

## **Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique\***

Hugues Draelants\*\*

Article publié en juillet 2007 dans la revue *Recherches sociologiques & anthropologiques*, volume 38, numéro 1, p. 163-182.

De nombreuses recherches menées en Communauté française de Belgique montrent que les réformes pédagogiques<sup>1</sup> entreprises ces dix dernières années rencontrent beaucoup de difficultés au niveau de leur mise en œuvre au sein des établissements et des classes (Mangez, 2002 ; Van Campenhoudt et Franssen, 2004 ; Dupriez et Cornet, 2005 ; Draelants et Giraldo, 2005). Le travail éducatif, dans son essence même ne peut se décréter ni s'imposer. Le pouvoir central a besoin que les acteurs locaux adhèrent intimement à son projet. Ceci qui suppose d'agir par légitimation (Dupriez et Cornet, 2005). Précisément, il s'avère que le travail consistant à conférer une légitimité aux réformes pédagogiques repose, notamment, sur des instances et des acteurs qui se situent à un niveau intermédiaire du système scolaire, c'est-à-dire entre l'Etat et les établissements scolaires. Ainsi, il existe des acteurs qui ont explicitement pour mission d'influencer le travail enseignant ; ils doivent en effet contribuer à « accompagner les réformes », aider les enseignants à s'approprier les nouveaux outils pédagogiques ou encore veiller à leur application adéquate. La problématique de la légitimité/légitimation<sup>2</sup> de la politique réside au cœur du travail de ces acteurs. C'est un aspect de cette problématique que nous souhaitons explorer dans cet article, en nous intéressant au travail d'une catégorie d'entrepreneurs de changement, celle des conseillers pédagogiques officiant dans le réseau d'enseignement privé catholique<sup>3</sup>, chargés au moment de l'enquête de faire passer les nouveaux programmes de cours désormais formulés en référence à des « compétences ».

Les conseillers pédagogiques sont tous des enseignants expérimentés ; ils sont recrutés selon une logique de cooptation parce qu'ils se sont spontanément distingués par leurs qualités

---

\* Ce texte prend appui sur un enquête de terrain réalisée au sein du Girsef au cours de l'année scolaire 2002-2003 dans le cadre d'un volet (Colemans et al., 2004) de la recherche européenne « Reguleducnetwork » (*Changes in regulation modes and social production of inequalities*, contrat HPSE-CT2001-00086). Notre corpus se compose d'une quinzaine d'entretiens avec des conseillers pédagogiques, de trois observations directes d'interactions entre un ou deux conseillers pédagogiques et dix à vingt-cinq enseignants dans des groupes de travail disciplinaires organisés à l'occasion d'une journée pédagogique dans un établissement d'enseignement secondaire. Une dizaine d'entretiens ont également été réalisés avec des enseignants de l'établissement où se déroulaient les interactions observées, afin d'avoir leur avis sur le déroulement de l'activité. Les résultats et analyses présentés ici sont tirés d'une recherche doctorale menée sous la direction du Professeur Christian Maroy et financée par la convention ARC n°02-07/279.

\*\* Post-doc CNRS, Observatoire Sociologique du Changement, FNSP/CNRS. Membre associé du GIRSEF, Université catholique de Louvain. Contact : [hdraelants@gmail.com](mailto:hdraelants@gmail.com)

<sup>1</sup> Construites sur base d'une pédagogie constructiviste, différenciée, par compétences et organisée en cycles (Cattonar et Maroy, 2002).

<sup>2</sup> La légitimité peut être définie comme une « hypothèse ou [une] perception généralisée que les actions d'une entité sont désirables, propres et appropriées à l'intérieur d'un système de normes, de valeurs, de croyances et de définitions socialement construites » (Suchman, 1995, p. 574). Autrement dit, la légitimité est « la conformité perçue à des normes sociales acceptées comme positives » (Bourgeois et Nizet, 1995, p. 35). La légitimation désigne l'action de légitimer, de conférer une légitimité.

<sup>3</sup> Enseignement néanmoins subventionné par l'Etat et qui, dans l'enseignement secondaire, scolarise la majorité des élèves de la Communauté française (58,6 % en 2004-2005)

d'enseignants, leur curiosité vis-à-vis des pratiques pédagogiques innovantes ainsi que leur adhésion aux valeurs et projets pédagogiques du réseau. En ce sens, ils constituent un « segment » d'élite de la profession enseignante (Strauss, 1992). Ils se définissent simultanément comme des enseignants au service d'autres enseignants et comme des experts qui savent ce qui est bon pour les enseignants. Cette identité en tension est cruciale pour saisir la difficulté de leur travail de légitimation.

L'analyse proposée dans ce texte constitue une étude de cas locale<sup>4</sup>. Il ne s'agit pas d'extrapoler ces résultats à l'ensemble de la Communauté française. La généralisation visée ici est essentiellement de nature analytico-théorique (Poupart et al., 1997). *Via* cette plongée au cœur des processus de légitimation et des relations entre conseillers pédagogiques et enseignants, nous souhaitons approfondir l'analyse des processus de construction de la légitimité de l'action publique (Hassenteufel et Smith, 2002) et mettre en évidence le rôle d'acteurs spécifiques à cet égard (Gaudin, 1999 ; Muller, 2005).

L'action publique est encore souvent saisie uniquement à travers l'analyse des rhétoriques et non sur base de l'étude des pratiques effectives ; elle est également polarisée sur l'étude des élites plutôt que celle du travail des acteurs de terrain, responsables de la mise en œuvre (Musselin, 2005). Or, l'étude des politiques d'éducation passe par la compréhension des processus médiateurs de l'action publique ; elle ne peut s'arrêter à « l'analyse de leur élaboration par le pouvoir politique et de leur traduction réglementaire par l'administration au niveau central. On sait en effet que beaucoup de réformes n'ont jamais été vraiment appliquées sur le terrain ou l'ont été sous des formes divergentes, voire contraires aux intentions des réformateurs. En outre, l'analyse de la gestion et de la mise en œuvre locale prend actuellement une importance plus grande que par le passé en raison de l'autonomie dévolue à la base et de la nécessité d'adapter le traitement des problèmes à l'hétérogénéité des territoires. Les acteurs locaux jouent dès lors un rôle central dans l'évaluation de la faisabilité locale des politiques, leur impulsion et la création des conditions de leur réalisation » (van Zanten, 2004 : 88).

## **I. Les mises en cause de la légitimité par les enseignants**

Lorsque les conseillers pédagogiques (CP) interviennent dans le cadre d'une journée pédagogique ils sont généralement confrontés à des enseignants dont la participation relève d'une obligation et non d'un choix. L'approche n'est pas la même que pour les formations continuées. Ils se trouvent donc confrontés à un public sur la défensive, un public non acquis d'emblée qu'il faut parvenir à intéresser.

Quand on doit travailler avec des profs volontaires c'est très agréable. (...) [En revanche] il n'y a pas pire public que le prof, c'est le pire des publics quand ils sont non volontaires (Conseiller pédagogique principal).

Plus fondamentalement, pour les enseignants, adopter au départ une attitude de défiance vis-à-vis du CP revient à prendre distance par rapport aux autorités éducatives et aux réformes entreprises. Le CP est celui qui incarne au quotidien le changement imposé « d'en haut » et perçu de manière très négative.

---

<sup>4</sup> Au sens où elle est limitée à un type d'accompagnateurs pédagogiques. En effet, dans l'enseignement organisé par les pouvoirs publics et dans celui organisé par les pouvoirs locaux (provinces et communes) interviennent d'autres professionnels (voir Delvaux et Maroy, 2004). Par ailleurs, les conseillers pédagogiques étudiés appartiennent à un des quatre services diocésains (SEDESS) qui couvrent le territoire de la Communauté française de Belgique. Ils travaillent donc seulement dans une région de la Belgique francophone. Ce groupe de conseillers pédagogiques n'est cependant pas insignifiant puisque l'on en compte cinquante dans le service diocésain étudié et qu'ils encadrent le travail de 6150 enseignants.

De fait, le CP dont le « mandat » (Hughes, 1996) est d'accompagner la réforme et de veiller à sa bonne mise en œuvre sur le terrain peut être vu comme un « légitimateur » du changement promu. Néanmoins, il n'est pas dans une position des plus confortables pour construire la légitimité de la réforme car les enseignants n'ont de cesse d'exprimer leur mécontentement et de remettre en cause non seulement la légitimité de la réforme mais aussi la légitimité des légitimateurs.

