

---

## ATELIER 1

### De « ma classe et moi » et à « l'établissement et nous »

*Personnes-ressources* : Isabelle de Loupy, proviseure, lycée Raoul Vadepiet, Evron , Mayenne  
Cécile Trémolières, professeure, lycée Arcisse de Caumont, Bayeux

Comment les enseignants conçoivent-ils l'exercice de leur métier et de leurs responsabilités dans leur discipline, leur classe, l'établissement ?

Comment, et à quelles conditions peuvent-ils élargir leur horizon professionnel, et passer d'une vision de professeur dans une discipline à celle de professeur dans un établissement ? Obstacles ? Résistances

---

#### **Cécile Trémolières, professeure d'économie-gestion :**

##### ***Du « moi » au « nous » : l'établissement au service de la classe.***

Selon une circulaire de 1997 concernant la mission des professeurs :

- 1°) le professeur est conscient des spécificités de son établissement
- 2°) Il est partie prenante du projet d'établissement
- 3°) Son action s'inscrit au sein d'équipes pédagogiques<sup>1</sup>

Si la réalité correspondait à cette définition, le questionnement de cet atelier n'aurait pas lieu d'être. Son intitulé suggère au contraire que l'implication des enseignants dans l'établissement fait problème, alors que l'implication de l'enseignant dans sa classe va de soi. « Moi et ma classe » apparaît comme un point de départ pour tout enseignant, une condition nécessaire pour exercer le métier. Etre professeur consiste d'abord à se sentir responsable de sa classe. Plus problématique est le « nous », c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à un collectif, condition d'une action commune et concertée. Surtout s'il se situe au-delà de l'équipe pédagogique, au niveau de l'établissement.

Mais le rapport individuel entre le professeur et sa classe est-il aussi évident que cela ? L'implication dans la vie de l'établissement est-elle nécessairement perçue par les enseignants comme se faisant au détriment de leur « cœur de métier » ? L'acte d'enseigner ne peut-il pas gagner une légitimité et une efficacité supplémentaire s'il s'accompagne d'une implication dans la vie de l'établissement ? Quels sont les leviers cette implication ?

##### ***Ma classe n'est pas ma classe : les spécificités de l'enseignement secondaire***

Contrairement à un professeur des écoles, un professeur du secondaire n'est devant « ses » élèves que quelques heures par semaine. Il a en général entre 2 et 6 classes qu'il partage avec d'autres enseignants. En début d'année scolaire, repérer les collègues de chacune des équipes dans lesquelles il intervient est un exercice délicat.

Pour les élèves au contraire, il est un professeur parmi une dizaine d'autres. Ils ont une vision très précise de l'équipe, qui se présente à eux comme une galerie de portrait où chacun prend sa place par rapport aux autres. La « chanson de geste » qu'une classe développe toujours à des degrés divers

---

<sup>1</sup> Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel Circulaire n°97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM « Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements. Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en oeuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative. Un professeur n'est pas seul; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection

accuse les traits de caractères de Monsieur X ou de Madame Y, abuse des adjectifs et des superlatifs. Cette production spontanée du groupe classe assigne à chacun son rôle par différence avec les autres membres de l'équipe enseignante.

Chaque professeur se trouve malgré lui prisonnier de cette projection des élèves. Sa position dans l'équipe est « différentielle ». Ce qui se passe dans « ma classe » n'est donc pas complètement lié à « ma » pédagogie ou à « mes » qualités professionnelles et personnelles, mais aussi à ce qui se passe pendant les autres heures de la semaine, avec d'autres collègues.

A contrario, plus les professeurs d'une classe ont une pratique collective visible, plus ils deviennent collectivement maîtres de ces interactions, et moins la « galerie de portrait » esquissée par les élèves leur permet de « trouver les failles ». Autrement dit, ma classe n'est pas ma classe. Elle pourrait en revanche devenir « notre classe ». Or, ceci ne se produit pas :

### ***L'équipe pédagogique n'existe pas !***

La plupart du temps, les conditions minimales d'existence des équipes pédagogiques ne sont pas réunies. Les emplois du temps présentent rarement des heures libres communes qui leur permettraient de se réunir. Les collègues se croisent entre deux portes, les récréations sont toujours trop courtes. L'équipe s'entre découvre au premier conseil de classe.

