



Assises
de l'enseignement agricole public



MISE EN ŒUVRE DE LA MESURE 46 DES ASSISES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC

« CREER UN OBSERVATOIRE DU TRAVAIL ENSEIGNANT »

LE TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC

DISPOSITIF, RESULTATS ET PERSPECTIVES

RAPPORT D'ETAPE NUMERO 2

Jean-François MARCEL, responsable scientifique

Audrey MURILLO, chargée d'étude

Marie-Hélène BOUILLIER-OUDOT, responsable administrative

ÉCOLE NATIONALE DE FORMATION AGRONOMIQUE, TOULOUSE

TABLE DES MATIERES

Introduction	5
1 – Élaborer un discours scientifique sur le travail enseignant.....	5
1.1 – Un discours « en rupture ».....	5
1.2 – Un discours « sur » et « pour » le travail enseignant.....	5
2 – La mise en place de l'observatoire	6
2.1 – Une démarche en 3 phases.....	6
2.2 – La deuxième phase.....	6
3 – Présentation du rapport.....	7
3.1 – La structure du rapport.....	7
3.2 – Les choix d'écriture	7
Chapitre 1 : Le projet de mise en place d'un observatoire du travail enseignant.....	9
1 – Le contexte du projet	9
1.1 – Présentation de l'observatoire.....	9
1.2 – Les fonctions potentielles de l'observatoire	10
1.3 – Les phases de la démarche	11
2 - Le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public : éléments de théorisation	12
2.1 – Définir le travail enseignant	12
2.2 – La prise en compte des spécificités des établissements d'enseignement agricole.....	13
2.3 – Proposition d'un modèle du travail enseignant dans les établissements d'enseignement agricole	15
3 - L'état d'avancement du projet	16
3.1 – Bilan de la première phase.....	16
3.2 – Méthodologie mobilisée pour la deuxième étape	16
Chapitre 2 : Présentation du corpus enquêté.....	19
1 – Les établissements, les centres, les filières et les publics	19
2 – Les enseignants.....	22
2.1 – Les caractéristiques individuelles.....	22
2.2 – Les enseignants dans leurs établissements.....	24

Chapitre 3 : Le leadership au quotidien	27
1 – Pilotage et coordination des établissements	27
1.1 – Les directeurs d'EPL.....	27
1.2 – Les proviseurs-adjoints de lycées, les directeurs de CFA et de CFPPA.....	28
2.1 – Les coordonnateurs de filière.....	29
2 - Pilotage et coordination : points de vue des enseignants	32
2.1 – Le pilotage du centre.....	32
2.2 – La coordination de filière	32
 Chapitre 4 : Des pratiques professionnelles des enseignants: le travail réalisé.....	35
1 – Les pratiques d'enseignement	35
1.1 – Les pratiques de gestion de l'ordre dans la classe	35
1.2 – Les pratiques de contextualisation des savoirs enseignés	36
1.3 – Les pratiques lors des séances spécifiques : travaux dirigés et pratiques, pluridisciplinarité	37
1.4 – Le temps consacré aux contenus enseignés	39
2 – Les dimensions transversales des pratiques enseignantes	39
2.1 – Les pratiques d'évaluation	40
2.2 – Les pratiques d'individualisation	44
2.3 – Les pratiques de mise en œuvre des missions de l'Enseignement agricole.....	45
3 – Le travail d'équipe.....	47
3.1 – les pratiques sociales durant les temps informels	47
3.2 – Les niveaux de collaboration interindividuelle au sein des équipes pédagogiques.....	48
3.3 – L'appréciation du travail de l'équipe pédagogique.....	49
4 – Les pratiques de partenariat.....	49
4.1 – Le partenariat avec les parents d'élèves	50
4.2 – Le partenariat avec les entreprises et associations culturelles.....	52
5 – Les allocations de temps professionnel	54
5.1– Éléments de méthode	54
5.2 – Enseignants exerçant à temps complet, uniquement en lycée	56
5.3 – Enseignants exerçant (au moins partiellement) en CFA et/ou CFPPA	57
5.4 – Typologie d'enseignants, en fonction de leur allocation du temps professionnel	58
5.5 – Comparaisons.....	59

Chapitre 5 : Du métier d'enseignant : le travail vécu.....	63
1 - L'identité professionnelle.....	63
2 – Le rapport au métier	64
3 – Le travail « apprécié » : les difficultés et les satisfactions professionnelles.....	67
3.1 – Les difficultés relatives aux séances observées	67
3.2 – Les difficultés professionnelles relatives au métier	69
3.3 – Les satisfactions professionnelles	71
4 – La maîtrise de l'exercice professionnel.....	72
4.1 – Les savoirs professionnels.....	72
4.2 – La maîtrise des facettes du travail	73
5 – Le développement professionnel.....	75
Chapitre 6 : Les dimensions discriminantes au sein du travail des enseignants	79
1 – Des caractéristiques socio-professionnelles	79
1.1 – L'âge	79
1.2 – La discipline enseignée.....	81
2 – Les modalités de leadership	82
Conclusion : Vers la mise en place d'un observatoire du travail enseignant.....	87
1 – Un dispositif basé sur un Comité de Pilotage.....	87
1.1 – Un Comité qui porterait une ligne politique au service du système.....	87
1.2 – Un Comité qui déciderait et passerait les commandes.....	87
1.3 – Un Comité qui validerait les productions.....	87
1.4 – Un Comité qui communiquerait et déciderait des modalités de diffusion	87
2 – Premier objectif : Élaborer et alimenter un corpus de connaissances sur le travail enseignant et ses évolutions.....	88
3 – Second objectif : Prendre en charge les « préoccupations » du système.....	88
3.1 – Le principe des « zooms »	88
3.2 – Des « zooms » en lien avec le corpus de résultats	89
3.3 – Des « zooms » basés sur des propositions	89
Remerciements	91

INTRODUCTION

Le présent rapport est alimenté par le bilan de la deuxième phase d'un projet consacré à la mise en place d'un observatoire du travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public.

1 – ÉLABORER UN DISCOURS SCIENTIFIQUE SUR LE TRAVAIL ENSEIGNANT

L'originalité de cet observatoire réside dans le choix délibéré de son adossement à une démarche de recherche. Elle lui permet d'élaborer un discours spécifique sur le travail enseignant, un discours scientifique nécessairement en rupture avec les différents discours portant sur le travail des enseignants ou, plus largement, sur le fait éducatif.

1.1 – UN DISCOURS « EN RUPTURE »

Les discours concernant l'éducation en général sont largement répandus au sein de notre société. Souvent nostalgiques, parfois alarmistes, ces discours, saturés de conviction mais revendiquant se fonder sur le « bon sens » génèrent autour de toute décision relative à l'éducation (qu'elle soit politique ou administrative) un contexte parfois difficile.

Le projet d'observatoire que nous présentons n'a pas la prétention de mettre un terme à la profusion de ces discours, qui montrent l'intérêt que tout un chacun porte aux questions éducatives. Il est beaucoup plus modeste. D'abord, dans le champ de l'éducation, il se limite au système de l'enseignement agricole public et, au sein de ce système, il cible le travail enseignant (entendu comme celui de tous les professeurs et formateurs de ses établissements). Ensuite, il ne prétend pas imposer un discours sur le travail enseignant. Il se borne à proposer une connaissance du travail enseignant scientifiquement élaborée.

La démarche scientifique théorise ses objets, les problématise et les opérationnalise dans un dispositif méthodologique. La confrontation au réel lui permet de fournir des résultats qui enrichissent cette problématique. Mais, par définition, ces résultats ne peuvent être ni anticipés ni maîtrisés et si leur légitimité scientifique leur donne force, leur subversivité potentielle les fragilise.

1.2 – UN DISCOURS « SUR » ET « POUR » LE TRAVAIL ENSEIGNANT

La connaissance du travail enseignant et de ses évolutions que diffusera l'observatoire présentera toutes les caractéristiques que laissent entrevoir ces quelques lignes. Elle sera nécessairement en rupture par rapport aux discours de conviction et sera mise à disposition des responsables administratifs ou politiques pour éclairer leurs décisions. Il s'agit là d'une démarche théorisée par ailleurs sous l'appellation d'aide à la décision. Cette démarche insiste bien sur la dissociation nécessaire entre la recherche qui produit des connaissances et les autorités publiques qui utilisent ces connaissances pour prendre leur décision (en mettant par là même à distance les discours de conviction ambiants).

Il est important de souligner l'objectif praxéologique de l'observatoire, celui de contribuer à améliorer les conditions du travail enseignant et plus largement le fonctionnement des établissements de l'enseignement agricole public. Pour ce faire, il élabore, capitalise et diffuse des connaissances scientifiques sur le travail enseignant.

Cet observatoire sous-entend une collaboration entre la sphère de la recherche et la sphère politique et administrative. Initiée par la commande de la DGER, cette collaboration est rendue effective par le Groupe de Travail de l'Observatoire mis en place de manière provisoire pour les deux premières phases du projet, et qui constitue une interface entre les deux sphères. Dans la perspective de la pérennisation de l'Observatoire du travail enseignant, il serait remplacé par un Comité de Pilotage.

2 – LA MISE EN PLACE DE L'OBSERVATOIRE

Revenons sur les étapes du projet pour rappeler que nous en sommes à la fin de la deuxième (dont le présent rapport effectue le bilan) et que la phase suivante, sous réserve de validation, correspond à la pérennisation du dispositif.

2.1 – UNE DEMARCHE EN 3 PHASES

Le Groupe de Travail de l'Observatoire a eu la charge de valider l'opérationnalisation d'une démarche pour la mise en place de l'observatoire qui a été envisagée en trois phases.

- ♦ **La première phase** avait pour objectif de définir le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public et, surtout, d'élaborer et de mettre à l'épreuve, dans 3 établissements, un dispositif d'enquête pertinent et opératoire pour l'étudier.
- ♦ **La deuxième phase** avait pour objectif d'évaluer la capacité du dispositif à produire des connaissances pertinentes sur le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public en le déployant sur un échantillon représentatif constitué de 10 établissements.
- ♦ **La troisième phase** est, comme l'indique la lettre de commande, la pérennisation d'un observatoire permettant de produire, de diffuser et de capitaliser des connaissances sur le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public et de mettre au jour ses évolutions.

2.2 – LA DEUXIEME PHASE

Le présent rapport effectue un bilan de la deuxième étape du projet. Sur la base des apports théoriques et surtout méthodologiques de la première phase, cette étape, conduite auprès d'un échantillon de 10 établissements, présente les premiers résultats. Elle montre également les potentialités de l'observatoire et l'outil précieux d'aide au pilotage du système qu'il pourrait constituer, en fonction des modalités de pérennisation qui seront retenues.

3 – PRESENTATION DU RAPPORT

3.1 – LA STRUCTURE DU RAPPORT

Le rapport comporte 6 chapitres. Il rappelle tout d'abord (**chapitre 1**) les contours du projet de l'Observatoire, le contexte de sa commande, ses fonctions potentielles, la démarche de problématisation et d'opérationnalisation de l'objet d'étude et son état d'avancement.

Le **chapitre 2** présente le corpus enquêté, les établissements, les formations et les publics. Il accorde une place plus importante aux caractéristiques socio-professionnelles des enseignants participants.

Les **chapitres 3, 4 et 5** développent les résultats : le leadership de ces établissements (c'est-à-dire les modalités de pilotage et de coordination), le travail réalisé (au travers des pratiques professionnelles mises en œuvre) et le travail vécu par les enseignants.

Le **chapitre 6** développe l'analyse de 3 faisceaux de relations statistiques entre facettes du métier, relations qui éclairent le travail enseignant et permettent d'envisager quelques pistes et leviers de transformation.

La **conclusion** se dote d'une fonction particulière, celle de fournir des éléments de réflexion et des propositions pour la suite du projet.

3.2 – LES CHOIX D'ECRITURE

Devant la quantité de résultats, nous avons été tenus de faire des choix. Ainsi, la totalité des résultats est accessible dans des **annexes** présentées sous forme numérique. Nous avons toutefois fait le choix de maintenir un certain degré de précision dans le rapport, ce qui explique la présentation détaillée des éléments empiriques. Pour faciliter la lecture, nous avons recouru à la fin de chaque chapitre à des synthèses, aisément repérables, qui reprennent les principaux points abordés.

CHAPITRE 1 : LE PROJET DE MISE EN PLACE D'UN OBSERVATOIRE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

1 – LE CONTEXTE DU PROJET

En partant de la commande consécutive à la publication des mesures des assises de l'enseignement agricole public, ce paragraphe précise les fonctions potentielles de l'observatoire et rappelle la démarche retenue, telle qu'elle a été validée par le Groupe de Travail de ce projet.

1.1 – PRESENTATION DE L'OBSERVATOIRE

Reprenons un extrait du courrier de Madame la sous-directrice des établissements, des dotations et des compétences du 18 février 2010.

« Les assises de l'enseignement agricole closes en décembre 2009 ont permis d'arrêter un "pacte renouvelé pour l'enseignement agricole public". Celui-ci fait état de 60 mesures à conduire d'ici à 2012.

Dans le cadre du "pacte avec la communauté éducative", la mesure 46 entérine la création d'un observatoire du travail des enseignants. L'ambition est de se donner les moyens de décrire la réalité constitutive de ce travail par le biais d'une grille de lecture elle-même adossée à des mesures précises à la fois qualitatives et quantitatives.

Ce dispositif, une fois validé, a pour vocation à s'inscrire dans la durée et à produire des états des lieux réguliers fondés sur la collecte, l'analyse et la mise en perspective des informations recueillies. »

L'observatoire est donc un dispositif de production de connaissances sur le travail des enseignants de l'Enseignement Agricole, tel qu'il se déroule au quotidien au sein des établissements publics locaux. C'est un instrument de capitalisation de ces connaissances et d'aide à la décision (et à la prospective) pour le pilotage national, régional et local du système. Les informations produites bénéficient d'un adossement à la recherche en éducation (et à ses méthodologies) au travers de l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs ».

Créé dans le prolongement des Assises, il est conçu et mis en place par l'École Nationale de Formation Agronomique, qui a la charge d'en assurer le fonctionnement.

Un Groupe de Travail définit son cadre déontologique, formalise son programme de travail, valide et évalue son action.

1.2 – LES FONCTIONS POTENTIELLES DE L'OBSERVATOIRE

Nous pointerons 6 fonctions qui attestent de la potentialité importante de cet observatoire.

♦ **Connaître la réalité du travail dans les établissements d'enseignement agricole**

En mobilisant des méthodologies scientifiques, l'observatoire produit annuellement de nouvelles connaissances sur la réalité du travail des acteurs de l'enseignement agricole (et les capitalise) : les allocations du temps professionnel, les relations professionnelles, les relations pédagogiques, les partenariats avec les territoires, les conditions de travail, les difficultés et satisfactions professionnelles, les modalités de formation.

♦ **Aider à piloter le système**

La capitalisation de ces connaissances a une fonction diagnostique et une fonction prospective (la mise au jour des évolutions passées permet de dégager des tendances et d'anticiper les évolutions à venir). Elle fournit une aide au pilotage du système, et ce à trois niveaux : le niveau national (la gestion des carrières, la gestion des postes, la gestion des services, le lancement des réformes, etc.), le niveau régional (l'offre de formation, l'accompagnement de l'évolution de pratiques en lien avec des rénovations ou des innovations institutionnelles, etc.) et le niveau local (l'ajustement du fonctionnement de l'EPL en fonction de la comparaison entre indicateurs de l'EPL et indicateurs nationaux, etc.)

♦ **Alimenter et réguler la formation des enseignants**

Cette capitalisation permet également de mieux cerner les évolutions des référentiels de formation et des contenus de la formation des enseignants, à la fois durant la phase d'entrée dans le métier, tout au long d'une carrière, dans le cadre de la professionnalisation de certaines fonctions particulières (coordination de filière, conseil pédagogique) ou pour accompagner la mise en place de dispositifs dans l'établissement (comme les conseils pédagogiques).

♦ **Compléter le dispositif d'évaluation du système d'enseignement agricole**

A la fonction diagnostique de l'observatoire, il convient d'ajouter le fait qu'il propose un regard pleinement complémentaire des dispositifs mis en œuvre par l'Inspection Pédagogique (plus centré sur l'acte pédagogique et son contexte), par le Conseil Général de l'Alimentation, de l'Agriculture et des Espaces Ruraux (centré sur l'évaluation et la prospective), par l'Observatoire des Missions et des Métiers, par l'Observatoire National de l'Enseignement Agricole (lien formation-emploi), etc. Des liens doivent d'ailleurs être

envisagés et une exploitation raisonnée de la source que constituent les rapports d'inspection ne manquerait pas d'intérêt.

L'originalité de l'apport de l'observatoire vient de sa focalisation sur l'activité effective et les conditions de travail des enseignants, qui ne sont réellement prises en charge par aucune des structures évoquées ci-dessus. Il permet de compléter le dispositif dont doit disposer le Ministère pour piloter le système.

Les évaluations ciblées renforcent également cette orientation évaluative qui permet d'anticiper le développement (dès à présent largement repérable) des politiques d'*accountability*. L'observatoire peut fournir au système d'enseignement agricole des éléments objectifs lui permettant de « rendre des comptes ».

♦ Construire et diffuser la mémoire de l'enseignement agricole

Si la capitalisation de connaissances autorise la prospective, elle permet d'abord d'alimenter et de structurer la « mémoire du système », de conserver et de mettre à disposition des élèves, des parents, des partenaires mais, surtout, des nouveaux enseignants des « traces » des principes, des valeurs et des traditions de l'enseignement agricole.

♦ Valoriser l'image de l'enseignement agricole

L'observatoire du travail enseignant est un outil innovant et, à notre connaissance, il n'en existe pas de semblable. Dès lors, il valorise l'image de l'enseignement agricole à plusieurs niveaux : il renforce son image innovante en s'appuyant sur des données fiables, il ouvre une vitrine sur le travail des acteurs dans les lycées agricoles (ce qui renforce leur attractivité) et il pourra servir d'inspiration, voire de modèle, à d'autres systèmes éducatifs (soumis à la pression croissante des politiques d'*accountability*).

1.3 – LES PHASES DE LA DEMARCHE

Le Groupe de Travail, réuni le 15 mars 2010, a précisé les deux premières phases de la démarche.

La première phase avait pour objectif de préciser ce que recouvre la notion de « travail enseignant » dans le contexte particulier des établissements de l'enseignement agricole, de l'opérationnaliser dans un dispositif d'enquête et de tester ce dispositif méthodologique dans 3 établissements. Elle a permis de stabiliser à la fois l'objet et la méthode de l'enquête. Cette phase s'est terminée en janvier 2011 avec la remise d'un rapport d'étape.

Une deuxième phase a été réalisée sur un échantillon (10 établissements) dont la constitution s'efforce d'assumer une bonne représentativité du système. Elle a mobilisé le dispositif stabilisé par la phase 1 ; les résultats obtenus alimentent ce deuxième rapport.

A la suite de ce deuxième rapport d'étude, les décisions seront prises quant aux modalités de pérennisation de l'observatoire (son « *inscription dans la durée* » indiquée dans le courrier précédemment cité).

2 - LE TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LES ETABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE PUBLIC : ELEMENTS DE THEORISATION

La réunion du Groupe de Travail du 15 mars 2010 a permis de circonscrire¹ et de préciser la notion de « travail enseignant » dans le contexte des établissements de l'enseignement agricole public.

2.1 - DEFINIR LE TRAVAIL ENSEIGNANT

Tardif et Lessard (1999)² définissent le travail enseignant à l'aide de trois dimensions :

- ◆ « **le travail comme activité** » regroupe :
 - ◆ « *les structures organisationnelles* dans lesquelles se déroule cette activité, structures qui la conditionnent de multiples façons »
 - ◆ « *le déroulement de cette activité*, c'est-à-dire les interactions continues, au sein du processus de travail concret, entre le travailleur, son produit, ses buts, ses outils, ses savoirs et les résultats du travail »
- ◆ « **le travail comme statut** » renvoie à la question de « *l'identité du travailleur* à la fois *dans l'organisation du travail* et *dans l'organisation sociale*, dans la mesure où celles-ci fonctionnent selon une imposition de normes et de règles qui définissent les rôles et les positions des acteurs »
- ◆ « **le travail comme expérience** », c'est-à-dire « le travail tel qu'il est vécu et signifié par et pour lui-même ». Cette expérience peut être entendue en deux sens :
 - ◆ soit « comme un processus d'apprentissage spontané qui permet au travailleur d'acquérir des certitudes quant à la façon de contrôler les faits et les situations de travail qui se répètent »
 - ◆ soit comme un processus fondé « sur l'intensité et la signification d'une situation vécue par un individu »

Ils insistent par ailleurs sur la nécessité d'introduire « *une dimension sociale* au cœur même de l'expérience individuelle, ce qui permet ainsi d'inscrire les expériences de chacun dans un horizon plus ou moins partagé de situations communes, typiques et des sens comparables ».

¹ Ajoutons que le Groupe de Travail s'est prononcé sur le fait que l'Observatoire ne concernerait que les établissements de l'enseignement agricole public.

² Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Editions De Boeck : Bruxelles.

2.2 – LA PRISE EN COMPTE DES SPECIFICITES DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

La définition présentée ci-avant permet de circonscrire le périmètre de ce qui est entendu par « travail enseignant ». Dans notre cas, et même si nous proposons de conserver cette appellation pour être aisément compréhensible, l'observatoire cible à la fois les **professeurs** de lycée et les **formateurs** des Centres de Formation d'Apprentis (CFA) et Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles (CFPPA), l'ensemble étant regroupé sous le terme « enseignant » (décision du Groupe de Travail du 15 mars 2010).

Cette décision a des conséquences importantes sur l'objet étudié et la problématisation de la recherche. En effet, elle présuppose une genericité du travail enseignant au niveau de l'établissement (c'est ce que nous appellerons par la suite la sphère intrinsèque du travail). Dès lors, les centres constitutifs relèvent du contexte d'exercice de ce travail (ce que nous appellerons par la suite la sphère extrinsèque du travail).

Il s'agit à présent d'adapter le modèle théorique de Tardif et Lessard au contexte spécifique du travail dans les établissements de l'enseignement agricole. Cette opérationnalisation se fera en deux étapes :

- ♦ **La première étape** retient 6 entrées à partir desquelles sera appréhendé le travail dans les établissements de l'enseignement agricole :

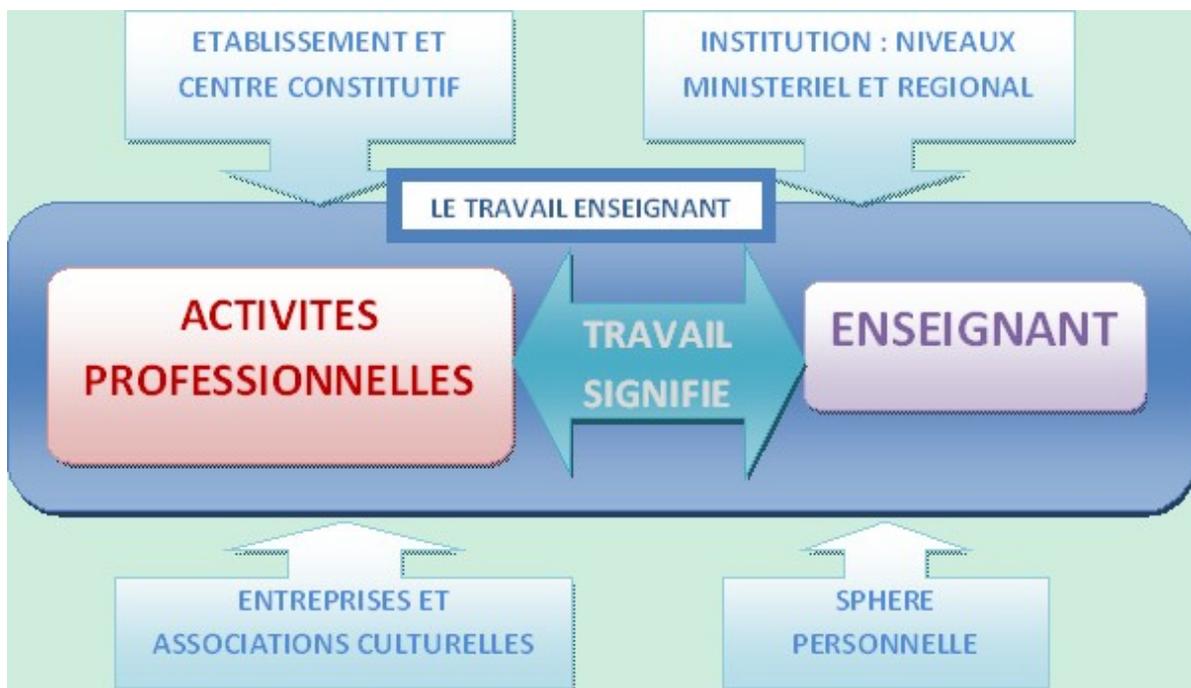
Dimensions	Modalités de ces dimensions	Entrées retenues
Le travail comme activité	Structure organisationnelle de l'activité	L'organisation du travail
	Déroulement de l'activité	Les activités professionnelles
	Dimension sociale	Le travail partagé
Le travail comme statut	L'identité au travail dans l'organisation sociale	La socialisation professionnelle
	L'identité au travail dans l'organisation du travail	
Le travail comme expérience	Apprentissage et développement professionnels	L'expérience professionnelle
	Sens du travail	Le travail signifié

- ♦ **La deuxième étape** décline ces 6 entrées en 15 facettes du travail enseignant. Ces facettes sont opérationnalisées en suivant et cette phase prépare l'élaboration des outils de collecte des éléments empiriques.