Lorsque les enseignants mettent en cause la légitimité des légitimateurs, la critique se polarise essentiellement sur le collectif que le CP représente aux yeux des enseignants : les experts en pédagogie, les « pédagogues en chambre », les promoteurs de la réforme. Cette critique renvoie à la problématique de l'autonomie professionnelle, au sentiment de déposssession du métier que les enseignants ressentent depuis plusieurs années et qui est renforcé par les réformes actuelles (Cattonar et Maroy, 2002 ; Van Campenhoudt et Franssen, 2004). Les relations difficiles que vivent CP et enseignants sont liées au fait que, pour ces derniers, les CP ne détiennent pas le monopole du savoir pédagogique légitime. Les enseignants revendiquent également une expertise en la matière. Ainsi, délégitimer les promoteurs de la réforme revient pour eux à maintenir leur autonomie et leur marge de manœuvre pédagogique, à affirmer leur professionnalisme (Tardif et Lessard, 1999).

Par ailleurs, les enseignants peuvent mettre en cause la légitimité de la réforme elle-même. De manière générale, la légitimité des réformes pédagogiques menées en Belgique francophone est faible. Ces réformes ont été mal accueillies par les enseignants. Il est ici heuristique de distinguer les mises en question de la réforme sur le fond, sur le sens ou le pourquoi de la réforme, c'est-à-dire la légitimité morale et/ou les mises en question relatives à la forme, à la technicité, aux modalités d'application de la réforme, en d'autres termes son comment, c'est-à-dire la légitimité pragmatique (Suchman, 1995). Une tension apparaît généralement entre les deux types de légitimité : soit le CP insiste trop sur la légitimité morale alors que les enseignants attendent qu'il construise la légitimité pragmatique, soit il met en avant la légitimité pragmatique et les enseignants lui opposent des objections qui relèvent d'un désaccord idéologique profond.

Notons que la distinction faite entre légitimation du légitimateur et légitimation de la réforme est essentiellement analytique ; en réalité les deux aspects sont intimement liés, en effet le CP construit par exemple sa légitimité personnelle en axant son travail autour de la construction de la légitimité de la réforme. Ainsi, en mettant en avant la légitimité pragmatique de la réforme dans son action, en privilégiant le concret et en abandonnant tout jargon pédagogique susceptible à lui seul de bloquer les enseignants, le CP va affirmer son identité d'enseignant, sa volonté de les aider, d'être de leur côté et tenter de ne pas se faire voir comme un promoteur de la réforme.

Si d'une année à l'autre on vient changer le vocabulaire, comme cela, parfois pour des choses qui veulent dire la même chose, ils [les enseignants] réagissent d'une manière négative. Moi, quand je donne les formations, je leur dis : « Voilà, il y a des définitions d'une compétence et vous risquerez d'en voir plusieurs. Moi je vous en donne *une*, c'est celle du décret, c'est un décret à force de loi » et je leur dis : « mais je m'en fous de la définition d'une compétence ! Maintenant, voyons *comment* travailler... » (CP3).

Inversement, le CP s'appuie aussi souvent sur sa personne pour légitimer la réforme. Par exemple, lorsqu'il développe un argument du type « j'y ai longuement réfléchi et je crois en cette nouvelle pédagogie » dans l'intention de renforcer la légitimité morale de la réforme, il est bien évident que s'il ne bénéficie d'aucun crédit, d'aucune légitimité ou confiance auprès des enseignants, cette affirmation aura peu de poids.

Nous allons à présent approfondir cette discussion autour de la légitimité du légitimateur et de la légitimité de la réforme en montrant comment, concrètement, les CP abordent ces deux aspects du processus de légitimation. Parler d'un « processus » c'est aussi insister sur le fait que construire sa légitimité prend du temps. Comme l'indique ce CP :

Un conseiller pédagogique a besoin au moins de deux ans avant d'être efficace. Parce que sa première année, il apprend. La deuxième année, il se fait connaître et après la troisième année il est opérationnel (CP3).

Ainsi, le premier défi pour le CP est de construire sa propre légitimité, en tant qu'individu, pour arriver ensuite à construire la légitimité de la réforme.

## **II. La légitimité du légitimateur**

### **A. Le CP comme professionnel du relationnel**

Avant de travailler le changement, les CP sont conscients de la nécessité pour eux d'investir dans le relationnel<sup>5</sup>. Etablir un lien de confiance constitue une sorte de préalable. Avant d'essayer de légitimer la réforme, il importe de se doter d'une crédibilité, d'une légitimité personnelle. C'est ce que le CP appelle « établir le contact » dans l'extrait reproduit ci-dessous. Si la confiance n'est pas établie, nous dit le CP, l'enseignant se contente de « faire bonne figure », c'est-à-dire d'adopter un loyalisme de façade (Draelants et al., 2004).

Avant de faire du vrai boulot avec les profs [il faut] d'abord établir le contact avec les gens. Si le contact n'est pas établi, s'il n'y a pas un minimum de confiance qui est installé, le reste ne suit pas. Ça ne se situe que dans le mental, ou dans la méfiance, ou dans la stratégie : on essaye de faire bonne figure.

Or, quand les relations de confiance sont instaurées, je trouve qu'on arrive à du véritable professionnalisme parce que les gens osent également donner leurs difficultés. Et il n'y a rien de dégradant à les avouer. C'est beaucoup mieux qu'un prof dise lui-même qu'il est en difficulté sur un point, que d'avoir un inspecteur qui le dise de l'extérieur ; ça ne va pas. C'est beaucoup plus efficace à moyen terme la solution où le prof fait lui-même de l'auto-évaluation (CP1).

Se légitimer personnellement c'est aussi se légitimer professionnellement. Comme l'indique le CP dans la seconde partie de l'extrait, il considère agir en professionnel lorsqu'il parvient à instaurer avec les enseignants des relations de confiance, ce qui a, selon lui, pour effet de libérer la parole et de favoriser l'implication des enseignants

### **B. Le CP en position de liminarité entre le pair et l'expert**

Etablir un lien de confiance représente un véritable travail pour les conseillers pédagogiques car la plupart des enseignants sont a priori méfiants à leur égard, on l'a dit. L'origine du problème relationnel et professionnel qu'ont à résoudre les CP provient, selon nous, essentiellement de leur position de liminarité par rapport aux enseignants.

En effet, en tant qu'intermédiaires entre les acteurs de base que sont les enseignants et la hiérarchie, les autorités éducatives, les CP se trouvent dans une position ambiguë, un entre deux ; ce sont des acteurs du seuil, partiellement et simultanément en dedans et en dehors du groupe enseignant.

---

<sup>5</sup> Etant donné que la légitimité collective des promoteurs de la réforme est faible, le travail de légitimation effectué par le CP se polarise sur la construction de sa légitimité personnelle.

Je suis amené à travailler avec des professeurs, je suis amené à conseiller les directeurs, à donner des cours, à organiser des journées pédagogiques, à expliquer comment on construit un bulletin, comment on travaille dans des projets (...) mais je ne suis jamais qu'un professeur. Donc, il y a quelque chose qui ne va pas dans le système. Disons que c'est frustrant ! En tous les cas, les directeurs, les directions avec lesquelles je travaille reconnaissent mon travail et on est apprécié pour ça. Certains directeurs avec qui je travaille ne m'ont pas considéré comme un professeur, on est considéré comme des personnes ressource pouvant les aider à mettre en place, etcetera. Les professeurs ne nous considèrent pas comme des professeurs. Ils nous considèrent souvent comme des représentants de la fédération par exemple. Moi, je présente un programme. Combien de fois est-ce que je ne dois pas dire ce n'est pas mon programme, parce que les professeurs disent : « Vous défendez votre programme, vous faites ceci, vous faites cela... ». Donc, quelque part, on est professeur mais on n'est reconnu nulle part comme professeur, sinon par le traitement (CP3).

Au figuré, la période liminaire signifie le début, le commencement, voire la barrière. L'obstacle initial des CP est de faire reconnaître leur qualité de collègue par les enseignants ; il s'agit pour eux de faire valoir leur identité avec les enseignants. Bref, alors que l'enseignant voit plutôt le conseiller pédagogique comme un « ex pair », ou en d'autres termes quelqu'un qui a désinvesti le lieu central de l'expérience enseignante, à savoir la classe, le défi consiste donc pour le CP à s'affirmer comme un pair avant de pouvoir remplir un rôle d'expert, son rôle attendu. On retrouve ainsi l'effet fonctionnel de la « distance au rôle » déjà décrit par E. Goffman : paradoxalement, pour s'engager à fond dans un rôle, il est parfois nécessaire dans un premier temps de prendre distance avec celui-ci (Goffman, 2002).

