles, De Boeck.

- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octares.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M (Dir.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck : Bruxelles.
- Marcel, J-F, Piot, T. et Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. Eléments pour la construction d'un objet scientifique. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, vol. 42, n°2.
- Maroy, C. (2006), Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- Six, F. (1999), *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Charles de Gaulle Lille III.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris, PUF.