Le professeur principal, seul à connaître chacun des membres de l'équipe dès le début de l'année pallie le manque de contact en communiquant l'information. Ceci ne remplace cependant pas une prise en charge collective de la classe. Lorsque des cas d'élèves difficiles se présentent, l'équipe prend vie sous la forme d'une « cellule de crise ». Gérer l'urgence sans avoir véritablement de pratique collective préalable renforce les incompréhensions et les oppositions stériles entre professeurs.

### ***Le métier de professeur, la souffrance au travail et ses conséquences***

Selon Christophe Dejourns<sup>2</sup>, psychologue du travail dont l'étude porte sur les cadres de l'entreprise privée, la souffrance psychique au travail provient de celle que l'on inflige à autrui. Pour Claudine Blanchard-Laville<sup>3</sup>, professeur en sciences de l'éducation, il existe une souffrance psychique inhérente à la construction et au maintien du lien didactique. Etre professeur, c'est noter, classer, punir, orienter, donc d'infliger des blessures narcissiques dont la valeur symbolique pour les élèves dépasse souvent l'enjeu réel. On peut donc parler à propos des professeurs de souffrance au travail. Celle-ci est indépendante des circonstances dans lesquelles s'exerce le métier, et n'empêche pas non plus le plaisir d'enseigner. Elle lui est intrinsèque.

A cela s'ajoute « l'impuissance ordinaire ». Corseté dans un emploi du temps hebdomadaire immuable pour un an, dans un programme fixé par d'autres, une structure de classe qui ne change plus passée les premières semaines et qui peut constituer un véritable carcan la marge de manœuvre du professeur isolé est faible.

D'où un certain rapport au temps de travail : faire le maximum pour ses élèves pendant les cours est une valeur partagée par la plupart des enseignants. Avoir du travail à la maison est aussi une évidence acceptée. Mais il faut pouvoir rester maître de son temps « hors cours ». L'emploi du temps doit favoriser la possibilité d'activités extérieures, nécessaires au maintien d'un équilibre menacé par un métier exigeant. L'emploi du temps souhaité par les professeurs est organisé autour du principe implicite selon lequel « la vraie vie est ailleurs ». Aussi le fait de proposer des réunions supplémentaires après les cours est vécu par beaucoup comme une remise en cause de cet équilibre fondamental.

### ***Les obstacles à l'implication***

La participation à la vie de l'établissement est donc vécue comme une charge supplémentaire au détriment du travail à la maison (copies, préparations de cours, recherches personnelles, etc.). Le professeur préfère alors le repli sur « moi et ma classe ».

---

<sup>2</sup> DEJOURS (C.), 1998, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris, éd. du Seuil, 195 p.

<sup>3</sup> BLANCHARD-LAVILLE (C.), 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF, 271 p.

Dans ce contexte, l'implication dans l'établissement ne saurait être provoquée par un discours d'injonction. D'où l'ambiguïté de la circulaire de 1997: « le professeur est partie prenante du projet d'établissement ». On peut enjoindre à quelqu'un de relever les absences, mais être partie prenante suppose une motivation qu'on ne peut prescrire. Si on allait jusqu'au bout de cette démarche, il faudrait sanctionner celui qui n'est pas « partie prenante ». On obtiendrait alors la présence des personnels aux réunions, mais non leur implication ou leur « enthousiasme ».

Pourtant, l'existence d'un collectif pourrait donner davantage de moyens d'action sur « ma classe ». Il permettrait de soulager « l'impuissance ordinaire ». Sans abolir la souffrance au travail, le collectif la rendrait plus supportable. Ceci suppose que les équipes pédagogiques existent mais nous avons vu plus haut qu'elles ne parviennent pas à se constituer de manière autonome. Le projet d'établissement constitue un cadre pertinent dans lequel elles peuvent s'inscrire.