La réticence que les enseignants manifestent vis-à-vis de l'accompagnement que leur proposent les CP prend sens si l'on tient compte de la manière dont ils hiérarchisent les connaissances. Il faut en effet souligner l'importance conférée par les enseignants aux savoirs d'expérience, fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle (Hargreaves, 1984). Comme l'indiquent M. Tardif et C. Lessard en analysant le rapport des enseignants à la connaissance « l'expérience du travail est pour l'enseignant la condition d'acquisition et de production de ses propres connaissances professionnelles » (1999, p. 373). On comprend mieux alors le déficit de légitimité qui affecte les CP si ceux-ci sont perçus<sup>6</sup> comme des personnes qui ne sont plus sur le terrain (des « planqués ») et dont le discours est donc désincarné, coupé des réalités scolaires. Un reproche fréquemment adressé aux CP est que le savoir qu'ils délivrent n'est pas un savoir d'expérience mais un savoir théorique. Un critique récurrente est celle du « jargon pédagogique ».

### **C. S'affirmer comme pair avant d'être expert**

Les CP sont donc dans une position délicate par rapport aux enseignants : la liminarité implique pour eux de trouver un équilibre, un juste milieu entre le pair et l'expert et de jouer ainsi sur la double dimension de leur identité, celle du « collègue expert » (Draelants et al., 2004).

Lors des premières interactions avec un groupe d'enseignant, le CP tend à mettre en avant son identité enseignante, à se présenter comme un pair davantage qu'un expert. La construction de sa légitimité personnelle et professionnelle est le fruit d'un processus d'ajustement qui s'insère au sein d'une dynamique interactive entre les perceptions des enseignants et la manière dont le CP se présente. Au départ de la rencontre CP/enseignants, les seconds considèrent plutôt le premier comme quelqu'un qui est « coupé du terrain », c'est-à-dire un « ex pair »

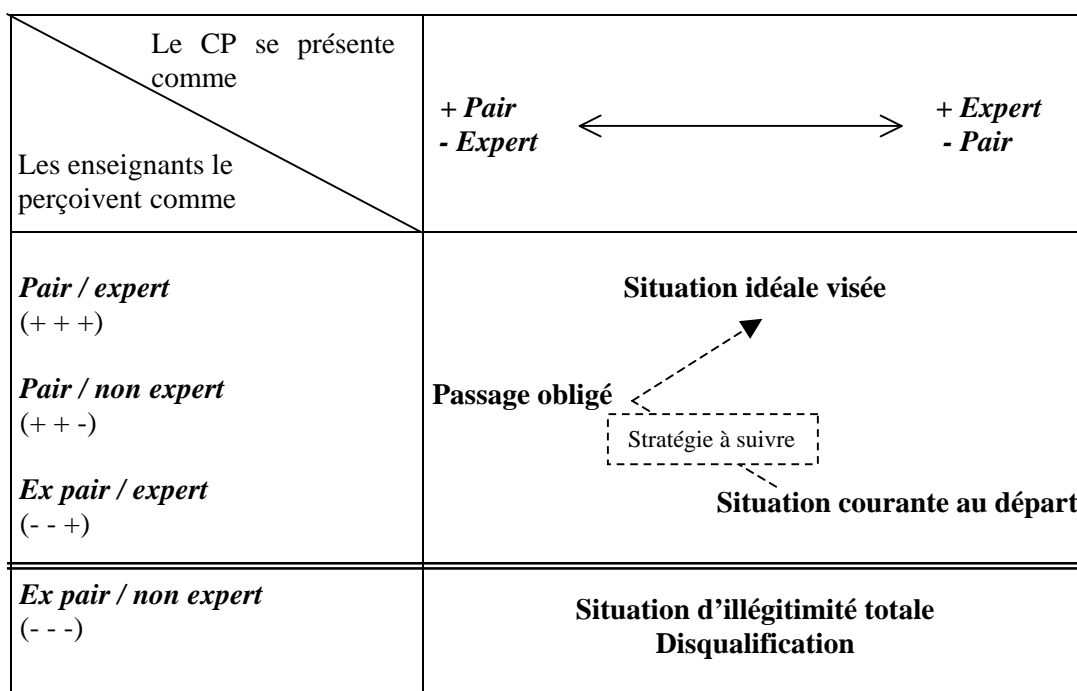
---

<sup>6</sup> En réalité la plupart des CP conservent des heures d'enseignement et ne sont donc pas coupés du terrain, c'est une condition de légitimité pour eux. Cependant les enseignants sont généralement très peu informés des trajectoires professionnelles des CP et de leurs modes d'accès au métier. Sur ce sujet, on lira Colemans et al., 2004.

(potentiellement expert). Dès lors, le CP compétent<sup>7</sup> tendra à se présenter comme un pair (et à mettre en veilleuse son statut d'expert) ; c'est la stratégie gagnante. Nous verrons plus loin comment agissent concrètement les CP afin de travailler à gagner la confiance des enseignants et se faire reconnaître comme des pairs.

On peut schématiser ce mouvement de la manière suivante :

**Figure 1 : Gestion/perception de l'identité du CP**  
(Pondération double sur l'aspect « pair » car considéré ici plus important)



Les deux dimensions de l'identité des CP sont représentées dans la figure 1 sous la forme d'un *continuum*. On observe qu'elles sont indissociables. On remarque également comment le CP, dans la présentation qu'il fait de lui-même, met l'accent alternativement, plutôt sur son statut de pair ou plutôt sur son statut d'expert, pour tendre vers l'équilibre qu'il vise.

Plusieurs cas de figure<sup>8</sup> apparaissent sur le schéma. On observe tout d'abord une situation de légitimité, situation idéale visée par le CP, où il est reconnu comme pair et comme expert par les enseignants. A l'inverse, la situation d'illégitimité s'observe lorsque les enseignants disqualifient totalement le CP en ne reconnaissant en lui ni un pair ni un expert (dans le discours des CP, ce cas de figure s'exprime de la manière suivante : « je suis brûlé dans cette école »). Le schéma renseigne aussi deux situations intermédiaires : ce sont les phases de construction de la

<sup>7</sup> On suppose ici aux acteurs sociaux la capacité de produire en situation et de produire, selon la situation et les êtres concernés, des jugements et comportements appropriés. Cette capacité de produire en situation se trouve au principe des interactions sociales (Coulon, 2002).

<sup>8</sup> On peut distinguer 4 situations (--- ; --+ ; +-+ ; +++ ) et 3 cas de figure (illégitimité, construction de la légitimité et légitimité acquise). Cela tient à ce que les deux situations intermédiaires (--+ ; +-+) correspondent en fait à un seul cas de figure, celui de la construction de la légitimité personnelle.

légitimité, avec un passage quasi obligé par le stade de pair qui met en veilleuse son statut d'expert. A ce titre ces situations sont celles qui nous intéressent le plus, en outre elles sont plus courantes.

On remarquera que parler de « passage obligé » réfère à une stratégie gagnante observée et pas nécessairement aux pratiques de tous les CP. Nous avons d'ailleurs observé des comportements qui ne suivaient pas exactement la linéarité du schéma, notamment le cas d'un CP qui, lors d'une intervention, n'avait pas tenu compte de l'importance à s'affirmer préalablement comme pair. Il en a résulté une situation tendue et des conflits importants avec les enseignants qui se sont plaints de l'accompagnement pédagogique proposé. Cette expérience a par la suite amené le CP à revoir sa position en mettant nettement moins l'accent sur son expertise et en apportant aux enseignants des éléments davantage concrets et utiles dans l'exercice journalier de leur métier. De fait, au terme de la seconde intervention du CP, l'évaluation de ces enseignants était nettement plus favorable que lors de la première. Ce simple exemple met en exergue combien la construction de la légitimité des conseillers résulte d'un processus d'ajustement qui suit globalement la trajectoire exposée dans le schéma.

#### **D. S'affirmer comme pair : implications concrètes**

Les CP sont conscients que pour se présenter comme des pairs, il importe idéalement qu'ils puissent encore se présenter en tant que collègue et pas seulement faire état d'une carrière d'enseignant qui serait révolue. Garder le contact avec le terrain et le métier de « prof », partager l'expérience de sa clientèle pour être soi-même crédible revient donc dans les entretiens comme un *leitmotiv*.

J'ai fait ça à mi-temps, ils avaient réussi à trouver quelqu'un, un mi-temps, donc j'ai retravaillé à mi-temps. Et donc j'ai donné cours à mi-temps. Mais du coup j'ai décidé de continuer l'école parce que je me suis rendu compte que de toute façon, de créer des programmes et de ne pas les appliquer, ça ne tenait pas la route (CP4).