Entrées retenues	Facettes du travail	Opérationnalisation des facettes
L'organisation du travail	Le cadre organisationnel du travail	La "carte d'identité" des établissements, le pilotage (proviseur et directeurs des centres constitutifs), la perception du pilotage et de l'organisation
	Les fonctions spécifiques au sein de l'établissement	Professeur principal et/ou coordonnateur de filière
	Les « métiers » comportant des tâches spécifiques	Enseignants en sciences et techniques des agroéquipements
Les activités professionnelles	Le temps professionnel	Les allocations du temps de travail (semaine, année)
	Les pratiques : séances « ordinaires » en classe	Le temps consacré aux contenus enseignés, la contextualisation des savoirs, la gestion des comportements d'indiscipline
	Les pratiques : séances « spécifiques » : exploitation, laboratoire, atelier, pluridisciplinarité, retour de stage	La répartition des tâches entre intervenants, le temps consacré aux contenus enseignés, la gestion des comportements d'indiscipline
	Les pratiques : dimensions transversales	Les pratiques d'évaluation et d'individualisation, la mise en œuvre des 5 missions
Le travail partagé	Le travail en équipe	Les collaborations entre enseignants, avec les autres acteurs de l'établissement, l'organisation et le fonctionnement des équipes, les espaces-temps interstitiels
	Les partenariats	Les liens avec les entreprises, les relations avec les parents
L'expérience professionnelle	Les savoirs professionnels	Les savoirs professionnels « perçus » (mobilisés pendant les séances)
	La maîtrise des facettes du travail	Le sentiment d'efficacité professionnelle
	Le développement professionnel	Les stratégies mises en œuvre (formation, auto-formation, etc.)
La socialisation professionnelle	L'identité professionnelle	L'identité professionnelle
Le travail signifié	Le rapport au métier	La valeur attribuée aux différentes tâches professionnelles
	Le travail vécu	Les réussites et les difficultés professionnelles, au niveau des séances d'enseignement et au niveau du métier

2.3 – PROPOSITION D’UN MODELE DU TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LES ETABLISSEMENTS D’ENSEIGNEMENT AGRICOLE

La phase d’opérationnalisation qui précède a tendance à livrer une vision quelque peu atomisée du travail enseignant. La proposition de modélisation qui suit a pour objectif de souligner la cohérence et la consistance de l’objet scientifique « travail enseignant ». Cette opération requiert toutefois des choix (notamment en termes de dissociation) qui ont pour objectif de délimiter le travail par rapport aux environnements du travail (ce qui, par la suite, autorisera une amorce de problématisation et permettra de hiérarchiser les données collectées).



Le modèle permet d’amorcer une dichotomisation entre une sphère intrinsèque du travail et une sphère extrinsèque du travail enseignant.

3 - L'ETAT D'AVANCEMENT DU PROJET

3.1 - BILAN DE LA PREMIERE PHASE

La première phase de ce projet visait à la fois à circonscrire l'objet d'étude et à stabiliser un dispositif méthodologique.

Cette phase a permis de constater que le dispositif d'enquête était certes ambitieux mais efficace. Il parvenait à la fois à investir largement l'objet « travail enseignant » et à mettre au jour des informations prometteuses.

Au-delà de quelques ajustements minimes, l'essentiel des limites du dispositif concernait le temps de présence des enquêteurs qu'il nécessitait dans chaque établissement.

Cette dimension chronophage était attendue durant cette première phase puisque nous avons réalisé de nombreux entretiens, dans une perspective exploratoire. Cette approche a porté ses fruits et a permis, pour la deuxième phase, la transformation de la majorité des entretiens en questionnaires. Ils ont été administrés en ligne, ce qui a réduit d'autant le temps de présence des enquêteurs dans chaque établissement. En revanche, une vigilance particulière (avec des modalités rigoureuses de suivi) est requise pour assurer un taux de réponse satisfaisant.

3.2 - METHODOLOGIE MOBILISEE POUR LA DEUXIEME ETAPE

Dix établissements ont été enquêtés. En moyenne, deux enquêteurs ont passé trois jours au sein de chacun.

Thuré, Poitou-Charentes	13-15 avril 2011
Saint-Yrieix la Perche, Limousin	17 et 23-24 mai 2011
Loiret, Centre	25-27 mai 2011
Poligny, Franche-Comté	15-16 juin 2011
Flandres, Nord-Pas-de-Calais	19-21 octobre 2011
Perpignan Roussillon, Languedoc-Roussillon	28-30 septembre 2011
Ondes, Midi-Pyrénées	7-9 novembre 2011
Pau-Montardon, Aquitaine	14-17 novembre 2011
Angers Le Fresne, Pays de la Loire	29 nov.- 1 ^{er} déc. 2011
Montravel, Rhône-Alpes	6-8 décembre 2011

Les méthodes de recueil de données utilisées sont les suivantes.

Facettes du travail	Opérationnalisation des facettes	Méthodes
Le cadre organisationnel du travail	La "carte d'identité" des établissements	Questionnaire
	Le pilotage (proviseur et directeurs des centres constitutifs)	Questionnaire
	La perception du pilotage et de l'organisation par les enseignants	Questionnaire
Les fonctions spécifiques au sein de l'établissement	Professeur principal et/ou coordonnateur de filière	Questionnaire
Les « métiers » comportant des tâches spécifiques	Enseignants en sciences et techniques des agroéquipements	Observations, entretiens
Le temps professionnel	Les allocations du temps de travail (semaine, année)	Questionnaire-agenda assisté
Les pratiques : séances « ordinaires » en classe	Le temps consacré aux contenus enseignés La contextualisation des savoirs La gestion des comportements d'indiscipline	Observations
Les pratiques : séances « spécifiques » : exploitation, laboratoire, atelier, pluridisciplinarité, retour de stage	La répartition des tâches entre intervenants Le temps consacré aux contenus enseignés La gestion des comportements d'indiscipline	Observations
Les pratiques : dimensions transversales	Les pratiques d'évaluation Les pratiques d'individualisation La mise en œuvre des 5 missions	Questionnaire
Le travail en équipe	Les collaborations entre enseignants Les collaborations avec les autres acteurs de l'établissement L'organisation et le fonctionnement des équipes Les espaces-temps interstitiels	Questionnaire
Les partenariats	Les liens avec les entreprises, les relations avec les parents	Questionnaire
Les savoirs professionnels	Les savoirs professionnels « perçus » (mobilisés pendant les séances)	Entretien post-séance
La maîtrise des facettes du travail	Le sentiment d'efficacité professionnelle	Questionnaire
Le développement professionnel	Les stratégies mises en œuvre (formation, auto-formation, etc.)	Questionnaire
L'identité professionnelle	L'identité professionnelle	Questionnaire
Le rapport au métier	La valeur attribuée aux différentes tâches professionnelles	Questionnaire
Le travail vécu	Les réussites et les difficultés au niveau du métier	Questionnaire
	Les difficultés au niveau de la séance	Entretien post-séance

Synthèse

En ce qui concerne le projet de mise en place d'un observatoire du travail enseignant, nous retiendrons :

a) A propos du contexte de ce projet

- ◆ qu'il émane d'une mesure des Assises de l'Enseignement agricole public, ce qui atteste de l'importance perçue par l'ensemble des acteurs de ce système contributeurs aux Assises
- ◆ qu'il est riche de potentialités pour ce système : connaître la réalité du travail enseignant, aider au pilotage, alimenter et réguler la formation des enseignants, compléter l'évaluation du système, construire et diffuser sa mémoire et valoriser son image

b) A propos du travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole

- ◆ qu'il a été défini comme un système tripartite (activités, statut et expérience des enseignants)
- ◆ que ce système a été décliné en 6 entrées (organisation du travail, activités professionnelles, travail partagé, expérience professionnelle, socialisation professionnelle et travail signifié)
- ◆ que ces 6 entrées ont été opérationnalisées en 15 facettes
- ◆ que l'ensemble a permis de proposer un modèle du travail enseignant, basé sur une dichotomie entre une sphère intrinsèque du travail (relevant largement des prérogatives de l'enseignant) et une sphère extrinsèque de ce travail (regroupant tous les éléments influençant la précédente et comprenant des leviers pour faire évoluer le travail)

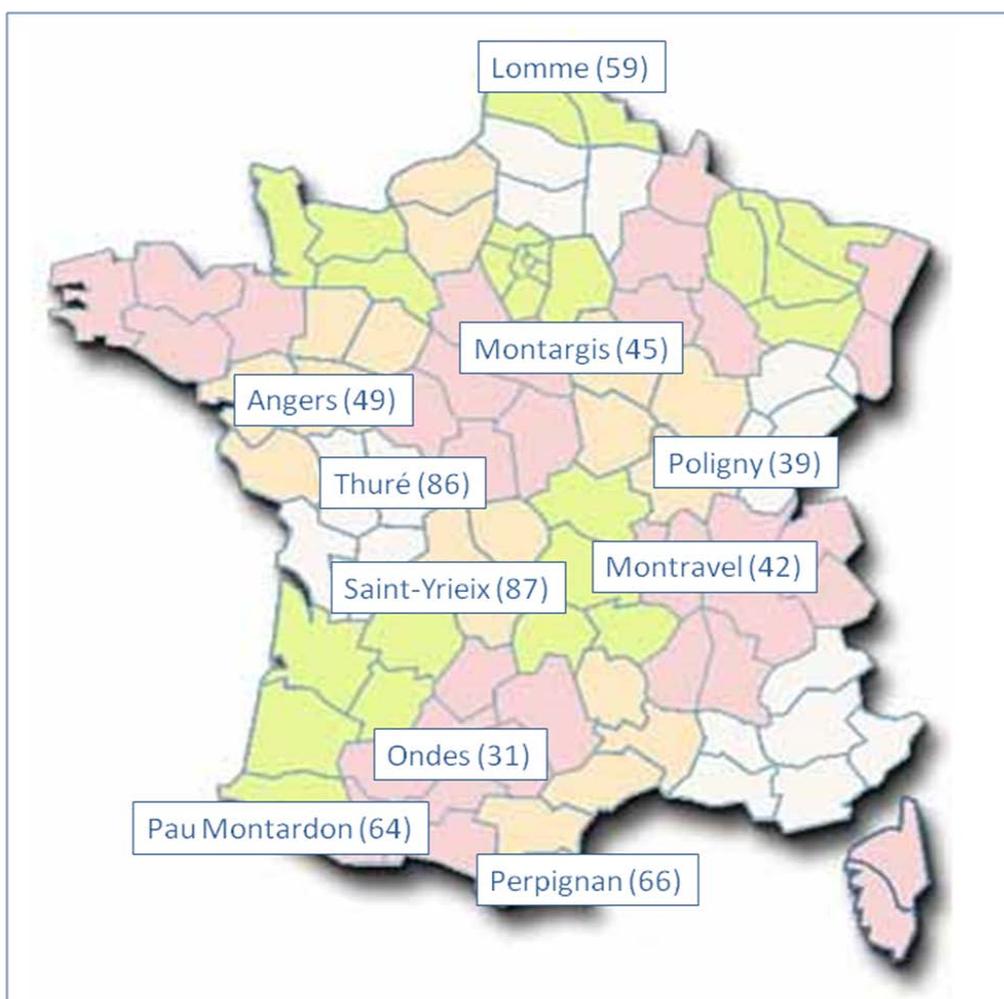
c) A propos de l'état d'avancement du projet

- ◆ que la première étape a permis de stabiliser à la fois l'objet « travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole » et, surtout, de stabiliser un dispositif méthodologique
- ◆ que la deuxième étape (à laquelle est consacrée ce rapport) a permis de mettre à l'épreuve le dispositif et d'élaborer des connaissances à partir d'une enquête déployée dans 10 établissements
- ◆ que la troisième étape concernera la pérennisation de ce dispositif selon des modalités à préciser (plusieurs scénarios sont envisagés).

CHAPITRE 2 : PRESENTATION DU CORPUS ENQUETE

1 – LES ETABLISSEMENTS, LES CENTRES, LES FILIERES ET LES PUBLICS

L'enquête a porté sur les 10 établissements et 30 filières suivants.



Etablissement	Région	Centres investigués	Filières investiguées	Secteurs	Niveau	
Nat'Thuré Végétal	Poitou-Charentes	CFA (antenne EPL de la Vienne)	BTSA 1 Aménagements Paysagers	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	III	
		LPA	Terminale bac pro Travaux Paysagers	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	IV	
Saint-Yrieix-la-Perche	Limousin	CFPPA	CAPA Productions fruitières	Production	V	
		LPA	Première bac pro Agroéquipements	Equipements pour l'agriculture	IV	
Loiret	Centre	CFA Bellegarde	CAPA 2 Travaux Paysagers	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	V	
		CFPPA du Chesnoy	Formation à la conduite de matériels forestiers	Equipements pour l'agriculture	IV	
		LEGTA des Barres	BTSA 2 Gestion Forestière	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	III	
		Lycée du Chesnoy	Classe prépa Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre 1			IV
			Première bac pro Agroéquipements	Equipements pour l'agriculture	IV	
		LPA de Beaune	Première bac pro Gestion et Conduite des Chantiers Forestiers	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	IV	
Poligny	Franche-Comté	CFA	BTSA 1 Sciences et Technologies des Aliments	Transformation	III	
		LEGTA	Seconde pro Alimentation, Bio Industries et Laboratoires	Transformation	V	
Flandres	Nord-Pas-de-Calais	CFA (antenne EPL du Nord)	Terminale bac pro Aménagements Paysagers	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	IV	
		CFPPA	Certificat de Spécialisation Elagage et Soins aux Arbres	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	V	
		LEGTPA	Première bac pro Productions Horticoles	Production	IV	

Perpignan Roussillon	Languedoc- Roussillon	CFA	CAPA Travaux Paysagers	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	V
		LEGTA	Seconde générale et technologique Ecologie, Agronomie, Territoire et Développement Durable	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	V
		LPA	Seconde pro SAPAT Service aux Personnes et Aux Territoires	Services	V
Ondes	Midi- Pyrénées	CFA (antenne EPL du Tarn et Garonne)	Brevet professionnel Agroéquipements	Equipements pour l'agriculture	IV
		LEGTA	3ème Enseignement Agricole		VI
		CFPPA	Brevet professionnel Responsable d'exploitation agricole, option maraîchage	Production	IV
Pau- Montardon	Aquitaine	LPA Oloron	4ème Enseignement Agricole		VI
		CFA Hasparren	Terminale bac pro Bio- Industries de Transformation	Transformation	IV
		CFPPA Montardon	Brevet professionnel Responsable d'exploitation agricole	Production	IV
Angers le Fresne	Pays de la Loire	Lycée Angers le Fresne	BTSA 1 Production Horticole	Production	III
			Première Bac techno Sciences et technologies de l'Agronomie et du Vivant, option Production agricole	Production	IV
		CFA (antenne EPL du Maine et Loire)	Première bac pro Aménagements Paysagers	Aménagement de l'espace et protection de l'environnement	IV
		CFPPA Segré	Brevet professionnel Responsable d'exploitation agricole	Production	IV
Montravel	Rhône- Alpes	Lycée	Bac pro Productions Horticoles	Production	IV
			Bac pro Technicien Conseil Vente en Produits de Jardin	Commercialisation	IV

Sur les 30 filières enquêtées :

- ◆ 14 sont considérées par la direction du centre comme « identitaires », 13 comme « importantes » (3 non réponses),
- ◆ le recrutement est le plus souvent régional (14 réponses), parfois local (7 réponses) ou national (6 réponses),
- ◆ 2 filières sont considérées comme sélectives, 18 correctement alimentées, 7 en difficulté pour recruter des apprenants.

Les classes enquêtées comprennent en moyenne 20 apprenants (de 9 à 34), à 86% de sexe masculin. L'année précédente (ou la dernière année de leurs études), 50% de ces apprenants étaient dans un établissement de l'Education Nationale ; 11% étaient scolarisés dans un établissement privé.

2 – LES ENSEIGNANTS

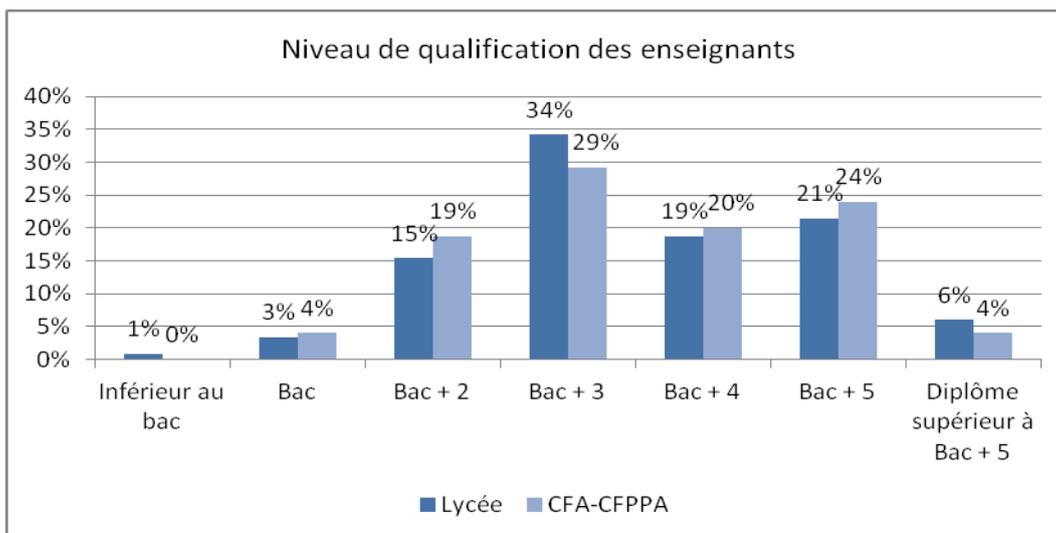
Notre échantillon de répondants comporte 192 enseignants (professeurs et formateurs). Les éléments de présentation qui suivent ne prétendent pas défendre une représentativité de l'échantillon par rapport à la population totale mais, d'une part, ils rendent compte d'une diversité qui atteste bien que notre échantillon n'a rien de « spécifique » (et est donc porteur d'éléments de connaissance généraux) et d'autre part, ils permettent d'objectiver un certain nombre de caractéristiques (tant individuelles que professionnelles) de ces personnels.

2.1 – LES CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES

La répartition est équilibrée au niveau du sexe (les hommes étant plus nombreux en lycée et les femmes en CFA-CFPPA) :

	Tous	Lycée	CFA-CFPPA
Homme	53,8%	58,6%	48,0%
Femme	46,2%	41,4%	52,0%
Total	100%	100%	100%

Le niveau de qualification est assez élevé. En effet, si l'on se réfère au niveau de recrutement en place jusqu'en 2010 (la licence : bac+3), nous constatons que les enseignants bénéficient d'un haut niveau de qualification (presque 80% des enseignants ont un niveau bac+3, tous centres constitutifs confondus). En l'examinant à l'aune de la « mastérisation » désormais à l'œuvre, il apparaît que plus d'un quart des enseignants remplit déjà ces conditions.



Le **lien avec le secteur agricole** est assez faible :

- ◆ 36,2% des enseignants de lycée et 36,8% des enseignants de CFA-CFPPA ont un agriculteur membre de leur famille ;
- ◆ 31,0% des enseignants de lycée et 43,4% des enseignants de CFA-CFPPA ont suivi des études secondaires dans l'Enseignement Agricole.

L'échantillon couvre une large diversité, tant au niveau de l'**âge** des répondants...

	Tous	Lycée	CFA-CFPPA
moyenne	41,4	42,1	40,3
maximum	61	61	58
minimum	22	23	22

...que de leur **ancienneté** dans l'enseignement agricole.

	Tous	Lycée	CFA-CFPPA
moyenne	14,3	14,9	13,4
maximum	38	38	36
minimum	0	1	0

Au niveau des statuts, nous trouvons bien sûr une majorité de titulaires exerçant en lycée (statut de fonctionnaire) et de non-titulaires en CFA-CFPPA (contractuels et vacataires) :

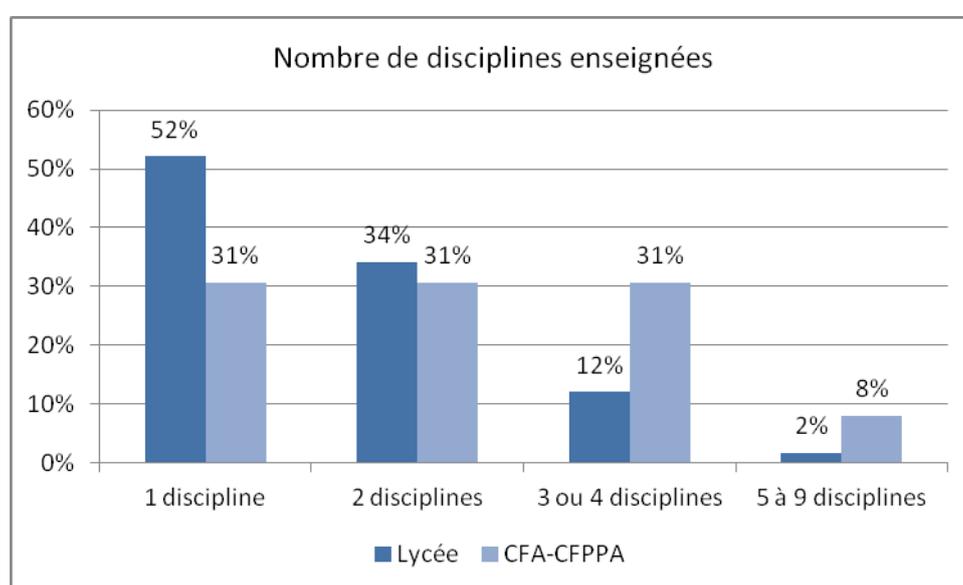
	Tous	Lycée	CFA-CFPPA
Titulaire sur poste budgétaire	63,0%	89,8%	20,0%
Titulaire sur poste gagé	4,7%	0%	12,0%
Non titulaire	32,3%	11,1%	68,0%
Total	100%	100%	100%

2.2 – LES ENSEIGNANTS DANS LEURS ETABLISSEMENTS

En ce qui concerne leur contexte professionnel, une large majorité des enseignants répondants sont administrativement rattachés à un lycée :

Lycée	69,6%
CFA	19,4%
CFPPA	9,9%
Autre	1,0%
Total	100%

La diversité des disciplines enseignées par un même enseignant est plus importante en CFA-CFPPA :



Les enseignants exercent en moyenne dans **6 classes** (5,7 en lycée, 6,4 en CFA-CFPPA ; minimum : 1 ; maximum : 17).

Nous remarquons qu'enseigner dans 6 classes différentes (donc à largement plus d'une centaine d'apprenants) constitue des conditions de travail relativement difficiles (connaissances de référentiels, préparations, relation pédagogique et individualisation, etc.). De plus, il s'agit d'une moyenne, et la borne maximale (de 17 classes) dessine des conditions d'exercice potentiellement pathogènes.

Ajoutons pour terminer que les enseignants se disent plutôt satisfaits d'exercer dans leur établissement ce qui, au vu de la géographie spécifique des établissements de l'enseignement agricole (nombre relativement restreint, localisation à l'écart des métropoles, etc.) est tout à fait important. En effet, 67% des enseignants de lycées sont entièrement satisfaits de leur affectation, et 1,7% ne le sont pas du tout. En CFA-CFPPA, 100% des enseignants sont entièrement ou assez satisfaits d'exercer dans leur établissement (bénéfice du non-fonctionariat).

Synthèse

De la présentation du corpus enquêté, nous retiendrons :

a) A propos des centres, filières, publics

- ◆ que 30 filières (issues de 10 établissements) ont été enquêtées
- ◆ que la plupart de ces filières recrutent leurs apprenants au niveau régional, et sont correctement alimentées
- ◆ que les classes investiguées comportent en moyenne 20 élèves, et sont majoritairement masculines

b) A propos des 192 enseignants (professeurs et formateurs)

- ◆ que notre échantillon est largement diversifié au niveau des caractéristiques socio-professionnelles : sexe, âge, ancienneté, statuts, etc.
- ◆ que le niveau de qualification est élevé (près d'un tiers des enseignants est déjà à bac + 5 ou plus)
- ◆ que le lien avec le secteur agricole est assez ténu (tant au niveau familial qu'à celui de leurs études)
- ◆ qu'une large satisfaction est manifestée par rapport à l'établissement d'affectation
- ◆ que les conditions pédagogiques sont parfois assez difficiles (nombre de disciplines enseignées et nombre de classes élevés).

CHAPITRE 3 : LE LEADERSHIP AU QUOTIDIEN

Le leadership dans les 10 établissements est étudié à trois niveaux, celui du pilotage de l'établissement, du pilotage du centre et de la coordination des équipes pédagogiques et de filière. Dans chaque cas, nous croisons le point de vue des acteurs en charge de ces fonctions et celui des enseignants concernés.