### ***Le rôle fédérateur du projet d'établissement : l'exemple d'un lycée du Bessin (Calvados)***

Au lycée Arcisse de Caumont de Bayeux, un système d'orientation à l'échelle du BEC produit dès les petites classes une sélection négative. Les élèves dont le niveau est faible se concentrent dans cet établissement, la sélection sociale opérant au profit du lycée général voisin. L'image partagée par tous les personnels est pourtant celle d'un lycée agréable à vivre. L'envers de cette « culture d'établissement » est une forme de résignation face aux faiblesses des élèves. Un certain savoir-faire en matière de « remotivation » existe cependant, mais il ne débouche pas sur une action collective concernant l'ensemble des élèves.

Au début des années 1990, le projet d'établissement de première génération a été mal perçu par les personnels et leur implication n'a pas suivi. Le travail de gestation d'un nouveau projet a donc été long et difficile. Il a fallu deux ans pour que « *la réussite de chacun des élèves* » soit reconnue comme une valeur partagée, et que la mission du lycée soit définie comme celle de « *conduire chacun au plus haut niveau de réussite possible* »<sup>4</sup>. L'émergence d'un langage commun a permis de dépasser le blocage ancien de la résignation pour agir collectivement.

Un des axes du projet concerne l'accompagnement des élèves dans leur travail personnel, particulièrement en classe de seconde. L'équipe des professeurs principaux travaille à la mise en place de plusieurs dispositifs : études encadrées avec aide méthodologique, stage de préparation à la première en juin 2004 avec modules transdisciplinaires et méthodologiques, rentrée commune avec travail en ateliers « inter-classe » en septembre 2004, mise en place de devoirs surveillés hebdomadaires en 2004-2005. L'ensemble de ces dispositifs est mis en œuvre par les différentes équipes pédagogiques de seconde.

Les obstacles à l'existence de telles équipes sont loin d'avoir disparus, mais ces dernières ont trouvé une cohérence et une impulsion qui leur faisaient défaut auparavant. Le discours fédérateur mis en acte, notamment dans la journée de rentrée a donné une existence inaugurale au « nous » et « notre classe ». La gestion de type « cellule de crise » n'a pas disparu, mais elle a pris une autre envergure.

### **Conclusion**

D'un rapport solitaire et insatisfaisant avec « ma classe », la médiation du projet d'établissement permet de passer à la détermination d'une finalité partagée d'où découlent des actions cohérentes et convergentes. Par la mise en œuvre de ces actions, les équipes pédagogiques prennent corps.

L'implication dans la vie de l'établissement peut alors ne pas être vécue comme contradictoire avec le travail de l'enseignant dans sa classe, mais au contraire comme le facilitant.

Si l'établissement est au service de la classe, alors le professeur a tout à gagner à s'y investir. Son travail individuel avec sa classe s'en trouvera transformé.

## **Le point de vue d'un chef d'établissement :**

### **Isabelle de Loupy :**

Quelle conception les enseignants ont-ils de l'exercice de leur métier ? Beaucoup a été dit sur le sujet : il y a ceux qui se sentent comme Aristote devant Alexandre, Socrate devant ses disciples ; ceux qui « descendent dans la fosse aux lions », chaque fois qu'ils entrent en cours ; ceux qui « font leur travail » face aux élèves, puis rentrent chez eux aussitôt leurs cours terminés ...

La majorité des professeurs semble ne considérer l'exercice du métier d'enseignant que dans la relation individuelle du maître à l'élève, de « ma classe et moi ».