L'autorité n'inspire pas confiance, elle semble à priori suspecte. Il ressort du témoignage de certains CP, que la construction de leur légitimité suppose qu'ils évitent de se faire percevoir d'emblée comme étant délégués par une hiérarchie, mandatés par un pouvoir. Les CP entretiennent donc un rapport à l'autorité assez ambigu car en même temps, il s'agit d'un aspect toujours présent, mais qui ne doit pas apparaître. De fait, ils privilégient généralement des rapports d'intéressement plutôt que des rapports d'évaluation (Eymard-Duvernay et Marchal, 1994). Ceci veut dire qu'ils font preuve d'empathie, de compréhension, d'humour et qu'ils prennent en compte l'intérêt des personnes qu'ils cherchent à mobiliser (Draelants, et al., 2004). La manière de présenter la chose est donc cruciale pour éviter les blocages des enseignants.

Si on se braque, ça ne passe pas. Par exemple hier, j'ai vu qu'il y avait un peu de la réticence des vieux « grognards », or il s'agissait de réagir sur des documents qu'ils m'avaient donnés volontairement. J'ai menti un peu, j'ai dit « oh !! On va les prendre dans un ordre qui sera l'effet du hasard ». Il y avait trois productions de profs. Mais il est clair que j'ai mis la meilleure production à la fin. Il y en avait une qui était relativement ironique, et puis il y en avait une qui était incomplète. J'ai commencé par celle qui était ironique parce que je voyais bien qu'il fallait désamorcer le rebelle. Mais ça l'a amusé que je dise que c'était marrant, que j'adhérais à certaines valeurs, je caressais un peu le rebelle là dans le sens du poil. Puis avec celui qui était incomplet, j'ai dit « qu'est-ce qu'on pourrait faire pour compléter », et puis ça tombait bien que l'exemple le plus abouti arrive à la fin. Mais je me dis que ça fait partie de notre compétence aussi, à un certain moment, de réagir sur le moment même et d'utiliser ce qui arrive sur le moment même ; utiliser ce qu'il y a ici et maintenant (CP1).

Même si les CP ont pour mandat, dans une certaine mesure, de légitimer la réforme et qu'ils reconnaissent jouer un rôle de « maillon essentiel dans la mise en pratique du décret », ils se

montrent constamment soucieux de se distancier de la figure de l'inspecteur chargé de contrôler la bonne application des programmes et des directives ministérielles. Les CP rappellent aux enseignants qu'ils ne sont pas là pour faire la police mais bien pour les aider, les accompagner, les dynamiser, les sécuriser par rapport aux réformes. Pour les CP, gagner la confiance des enseignants suppose qu'ils leur montrent l'utilité du travail qu'ils ont à mener ensemble.

Nous nous battons, et cette idée passe difficilement, pour leur faire comprendre que nous ne sommes pas des inspecteurs. Nous ne sommes pas des inspecteurs, nous ne sommes pas là pour les inspecter, nous sommes là pour les aider, les accompagner. Nous les accompagnons et nous n'arrivons pas avec des leçons toutes faites. Nous arrivons et nous fixons ensemble des objectifs, nous partons de là où les gens sont et nous avançons ensemble (CP principal).

Construire de bonnes relations avec les enseignants, être au leur service, voilà pour les CP une composante forte de leur métier, qui remplit un rôle important dans la légitimation de leur raison d'être. Ces acteurs croient dans la pédagogie qu'ils tentent de faire passer. En ce sens ils investissent affectivement et émotionnellement leur métier, ils engagent leur subjectivité dans cette activité. L'expérience du travail sur autrui comporte en effet toujours une dimension relationnelle entre des personnes singulières. Cette dimension confère à toute rencontre son caractère unique et véritablement humain, tour à tour épuisant et exaltant (Dubet, 2002). Elle est jugée gratifiante par les CP.

Bref, la position de liminarité qui caractérise le CP requiert de sa part d'importantes compétences relationnelles. Trouver le juste milieu entre la position de pair et d'expert, être capable de s'ajuster selon les moments et les situations nécessite du *feeling*. Les CP décrivent cela comme une « alchimie » ou un « exercice d'équilibre », car à l'instar du funambule sur le fil, ils risquent à tout moment de faire un faux pas et de chuter. Dans ce cas, il faut alors repartir pratiquement à zéro, car si la confiance des enseignants est difficilement gagnée, elle est en revanche vite perdue.

Lorsque le bon dosage n'est pas trouvé, par exemple dans le cas d'une trop grande directivité du CP, l'attitude, la posture du CP est considérée comme illégitime. Le CP doit donc se montrer irréprochable : il n'a pratiquement pas le droit à l'erreur, sinon ce qui a été laborieusement construit peut être réduit à néant en un instant. En effet, le public n'est pas acquis d'avance, il ne laisse rien passer, il guetterait même, selon les CP, le moindre faux pas, parce qu'il chercherait un prétexte à rester sur sa position<sup>9</sup>.

On n'a pas intérêt à se planter ! On n'a pas intérêt à arriver dix minutes en retard parce que ces dix minutes de retard, parce que ces dix minutes en retard, certains vont les utiliser contre vous... Hein, donc, on doit être vraiment... je ne dis pas parfait, mais on doit donner le moins possible de prise aux résistants ! Et donc c'est une pression assez... importante, quoi ! (CP2).

Jamais je n'accepte des invitations à manger dans les écoles moi, parce qu'autrement on dit "oui, eux, ils viennent, ils arrivent à l'heure du dîner et...". Donc, ça m'est arrivé de manger mes tartines sur une aire d'autoroute (CP7).

Ces extraits montrent aussi l'importance qu'il y a à bien débiter la rencontre avec les enseignants. Ajoutons que pour le CP, le travail d'approche des enseignants suppose un bon travail d'accroche ; les premiers instants de l'intervention sont souvent les plus cruciaux car c'est alors qu'est donné le ton de l'animation. A cet égard, une compétence relationnelle utile

---

<sup>9</sup> Les stratégies de légitimation initiées par le CP se heurtent en tout cas à des stratégies de « délégitimation » de la part des enseignants qui protestent, émettent des critiques, tentent de saper les arguments avancés par le CP (Draelants et al., 2004).

est de savoir manier l'humour. En tant qu'acteur en représentation, on peut en effet analyser la performance du CP à la manière d'un *one man show*.

C'était pas une journée facile parce que c'était au début de la session d'examens. C'était une journée pédagogique un peu imposée. Donc, il ne s'agissait pas des meilleures conditions de réception : une après-midi comme ça, un vendredi... Mais ça, c'est à nous à faire la pirouette, quoi ! C'est à nous à... c'est un petit peu notre boulot de... d'accrocher... avec parfois une petite part de comédie ! Mais ça, c'est comme quand on est prof devant une classe. C'est un petit peu les mêmes trucs que l'on utilise en disant dès le départ, parce que c'est une école de milieux assez défavorisés. J'avais mis par exemple un proverbe qui vient de nos papas : « Il faut étendre ses pieds à la longueur de ses draps ! » Ben, rien que pour avoir mis cette phrase au tableau, ils ont vu un petit peu la... le... allez, le ton de l'animation... en disant : « Ah, tiens, oui ! Ils ont quand même l'air un peu réalistes... ». Et voilà, quoi ! C'est parfois comme ça que l'on commence (CP2).

Par ailleurs, la légitimation du légitimateur n'est pas quelque chose dont le CP est seul responsable. Cette responsabilité engage aussi les CP de manière collective. En effet, la légitimité implique une cohérence au niveau des discours et des positions des différents CP. Une coordination est donc nécessaire. Ceci rappelle encore combien la moindre faille dans les discours légitimateurs de la réforme est susceptible, selon les CP, d'être exploitée par les enseignants pour légitimer leur non-engagement, leur dénonciation de la réforme. L'extrait ci-dessous illustre bien la tension existant entre la légitimité individuelle et la légitimité collective, déjà évoquée :

J'ai constaté des positionnements différents et qui se contredisent ! Et il faut bien se rendre compte que si une équipe de profs voit deux CP qui disent des choses différentes, ils vont foncer là-dedans pour profiter de la situation pour ne pas changer ! C'est comme la compétence innée des élèves à profiter des incohérences du système ! Ça, c'est une « compétence » qui n'est pas à développer ! Elle est innée ! [Rires]. Et donc, là, nous devons être crédibles, quoi ! (CP2).

Que se passe-t-il lorsque ce travail de construction de la légitimité échoue, lorsque la confiance est perdue ? Si nous nous référons au schéma présenté ci-dessus, il s'agit de la situation d'illégitimité totale, de disqualification du CP auprès des enseignants. Comment donc se refaire une virginité ? Un CP témoigne du fait qu'il faut parfois prendre ses distances pendant quelques temps, voire quelques années, se faire remplacer auprès d'une école par un autre CP.