1 – PILOTAGE ET COORDINATION DES ETABLISSEMENTS

1.1 – LES DIRECTEURS D'EPL

Les 10 directeurs d'EPL ont répondu à notre questionnaire. Nous caractériserons le pilotage de l'EPL à partir de deux dimensions : les domaines d'activités pour lesquels la Direction souhaite la participation des enseignants et les stratégies qu'elle met en œuvre pour les associer.

La Direction suscite la participation des enseignants de l'établissement selon des degrés variables en fonction des domaines concernés :

Domaines	Stratégies de la Direction
<ul style="list-style-type: none">◆ L'organisation pédagogique des filières de formation◆ Les partenariats avec les milieux professionnels◆ L'orientation des élèves◆ La réflexion sur l'évolution de l'offre de formation◆ L'animation de projets pédagogiques transversaux	Forte participation des enseignants
<ul style="list-style-type: none">◆ Le suivi de l'insertion des élèves◆ La vie scolaire et les projets éducatifs◆ L'animation pédagogique à l'échelle de l'établissement	Participation moyenne des enseignants
<ul style="list-style-type: none">◆ Le recrutement des élèves◆ La gestion des emplois du temps	Faible participation des enseignants

Il apparaît que les stratégies de recrutement (dont dépendent le développement de l'établissement) et la gestion des emplois du temps (qui concerne les enseignants plutôt à titre individuel que collectif) relèvent du domaine réservé de la Direction.

Les stratégies de la Direction pour susciter cette participation sont les suivantes :

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Réunions avec tout ou partie des enseignants, travail de groupe ◆ Sollicitation directe et désignation d'un enseignant par la direction 	Souvent
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participation de fait due à une fonction, une activité de l'enseignant ◆ Appel à volontariat et choix par la direction ◆ Cooptation par les enseignants et proposition à la direction 	Parfois
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Fiche de poste, appel à candidature, choix par une commission ◆ Appel à volontariat et choix par une commission ◆ Sollicitation des représentants des enseignants 	Rarement

Nous voyons que sont privilégiées les modalités de participation souples plutôt que les procédures plus lourdes et rigides.

1.2 – LES PROVISEURS-ADJOINTS DE LYCEES, LES DIRECTEURS DE CFA ET DE CFPPA

Nous caractériserons le pilotage relevant des centres constitutifs à l'aide des deux mêmes dimensions. Nous constatons une hiérarchisation différente dans les domaines de participation des enseignants entre les proviseurs-adjoints (12 réponses au questionnaire) et des directeurs de CFA (7 réponses au questionnaire).

Domaines d'activités	Proviseur-adjoint	Directeur CFA
La réflexion sur l'évolution de l'offre de formation	Forte participation	Participation moyenne
Le recrutement des apprenants	Participation moyenne	Faible participation
L'orientation des apprenants	Participation moyenne	Forte participation
Le suivi de l'insertion des apprenants	Participation moyenne	Faible participation
L'organisation pédagogique des filières de formation	Forte participation	Forte participation
La gestion des emplois du temps	Participation moyenne	Participation moyenne
L'animation de projets pédagogiques transversaux	Forte participation	Faible participation
La vie scolaire et les projets éducatifs	Faible participation	Participation moyenne
Les partenariats avec les milieux professionnels	Forte participation	Participation moyenne

Les domaines d'activités des CFPPA reste spécifique mais l'on repère que la participation est suscitée prioritairement dans le domaine pédagogique (7 réponses au questionnaire).

Domaines d'activités	Directeur CFPPA
La définition de l'offre de formation	Forte participation
Le recrutement des stagiaires	Forte participation
L'accompagnement des projets professionnels des stagiaires	Forte participation
Le suivi de l'insertion des stagiaires	Participation moyenne
La gestion des emplois du temps	Participation moyenne
Le financement des formations	Faible participation
L'animation de projets pédagogiques transversaux	Faible participation
Les relations avec le conseil régional	Faible participation
Les partenariats avec les milieux professionnels	Faible participation

En ce qui concerne les stratégies pour faire participer les enseignants aux activités listées ci-dessus, apparaît une plus grande homogénéité, même si des différences persistent en fonction des centres concernés :

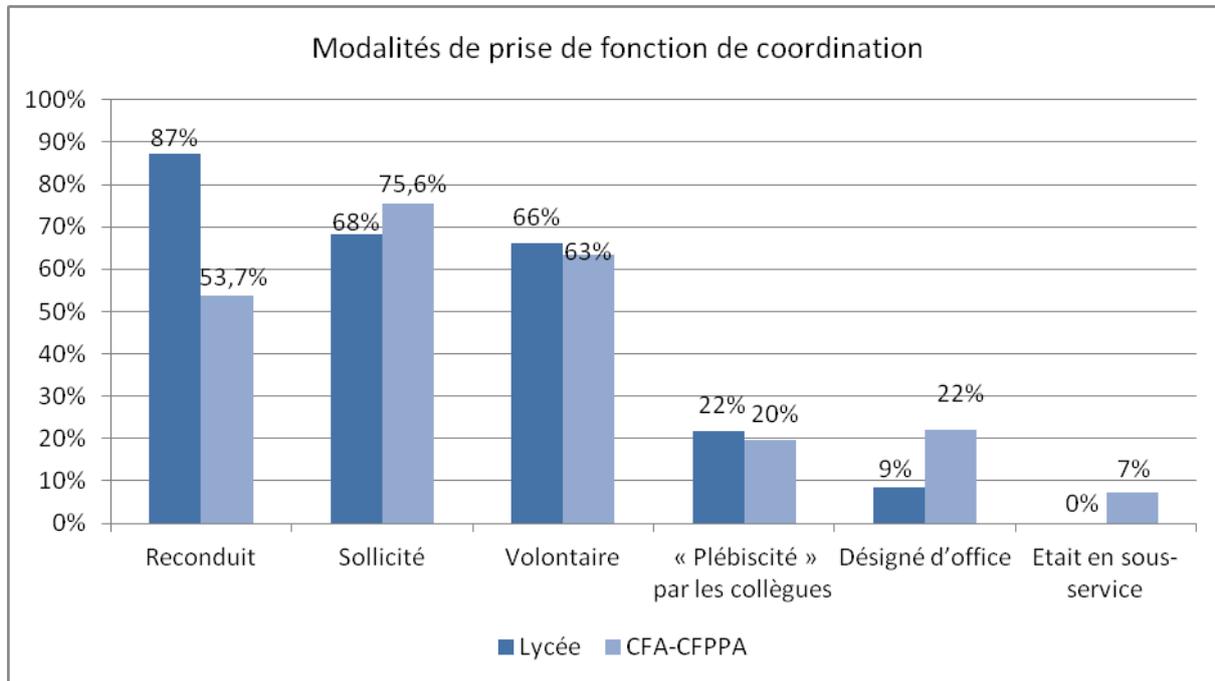
	Proviseur-adjoint	Directeur CFA	Directeur CFPPA
Sollicitation directe et désignation d'un enseignant ou d'un formateur par la direction	Souvent	Souvent	Souvent
Appel à volontariat et choix par la direction	Souvent	Souvent	Souvent
Appel à volontariat et choix par une commission	Rarement	Rarement	Rarement
Fiche de poste, appel à candidature, choix par une commission	Rarement	Parfois	Rarement
Cooptation par les enseignants et proposition à la direction	Souvent	Parfois	Rarement
Travail de groupe	Parfois	Rarement	Rarement

2.1 – LES COORDONNATEURS DE FILIERE

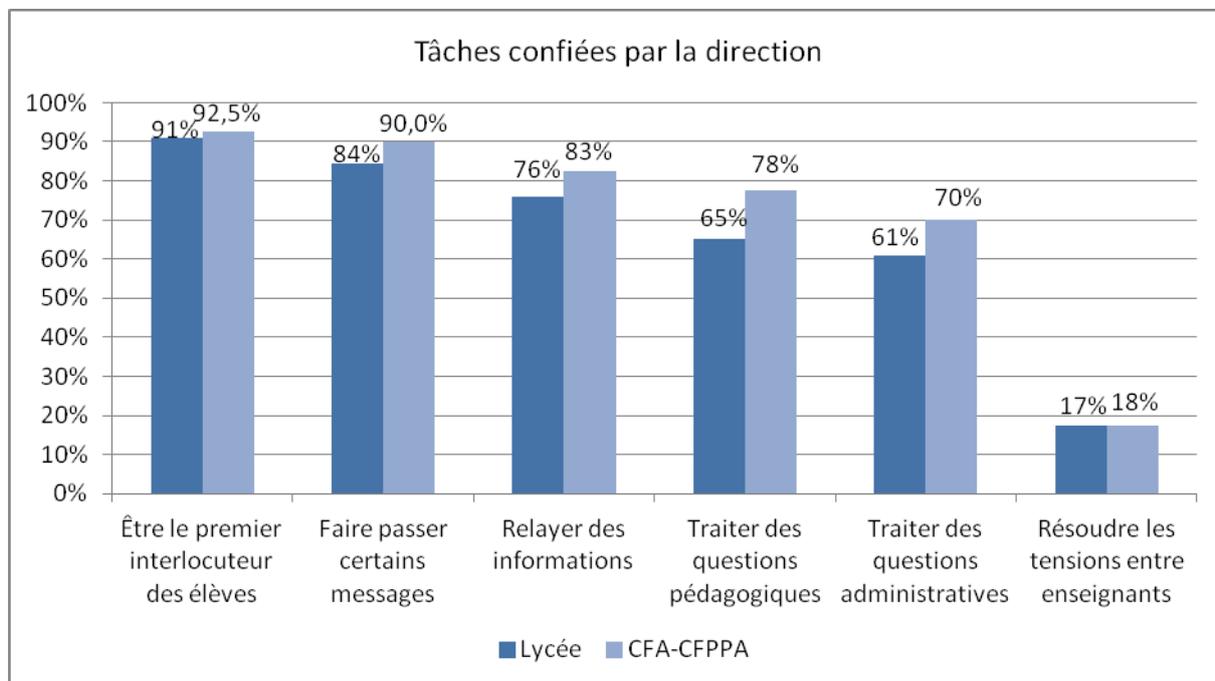
L'échantillon des coordonnateurs de filière et professeurs principaux répondants (89 réponses) bénéficie, en moyenne, de 9 ans d'ancienneté dans la mission.

27% des répondants assument la fonction de coordonnateur de filière, 25% sont professeurs principaux, 48% cumulent les deux fonctions.

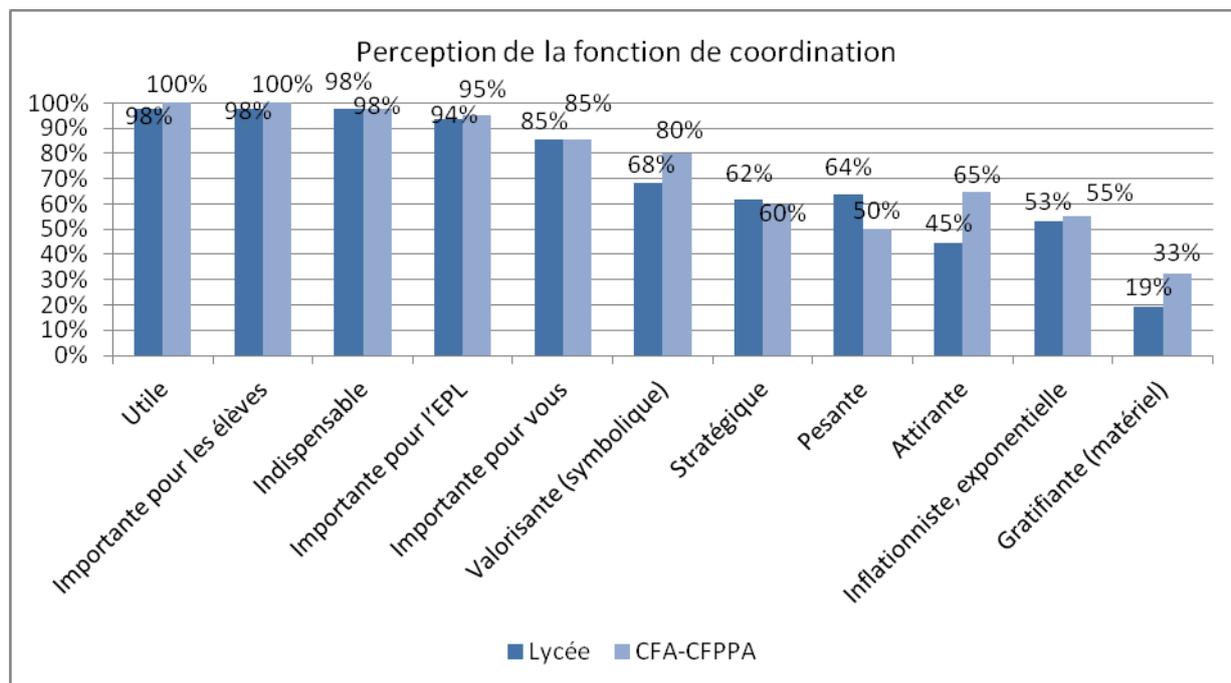
Les modalités pour devenir coordonnateur ou professeur principal relèvent largement du « gré à gré » :



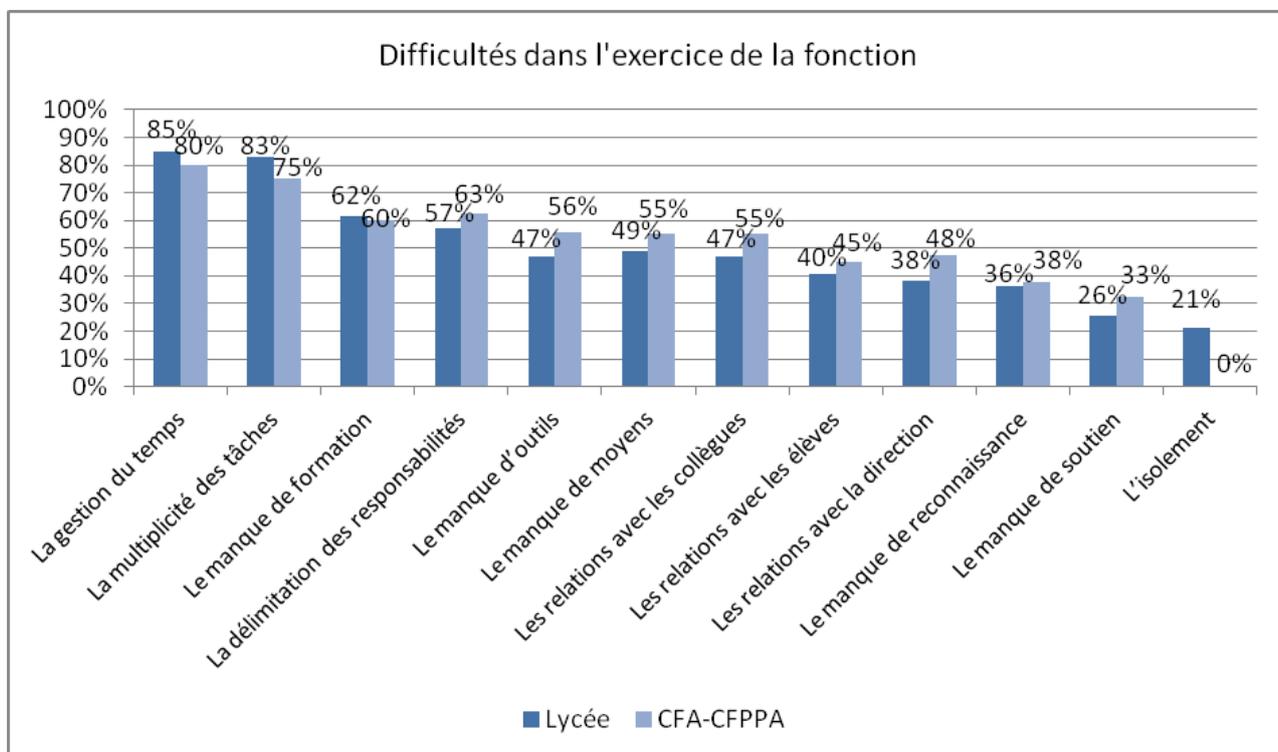
Au niveau des tâches confiées par la direction, nous relevons un rôle prépondérant dans les champs de l'information et de la communication :



Enfin, la fonction de coordination est considérée très positivement par les enseignants qui l'assument, comme l'indiquent les pourcentages d'adhésion :



Son exercice rencontre quelques difficultés :



2 – PILOTAGE ET COORDINATION : POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS

L'appréciation portée par les enseignants sur le pilotage et la coordination (161 réponses) se décline dans chaque cas en deux dimensions synthétisant plusieurs items : la gestion de la vie sociale et la gestion de l'organisation.

2.1 – LE PILOTAGE DU CENTRE

En ce qui concerne la gestion du centre, l'appréciation est assez largement positive même si le relationnel est mieux perçu que l'organisationnel :

	Tous	Lycée	CFA- CFPPA
Gestion de la vie sociale <i>Nombre de concertations, Durée des concertations, Nombre de réunions, Durée des réunions, Nombre d'échanges individuels avec l'équipe de direction, Nombre d'échanges collectifs avec l'équipe de direction, Place pour les échanges et la négociation, Prise en compte des propositions individuelles, Prise en compte des propositions des représentants du personnel, Encouragement et soutien des initiatives individuelles, Qualité de la vie sociale au sein du centre constitutif</i>	72,1% ³	70,0%	76,2%
Gestion de l'organisation <i>Diffusion de l'information, Modalités de décisions, Application des décisions, Organisation administrative de la vie du centre constitutif (gestion des personnels), Organisation pédagogique de la vie du centre constitutif (salles, emplois du temps...), Régulations de la vie sociale du centre constitutif</i>	64,9%	63,8%	66,9%

2.2 – LA COORDINATION DE FILIERE

Nous retrouvons les mêmes tendances générales au niveau de l'appréciation de la gestion de l'équipe par les coordonnateurs ou professeurs principaux. Nous remarquons que la gestion sociale est encore davantage plébiscitée, la qualité relationnelle bénéficiant sans doute de la proximité interindividuelle :

	Tous	Lycée	CFA- CFPPA
Gestion de la vie sociale <i>Application des décisions, Modalités de décisions, Diffusion de l'information, Organisation de la vie de l'équipe, Régulations de la vie sociale de l'équipe</i>	80,4%	81,4%	79,3%
Gestion de l'organisation <i>Qualité de la vie sociale au sein de l'équipe, Encouragement et soutien des initiatives individuelles, Prise en compte des propositions individuelles, Place pour les échanges et la négociation, Durée des réunions, Durée des concertations, Nombre de concertations, Nombre de réunions</i>	69,4%	73,2%	65,9%

³ Lire : 72,1% des enseignants jugent positivement la gestion de la vie sociale du centre.

Synthèse

Le premier volet de l'enquête renvoie une image plutôt positive du leadership dans les établissements étudiés et nous retiendrons

a) A propos des points de vue des chargés de ces fonctions

- ◆ que les stratégies de pilotage sont largement participatives tant au niveau de l'établissement que des centres (même si des différences existent entre les lycées et les CFA-CFPPA)
- ◆ que les modalités de participation des enseignants sont plutôt souples et contextualisées
- ◆ que la fonction de coordination est bien installée (notamment pour la diffusion de l'information) et qu'elle est colorée très positivement par ceux qui l'exercent (sans masquer les difficultés rencontrées)

b) A propos du point de vue des enseignants

- ◆ qu'il est caractérisé par une tonalité largement positive : tant le pilotage du centre que la coordination des équipes sont appréciés
- ◆ que le volet relationnel du leadership est toutefois mieux évalué que le volet organisationnel.

CHAPITRE 4 : DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS: LE TRAVAIL REALISE

Ce chapitre présente l'exercice professionnel à l'œuvre au travers d'une large analyse des pratiques enseignantes. Ainsi, il explore tour à tour les pratiques d'enseignement (la gestion de l'ordre dans la classe, la contextualisation des savoirs, la gestion des séances spécifiques et le temps effectivement consacré aux contenus enseignés lors des séances), les dimensions transversales des pratiques (évaluation, individualisation et mise en œuvre des missions de l'enseignement agricole), les pratiques collectives (le travail d'équipe), les pratiques de partenariat (avec les parents d'élèves, les entreprises et les associations culturelles) et la dimension temporelle de ces pratiques (les allocations hebdomadaires de temps professionnel).

1 – LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

En nous basant sur des observations de séances, nous investissons ici des domaines complémentaires : des dimensions plus pédagogiques (comme la gestion de l'ordre au sein de la classe, la gestion des séances spécifiques ou le temps consacré aux contenus enseignés lors de chaque séance) et des dimensions plus didactiques (comme la contextualisation des contenus mis en jeu).

1.1 – LES PRATIQUES DE GESTION DE L'ORDRE DANS LA CLASSE

Les éléments empiriques ont été collectés, dans 74 séances, grâce à une grille d'observation qui permet de relever :

- ◆ les types de « comportements parasites » qui perturbent la séance : bavardage, agitation, bruit, déplacement non utile aux apprentissages, dispute, gestes violents, tenue, attitude au travail, prise de parole intempestive, non respect des consignes et règles, téléphone, manger-boire, retard d'élève
- ◆ son auteur : élève, groupe d'élèves ou classe entière
- ◆ la réaction de l'enseignant: il tolère, pointe ou réprime la perturbation.
- ◆ l'impact immédiat de cette réaction (le comportement parasite cesse, diminue ou se poursuit)

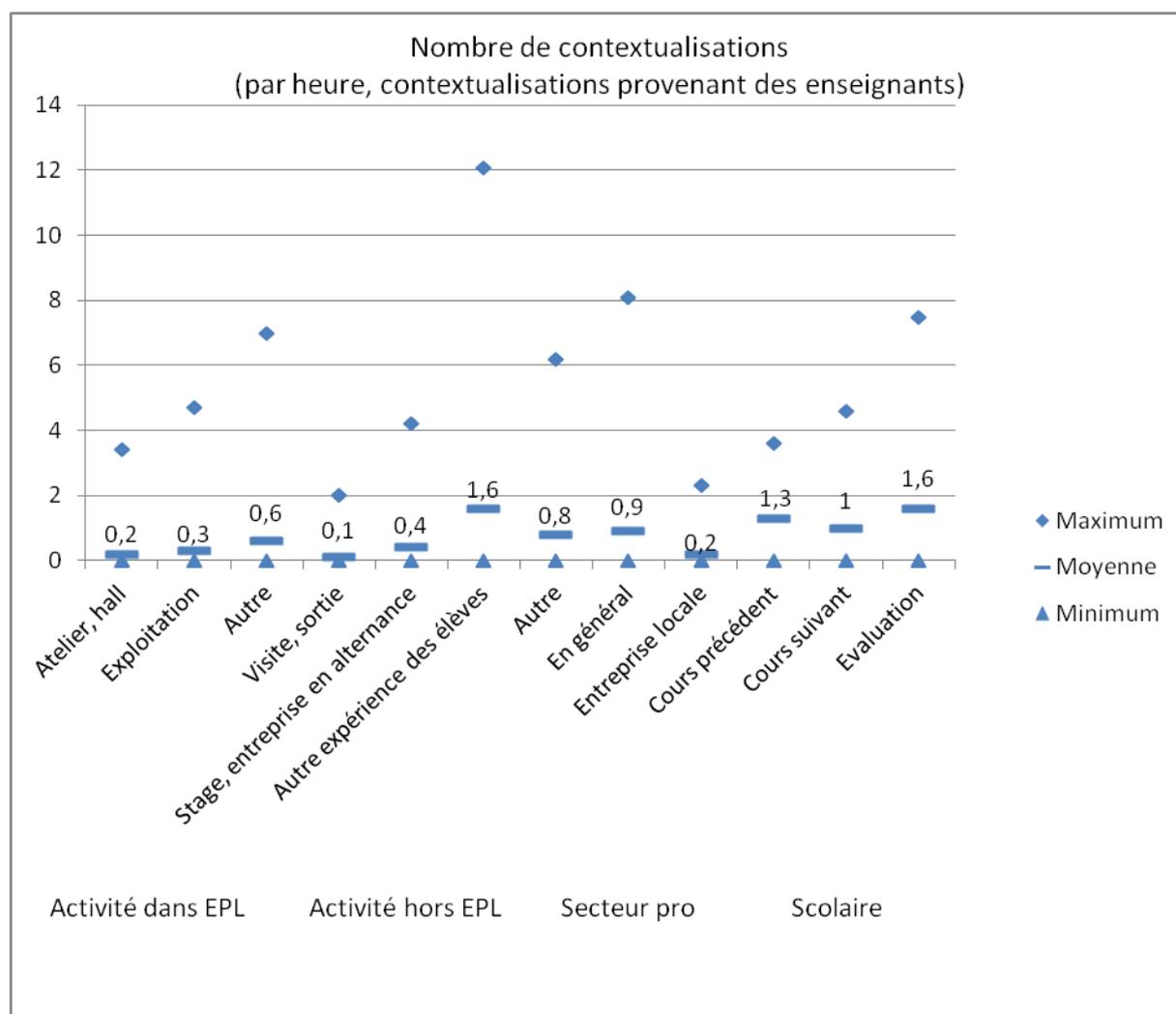
La fréquence des comportements parasites des élèves, ramenés à une heure de cours, est assez élevée, avec des variations importantes :