Cette vision du métier d'enseignant est-elle encore adéquate aujourd'hui, où les établissements ont évolué vers une plus grande ouverture à la vie sociale ? Pourquoi est-elle si restrictive ? Il semblerait plus pertinent que les professeurs inscrivent leur action dans une politique d'établissement commune. Comment les conduire à franchir le pas de « ma classe et moi » à « l'établissement et nous » ? Qui peut le faire ? Quels sont les obstacles ?

### ***« Ma classe et moi » : une relation particulière***

Enseigner, c'est transmettre des savoirs, des savoir-faire, des compétences ; c'est une relation particulière dans le cadre d'une classe. Lorsque je converse avec des professeurs de l'établissement que je dirige, je constate combien ils trouvent essentiel d'apporter des connaissances à leurs élèves, d'écouter leurs réactions, leurs idées, de guider leurs pas vers une réflexion autonome, puis de voir leur envol. Que leurs rapports aux jeunes soient sereins ou conflictuels, leurs propos reflètent bien « ma classe et moi », ce lien privilégié du maître à ses élèves, fait d'autorité, de raison et d'affect.

Car l'enseignant laisse beaucoup parler l'affect dans sa relation aux élèves. Il se sent responsable de leur devenir. Son temps d'investissement pour sa classe est certes nuancé selon le type d'établissement où il exerce (collège ou lycée), selon les classes qu'il a en charge (classes à examen ou non), selon le comportement des élèves à son égard (il est difficile à un professeur de s'investir dans une classe où les élèves manifestent ouvertement leur manque d'intérêt pour ce qu'il leur apporte). Mais cet engagement est flagrant dans les classes à examen, où je constate tous les ans que, l'échéance approchant, les professeurs sont souvent aussi (plus ?) angoissés que les élèves. Tout au long de l'année, en lycée, ils dispensent cours, devoirs, corrections en grand nombre, demandent des examens blancs, écrits, oraux, font des heures supplémentaires pour les élèves désireux d'un approfondissement ; ils sont présents la journée du samedi suivant les résultats du baccalauréat pour aider les candidats convoqués à l'oral de contrôle. Ils donnent le meilleur d'eux pour leur classe et se sentent, devant élèves et parents, responsables des succès comme des échecs.

Les professeurs savent aussi qu'ils sont responsables de l'actualisation de leurs connaissances dans leur discipline. Ils se forment, régulièrement, pour eux-mêmes, et pour dispenser à leur classe le savoir le plus pertinent.

Les enseignants, le plus souvent, se donnent donc entièrement à la relation « ma classe et moi » ; mais ils adoptent par là une conception réductrice de leur métier, qui les empêche d'élargir leur horizon professionnel à l'établissement scolaire. Certains passent même de la salle de classe à la salle des professeurs, de la salle des professeurs à la salle de classe, sans se douter qu'il existe, dans l'établissement, en dehors de ce schéma, toute une vie influençant le comportement des élèves. Pis encore, d'aucuns n'échangent plus avec leurs collègues professeurs. Faire exister des équipes pédagogiques est parfois une gageure. Seule compte la relation individuelle du maître aux disciples.

C'est refuser de voir que les disciples aujourd'hui – et depuis longtemps – vivent dans une entité – l'établissement – où nombre de personnes interviennent pour leur formation, leur éducation, leur réussite, leur bien-être : service vie scolaire, service de santé, service social, service gestionnaire. La seule relation individuelle, où se plaisent des professeurs ne peut plus se justifier : l'adolescent est formé par le collectif. Il est nécessaire que ce collectif, dont font partie les professeurs, partage des valeurs, approuve et applique une même politique d'établissement pour que ce dernier, où vit l'élève, lui assure réussite scolaire et épanouissement individuel.

### ***Élargir l'horizon professionnel des enseignants : le rôle du chef d'établissement***

Rendre les professeurs conscients du collectif, les amener à y adhérer, à y participer est l'une des tâches les plus ardues d'un chef d'établissement, mais aussi l'une des plus passionnantes : si le but est atteint, la vie de l'établissement et de l'élève s'en trouve transformée.