Chacun a aussi ses petites histoires, son vécu dans différentes écoles... Moi, il m'est arrivé une fois de dire : « Bon, dans cette école-là, je préfère ne pas intervenir pendant un an ou deux : je suis brûlé ! » (CP2).

Si la défiance porte sur tout un service, une stratégie consiste à changer son nom, à le rebaptiser<sup>10</sup> dans l'espoir de repartir à zéro et de signifier un changement, une renaissance symbolique.

Nous souffrons parfois encore dans certaines écoles du souvenir laissé par une mauvaise animation qui a été organisée quatre ou cinq ans plus tôt et qui a raté, peu importe pour les raisons. Nous ne sommes alors plus sollicités. Le jour où on refait appel à nous, nous avons un obstacle à franchir pour recréer des liens. Donc, des expériences désastreuses en animation ont des répercussions pendant quelques années parfois. Suite à cela, à un moment donné, nous avons changé notre nom. Nous avons abandonné le nom GRAP [Groupe d'accompagnement pédagogique] pour devenir le SEDESS, Service Diocésain, quoi. Parce que le GRAP avait été à

---

<sup>10</sup> Rappelons que dans la religion chrétienne, le baptême est un sacrement destiné à laver du péché originel (et à faire chrétienne la personne qui le reçoit).

un moment donné chargé de connotations un peu négatives, [alors] nous sommes repartis sur de nouvelles bases (CP 2).

Précisons pour conclure ce point qu'il existe différentes façons de construire la légitimité ; elles dépendent des CP, des moments, des situations. Tous les CP n'ont pas la même manière de travailler, par ailleurs un même CP peut changer sa manière de travailler, selon les moments et/ou les contextes...

### **E. S'affirmer comme un expert. Implications concrètes**

L'expertise du CP n'est pas non plus d'emblée acquise. Du point de vue des enseignants elle demande à être démontrée. Il importe en premier lieu que le CP soit bien informé des changements pédagogiques et sache répondre aux questions des enseignants, cette exigence nécessite une maîtrise suffisante des nouveaux programmes et/ou des textes légaux qui sont présentés. Au-delà, construire sa légitimité professionnelle suppose pour le CP de répondre à deux attentes centrales de la part des enseignants. Comme cela a été montré (Draelants et al., 2004), les enseignants sont fondamentalement en attente de propositions concrètes ; ils stigmatisent les conseillers pédagogiques qui « planent ». Ceux-ci sont cités comme les prototypes des mauvais CP, comme ceux qui n'ont rien compris, qui ne peuvent sortir de leurs beaux discours théoriques, inapplicables sur le terrain, dans la réalité des classes. Effectivement, le CP « dans le concret » est aussi celui qui enseigne encore une partie de son temps, qui est en prise avec la réalité de l'école et qui connaît la difficulté du terrain, élément essentiel pour que les enseignants lui reconnaissent une légitimité.

On devrait avoir la possibilité d'échanger bien davantage qu'on ne le fait. Il y a certains conseillers pédagogiques qui le font vraiment bien, ils le font de manière vraiment très réaliste en mettant en évidence la difficulté du travail à réaliser. Ils essaient de ramener ça à une mesure humaine mais d'autres planent et sont utopistes, ce n'est pas possible. Ils imaginent des parcours de 8-9 semaines et puis finalement, on se retrouve à la fin de l'année, on n'a quasiment rien vu. C'est très théorique. Certains font bien hein, mais d'autres ne se rendent pas compte. Parfois, je me demande s'ils travaillent sur le terrain (Enseignant de français).

Par ailleurs, les enseignants réclament des outils, des leçons types, applicables directement dans leurs classes, afin de savoir comment ils doivent s'y prendre avec les programmes par compétences. Or, si les CP apportent volontiers des choses (voir le premier extrait ci-dessous), ils sont souvent réticents à fournir des « recettes » et peu disposés à donner des outils « clés sur porte », ils préfèrent construire avec les enseignants des outils adaptés<sup>11</sup> (voir le second extrait). Cette manière de voir les choses est souvent source d'incompréhension et de frustration.

Je leur propose aussi. C'est un échange. Je pense que si on est juste là comme miroir, ça ne suffit pas, il faut aussi apporter des choses, qu'ils aient l'impression qu'il y a un travail qui se fait de leur côté mais aussi du mien. C'est vraiment à double sens (CP5).

La construction d'outils concrets que l'on fait en école est la majeure partie de mon temps ! [...] Certains professeurs, pas tous, sont venus pour une information générale dans une présentation du programme et puis on retourne dans l'école... Et cela peut déboucher sur du concret. Et c'est cela que les professeurs attendent. A la limite, ils attendent qu'on leur donne les outils « tout faits » mais cela, je m'y refuse. Je dis : « Je veux bien venir travailler avec vous mais pas vous donner l'outil d'une autre école... » [...] Cela ne peut pas marcher parce que la situation

---

<sup>11</sup> Il est d'ailleurs explicitement indiqué dans le programme de cours du réseau libre qu'« on ne trouvera pas dans ce programme une description des séquences d'apprentissage concrètes qui peuvent être menées avec les élèves. (...) Il appartient à chaque enseignant (...) d'élaborer des parcours adaptés aux situations concrètes » (Mangez, 2004).

d'intégration qui est réalisée avec le matériel de telle école ne peut pas convenir à telle autre école. Donc, il faut bien la construire avec ce que l'on a (CP3).

Ce faisant, les conseillers pédagogiques promeuvent et portent un modèle normatif de professionnalité enseignante dit du « praticien réflexif ». L'enseignant praticien réflexif est « capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Par cette capacité à "s'auto-analyser", il peut alors "identifier ses réussites et ses insuccès" et par-là réajuster ses actions » (Maroy et Cattonar, 2002 : 6). En interaction avec les enseignants, le CP se pose en exemple et personnifie alors ce praticien réflexif.

### **III. La légitimité de la réforme**

Après avoir analysé la manière dont les CP construisent leur légitimité, voyons à présent comment ils construisent la légitimité de la réforme à la fois sous son aspect pragmatique et sous son aspect moral.

A ce propos, il n'est pas inutile de dire que les critiques des enseignants, telles que nous avons pu les observer lors d'interactions entre CP et enseignants, se focalisent prioritairement sur la légitimité pragmatique. Face aux CP, les enseignants manifestent assez peu de désaccords normatifs francs à propos des orientations pédagogiques (par ex. entre la nécessité de l'effort *versus* la construction de la motivation). La critique de la réforme par compétences porte principalement sur sa praticabilité, sur la mise en œuvre concrète des nouveaux programmes sur le terrain. Plusieurs variantes de cet argument sont observables dans les discours des enseignants : soit l'implémentation est tout bonnement vue comme impossible car irréaliste, soit elle serait réalisable mais les moyens nécessaires à sa mise en œuvre font défaut, soit la critique porte sur la lourdeur du travail demandé et se combine alors parfois à celle de la piètre qualité c'est-à-dire la faiblesse des résultats obtenus sur base de cette approche.

La légitimité morale de la réforme est néanmoins parfois directement mise en cause. L'opposition de fond porte sur le crédit que l'on accorde, ou pas, au principe « d'éducabilité », sur le degré de « l'optimisme », sur le sentiment d'impuissance ou à l'opposé de capacité : croit-on ou non que grâce à la pédagogie (et à l'approche par compétences) les enseignants peuvent faire quelque chose pour les élèves les plus rétifs aux apprentissages ? Une autre critique concerne les exigences des objectifs d'apprentissage. Certains s'inquiètent de la place réservée aux savoirs. Les compétences entérineraient la « pédagogie du vide ». Enfin nombre d'enseignants s'interrogent sur le sens de la réforme, ils ont manifestement été peu informés quant aux objectifs finaux de cette réforme et se montrent assez sceptiques quant à son opportunité. Certains dénoncent ainsi ce qu'ils perçoivent une occasion de « changer pour le plaisir de changer ».

Plus fréquemment, la légitimité morale de la réforme est mise indirectement en cause. En fait, la critique de la légitimité pragmatique se double souvent d'une critique de la légitimité morale. Par exemple, on retrouve chez les enseignants l'idée que la pédagogie par compétences est inégalitaire car elle favoriserait les bons élèves. Les élèves très scolaires et donc très motivés, mais peu capables seraient fortement pénalisés et donc démotivés. L'injustice de cette approche en termes d'incitation à l'effort et de travail demandé aux élèves est également soulignée : les « futés » n'ont pas besoin d'étudier. Il est donc intéressant de voir que les enseignants critiquent la réforme au nom même des principes moraux que celle-ci défend. Leur argumentation se

réapproprié (implicitement<sup>12</sup>) les objectifs théoriques affichés de la réforme pour disqualifier cette dernière, compte tenu du fait que sa mise en œuvre dans la pratique se révélerait *in fine* perverse.