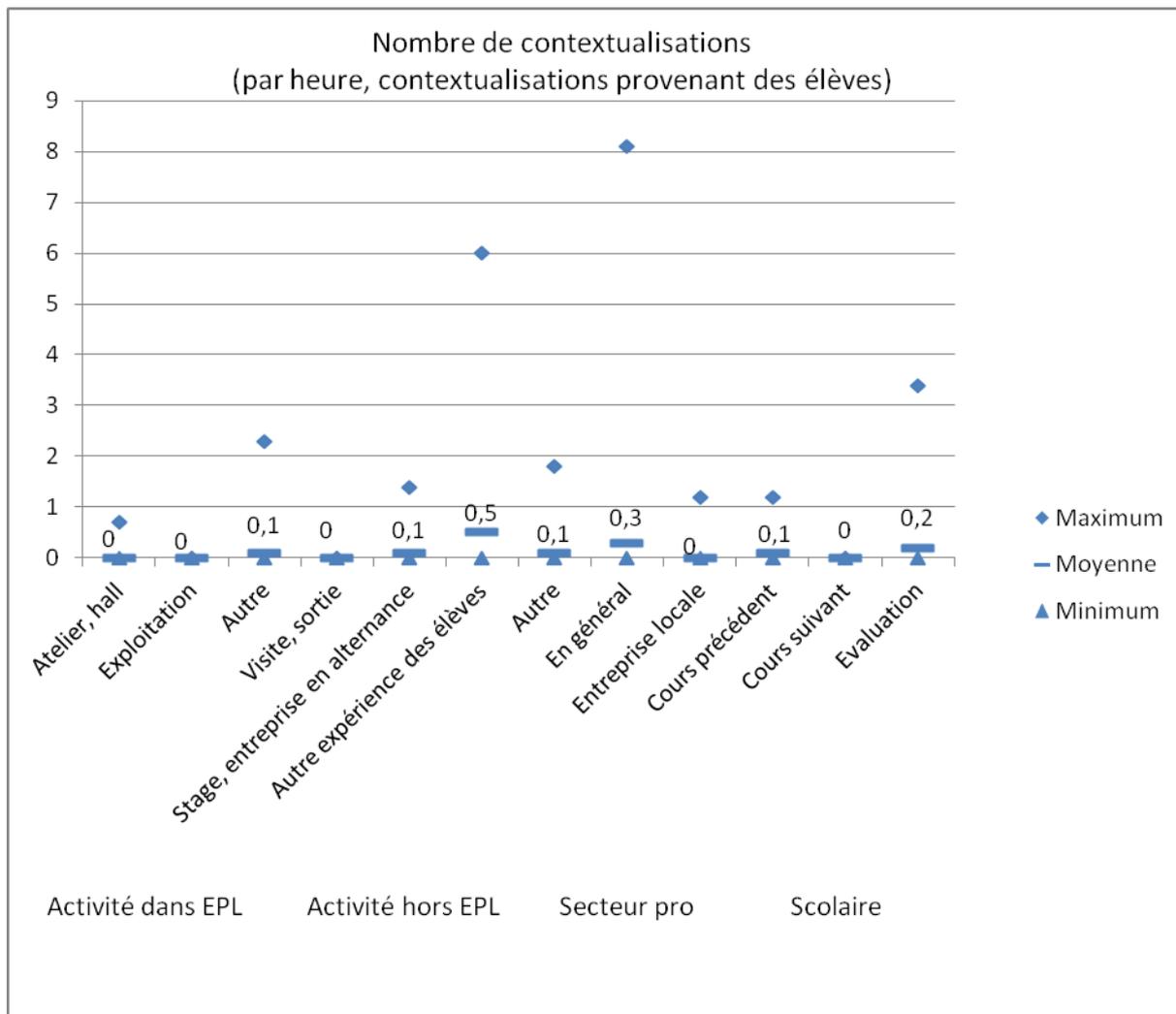
- ◆ en lycée, 17,0 comportements parasites en moyenne (minimum : 0,8, maximum : 46,9),
- ◆ en CFA-CFPPA, 11,6 comportements parasites en moyenne (minimum : 1,1, maximum : 55,2).

Les réactions des enseignants face aux comportements parasites donne à voir un degré certain d'agitation face à laquelle l'enseignant intervient peu et tolère beaucoup (26,3% des comportements sont pointés/réprimés en lycée, 23,9% en CFA-CFPPA), avec un degré de variation très important (les écarts-types étant supérieurs aux moyennes). Ajoutons que les interventions des enseignants stoppent les comportements parasites dans un peu plus d'un cas sur deux.

1.2 – LES PRATIQUES DE CONTEXTUALISATION DES SAVOIRS ENSEIGNES

Nos observations de séances de cours se centrent sur les interactions verbales et repèrent la mise en relation des savoirs avec des activités dans l'établissement (par exemple l'exploitation), hors de l'établissement (des visites, des sorties, des stages), avec le secteur professionnel (des entreprises), avec d'autres séances ou d'autres cours ou avec des évaluations (y compris des examens). Ce sont ces « mises en relation », qui peuvent être à l'initiative de l'enseignant ou de l'apprenant, que nous appelons « contextualisation des savoirs » :



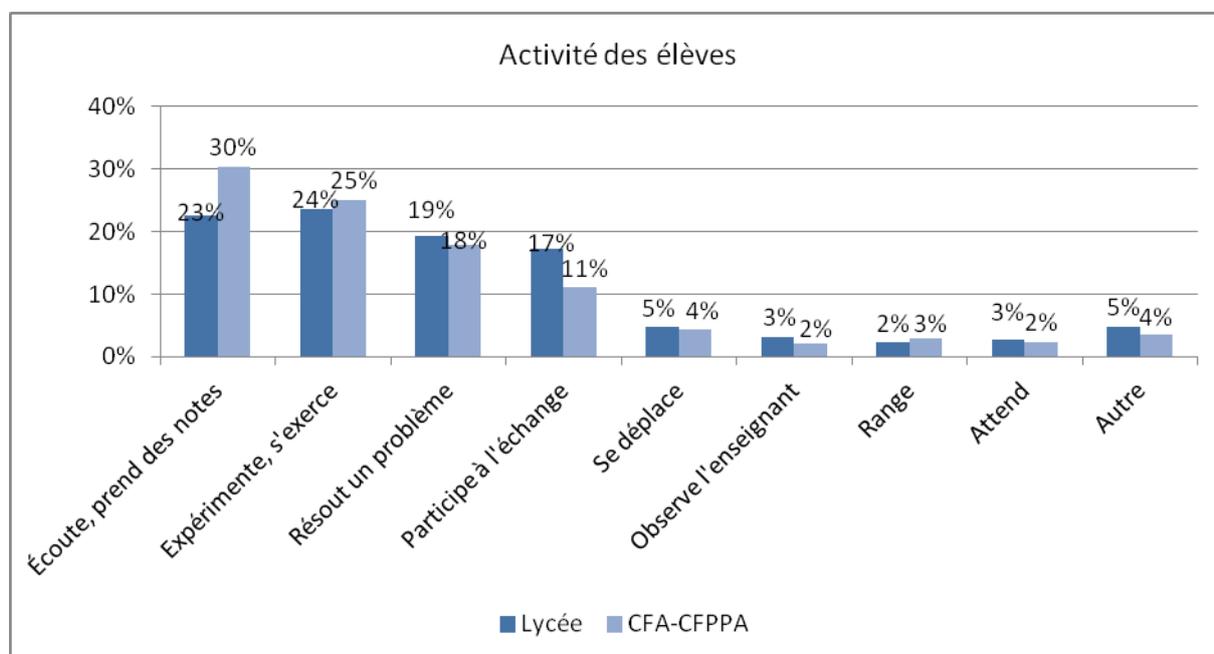
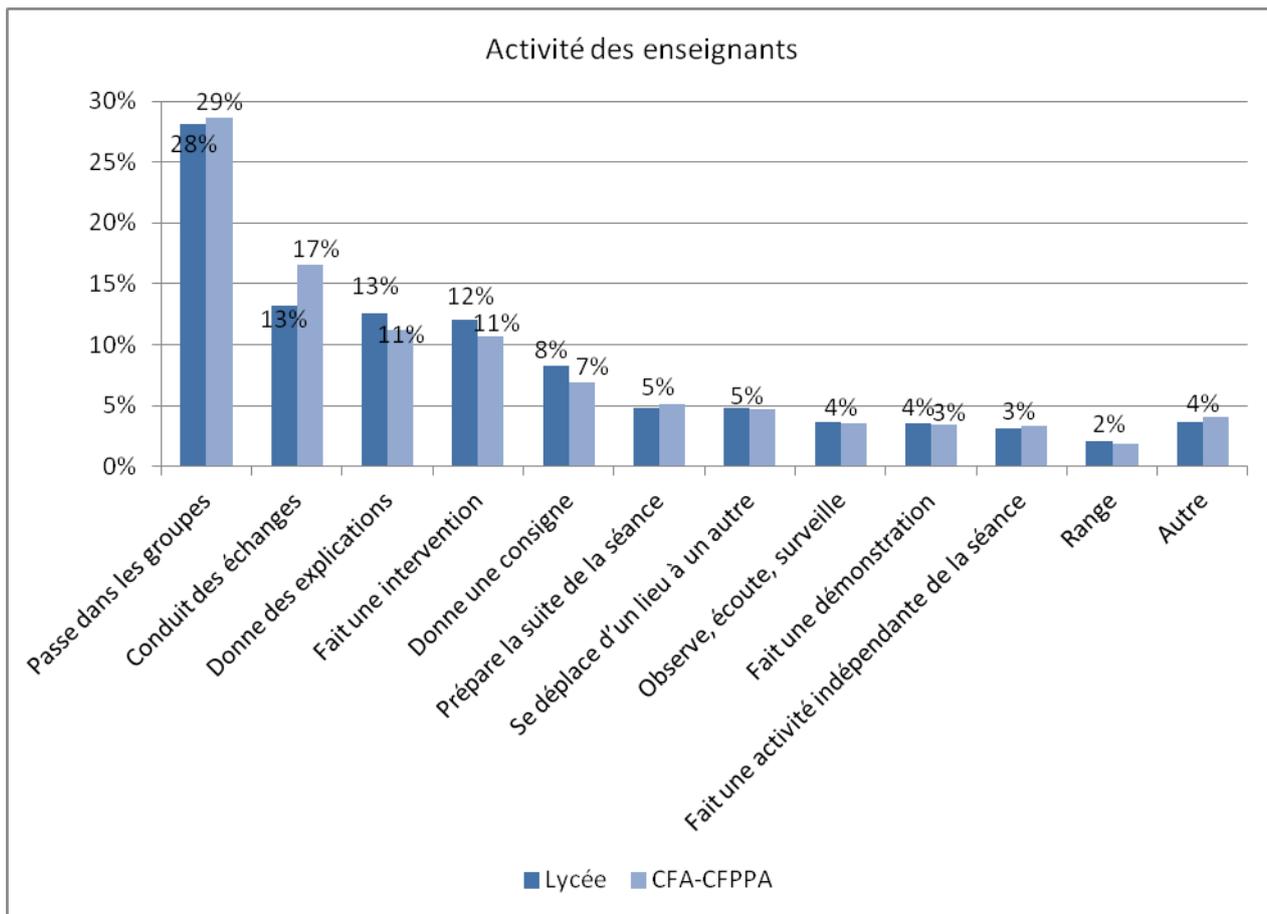


Nous avons relevé en moyenne 10,6 contextualisations par heure, dont 9,1 à l'initiative de l'enseignant et 1,5 à l'initiative d'élèves. Il apparaît nettement que les savoirs mis en jeu durant les séances sont largement contextualisés à la fois avec l'expérience des apprenants et le secteur professionnel (ce qui est important dans des formations à visée professionnalisante), mais également avec des éléments pédagogiques (comme l'évaluation) qui attestent le poids de la forme scolaire.

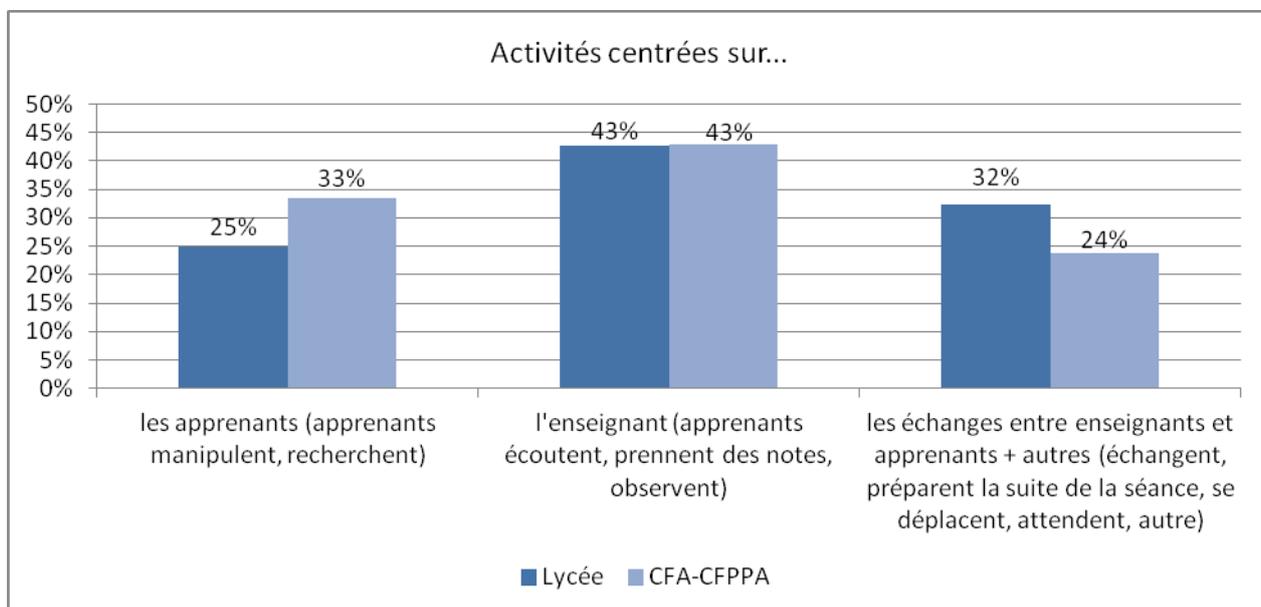
1.3 - LES PRATIQUES LORS DES SEANCES SPECIFIQUES : TRAVAUX DIRIGES ET PRATIQUES, PLURIDISCIPLINARITE

Notre observation a porté sur les durées de types d'activités des enseignants et des apprenants durant des séances de travaux pratiques, travaux dirigés, et pluridisciplinaires. Les 40 séances observées (dont 3 en pluridisciplinarité) ont eu lieu dans des espaces variés (laboratoire, atelier, exploitation, à l'extérieur, etc.) et se déroulaient sur des plages horaires allant de 55 minutes à 4 heures.

Les pourcentages de temps moyens relatifs aux différentes activités des enseignants et des apprenants lors des 40 séances sont :



Pour les 40 séances observées, nous avons réorganisé l'information en regroupant les activités de tous les acteurs sur la base de leur centration (sur les apprenants, l'enseignant, les échanges).



1.4 – LE TEMPS CONSACRE AUX CONTENUS ENSEIGNES

L'observation concerne la mesure du temps effectif ménagé lors des séances pour que l'apprenant puisse se trouver en situation d'apprentissage. L'enquêteur note les durées et natures de différentes phases de la séance : temps consacré aux contenus enseignés, temps non consacré aux contenus enseignés, ou temps de pause.

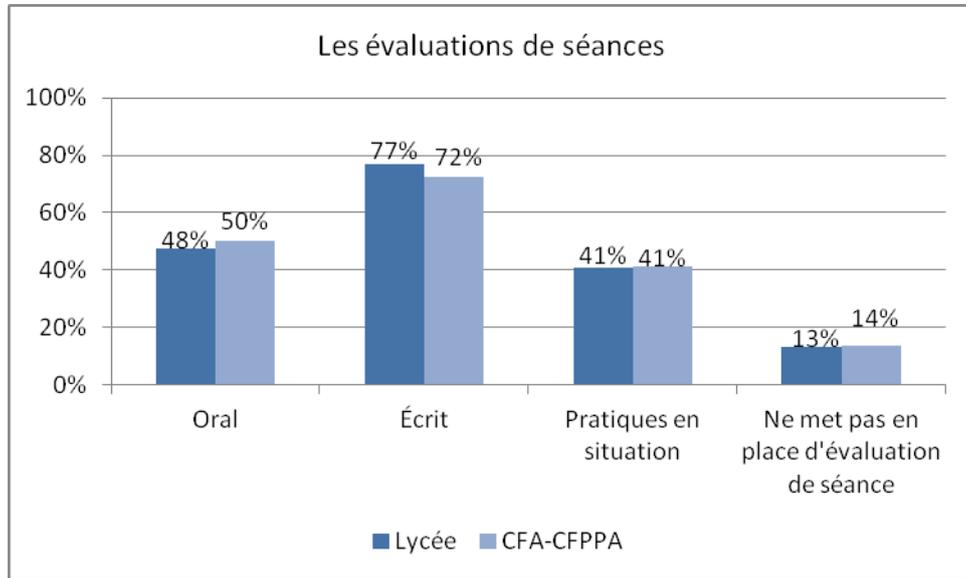
En moyenne, le temps consacré aux contenus enseignés est conséquent : il représente 88,3% en lycée et 86,3% en CFA-CFPPA (hors pauses). Les variations sont plus importantes en lycée (minimum : 61,7% ; maximum : 98,9%) qu'en CFA-CFPPA (minimum : 76,88 ; maximum : 96,5%).

2 – LES DIMENSIONS TRANSVERSALES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

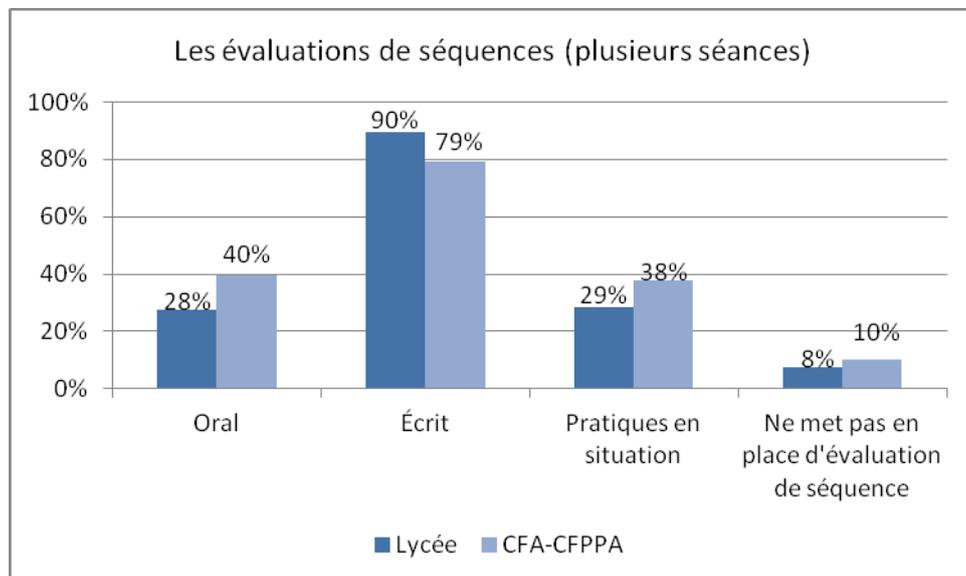
Par « dimensions transversales », nous entendons les pratiques enseignantes relevant de trois domaines transversaux importants : l'évaluation, l'individualisation et la mise en œuvre des missions de l'enseignement agricole. Ces dimensions ont été investiguées auprès des enseignants par questionnaire.

2.1 – LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

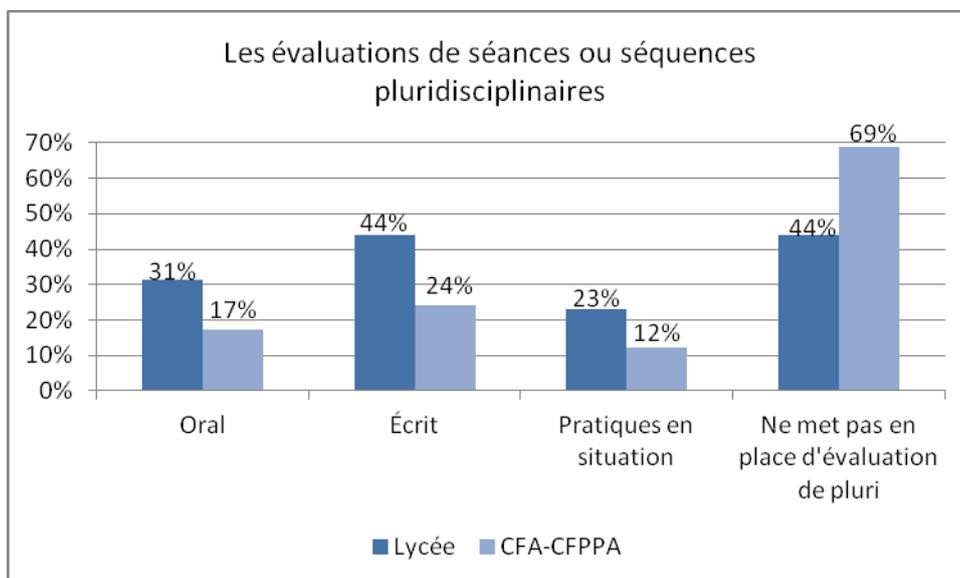
La modalité « écrit » prédomine largement dans l'évaluation des séances :



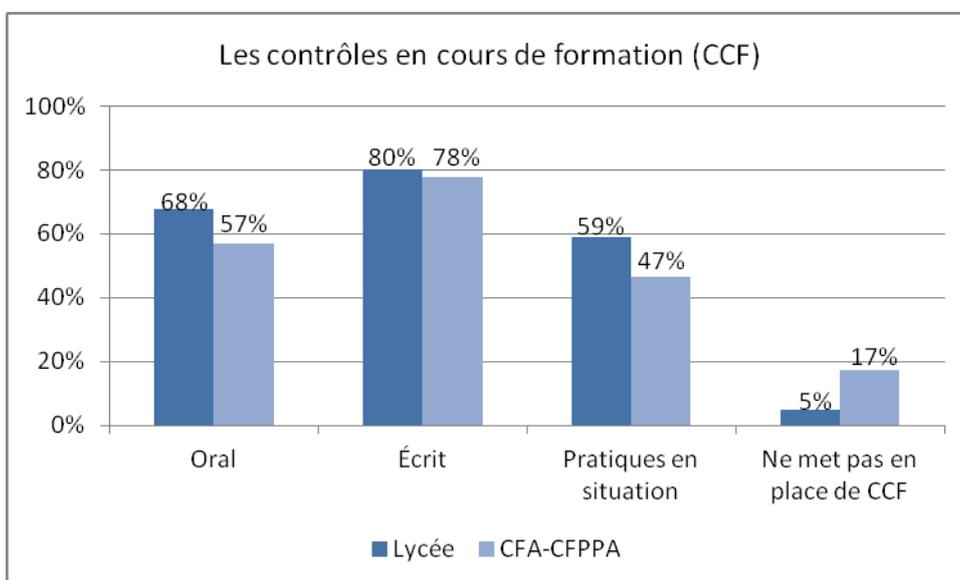
Cette tendance s'accroît lorsqu'il s'agit d'évaluer des séquences, entendues comme « unités d'enseignement » et regroupant plusieurs séances :



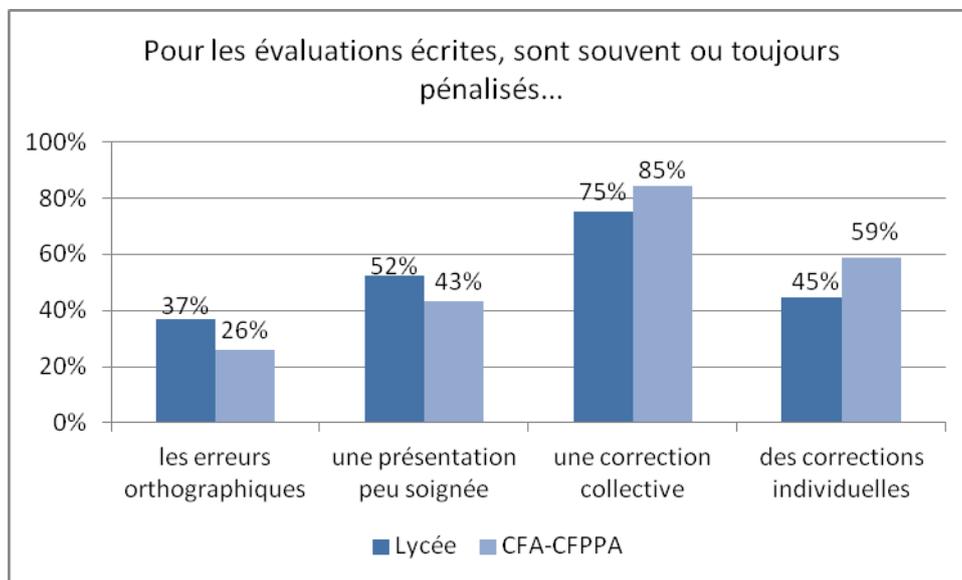
C'est aussi le cas pour les séances pluridisciplinaires. Nous retiendrons toutefois que plus de la moitié des enseignants ne participe pas à ce type d'évaluation (et c'est encore plus marqué en CFA-CFPPA) :