Certains professeurs savent l'importance de ce collectif. Parmi eux, quelques-uns le perçoivent déjà à travers le travail d'équipe qu'ils mènent, soit au sein de leur discipline (en élaborant une progression pédagogique commune, des devoirs communs par niveau de classe, ...), soit sur le terrain interdisciplinaire, à travers leur investissement dans les Itinéraires de Découverte (IDD), en collège, les Travaux Personnels Encadrés (TPE), en lycée général, les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP), en lycée professionnel. Ces trois types de travaux d'élèves demandent des temps d'échanges interdisciplinaires entre les professeurs pour élaborer un programme pédagogique commun ; ils conduisent aussi les enseignants à sortir de la relation « ma classe et moi » pour encadrer des élèves n'appartenant pas aux classes qu'ils ont habituellement en charge. Ce sont des cours que le chef d'établissement favorise, afin de créer un esprit d'équipe parmi les enseignants.

D'autres professeurs savent l'importance du collectif – établissement : ce sont ceux, en particulier, qui se chargent de fonctions les amenant aussi à sortir de la relation "ma classe et moi": les professeurs principaux, qui coordonnent l'équipe pédagogique, se chargent du suivi des élèves de la classe avec la vie scolaire ou l'équipe de direction, organisent les relations avec les parents; les membres du Conseil d'Administration; les enseignants participant à des commissions de réflexion académiques ou nationales (sur les TICE, sur l'évolution de leur discipline, ...); les syndicalistes.

Il appartient au chef d'établissement et à son équipe de s'appuyer sur ces enseignants afin de diffuser incessamment l'idée que le professeur appartient à un collectif et qu'en y collaborant, pour le bien de l'élève, il enrichit la maîtrise de sa profession.

Le chef d'établissement dispose encore de plusieurs truchements pour développer la pensée du collectif : le pilotage des conseils de classe, où il situe les résultats des élèves d'une classe en regard de ceux des élèves d'un même niveau; le pilotage du Conseil d'Administration, où "l'établissement et nous" est un thème récurrent; l'organisation de réunions de prospective: quel avenir pour l'établissement dans les années qui viennent? quelles solutions communes pour éviter telle ou telle fermeture de section, telle baisse d'effectifs?, ces réunions se fondant sur des analyses de situations objectives (chiffres académiques, IPES, ...).

L'impulsion du chef d'établissement et de son équipe est indispensable pour conduire les professeurs de "ma classe et moi" vers "l'établissement et nous". Cela, en effet, ne leur est pas naturel. Dès l'origine, leurs études, universitaires, les ont focalisés sur leur discipline d'enseignement. Ensuite, ils ont rencontré peu de concours de recrutement comportant une épreuve où apparaisse la question du rôle d'un professeur au sein de l'établissement scolaire. Les épreuves touchent à la maîtrise de la discipline ou de la pédagogie. Une fois recrutés, les enseignants suivent des formations : leur formation initiale, comme leur formation continue, est essentiellement axée sur "ma classe et moi", la relation pédagogique individuelle maître – élève. La formation conforte les enseignants dans leur perception réduite de leur métier ; « l'administration » apparaît surtout comme le support de l'acte pédagogique, non comme le centre qui coordonne toutes les actions du collectif. Le système éducatif lui-même le suggère dans certains domaines : le chef d'établissement n'évalue pas la pédagogie du professeur, ne peut intervenir seul lorsque cette pédagogie est mise en cause par élèves ou parents; c'est l'inspecteur pédagogique qui intervient sur ces questions, soulignant encore, aux yeux des enseignants, que leur pédagogie, leur relation à "ma classe", est un domaine particulier, indépendant de la vie de l'établissement.

Comment, alors, convaincre le professeur qu'il doit inscrire son action non seulement dans sa classe, mais aussi dans le collectif de l'établissement scolaire ?

En montrant que "nous", dans l'établissement, sommes plus aptes à assurer la formation complète de l'élève, sa réussite, son épanouissement, que le seul "moi" dans sa classe; et en fédérant les énergies.