### **A. Construire la légitimité pragmatique de la réforme**

Comment les CP construisent-ils concrètement la légitimité pragmatique des réformes pédagogiques ? Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut identifier diverses stratégies.

Une première stratégie fréquemment employée consiste pour le CP à jouer sur la comparaison avec un exemple modèle (ou au contraire un modèle qui joue le rôle d'exemple repoussoir). Les observations que nous avons réalisées des interactions entre CP et enseignants révèlent deux variantes de cette stratégie : soit le CP se pose en exemple de l'applicabilité de la réforme, l'argument type étant « je le fais dans ma classe donc c'est possible », soit le CP fait valoir que c'est possible parce qu'on le fait ailleurs (dans d'autres écoles).

Donc on leur a montré comme ça, mais très vite, des possibles qui venaient d'autres écoles : des grilles de ceci, de cela, en faisant exprès de ne pas leur laisser dans les mains parce que le but n'était pas qu'ils prennent une grille de quelque part en disant : « Ah, ben, ça va, on a... ». Voilà un petit peu le travail que nous avons fait (CP2).

Une seconde stratégie est de faire appel à l'efficacité pédagogique et didactique présumée de l'approche/du dispositif proposé et/ou faire percevoir aux enseignants le bénéfice qu'ils peuvent en tirer dans la relation avec leurs élèves ou dans la motivation au travail de ceux-ci.

Ce que j'essaie de développer le plus c'est de leur dire que le travail par compétences revient toujours à essayer de donner du sens à ce que l'on fait. Et disons que, dans le qualifiant, pour les élèves, par rapport à la pratique professionnelle, cela se passe souvent bien. Ils aiment bien aller à l'atelier et travailler. Et où cela coince, c'est souvent au niveau des cours généraux ou des cours techniques, une fois qu'ils doivent étudier. Et donc, c'est un peu tout cela que j'essaie d'expliquer dans ce document (CP3).

Une troisième stratégie couramment associée au travail de légitimation pragmatique des réformes consiste pour le CP à transformer la représentation initiale des enseignants vis-à-vis de la réforme et de leur faire percevoir comme une opportunité ce qu'ils considèrent comme une contrainte.

Le défi que nous avons, c'est transformer une obligation décrétable en opportunités pour l'école. C'est de dire : 'On doit faire ça ! On doit faire un Rapport d'activités ! Si on essayait de le faire pour qu'il nous serve aussi ? Et pas uniquement pour être en règle...' (CP2).

Une quatrième stratégie mobilisée par le CP en appelle au bon sens des enseignants, par exemple : « il ne faut pas réinventer la roue tout le temps ». Il ne faut pas forcément respecter à la lettre chaque point de détail de la réforme, le CP invite donc parfois les enseignants à transiger sur la forme pourvu que le fond, l'esprit de la réforme soit respecté.

Alors, à propos de l'évaluation, certains continuent à mettre des points ou pas. Moi, je n'attache pas tellement d'importance à cela, qu'on mette des points ou pas, pour autant que justement ce qu'ils mettent soit bien explicité. Vous voyez, quand eux disent "respect des consignes", je leur ai demandé : "Pour vous, c'est quoi ? Donc, essayez de mettre des indicateurs autant que possible, afin que l'évaluation soit objective" (CP3).

---

<sup>12</sup> Les enseignants n'en sont pas forcément tous conscients, car ils semblent très mal connaître les objectifs d'égalité et d'équité qui sous-tendent les réformes à la base des modifications des programmes.

A partir du programme, définir les compétences terminales ou macro-compétences ou une situation de métier, et je leur dis : « Quel que soit le mot, cela a peu d'importance ! ». Ce qui est important : pour qualifier le jeune, quelles sont les grandes compétences qu'il va maîtriser ? Je leur demande de déterminer les paramètres de situation d'intégration. Donc, qu'est ce que l'on veut retrouver par rapport à une compétence quelle que soit la situation ? Qu'est-ce que l'on va vouloir chaque fois retrouver ? (CP3).

Bref, lorsque le CP vise à construire la légitimité de la réforme via une légitimation de type pragmatique, l'idée qui sous-tend les diverses stratégies est à chaque fois de montrer que cela fonctionne (ou peut fonctionner à condition de s'en donner la peine).

## **B. Construire la légitimité morale de la réforme**

Voyons à présent des exemples de stratégies potentiellement mises en œuvre par les CP lorsqu'il s'agit de construire la légitimité morale de la réforme.

Les CP, qui se présentent en tant qu'experts perpétuellement en questionnement et en recherche à propos de la pédagogie, se perçoivent comme mieux placés que les enseignants pour poser un jugement sur les changements décrétés. Dès lors une première stratégie consiste à afficher ses croyances, ses convictions dans la réforme, à délivrer un discours de la conviction. Les CP sont d'ailleurs un peu acculés à être les défenseurs officiels de la réforme : compte tenu des nombreuses critiques émises par les enseignants et compte tenu de leur éthique professionnelle<sup>13</sup> qui les enjoint au loyalisme à l'égard des réformes qu'ils mettent en œuvre.

Je me sens redevable aussi, au moment des réunions inter-diocésaines, d'un certain respect de ce qui est décidé en haut. Par exemple, on a supprimé le concept d'évaluation sommative dans la réorganisation de l'évaluation ; eh bien, je me dois de défendre ce concept-là. On parle d'un bulletin peut-être trois fois l'année, eh bien, je dois défendre cet aspect-là aussi, hein... Quand on y croit, ça va, si on y croit moins, c'est parfois un peu difficile, mais il faut avoir cette honnêteté-là de dire, tant que c'est pas décidé on se bat pour que son idée passe, mais quand c'est décidé à un moment donné, même si on ne s'y retrouve pas tout à fait, y a quand même une cohérence institutionnelle ! (CP2).

Une seconde stratégie courante en appelle à l'éthique professionnelle des enseignants, au sens de leur mission, au souci de l'élève, de son apprentissage... L'extrait ci-dessous (tiré d'une observation) dans lequel le CP fait usage du « mauvais exemple » (le cas d'un enseignant qui fait apprendre la ligne du temps sans « motiver » l'apprentissage) est illustratif de ce type de stratégie.

J'ai observé une leçon il y a peu, où le prof a demandé aux élèves de construire une ligne du temps. Mais, il n'a pas du tout travaillé avec les élèves sur la question du pourquoi on fait une ligne du temps. Il a tout de suite demandé de prendre une latte, il a téléguidé le travail des élèves. Ce prof de bonne foi va dire 'moi j'ai travaillé la ligne du temps et les élèves ne voient toujours pas clairs...' bon c'est facile de voir ce qui ne va pas du fond de la classe vous me direz... mais enfin il n'a pas travaillé l'intérêt de la ligne du temps, à quoi cela sert-il ? (CP6).

---

<sup>13</sup> Il s'agit aussi d'un critère explicite de sélection des CP : « Alors la sélection, elle se fait toujours de la même manière. On demande aux gens avec qui on travaille s'ils ont repéré dans leur pérégrination des profs qui semblaient marquer un intérêt pour la pédagogie. [...] Quand on les rencontre, on leur explique et on commence par leur dire quels sont les motifs quels sont les objectifs, les finalités des projets que nous avons. Alors on leur demande s'ils adhèrent au projet, première question. Parce que sinon ça ne sert à rien ».

Une troisième stratégie vise à provoquer chez les enseignants un questionnement de manière indirecte en posant un diagnostic choquant ou qui fait apparaître le paradoxe d'une conduite.

Moi, au niveau où je suis, je fais ce que j'appelle un travail d'érosion. C'est-à-dire que, quand une école élitiste me dit : 'Oh, non, nous, nous n'avons pas fait de première S<sup>14</sup> !', je dis : 'Ah ! Et qu'est-ce que vous avez fait avec les élèves en échec ?' – 'Ah, ben, ils ont tous eu une AOA<sup>15</sup> et ils pouvaient aller dans une deuxième option blanche' – 'Ah bon ? Et ceux que vous n'avez pas inscrits dans la deuxième option blanche, où sont-ils ?' – 'Ben, ben, ils sont, sont partis...' – 'Et ils sont partis où ?' – 'Ben, je ne sais pas...' – 'Et ils sont partis avec une AOA, c'est bien ce que vous m'avez dit ? Donc, ils pourraient très bien rentrer dans une deuxième latine autre part ?' – 'Euh, oui...' Je ne dis rien de plus mais je l'ai dit ! C'est-à-dire que je fais l'effet miroir, je dis : 'C'est là que vous êtes !' Et cette école m'a rappelé en disant : 'On va quand même réfléchir sur une première S pour l'année prochaine...'. Je crois que j'ai marqué un point. Mais c'est du travail d'érosion, quoi ! C'est à un endroit bien précis. Maintenant, cette démarche-là va peut-être interpeller une autre école, c'est une sorte de contamination, quoi ! Mais il y a des vaccins aussi ! [Rires] (CP2).