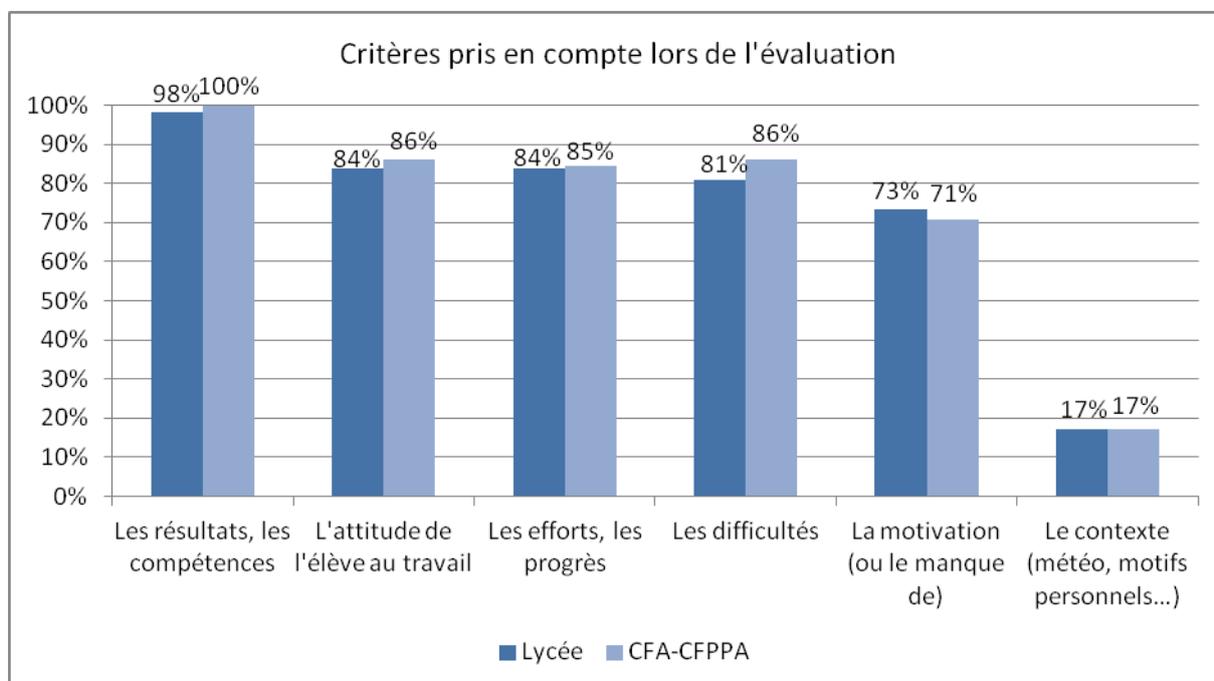
La prégnance des évaluations écrites est même repérable dans les contrôles en cours de formation (CCF) qui sont pourtant l'outil privilégié de l'évaluation des formations à visées professionnelles :



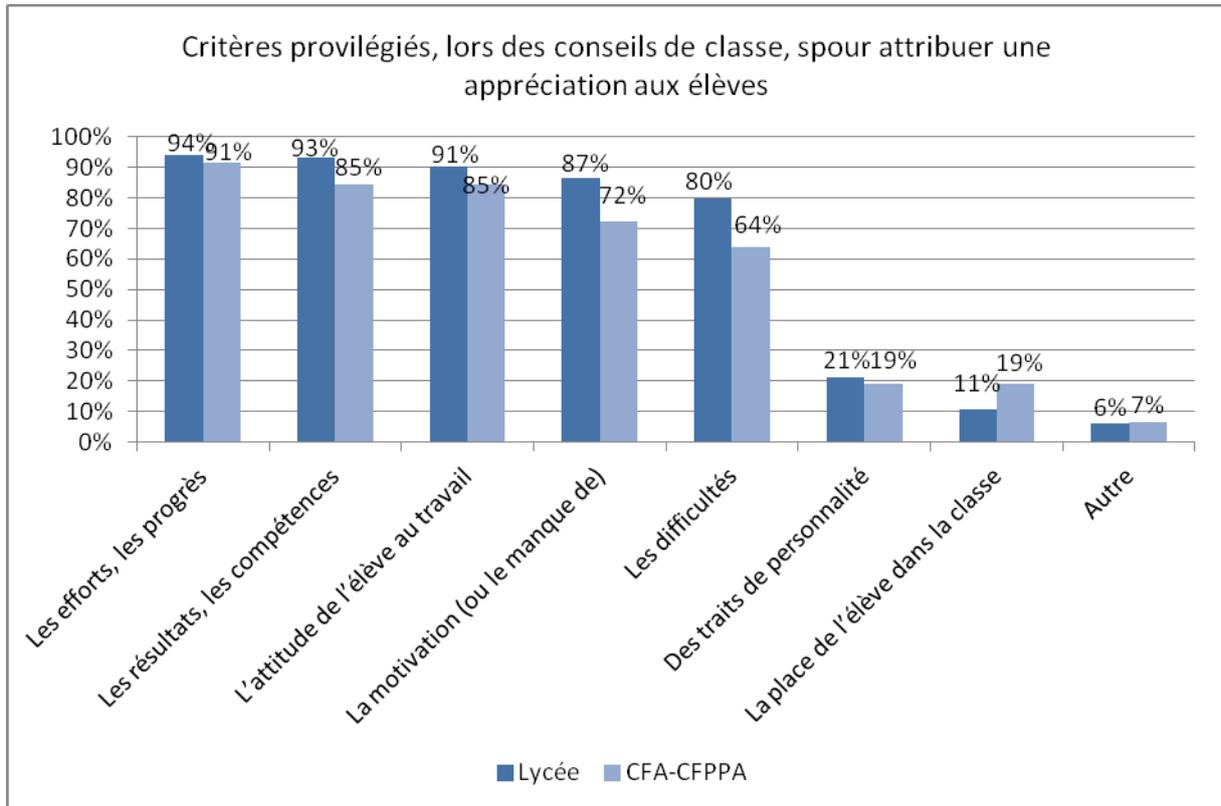
Ajoutons que la prégnance de la forme scolaire se repère au niveau de la prise en compte de critères spécifiques à l'écrit (orthographe et présentation) et dans la modalité de correction (le plus souvent collective) même si des efforts d'individualisation sont repérables, surtout en CFA-CFPPA :



Par ailleurs, les critères sur lesquels s'appuient les enseignants pour évaluer leurs apprenants ménagent un équilibre intéressant entre la performance (dont atteste le résultat) et la prise en compte de l'apprenant (attitude, efforts, progrès, difficultés) :

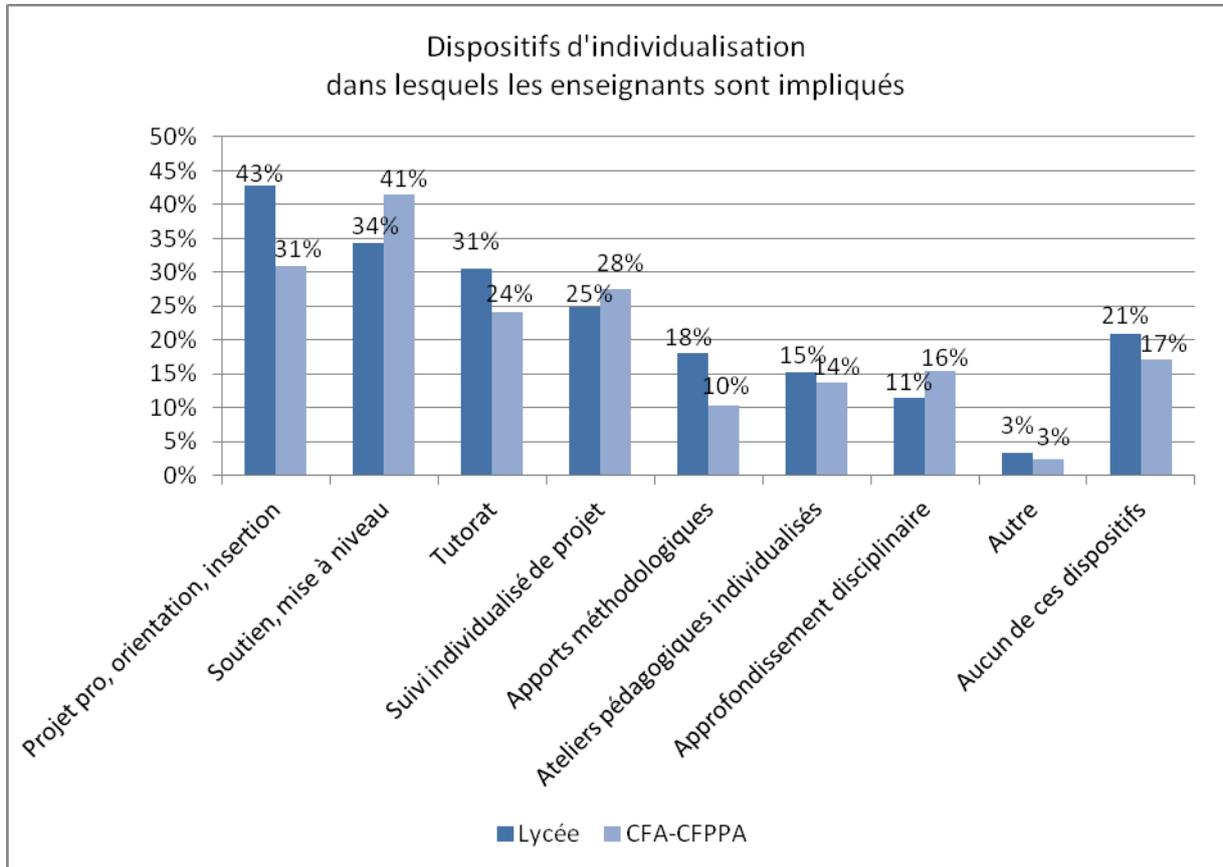


Cette tendance s'étend également à l'évaluation conduite lors des conseils de classe, dont l'importance est déterminante pour la trajectoire de l'apprenant :



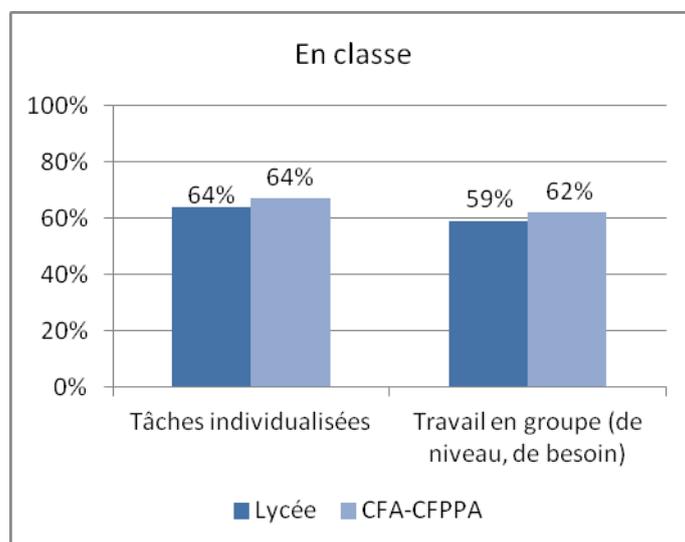
2.2 – LES PRATIQUES D'INDIVIDUALISATION

Les pratiques d'individualisation sont d'abord appréhendées au travers des dispositifs dans lesquels les enseignants sont impliqués :



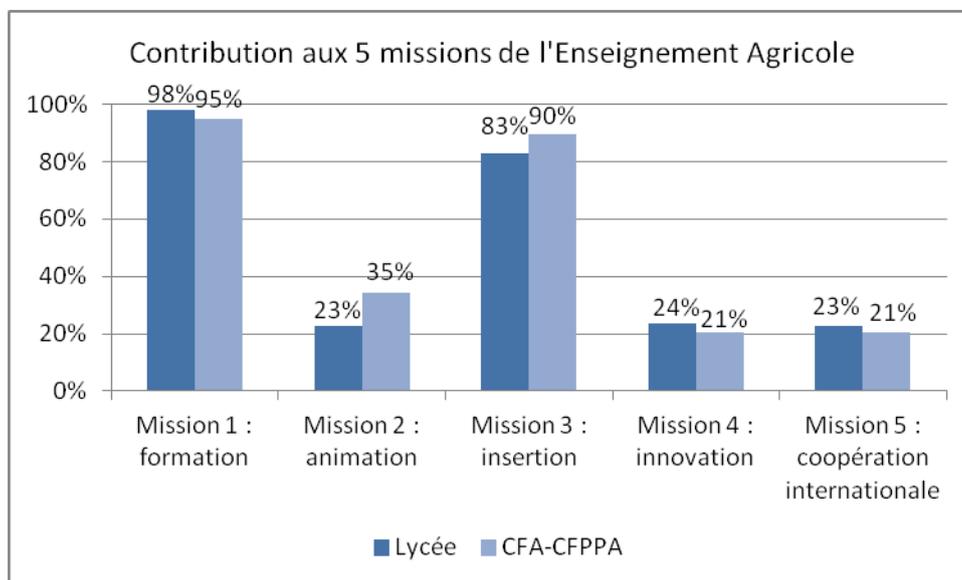
Notons que 41,0% des enseignants de lycée et 29,3% des enseignants de CFA/CFPPA (36,5% au total) sont impliqués dans des dispositifs d'individualisation relatifs au projet (projet professionnel, orientation, insertion ou suivi individualisé de projet).

Au niveau de la classe, la différenciation pédagogique existe, tant dans des tâches individualisées que du travail en groupe (de manière légèrement plus marquée en CFA-CFPPA) :



2.3 – LES PRATIQUES DE MISE EN ŒUVRE DES MISSIONS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

A la question « Dans quelle mesure estimez-vous contribuer à la mise en œuvre de chacune des 5 missions de l'Enseignement Agricole ? », les réponses se répartissent comme suit :



Si la contribution perçue est importante pour les missions 1 et 3 (formation et insertion), elle est beaucoup plus faible pour la mission 2 (animation) et à la limite du contournement pour les missions 4 (innovation) et 5 (coopération internationale).

Une typologie⁴ sur les pratiques de mise en œuvre des missions dessine des profils d'enseignants bien marqués :

	Nombre d'enseignants	Nom de la classe
Classe 1	89 (55%)	Primat de la formation et de l'insertion
Classe 2	21 (12%)	Primat de la coopération internationale, en plus de la formation et de l'insertion
Classe 3	22 (13%)	Enseignants investissant des missions variées
Classe 4	30 (19%)	Enseignants investissant peu de missions

Des croisements statistiques indiquent que, de manière significative, la classe 1 concerne plutôt les enseignants les moins diplômés (bac+2 ou moins), que la classe 2 concerne surtout des femmes diplômées (de niveau bac+3 ou +4) et que la classe 3 est plutôt masculine.

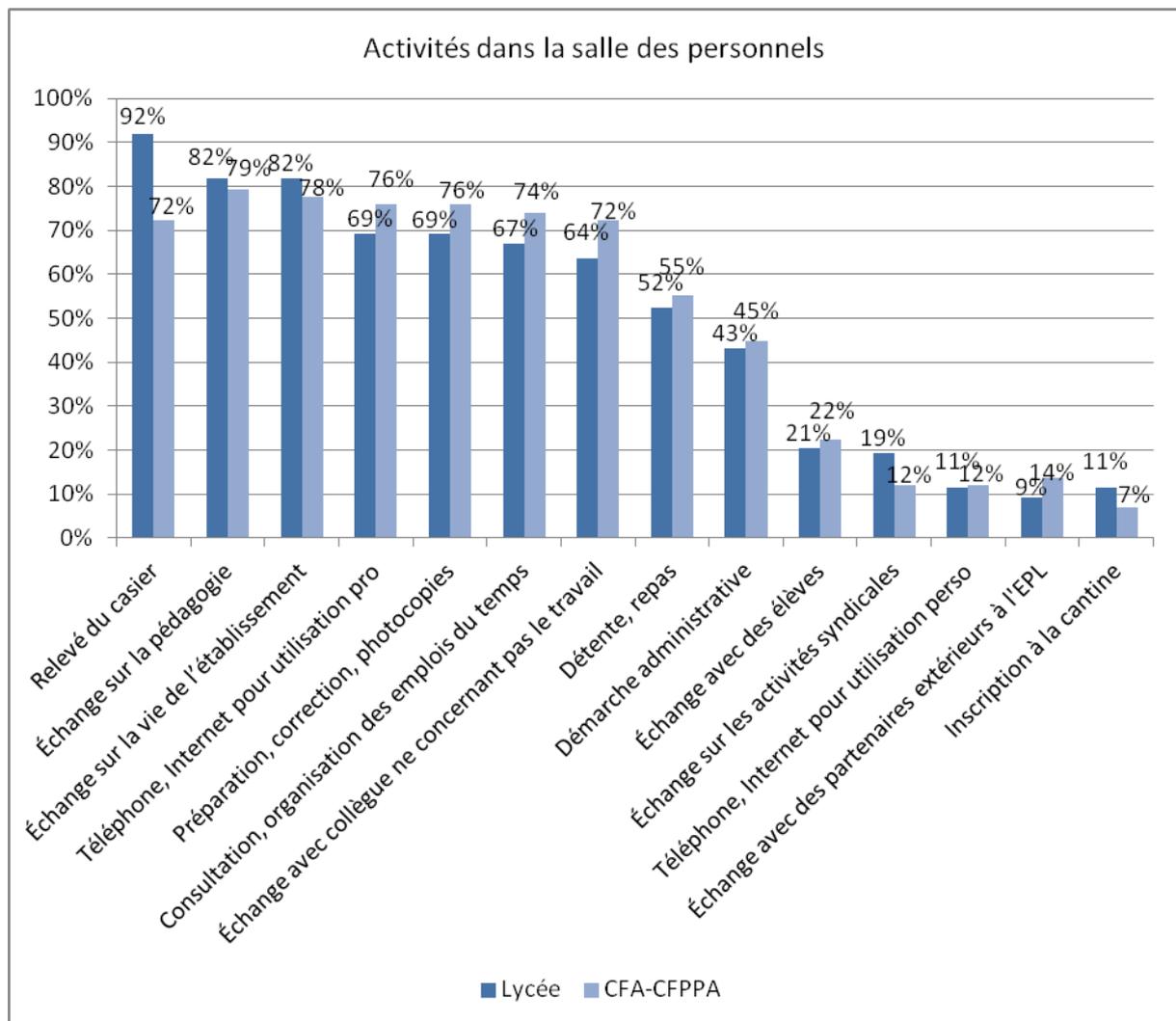
⁴ La typologie a été obtenue par une classification hiérarchique descendante.

3 – LE TRAVAIL D'EQUIPE

Le travail d'équipe est étudié à partir de 3 volets : les pratiques sociales durant les temps informels (la « salle des profs »), les niveaux de collaboration interindividuelle au sein des équipes pédagogiques et l'appréciation du travail de l'équipe.

3.1 – LES PRATIQUES SOCIALES DURANT LES TEMPS INFORMELS

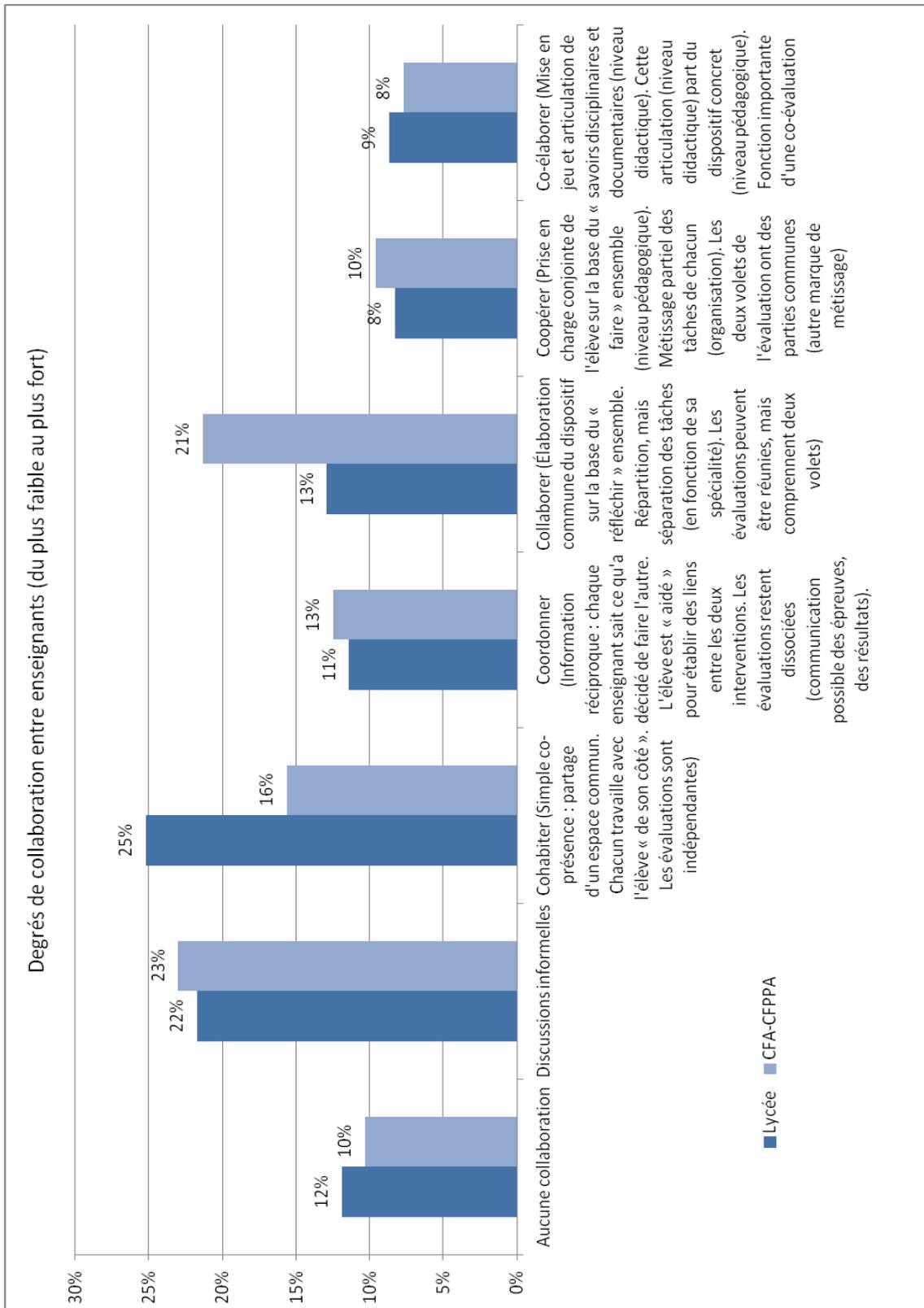
L'enquête porte ici sur les activités réalisées fréquemment dans la salle des personnels (salle des professeurs, des formateurs, de détente, de travail...) :



Les résultats soulignent l'importance de ces salles qui s'érigent en espace de travail « complémentaire », d'échanges, de régulation, de socialisation, etc.

3.2 – LES NIVEAUX DE COLLABORATION INTERINDIVIDUELLE AU SEIN DES EQUIPES PEDAGOGIQUES

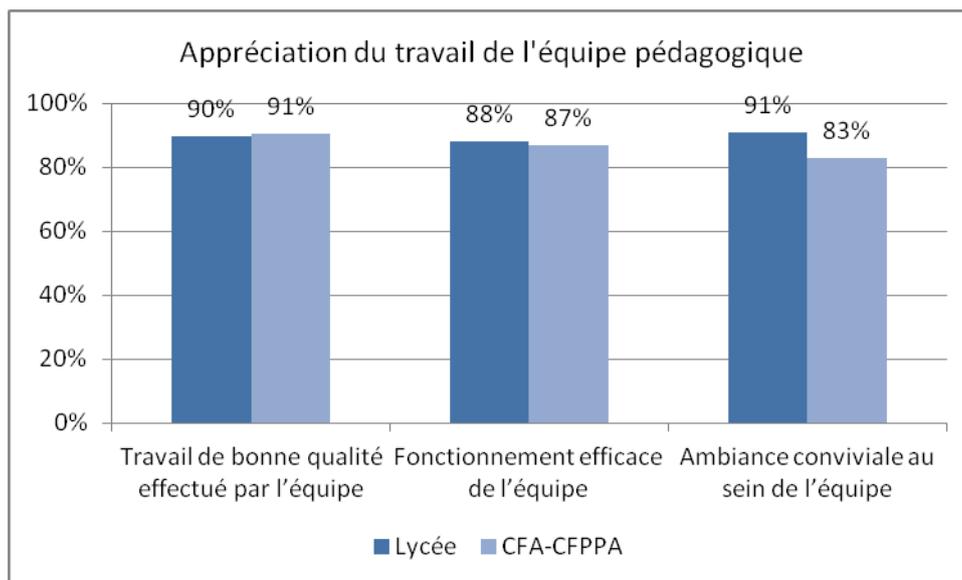
La caractérisation par les enseignants des niveaux de collaboration qu'ils entretiennent avec leurs collègues donne les résultats suivants.