Aussi le chef d'établissement et son équipe ont-ils toujours le souci de mettre les actions individuelles d'un enseignant en relation avec d'autres actions de collègues, de les renvoyer vers elles pour un travail en équipe, le souci d'organiser des cours transversaux, donnant lieu à l'intervention de deux, voire trois professeurs, le souci de favoriser les projets interdisciplinaires, au-delà des IDD, TPE et PPCP institués, de communiquer régulièrement à tous les personnels les chiffres relatifs à l'établissement: résultats, indicateurs, ...

### ***Un point d'ancrage pour l'élargissement des horizons : le projet d'établissement***

Le point central de ce travail de maturation conduisant les professeurs de "ma classe et moi" à "l'établissement et nous" est l'élaboration ou le renouvellement du projet d'établissement, fruit du travail

collectif des personnels pour dégager une politique à suivre assurant la réussite des élèves de l'établissement. Ce projet ne peut pas, ne doit pas être le résultat de la seule réflexion du chef d'établissement. Au contraire, il est l'occasion de faire prendre conscience à tous les personnels, et en particulier aux professeurs, de la situation de l'établissement, à travers des analyses et des bilans. Il est l'occasion de faire sortir les enseignants de leur classe pour montrer que le collectif-établissement existe, et qu'il n'existe qu'à travers les élèves et le travail commun de tous les personnels.

La réflexion sur le projet d'établissement permet souvent de dégager des valeurs communes dans l'établissement, de fonder sur ces valeurs une politique à suivre par tous pour les années à venir.

L'élaboration d'un projet d'établissement est une tâche ambitieuse. Il y a des résistances. Les professeurs, accaparés par le travail mené dans "ma classe", ayant aussi une vie privée (ne l'oublions pas!), peinent à progresser dans une réflexion commune qui implique un minimum de réunions, de comptes rendus à rédiger. Et cette charge de travail supplémentaire relève, souvent, du bénévolat : il se fait sur le temps où les professeurs ne font pas cours.

Il en va souvent ainsi des tâches en établissement dont un professeur se charge en dehors de ses heures de cours. Il est à noter que notre système ne reconnaît pas ces engagements, sinon, pour certains d'entre eux, par une rémunération supplémentaire. A l'échelon local, un chef d'établissement peut, de son côté, reconnaître ces engagements par une décharge de service. Cela agrée aux professeurs. Mais il n'est pas toujours possible de la donner, et, quand bien même, la reconnaissance en reste au niveau local.

Les professeurs préféreraient une reconnaissance en terme d'avancement, de carrière. L'absence de réponse de l'administration en ce domaine ne les motive pas à s'engager dans la vie de l'établissement.

## **Conclusion**

« Ma classe et moi » n'apparaît plus comme une conception suffisante du métier d'enseignant. L'évolution de l'établissement scolaire ne le permet plus : structure de formation globale de l'élève, où se mêlent instruction scolaire, éducation à la citoyenneté, à la santé, à la vie en société, l'établissement demande un travail collectif autour du jeune pour lui apporter une formation intellectuellement solide et personnellement épanouissante. La tâche incessante du chef d'établissement est d'amener les enseignants à le comprendre, pour passer d'une vision de professeur investi dans une discipline à celle de professeur investi dans l'établissement. Ce n'est pas œuvre facile. Mais il faut souligner que l'implication des autres personnels dans la relation « l'établissement et nous » ne va pas non plus toujours de soi : service vie scolaire, service gestionnaire, service de santé, service social, chacun, comme les enseignants, aborde souvent les questions afférentes à son domaine dans une vision restreinte à sa spécialité, sans adopter d'emblée une perception globale de l'établissement et des personnes qui y travaillent. Le chef d'établissement doit fédérer ces services, comme les professeurs, autour de l'idée que seule la collaboration – l'établissement et nous – permet de servir au mieux l'intérêt des élèves.