Bref, à travers ces différentes stratégies, on voit que la construction de la légitimité de la réforme passe aussi par un travail portant sur les valeurs et sur les représentations partagées par les enseignants.

#### **IV. Etre acteur de changement : les « équipements » des conseillers pédagogiques**

Analyser les « équipements<sup>16</sup> » mobilisés par les conseillers pédagogiques (autrement dit, les moyens que ces entrepreneurs du changement emploient pour parvenir à leurs fins lorsqu'ils interagissent avec les enseignants) apporte un éclairage intéressant pour comprendre leur travail. Comme tout individu en situation d'expertise, ils mobilisent une série de ressources, non seulement pour exercer leur expertise, mais également pour la constituer comme telle, c'est-à-dire la légitimer (Trépos, 1996). Si l'on distingue l'équipement objectif (objets, outils, bâtiments, machines, livres...) et l'équipement incorporé (savoirs ou savoir-faire, disposition éthique...), une double tendance s'observe : d'une part, l'importance de l'équipement incorporé, à la source d'une stratégie de légitimation par « enrôlement subjectif » ; d'autre part, la place relativement limitée mais croissante de l'équipement objectif, soutient une stratégie d'objectivation et d'encadrement des pratiques enseignantes.

D'une part, l'importance de l'équipement incorporé peut tout d'abord se comprendre dans le cadre des relations entre les conseillers pédagogique et leurs « clients », les enseignants. Fortement individualisés, ces relations varient donc en fonction des personnalités des uns et des autres. Tout entrepreneur de changement pédagogique « colore sa pratique avec ce qu'il est en tant que personne en relation à d'autres personnes » (Tardif et Lessard, 1999 : 354). Plus fondamentalement, comme l'écrivent M. Tardif et C. Lessard : « Dans l'enseignement, la personne qu'est le travailleur constitue le moyen fondamental grâce auquel se réalise le travail lui-même. La personnalité du travailleur devient elle-même une technologie du travail, c'est-à-dire un moyen en vue des fins visées » (*Op.cit.* : 351). Il s'agit d'un travail « investi » ou « vécu » (*Op.cit.* : 352), autrement dit un travail dans lequel on engage toute sa personne, sa

---

<sup>14</sup> Désigne une année « complémentaire » que les écoles sont (normalement) légalement tenues d'organiser pour remédier aux difficultés des élèves en échec et éviter de leur faire recommencer leur année à l'identique (« deuxième option blanche »). Il s'agit d'une mesure prise pour éviter le redoublement au sein du cycle composé des deux premières années du secondaire. Cette mesure est contournée par certains établissements comme celui dont il est question dans l'extrait.

<sup>15</sup> Attestation de réussite (Attestation d'orientation sans restriction).

<sup>16</sup> Le terme équipement, explique Trépos, vient en droite ligne de la notion d'« investissement de formes » développée par Thévenot : « l'équipement est ce dispositif, liant personnes, choses et actions selon une certaine loi, dans lequel les partenaires acceptent d'investir et à propos desquels ils s'accordent » (Trépos, 1996, p. 49).

subjectivité. L'être et l'agir du travailleur sont en ce sens inséparablement liés. La dimension éthique est au donc au cœur de ces métiers comme dans toutes les professions basées sur les relations humaines.

Si l'équipement incorporé éthique est prépondérant, l'équipement incorporé cognitif joue aussi un rôle capital. L'équipement cognitif renvoie aux connaissances pédagogiques et didactiques maîtrisées par les conseillers. Les théories pédagogiques et didactiques acquises dans le cadre de formations organisées avec des professeurs d'universités, psychopédagogues et didacticiens, donnent du sens à l'action de ces entrepreneurs de changement. Ces connaissances leur permettent de se sentir dans le « bon »<sup>17</sup> dans la mesure où elles fondent leur action en valeur (le juste), en rationalité (le vrai) et pas uniquement en légalité. Les conseillers pédagogiques se définissent en effet comme des « traducteurs » de ce qui a été appris lors de ces formations, ce qui les rassure quant au bien-fondé de leur action : il s'agit de mettre son expérience et sa connaissance des recherches pédagogiques et didactiques au service des enseignants, afin d'œuvrer ensemble pour le bien de l'élève. Pour les CP, les théories pédagogiques constituent effectivement une ressource de légitimation de leur travail d'acteur de changement<sup>18</sup>.

Nous proposons ce service à une personne qui accepte [de devenir conseiller pédagogique], nous lui offrons des formations. Donc avant de plonger, par exemple, on dit : 'la première année il ne sera jamais question pour vous de faire un contrôle d'inspection'. Jamais. D'abord il faut bien rencontrer ceux qui ont écrit les programmes pour vous imprégner complètement de cet esprit. Partir travailler avec des collègues, voir un peu comment ça fonctionne. Oui, il y a un temps d'écolage. C'est un autre métier (Directeur du SEDESS).

A cet égard, il importe de préciser que les théories pédagogiques ne fonctionnent pas directement comme une ressource de légitimation de la réforme ; les conseillers pédagogiques n'ont pas intérêt à les mobiliser directement dans l'action, dans le discours qu'ils tiennent face aux enseignants, compte tenu du déficit de légitimité dont souffrent les savoirs théoriques aux yeux des enseignants<sup>19</sup>. Vis-à-vis des enseignants, il nous semble que la ressource clé de légitimation réside plutôt dans la capacité des conseillers pédagogiques à traduire avec imagination/créativité ces théories pédagogiques en outils pratiques utilisables par les enseignants.

Hier c'était marrant, en début de séance, deux ou trois personnes qui ont mon âge ou un peu plus que mon âge, je les sentais très réticentes. Et elles me connaissent bien, donc c'était très chaleureux. Mais elles se plaignaient simplement « On en a marre maintenant, de ce langage techniciste : critère, indicateur, évaluation informative etc. ». D'une manière, ils manifestaient leur contrariété et leur irritation. Et ce qui est frappant, c'est que il y a une sorte d'irritation sur l'inspection externe, et qu'en fin de séance, j'ai encore repris les différents parcours que certains d'entre eux m'avaient proposés. Et bien, ils étaient tous d'accord, et eux en premier lieu pour me dire « Ah ! Ce parcours-là, il est fantastique », c'est un parcours d'un d'entre eux, n'est-ce pas, et j'avais fait les commentaires. Et ce parcours était considéré unanimement comme fantastique, y

---

<sup>17</sup> En ce sens, elles constituent ce que Dubet (2002) appelle des « fictions nécessaires ».

<sup>18</sup> Notons que les formations ne sont pas uniquement focalisées sur les théories pédagogiques. Toute une série de techniques et de méthodes issues des sciences humaines, en particulier de la psychologie, sont enseignées aux CP afin de les rendre plus efficaces dans leurs stratégies d'influence au changement, de conversion identitaire des enseignants (par exemple pour remettre en question les évidences, déstabiliser les idées reçues... comme nous l'avons évoqué dans l'extrait cité plus haut présentant la technique du miroir). Il est donc intéressant de constater que lors des formations, on tient compte de la difficulté à laquelle sont confrontés les CP pour construire leur légitimité.

<sup>19</sup> Le rôle de la théorie pédagogique ne se joue pas forcément dans le discours mais éventuellement de manière plus indirecte dans la présentation, la structuration, l'instrumentation, les questions légitimes... Toutefois cet aspect n'est pas traité ici, on s'intéresse à l'usage des théories pédagogiques comme ressource argumentative dans l'interaction (ex. : « la pédagogie dit que... »).

compris ceux que j'appellerai par les vieux « grognards », c'est le parcours qui appliquait le mieux ce modèle constructiviste, ou bien d'alternance entre mise en situation et systématisation. Je ne sais pas si je me fais comprendre. Donc, je dirai que parfois, dans le langage immédiat, on aurait parfois du rebelle chez les enseignants. Mais je crois qu'il ne faut pas s'arrêter à cela, que au fond, quand on creuse un peu avec eux, je ressors souvent avec une impression de dynamique d'énergie, quand on est allé au-delà des discours, au-delà des mots, et qu'on s'est mis au travail sur la construction de parcours concrets, de modèles concrets à mettre en œuvre en classe (CP1).