Nous constatons que le niveau de collaboration est certes plus élevé en CFA-CFPPA qu'en lycée, mais que les niveaux les plus exigeants (coopérer, co-élaborer) sont assez peu mobilisés. Par ailleurs, les enseignants déclarent participer à des séances de pluridisciplinarité avec 13,4% des enseignants de leur équipe pédagogique.

3.3 – L'APPRECIATION DU TRAVAIL DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Les enseignants sont invités à évaluer leur équipe au niveau du travail fourni, de son fonctionnement et du climat relationnel.



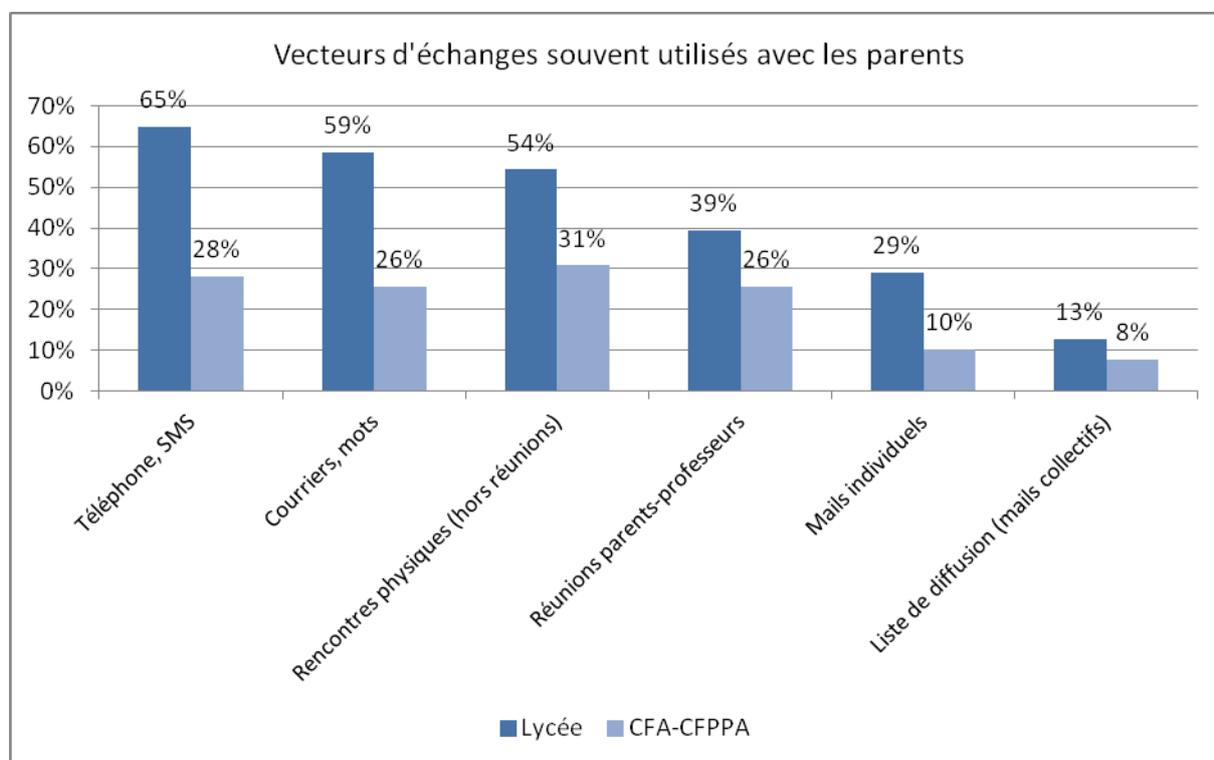
Cette appréciation se caractérise par sa coloration largement positive qui fait écho à l'appréciation de l'exercice des fonctions de coordination.

4 – LES PRATIQUES DE PARTENARIAT

Nous avons choisi de réserver la notion de partenaires à des acteurs n'exerçant pas leur métier au sein de l'établissement mais entretenant avec lui des relations importantes. Cette importance est à la fois quantitative (ces relations sont régulières et assidues) et qualitatives (en ce sens où elles sont rendues nécessaires par les missions de l'enseignement agricole). Les deux catégories de partenaires retenues sont d'une part les parents d'élèves (même s'ils ne concernent principalement que le lycée et, pour partie, le CFA) et, d'autre part, les entreprises et les associations, situées dans l'environnement proximal de l'établissement.

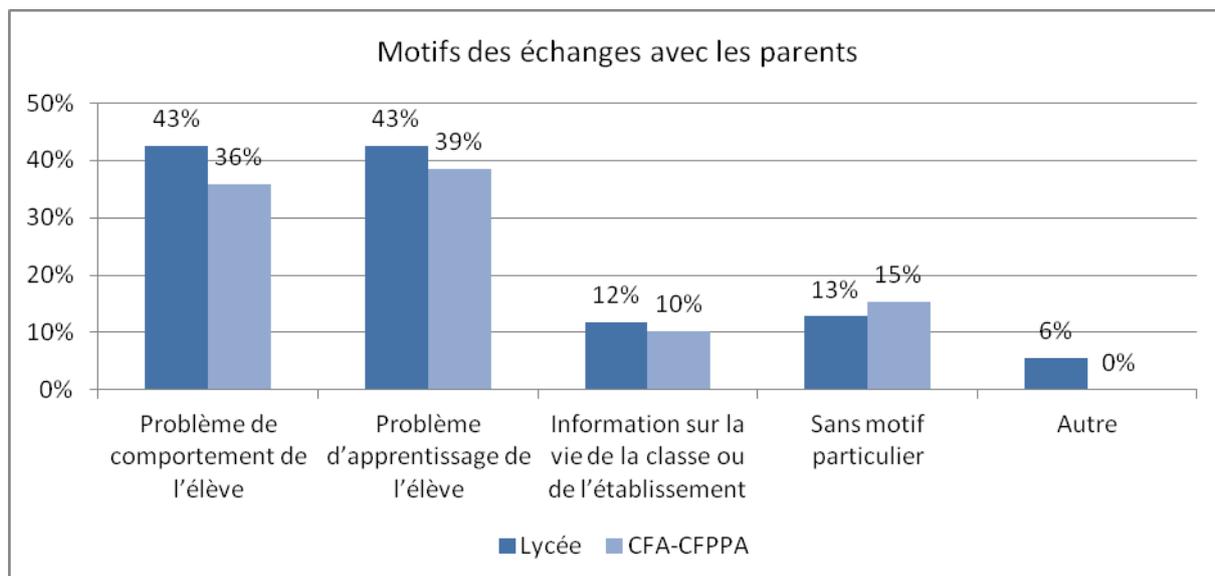
4.1 – LE PARTENARIAT AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES

133 enseignants sur 163, soit 81,6% des enseignants interrogés (tous centres confondus) disent être parfois en relation avec les parents d'élèves. Pour ces 133 enseignants, les vecteurs d'échanges les plus fréquents avec les parents d'élèves sont :

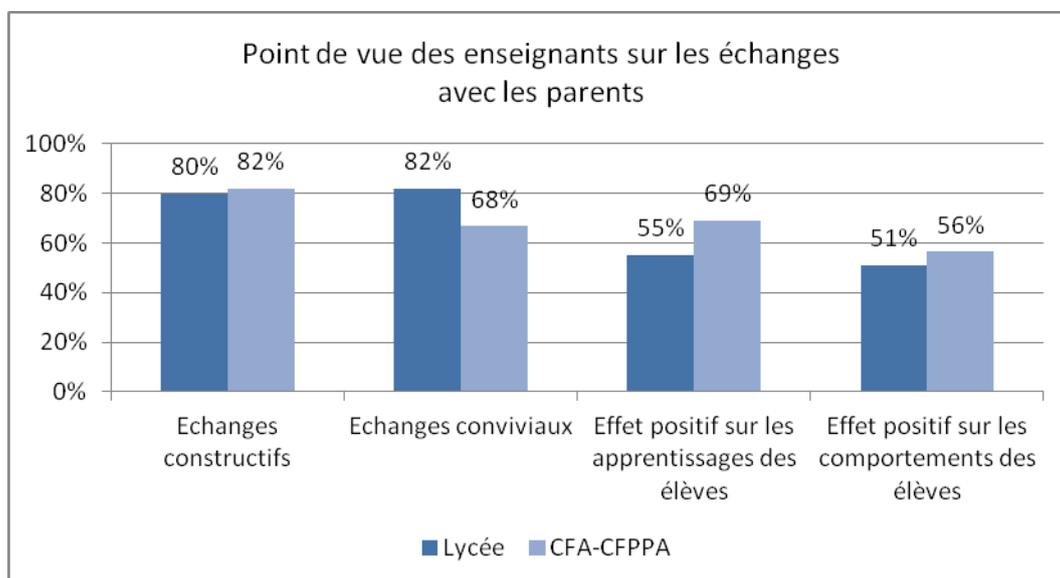


Nous constatons que les rencontres avec les parents d'élèves sont préférentiellement orales (réunions, rendez-vous, téléphone) complétées par des échanges écrits (courriers, mots, et plus rarement mails).

En dehors des réunions parents-professeurs, les motifs principaux de ces rencontres sont les difficultés des élèves (d'apprentissage et de comportement) :

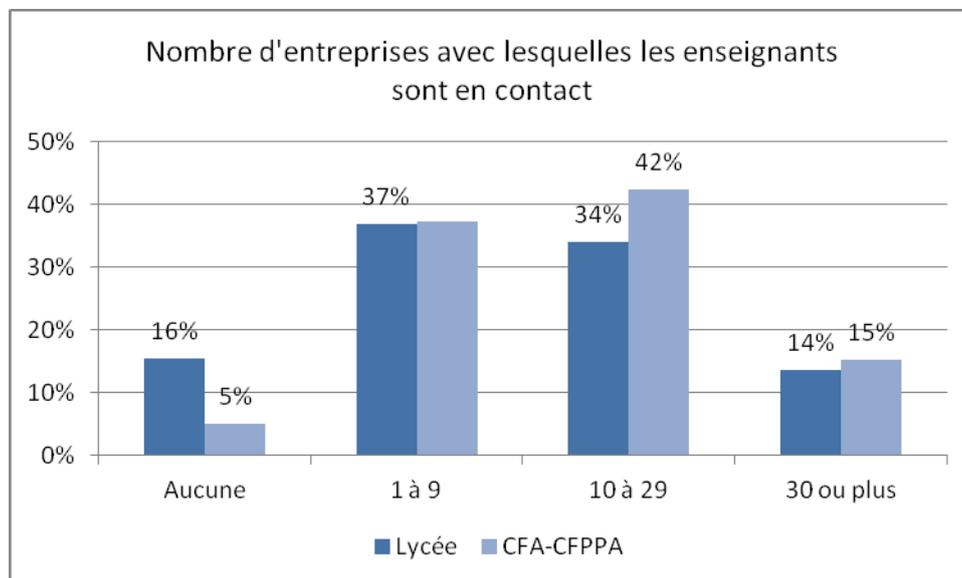


Enfin, ces échanges sont jugés positivement par les enseignants, surtout au niveau des conditions de leur déroulement (constructifs et conviviaux), un peu moins sur leur efficacité :

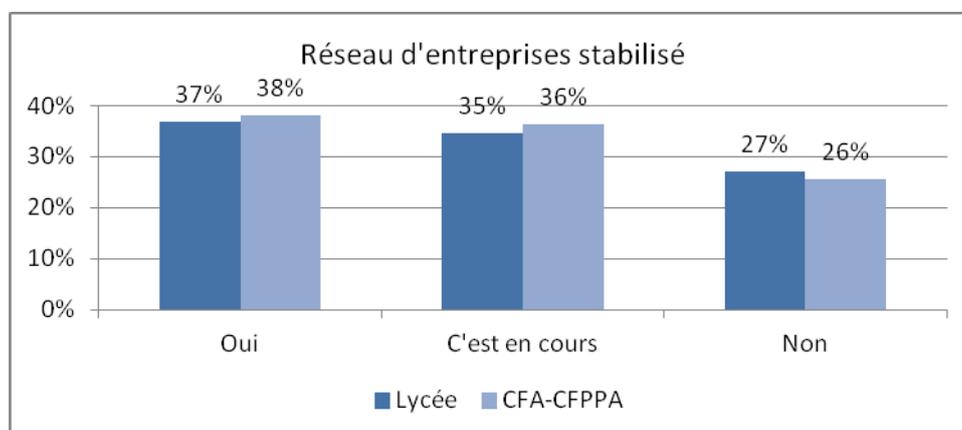


4.2 – LE PARTENARIAT AVEC LES ENTREPRISES ET ASSOCIATIONS CULTURELLES

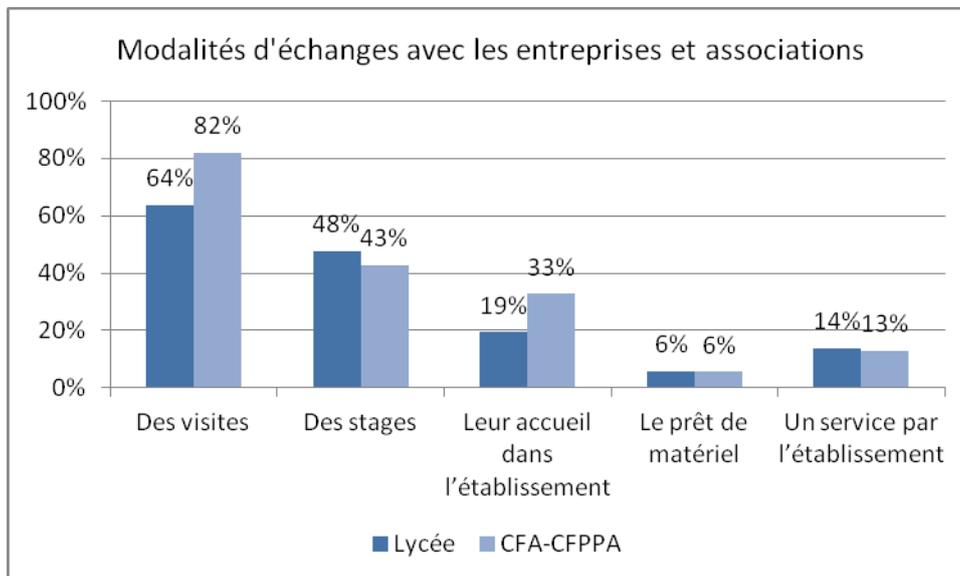
Les enseignants interrogés estiment être en contact avec un nombre non négligeable d'entreprises et d'associations professionnelles et culturelles :



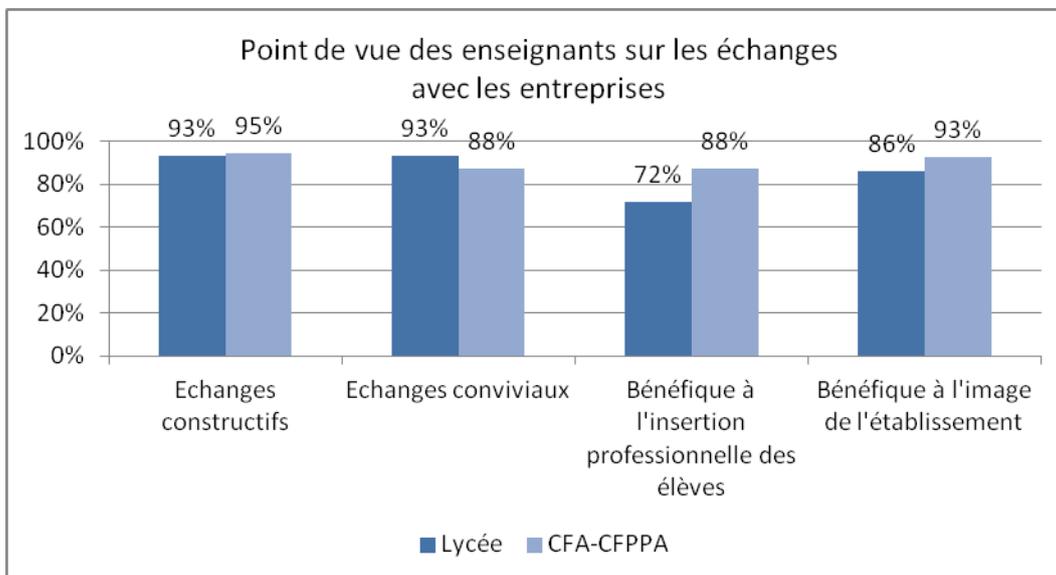
Nous voyons également que la stabilisation d'un réseau d'entreprises et d'associations partenaires est effective ou en cours :



Les modalités d'échanges avec ces entreprises et associations sont majoritairement des visites et des stages :



Par ailleurs, ces échanges sont jugés très positivement par les enseignants, tant au niveau des conditions de leur déroulement (constructifs et conviviaux) que de leur efficacité (en termes d'insertion professionnelle et d'élaboration de l'image de l'établissement) :



5 – LES ALLOCATIONS DE TEMPS PROFESSIONNEL

Il s'agit d'explorer la répartition du temps professionnel des enseignants, en prenant la semaine comme unité et en investissant aussi bien l'espace de l'établissement que celui de la sphère personnelle.

5.1 – ÉLÉMENTS DE METHODE

Pour ce faire, il est demandé à chaque enseignant, accompagné d'un enquêteur, de reconstituer son emploi du temps « exhaustif » de la semaine précédente, en mentionnant pour chaque quart d'heure les tâches réalisées, parmi celles listées ci-après.

Tâches d'enseignement et de formation

- Enseignement/formation en classe
- Passation des épreuves d'évaluation (CCF)
- Enseignement/formation hors classe (labo, atelier, hall, exploitation...)
- Modalités de travail individualisées (tutorat, autoformation, FOAD, accompagnement de projet, orientation...)
- Enseignement/formation en pluri
- Prise en charge pédagogique des stages (visite, retour de phase...)
- Enseignement/formation hors établissement (visite, sortie éducative...)

Tâches avec les autres acteurs

- Tâches avec d'autres acteurs de l'établissement (rencontres avec enseignants, CPE, préparations communes, réunions...)
- Rencontres avec des professionnels, maîtres de stage, etc.

Tâches préparatoires de la séance de cours et corrections

- Préparation des séances (dont recherches bibliographiques et sur internet, matériel, photocopies...)
- Préparation de cours en formation à distance
- Corrections et évaluations

Tâches administratives

- Tâches administratives relatives à l'évaluation (bulletins, CCF, conseils de classe...)
- Promotion de l'établissement (journées portes ouvertes, salons, réseaux, associations professionnelles, etc.)
- Représentation statutaire aux conseils (CA, CI, CHS)
- Préparation administrative des stages (recherches, conventions...)
- Préparation administrative de visites, voyages et sorties éducatives
- Rencontre formelle ou informelle avec parents d'élèves
- Participation à des jurys
- Lecture et envois de mails

Autres tâches à l'extérieur

- Formation "institutionnelle"
- Formation personnelle
- Activité syndicale
- Autre activité à l'extérieur (sauf préparation et correction)

Tâches spécifiques (liées aux fonctions ou activités spécifiques)

- Tâches liées à une activité spécifique (responsable atelier, prof doc, etc.)
- Tâches liées à une fonction spécifique (professeur principal, conseiller pédagogique, etc.)
- Tâches liées à une décharge pour mission

Trajets

- Trajets domicile-centre
- Autres trajets

Nous reconstituons ainsi pour chaque enseignant son agenda de la semaine précédente. Cette semaine n'étant pas toujours représentative de l'année, il est nécessaire de prendre en compte d'autres semaines contrastées (semaines travaillées uniquement). Ainsi, en s'appuyant sur les totaux de temps relatifs à la semaine précédente, les enseignants ont la possibilité de moduler les durées afin qu'elles correspondent à deux autres semaines de travail. Ceci permet de corriger, sur la moyenne, les biais relatifs à la spécificité de la semaine précédente. Nous obtenons des totaux représentatifs des semaines « travaillées ».

Notons que les temps « le week-end », « après 18h » « hors établissement » ainsi que les trajets⁵ sont déduits uniquement de l'agenda de la semaine précédente (et non de la moyenne de plusieurs semaines).

Nous présentons les allocations moyennes du temps professionnel à partir de 86 réponses d'enseignants à temps complet⁶ :

- ◆ 57 enseignants effectuant leur service exclusivement en lycée ;
- ◆ 29 enseignants effectuant leur service (au moins en partie) en CFA et CFPPA.

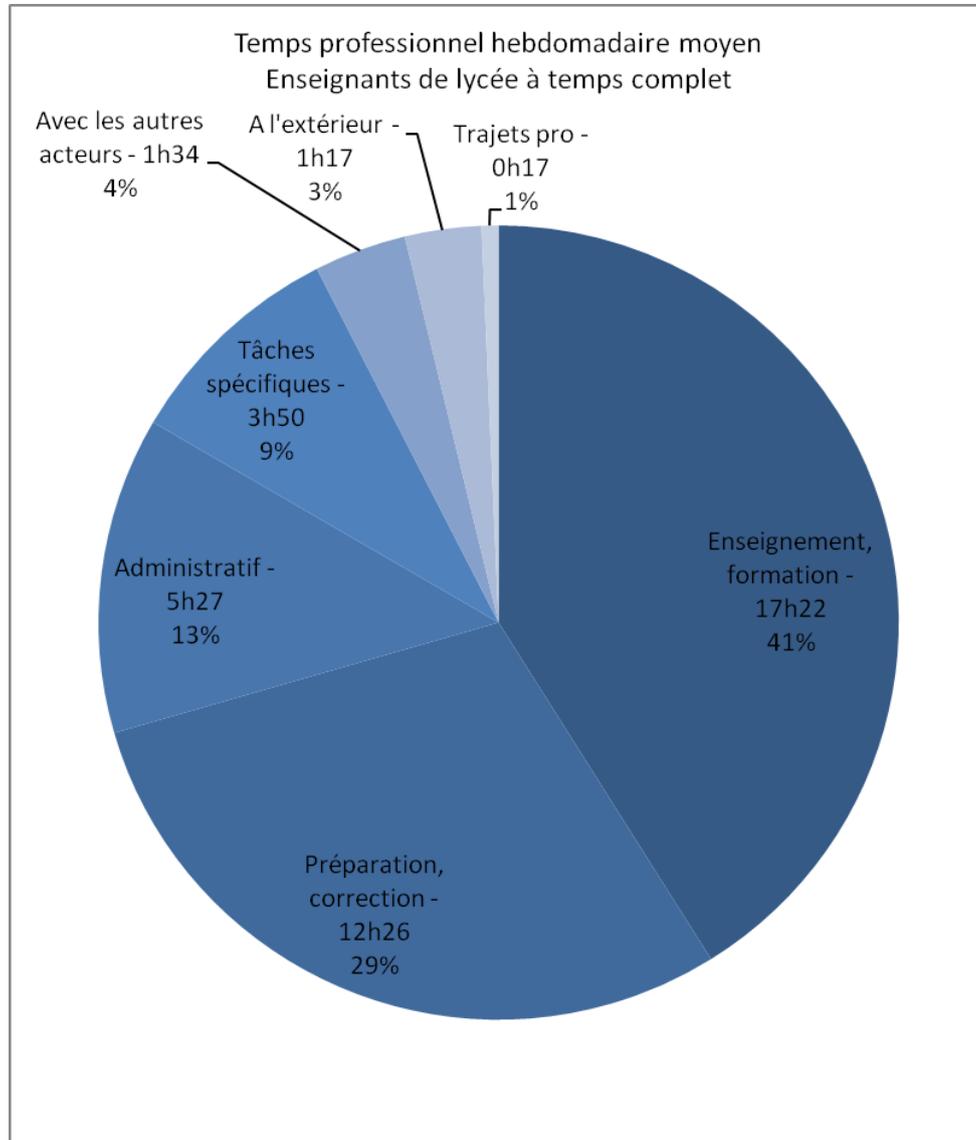
⁵ Concernant les temps de trajet, précisons que :

- ◆ Les temps de trajet « domicile-centre » sont exclus du temps de travail ;
- ◆ Les temps de trajet « inter-centres ou centre-extérieur » sont inclus dans le temps de travail ;
- ◆ Les temps de trajet « domicile-autre lieu que le centre » sont divisés en deux parts :
- ◆ La durée égale au temps de trajet habituel « domicile-centre » est exclue du temps de travail ;
- ◆ La durée additionnelle au temps de trajet habituel « domicile-centre » est incluse dans le temps de travail.

⁶ Les allocations moyennes de 18 enseignants à temps partiel sont présentées en annexe.

5.2 – ENSEIGNANTS EXERÇANT A TEMPS COMPLET, UNIQUEMENT EN LYCEE

La durée moyenne du temps professionnel hebdomadaire pour les enseignants de lycée « à temps complet » est de 42 heures et 17 minutes (plus 4 heures et 31 minutes de trajets domicile-centre).

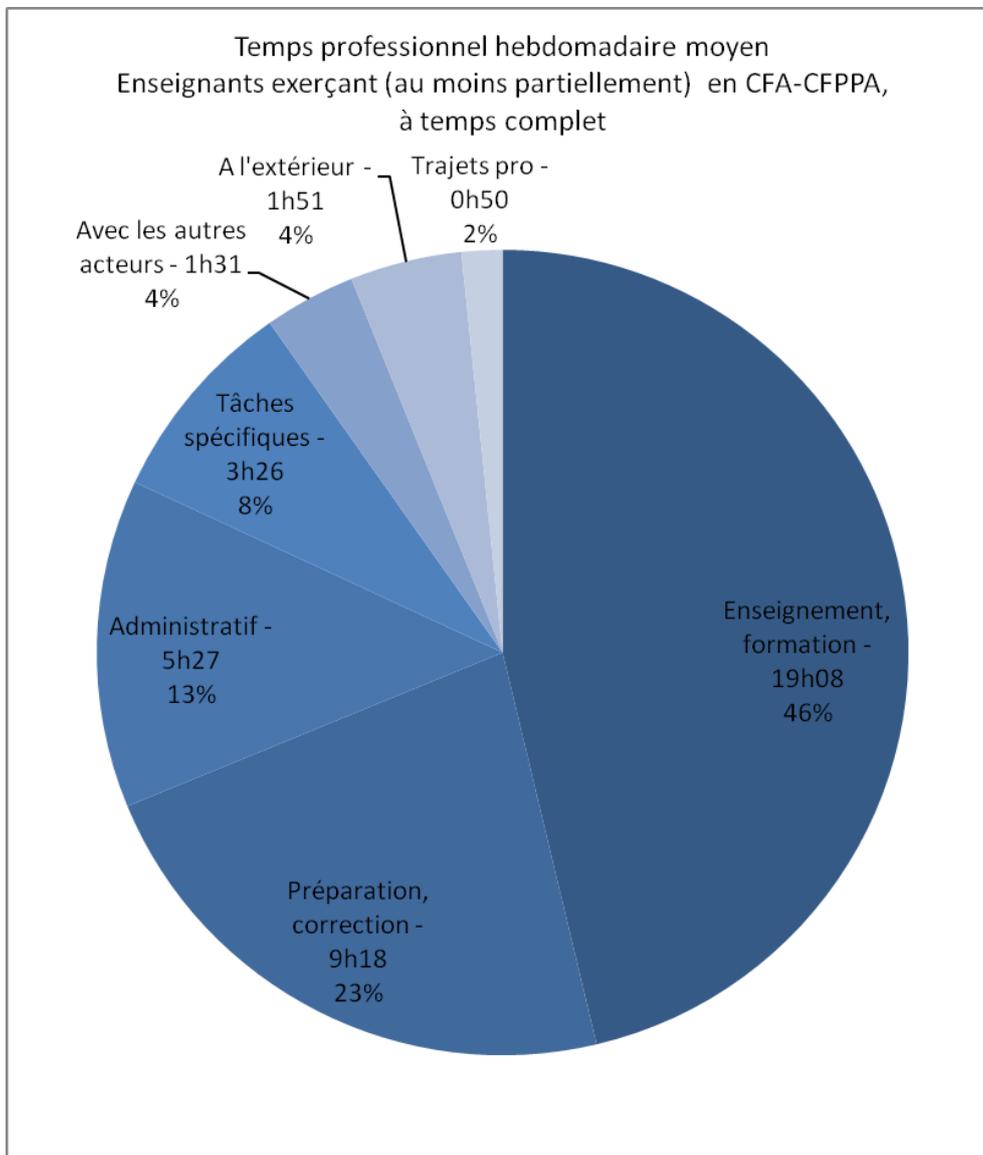


Précisons que le temps d'enseignement et de formation (17h22) n'intègre pas d'éventuelles décharges statutaires ; il correspond au temps effectivement passé en face à face. Trois remarques :

- ◆ Le temps consacré au face-à-face pédagogique ne couvre que 41% du temps que les enseignants consacrent à l'exercice de leur métier.
- ◆ Le temps de préparation et de correction est égal à 73% du temps de réalisation (conduite de la séance).
- ◆ Si le face-à-face et la préparation sont des activités professionnelles que nous pouvons qualifier de traditionnelles, nous constatons que 30% du temps professionnel est consacré à des activités différentes, souvent caractérisées par une dimension collective. Cet empan temporel rend compte des évolutions actuelles du travail enseignant.

Ajoutons qu'en moyenne, les enseignants travaillent 9h18 hors établissement, 4h32 après 18h en semaine, et 3h47 les week-ends.

5.3 – ENSEIGNANTS EXERÇANT (AU MOINS PARTIELLEMENT) EN CFA ET/OU CFPPA



En comparaison avec les enseignants exerçant strictement en lycée, les enseignants exerçant en CFA/CFPPA réalisent plus d'heures d'enseignement, mais moins d'heures de préparations/corrections.

Hebdomadairement, les enseignants travaillent en moyenne 6h02 hors établissement, 3h23 après 18h en semaine, et 1h19 les week-ends.

5.4 – TYPOLOGIE D'ENSEIGNANTS, EN FONCTION DE LEUR ALLOCATION DU TEMPS PROFESSIONNEL

La typologie s'appuie sur une classification ascendante hiérarchique réalisée à partir des agendas des 86 enseignants « à temps complet ».

Nom de la classe	Caractéristiques, durées moyennes
Enseignants avec emploi du temps « ordinaire » (59%)	Durées de travail (37h), d'enseignement (19h) et de préparation (9h) ordinaires, peu de tâches spécifiques (2h)
Enseignants passant beaucoup de temps à préparer et corriger (21%)	Durée de travail élevée (50h), beaucoup d'investissement dans les préparations et corrections (18h), travail les soirs de semaine (6h) et les week-ends (7h)
Enseignants réalisant des tâches spécifiques et enseignant peu (12%)	Durée de travail ordinaire (39h), avec peu d'enseignements (10h), préparations et corrections (5h) mais un investissement dans des tâches spécifiques (17h)
Enseignants avec emploi du temps atypique (8%)	Hétérogénéité des caractéristiques. Globalement, assez peu d'enseignements (14h) mais durée de travail très élevée (61h, dont 14h le week-end et 4h de temps de trajets professionnels) liée à des tâches administratives ou des préparations-corrrections.

5.5 – COMPARAISONS

Les croisements statistiques permettent d'indiquer que les relations suivantes sont statistiquement significatives :

- ◆ les enseignants de lycées passent plus de temps que ceux de CFA et CFPPA à préparer/corriger, et plus de temps hors établissement.
- ◆ les hommes passent moins de temps que les femmes à préparer/corriger et plus de temps à réaliser des tâches spécifiques (coordination, missions...).
- ◆ les enseignants des EPL de catégories élevées ont moins souvent des emplois du temps atypiques.

Par ailleurs, une enquête⁷ sur le temps de travail des enseignants du secondaire de l'Éducation Nationale est parue récemment. La méthode de recueil de données n'étant pas explicitée, ni les quotités de travail des enseignants enquêtés, les comparaisons avec les résultats issus de l'Enseignement Agricole sont délicates. Tous statuts confondus (PLP, certifiés, agrégés), les enseignants de l'Éducation Nationale travaillent 39h54 par semaine, dont 18h37 d'enseignement. Les temps de préparation et de correction s'élèvent à 14h14, et 1h34 sont passées avec d'autres enseignants. Avec toutes les réserves nécessaires (notamment méthodologiques car notre enquête limite l'appréciation intuitive en s'appuyant sur l'agenda des répondants et sur 3 semaines différentes), une comparaison avec les enseignants des lycées de l'Enseignement Agricole travaillant à temps complet montre que :

- ◆ le temps de travail total est supérieur de 2h34 dans l'EA,
- ◆ le temps d'enseignement est inférieur d'1h15 dans l'EA,
- ◆ le temps de préparation et correction est inférieur d'1h48 dans l'EA,
- ◆ les temps « autres » (administratif, tâches spécifiques...) sont plus importants dans l'EA.

⁷ Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2012.

Synthèse

L'enquête a permis d'accéder à un corpus de connaissances important relatif au travail réalisé par les enseignants. De ce volet, nous retiendrons :

a) A propos des pratiques d'enseignement

- ◆ que les comportements « parasites » des apprenants sont relativement nombreux et, en termes de gestion de l'ordre dans la classe, que la tolérance des enseignants à leur endroit est assez élevée
- ◆ que la contextualisation des savoirs mis en jeu durant les séances, en lien tant avec le secteur professionnel qu'avec des éléments pédagogiques, est nettement marquée
- ◆ que la gestion des séances spécifiques (travaux dirigés, pluridisciplinarité) est dominée par des modalités magistro-centrées importantes
- ◆ que le temps consacré aux contenus enseignés est plutôt élevé durant les séances même si les variations (notamment en lycée) sont importantes

b) A propos des dimensions transversales des pratiques

- ◆ que l'évaluation est largement dominée par des modalités écrites, mais qu'en revanche, tant dans la notation que dans les conseils de classe, les critères mobilisés par les enseignants s'attachent à préserver un équilibre entre la prise en compte de l'apprenant et de sa performance
- ◆ que les dispositifs d'individualisation mobilisent à peine plus d'un tiers des enseignants (avec un net avantage du lycée sur les CFA-CFPPA) mais que les modalités d'individualisation au sein des séances (la différenciation pédagogique) apparaissent assez bien installées
- ◆ que la mise en œuvre des missions de l'enseignement agricole montre la prégnance marquée des missions de formation et d'insertion au détriment des trois autres

c) A propos du travail d'équipe

- ◆ que les pratiques collectives dans la salle des personnels, lors de temps informels, sont diversifiées et importantes
- ◆ que la collaboration entre enseignants, même si elle est plus importante en CFA et CFPPA, est souvent cantonnée à des niveaux assez superficiels
- ◆ que le travail d'équipe est évalué très positivement

d) A propos des pratiques de partenariat

- ◆ qu'elles sont considérées plutôt agréables mais assez peu efficaces pour traiter les difficultés des élèves (quand elles concernent les parents d'élèves)
- ◆ que, dans le cas des entreprises et associations culturelles, elles génèrent des stratégies importantes (comme la stabilisation de réseaux) en lien avec l'appréciation très positive que livrent les enseignants de ces relations (constructives, agréables, utiles, efficaces, etc.)

e) A propos des allocations de temps professionnel

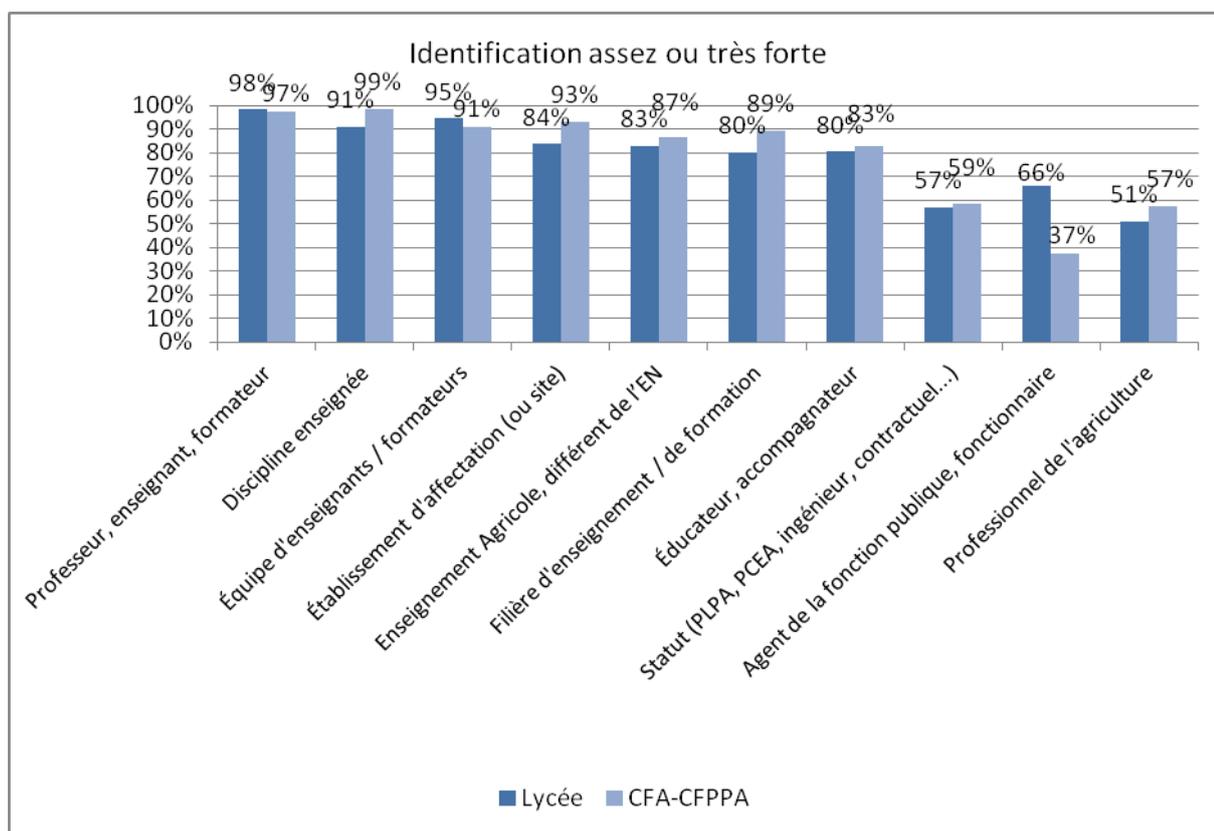
- ◆ qu'en lycée, le temps consacré à du face-à-face pédagogique ne couvre que 41% du temps que les enseignants consacrent à l'exercice de leur métier
- ◆ que 30% du temps professionnel est consacré à des activités différentes du face-à-face et de la préparation, activités souvent caractérisées par une dimension collective et attestant des évolutions actuelles du travail enseignant
- ◆ qu'en comparaison, les enseignants exerçant en CFA et CFPPA réalisent plus d'heures d'enseignement, mais moins d'heures de préparations et corrections.

CHAPITRE 5 : DU METIER D'ENSEIGNANT : LE TRAVAIL VECU

Le travail vécu est appréhendé au travers de l'identité professionnelle, l'importance attribuée aux tâches exercées (le rapport au métier), des difficultés et satisfactions (le travail apprécié), de la maîtrise de l'exercice professionnel et du développement professionnel.

1 - L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

Synthèse d'une image professionnelle « pour soi » et d'une image professionnelle « pour autrui », l'identité professionnelle se définit principalement par rapport à un certain nombre de références à propos desquelles l'enseignant revendique une identification plus ou moins importante.

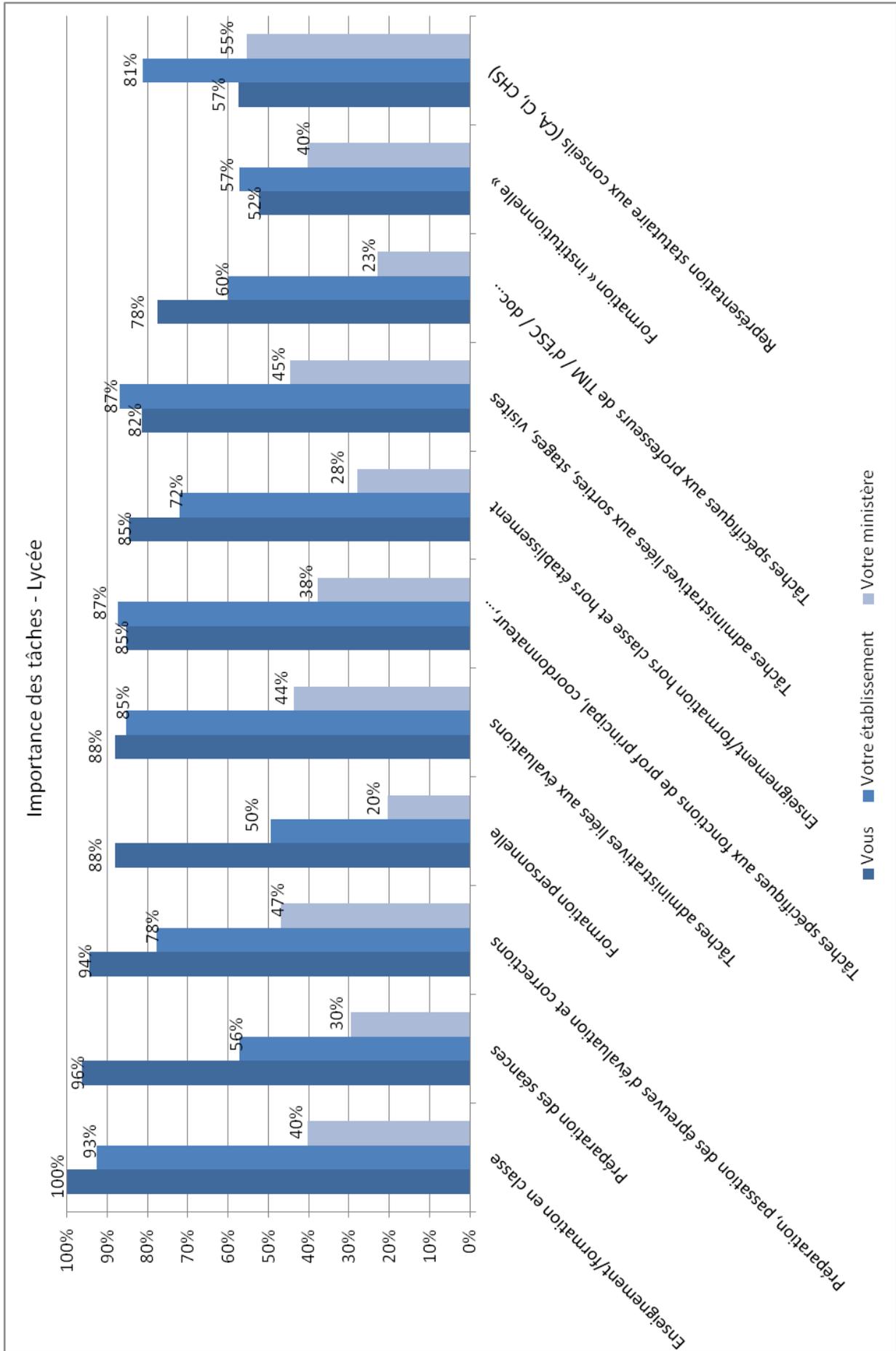


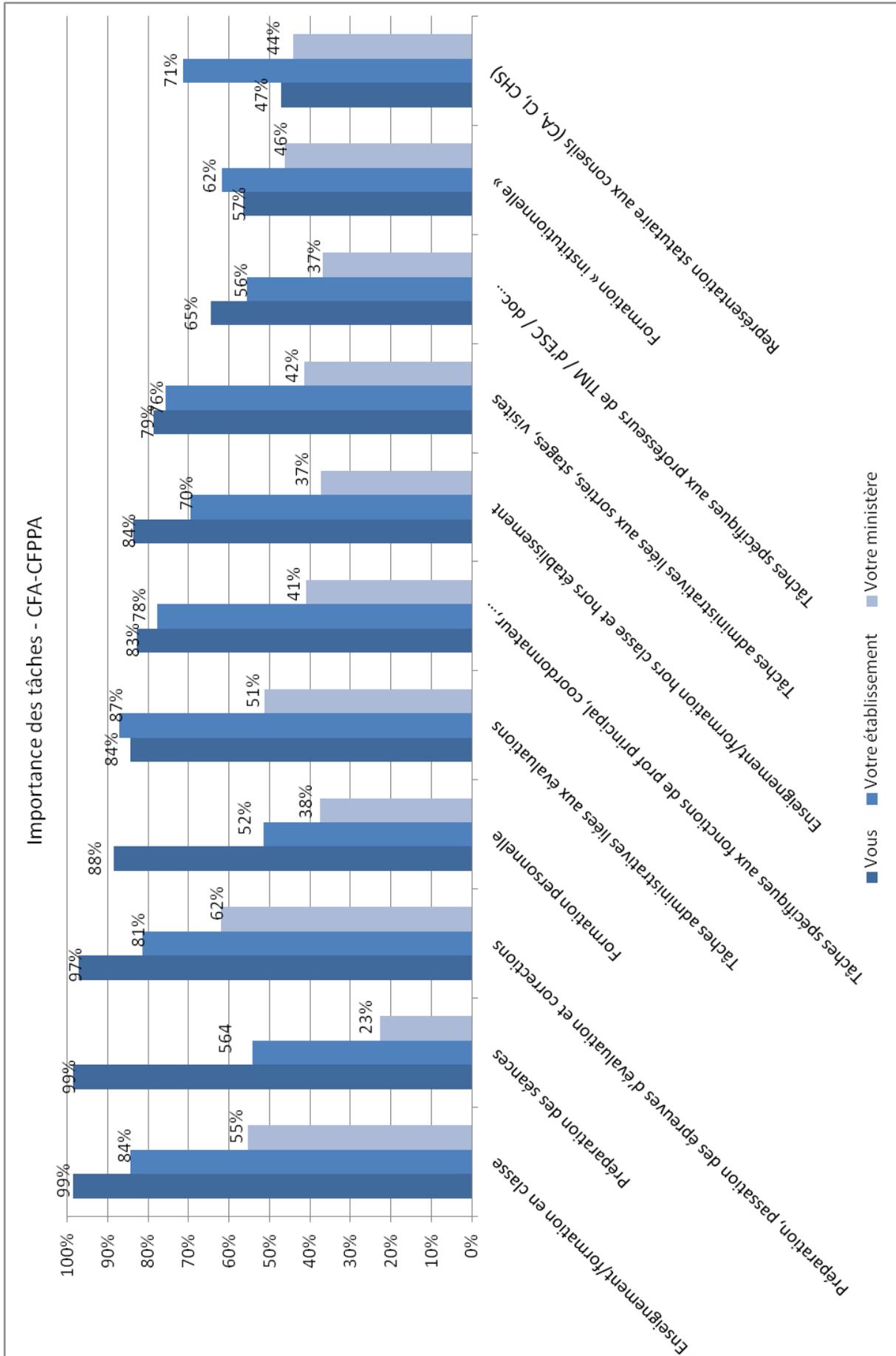
La gradation est intéressante. Elle met en avant la fonction (enseignant) puis l'appartenance à la discipline et à l'enseignement agricole. L'établissement et le repérage en son sein (EPL, équipe, filière) sont également assez identitaires, surtout en CFA et CFPPA. Le lien avec le secteur professionnel est la référence la moins identitaire, ce qui fait écho aux caractéristiques des enseignants relativement émancipés du secteur agricole.

2 – LE RAPPORT AU METIER

Le rapport au métier d'enseignant est appréhendé au travers de l'importance qu'attribuent les acteurs aux tâches professionnelles qui les incombent. Nous avons un peu complexifié cette approche en distinguant trois volets et en demandant à l'enseignant d'évaluer l'importance des tâches pour lui, pour son établissement et pour le ministère (la tutelle).

Comme le montrent les graphiques suivants, une grande similarité apparaît, indépendamment des centres d'exercice et se repèrent des sortes de « cercles concentriques », les tâches étant d'abord importantes pour l'acteur, puis pour son établissement et enfin pour sa tutelle. En fait le rapport au métier est d'abord un rapport individuel avec une responsabilité individuelle et qui se dissout progressivement avec la distance (l'établissement, le Ministère).





3 – LE TRAVAIL « APPRECIÉ » : LES DIFFICULTÉS ET LES SATISFACTIONS PROFESSIONNELLES

Le travail « apprécié » est étudié au travers des difficultés professionnelles (au niveau de la séance et au niveau du métier) et des satisfactions professionnelles (au niveau du métier). Les informations ont été recueillies à l'aide d'un entretien post-séance pour les difficultés professionnelles relatives à la séance et d'un questionnaire pour les difficultés et les satisfactions professionnelles relatives au métier.

3.1 – LES DIFFICULTÉS RELATIVES AUX SÉANCES OBSERVÉES

Les difficultés professionnelles relatives aux séances (70 entretiens, 98 difficultés citées par les enseignants⁸) :

Type de difficulté	Difficultés	Lycée	CFA-CFPPA
Les caractéristiques des élèves	Élèves aux niveaux hétérogènes, ayant des difficultés, lents	24	22
	Élèves inattentifs, désintéressés, peu participatifs, peu travailleurs, décrochant du cours, arrivant en retard		
	Élèves indisciplinés, agités, bruyants, désagréables		
La gestion pédagogique de la classe	Se rendre disponible pour tous les élèves	9	9
	Gérer le temps imparti		
	Garantir la sécurité des élèves		
	Gérer la relation avec les élèves		
Les savoirs et les aspects didactiques	Non maîtrise des savoirs à enseigner, erreurs dans les informations données aux élèves, manque de préparation de la séance	12	4
	Réponses inattendues d'élèves en lien avec les savoirs		
	Imposer la façon de faire de l'école (vs. celle de l'entreprise)		
Le contexte de la séance	Matériel, espaces	12	6
	Programme chargé		
	Classe chargée		
	Interdiction de réaliser une pause entre 2 heures de cours		
	Impossibilité d'envoyer un élève à l'infirmerie		
	Impossibilité d'envoyer un élève voir un CPE		
Conditions climatiques			

⁸ 8 enseignants n'ont cité aucune difficulté ; 39 en ont cité une ; 23 en ont cité plusieurs.