En revanche, les théories pédagogiques permettent aux conseillers pédagogiques de se sentir « dans le bon » ; elles légitiment l'action du conseiller pédagogique à ses propres yeux. Il s'agit d'une croyance, d'une ressource identitaire, qui passe typiquement par un sentiment de maîtrise.

Ce que j'ai, c'est peut-être maintenant grâce à ça, ce que beaucoup d'autres profs n'ont pas, c'est une compréhension d'où on vient et où on va. Pourquoi il y a des nouveaux programmes, comment ils ont été écrits, quelles étaient les limites, qu'est-ce qu'on ne doit plus attendre d'un programme parce que maintenant je sais comment on les élabore. Ca j'ai certainement en plus. Et donc, ça me donne une certaine expertise, sans doute. Parce que, par exemple hier encore, il y avait un problème, mais le degré de maîtrise de compétences n'apparaît pas dans le programme, et donc ça je peux leur dire que non, parce qu'il n'apparaît pas non plus dans le document socle. Et que donc nous ne pourrions pas dans les programmes écrire des degrés de maîtrise puisqu'ils n'étaient pas définis. Donc, cette meilleure compréhension de comment les choses en sont arrivées là où elles en sont aujourd'hui, nous donne sans doute une expertise (CP4).

D'autre part, le travail d'accompagnement des réformes pédagogiques effectué par les conseillers pédagogiques paraît de plus en plus rationalisé, au sens où leur travail prend appui sur un équipement objectif : des « outils », des « techniques » qui constituent à la fois le contenu de leur travail mais aussi des moyens d'action privilégiés. Ces outils sont essentiellement pédagogiques (par exemple des séquences types ou des référentiels de cours ou d'apprentissage) ; dans une moindre mesure, il s'agit d'outils de *management*, d'*audit*, « d'évaluation » ou de « pilotage ». Ainsi, le travail des CP porte de façon substantielle sur le développement ou la transmission de « référents pédagogiques » (prévus par la loi) qui doivent désormais servir de balises au personnel enseignant (compétences, « matrices » d'épreuves d'évaluation). Si l'équipement objectif demeure limité à l'heure actuelle, il est appelé à se développer dans les années à venir compte tenu des nouvelles orientations politiques évoquées (mise en place d'un pilotage et réforme annoncée de l'inspection et des services d'accompagnement pédagogique). Il est également appelé à s'orienter vers la construction de dispositifs d'évaluation des élèves et des apprentissages.

## **V. Conclusion : le difficile travail de construction de la légitimité des réformes pédagogiques**

Au terme de cette analyse, l'image qui se dessine du travail des conseillers pédagogiques avec les enseignants est celle d'un travail particulièrement riche sur le plan humain mais également complexe et qui génère tensions et contradictions. Le travail de construction de la légitimité des réformes est notamment difficile et incertain, puisqu'il repose sur des acteurs dont la légitimité professionnelle est fragile. Ne pouvant s'appuyer sur celle-ci, les CP doivent d'abord fonder leur propre légitimité. Or les rapports de confiance qu'ils parviennent à nouer avec des groupes d'enseignants s'avèrent en général singuliers et contingents car ils reposent au moins autant sur leur personnalité propre, leurs compétences relationnelles et leur engagement affectif que sur des savoirs techniques et pédagogiques, qui a eux seuls se révèlent insuffisants pour garantir le processus de légitimation.

Par ailleurs, les CP demeurent relativement impuissants face au déficit de légitimité des réformes actuelles et des savoirs pédagogiques qui les fondent, car des désaccords de fond

subsistent. Enseignants et CP présentent encore fréquemment des analyses foncièrement différentes de la réalité scolaire. A cet égard, force est de constater que le travail de changement et de construction de la légitimité des réformes opéré par les CP se borne souvent, pour des raisons de réalisme, à des questions techniques plutôt qu'idéologiques. La question du sens ou des valeurs qui sous-tendent les réformes pédagogiques semble en définitive peu abordée. Lorsqu'on interroge les enseignants, on remarque combien ceux-ci sont mal informés quant aux objectifs des politiques menées et combien la finalité des changements leur échappe bien souvent. Le travail de construction de la légitimité de la réforme se centre sur l'aspect légitimité pragmatique et passe rapidement sur la question de la légitimité morale, certes nettement plus complexe à traiter. Dans ces conditions, les épreuves de légitimité des réformes de l'enseignement qui reposent sur une pédagogie par compétences restent donc largement incertaines et fragiles tant que les enseignants n'adhèrent pas massivement à la norme pédagogique promue par le politique.

Une évaluation poussée de l'impact du travail d'accompagnement réalisé par ces entrepreneurs du changement pédagogique sur l'évolution du rapport aux réformes entretenu par les enseignants reste à faire. Nous esquissons toutefois une hypothèse quant à l'efficacité pratique de l'intervention des conseillers pédagogiques : tout concourt pour que la stratégie et l'éthique professionnelles des conseillers pédagogiques les poussent à ne pas répondre aux attentes des enseignants. Soucieux de parvenir à une réelle conversion identitaire des enseignants et de leur permettre de développer des capacités de praticiens réflexifs afin qu'ils puissent prendre eux-mêmes conscience de la nécessité de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, les conseillers pédagogiques sont fréquemment en porte-à-faux par rapport aux demandes des enseignants. Il existe donc une sorte de malentendu à la base même de la rencontre entre les conseillers pédagogiques et les enseignants ; celui-ci alimente les frustrations de part et d'autre et ne paraît guère favorable à l'enrôlement subjectif des enseignants visé par les conseillers.

## Références bibliographiques

- Bourgeois, E., Nizet, J., 1995. *Pression et légitimation*, PUF, Paris.
- Cattonar, B., Maroy, C., 2002. Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Education et Sociétés*, 6 (2), 21-42.
- Colemans J. et al., 2003, *Instances de régulation intermédiaire et agents de supervision dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*, Rapport de recherche, Louvain-la-Neuve.
- Coulon, A., 2002. *L'ethnométhodologie*, PUF, Paris
- Delvaux, B., Maroy, C., 2004. La médiation des 'réseaux' dans la régulation de l'enseignement en Communauté française, *Recherches Sociologiques*, 35 (2), 83-101.
- Draelants, H., Giraldo, S., 2005. La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain, *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 40.
- Draelants, H., Giraldo, S., Maroy, C., 2004. Les accompagnateurs pédagogiques et l'implantation de l'approche par compétences : rôle, identités et relations aux enseignants. In Frenay, M. et Maroy, C. (Eds), *L'école, 6 ans après le décret « missions »*. Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, pp. 161-186.
- Dubet, F., 2002. *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris.
- Dupriez, V., Cornet, J., 2005. *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, De Boeck, Bruxelles.
- Eymard-Duvernay, F., Marchal, E., 1994. Les règles en action : entre une organisation et ses usagers, *Revue française de sociologie*, 35, 5-36.
- Gaudin, J.-P., 1999. *Gouverner par contrat*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Goffman E., 2002. La « distance au rôle » en salle d'opération, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 143, juin 2002, p.80-87.
- Hargreaves, A., 1984, Experience counts, theory doesn't: how teachers talk about their work, *Sociology of Education*, 57 (4), 244-254.
- Hassenteufel, P., Smith, A., 2002, Essoufflement ou second souffle ? L'analyse des politiques publiques « à la française », *Revue française de science politique*, 52 (1), 53-73.
- Hughes, E.C., 1996. *Le regard sociologique*, Editions de l'EHESS, Paris.
- Mangez, E., 2004. La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir, *Revue Française de Pédagogie*, 146, 65 – 77.
- Mangez, E., 2002. Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix, *Educations et Sociétés*, 8 (2), 81-96.
- Muller, P., 2005. Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs, *Revue française de science politique*, 55 (1), 155-187.
- Musselin, C., 2005. Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques: deux approches pour un même objet ?, *Revue française de science politique*, 55 (1), 51-71.
- Poupart, J. et al., 1997. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin, Montréal.
- Strauss, A., 1992. *La trame de la négociation*, L'Harmattan, Paris.
- Suchman, M.C., 1995, Managing legitimacy: strategic and institutional approaches, *Academy of Management Review*, 20 (3), 571-610.
- Tardif, M., Lessard, C., 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, De Boeck, Bruxelles.
- Van Campenhout, L. et al., 2004. *La consultation des enseignants du secondaire*, Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, Ministère de la Communauté française.
- Van Zanten, A., 2004. *Les politiques d'éducation*, PUF, Paris.