Pour chaque séance, nous avons noté si l'enseignant a mentionné, ou non, une difficulté relative à chacun des 4 types figurant dans le tableau :

Nombre d'enseignants	Difficultés
29 (41,4%)	Difficultés relatives aux caractéristiques des élèves (et éventuellement au contexte)
16 (22,9%)	Difficultés relatives aux savoirs et aspects didactiques (et éventuellement d'autres difficultés)
13 (18,6%)	Difficultés relatives à la gestion pédagogique de la séance (et éventuellement d'autres difficultés, liées aux élèves ou au contexte)
12 (17,1%)	Pas de difficulté mentionnée, ou uniquement des difficultés liées au contexte (contexte : 4 occurrences)

Nous avons procédé de même avec les anciennes difficultés qui ont pu être résolues (52 ont été citées par 42 enseignants) et nous obtenons les résultats suivants :

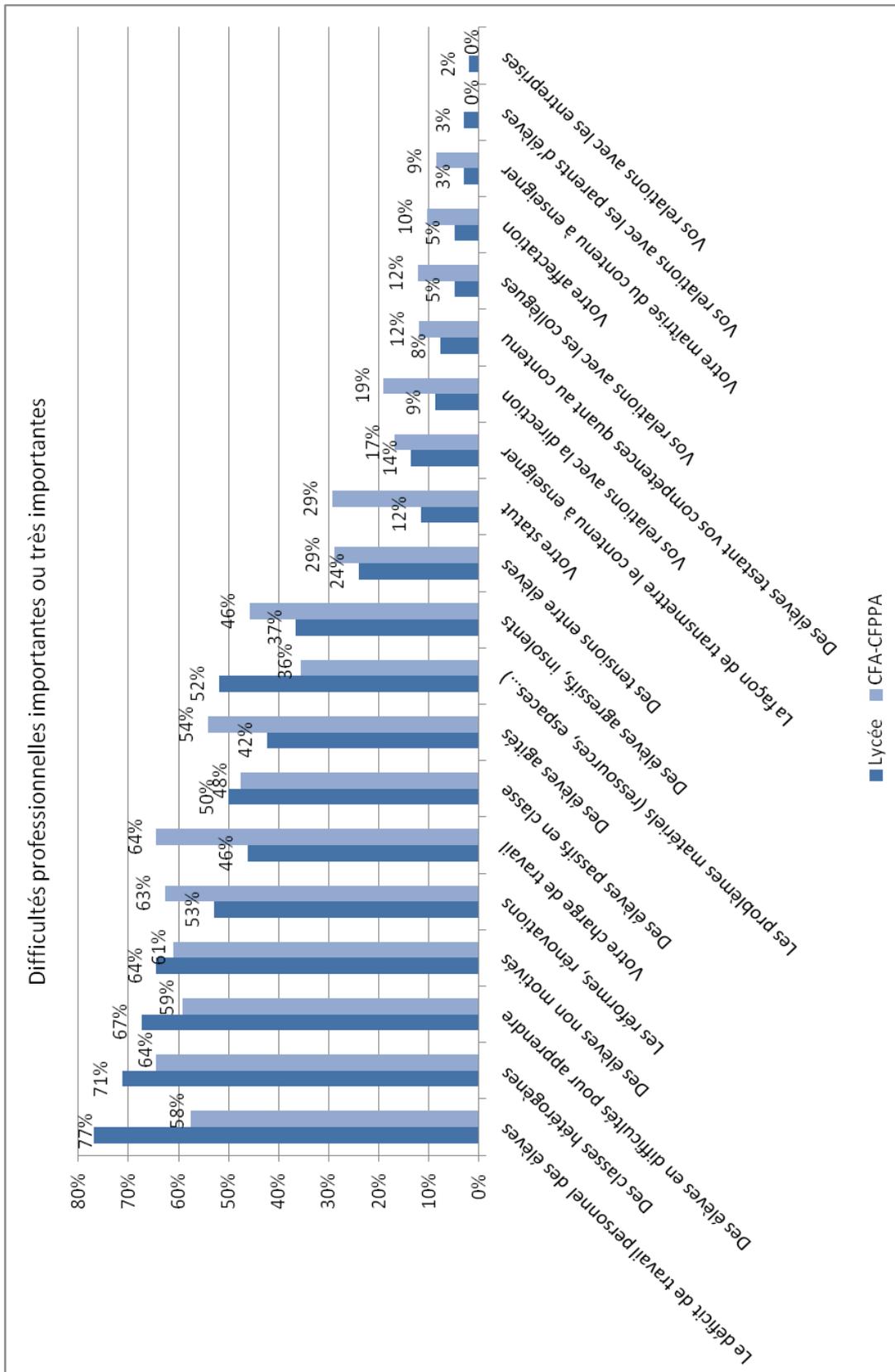
Nombre d'enseignants	Difficultés
33 (78,6 %)	Difficultés relatives aux savoirs et aspects didactiques (et éventuellement d'autres difficultés)
9 (21,4 %)	Difficultés relatives <i>uniquement</i> aux élèves et à la gestion pédagogique de la séance

Si nous mettons en regard les difficultés rencontrées durant la séance (qui vient de se dérouler) et celles qui auraient pu l'être en début de carrière (mais qui sont à présent résolues), nous constatons :

- ◆ que les difficultés relatives au contexte de la séance sont mentionnées pour le temps présent, mais pas pour le passé,
- ◆ que les difficultés actuelles (persistantes) relèvent principalement des caractéristiques des élèves et de la gestion pédagogique de la séance, alors que les difficultés résolues relèvent principalement des savoirs et des aspects didactiques.

3.2 – LES DIFFICULTES PROFESSIONNELLES RELATIVES AU METIER

L'attribution par les enseignants du degré « important ou très important » aux difficultés relatives au métier donne les résultats suivants.



Un large faisceau autour de la prise en charge de l'apprenant apparaît clairement, quel que soit le centre d'exercice.

Par ailleurs, en regroupant les difficultés liées aux élèves, aux savoirs et stratégies didactiques, aux relations avec les autres acteurs et aux conditions de travail, nous constatons que ces 5 dimensions sont significativement corrélées. Nous catégorisons donc les enseignants en fonction d'un degré de difficulté perçue médian :

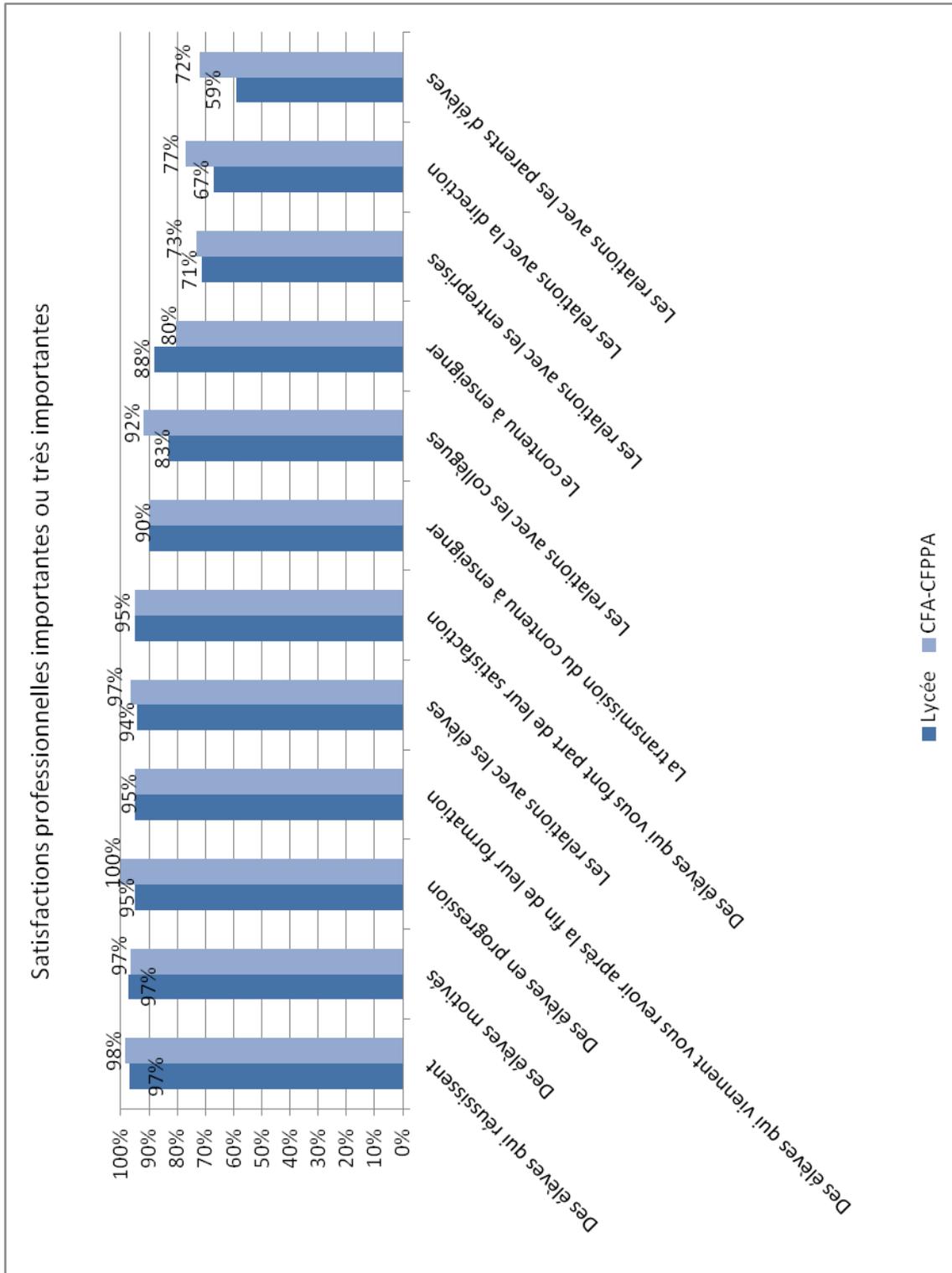
Nombre d'enseignants	
30 (18,4%)	Enseignants rencontrant des difficultés (médiane > 2 ⁹)
103 (63,2%)	Enseignant rencontrant peu de difficultés (médiane = 2)
30 (18,4%)	Enseignants ne rencontrant quasiment pas de difficultés (médiane < 2)

Nous pouvons noter que près d'un enseignant sur cinq dit rencontrer des difficultés assez ou très importantes.

⁹ Sur une échelle de 1 à 4.

3.3 – LES SATISFATIONS PROFESSIONNELLES

Sur le même principe, l'attribution par les enseignants du degré « important ou très important » aux satisfactions professionnelles donne les résultats suivants :



Nous constatons que les sources de satisfaction professionnelles sont nombreuses, largement focalisées sur l'élève, et qu'elles renvoient le message positif d'enseignants en mesure de se réaliser dans leur travail.

4 – LA MAITRISE DE L'EXERCICE PROFESSIONNEL

Nous distinguons deux volets, les savoirs professionnels verbalisés dans le prolongement d'une séance de classe et le sentiment de maîtrise des différentes facettes de l'exercice professionnel.

4.1 – LES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Les savoirs professionnels étudiés ici sont en lien direct avec une séance de cours et ciblent les phases de démarrage de la séance. Ils renvoient à des « ficelles du métier » que l'enseignant a construites et éprouvées et qu'il considère comme efficaces. Ces savoirs sont verbalisés par l'enseignant au cours d'un court entretien post-séance (juste à la suite de la séance). 70 entretiens ont été réalisés et offrent les résultats suivants :

Type de stratégie	Stratégies de début de séance (41 stratégies citées)	Lycée	CFA-CFPPA
Débuter progressivement	Faire de l'humour, discuter avec les élèves	1	4
	Commencer lentement en attendant que tous s'installent		
Montrer l'organisation, la cohérence, l'intérêt	(Faire) faire un rappel du cours précédent	12	7
	Annoncer les objectifs ou le plan, situer la séance dans la progression		
	Faire le lien avec le terrain, le milieu professionnel		
	Faire le lien avec l'examen		
Mettre au travail	Partir des connaissances des élèves, de leurs interrogations	7	6
	Faire le signe "pause" pour marquer le début du cours, centrer rapidement l'attention des élèves sur le travail		
	Faire faire quelque chose de motivant, des exercices		
Autre	Rappeler les règles de sécurité	3	1
	Se déplacer dans l'ensemble de l'espace-classe		

Nous remarquons l'importance des stratégies relatives au sens de la séance et au souci d' enrôler les élèves dans la séance.

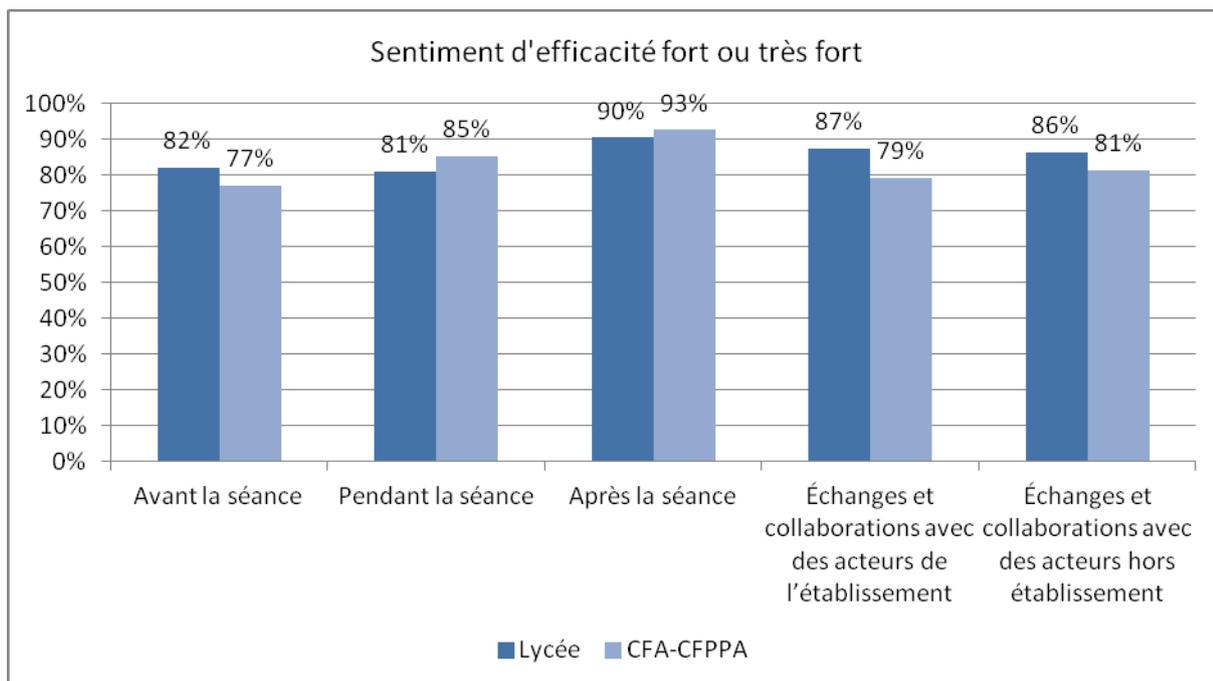
4.2 – LA MAITRISE DES FACETTES DU TRAVAIL

Cette partie s'appuie sur le sentiment d'efficacité professionnelle¹⁰, c'est-à-dire l'appréciation par l'enseignant de sa maîtrise des différentes tâches qu'il a à assumer. Nous reprenons en suivant la liste des tâches professionnelles regroupées en 5 facettes du métier :

Facettes du métier	Tâches
Avant la séance	Les contenus à enseigner, la déclinaison des référentiels sur l'année scolaire, la préparation des séances concernant la sélection des contenus à enseigner, la préparation des séances concernant l'organisation pédagogique (travail de groupe, exercices, apports théoriques...), l'anticipation du temps nécessaire, l'anticipation du niveau et des difficultés des élèves
Pendant la séance	Le lancement de la séance, l'adaptation du cours aux niveau et difficultés des élèves, la gestion des comportements d'indiscipline, l'utilisation de supports audiovisuels, informatique..., l'évaluation des élèves, la clôture de la séance
Après la séance	Les corrections et notations, le retour réflexif sur la séance (difficultés par rapport aux contenus, aux élèves...)
Échanges et collaborations avec des acteurs de l'établissement	La participation aux conseils de classe, la participation à l'élaboration des rubans pédagogiques et plans d'évaluation, la participation à des groupes de travail initiés au sein de l'établissement, la participation à des instances de l'établissement (conseil d'administration...), la mise en œuvre de séances pluridisciplinaires, l'encadrement, à plusieurs enseignants, de dossiers, rapports de stages, mémoires..., les échanges informels avec vos collègues à propos des contenus à enseigner, des supports, des dispositifs..., les collaborations avec les personnels administratifs de l'établissement, les collaborations avec la vie scolaire, les collaborations avec le directeur d'exploitation et du hall technologique, les collaborations avec la direction
Échanges et collaborations avec des acteurs hors établissement	Les échanges avec les partenaires extérieurs institutionnels (élus, chambre d'agriculture...), les échanges avec les partenaires extérieurs associatifs et culturels, les échanges avec les partenaires extérieurs professionnels (maîtres de stage...), les échanges avec les parents d'élèves

¹⁰ Théorisé dans le prolongement du Sentiment d'Efficacité Personnelle d'Albert Bandura.

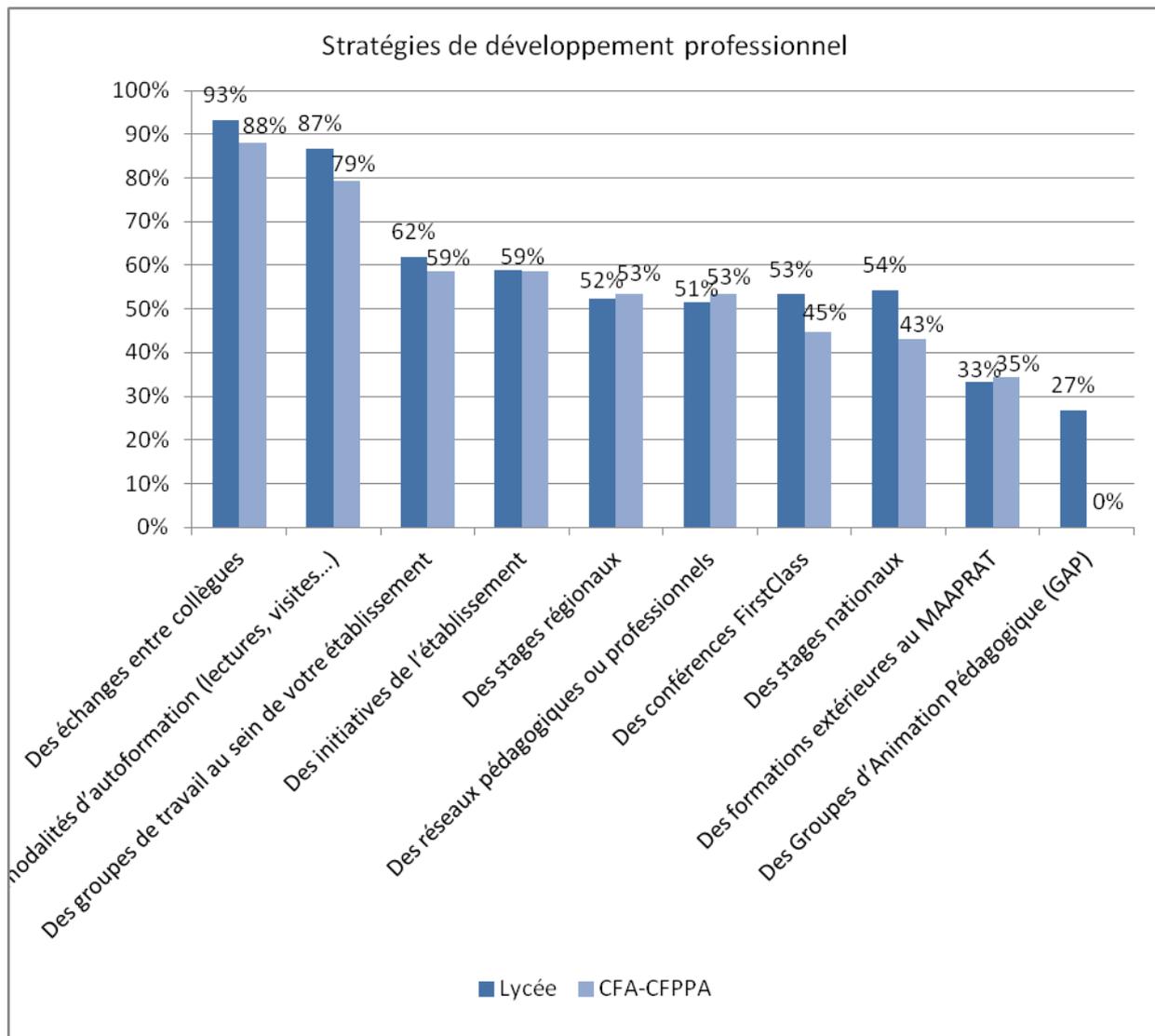
Les résultats sont synthétisés ci-dessous, facette par facette :



Nous avons choisi de focaliser notre attention sur les niveaux positifs de cette maîtrise. En observant leur cumul, nous constatons un niveau de maîtrise perçue très élevé pour chaque facette. Pourtant, 9 à 20% des enseignants ont le sentiment de ne pas maîtriser une partie de leur exercice professionnel. Ce pourcentage a de quoi alerter s'il se retrouve à l'échelle du système.

5 – LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Nous avons appréhendé les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour se développer professionnellement (avec un degré « important » ou « assez important »), et ce autour de deux modalités : le recours à une source « externe » (les formations « instituées ») et la mobilisation de ressources au sein de l'établissement (l'autoformation et les échanges entre collègues). Les résultats sont les suivants :



Nous constatons que les stratégies de développement professionnel ciblent très nettement un niveau de proximité, celui de l'établissement, des collègues et des équipes, ce qui donne des informations intéressantes pour penser les modalités d'appui, dans le cadre du Système National d'Appui par exemple.

Synthèse

L'enquête a permis d'accéder à un corpus de connaissances important relatif au travail vécu par les enseignants. De ce volet, nous retiendrons :

a) A propos de l'identité professionnelle

- ◆ qu'elle est d'abord marquée par la fonction (d'enseignant ou formateur), la discipline enseignée et l'appartenance à l'enseignement agricole
- ◆ que l'établissement et le centre constitutif d'exercice complètent cette identité

b) A propos du rapport au métier

- ◆ que les tâches les plus importantes concernent la classe (séances, préparation, évaluation)
- ◆ que ce rapport s'établit « individuellement » car l'importance attribuée aux tâches exercées est perçue comme beaucoup plus forte pour l'enseignant lui-même que pour l'établissement ou, qu'encre moins, pour la tutelle

c) A propos du travail « apprécié »

- ◆ que, par rapport à une séance d'enseignement, les difficultés persistantes relèvent principalement des caractéristiques des élèves et de la gestion pédagogique de la séance, alors que les difficultés résolues relèvent principalement des savoirs et des aspects didactiques
- ◆ que, par rapport au métier, les difficultés concernent encore très majoritairement la prise en charge des apprenants
- ◆ que, malgré cela, les sources de satisfaction professionnelles sont nombreuses et largement focalisées sur l'apprenant

d) A propos de la maîtrise de l'exercice professionnel

- ◆ que les savoirs professionnels relatifs à la séance renvoient à des stratégies d'enrôlement des apprenants (à partir, en particulier, du sens de la séance)
- ◆ que le niveau de maîtrise perçue des différentes facettes du métier est, globalement, très élevé
- ◆ qu'entre 10 et 20 % des enseignants se perçoivent en difficultés sur une partie importante de leur exercice professionnel.

e) A propos du développement professionnel

- ◆ que les stratégies privilégiées par les enseignants dans ce domaine sont des stratégies de proximité (le niveau de l'établissement).

CHAPITRE 6 : LES DIMENSIONS DISCRIMINANTES AU SEIN DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

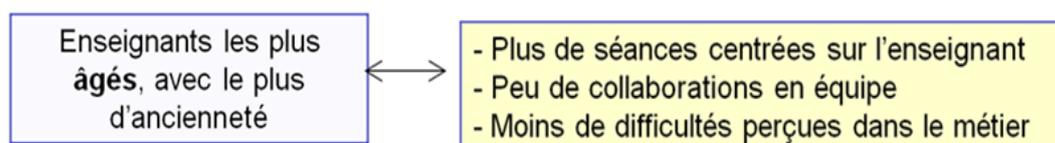
Après avoir décrit les facettes du travail enseignant, nous mettons en regard les dimensions du travail : des croisements statistiques font apparaître des relations tout à fait intéressantes, que nous avons regroupées en deux catégories.

1 – DES CARACTERISTIQUES SOCIO-PROFESSIONNELLES

Au sein des caractéristiques socio-professionnelles, figurent l'âge des enseignants et la discipline enseignée (à partir de la distinction entre « discipline générale » et « discipline technique »).

1.1 – L'AGE

L'âge est largement corrélé à l'ancienneté dans le métier¹¹.



Nous constatons que l'âge et la durée d'exercice du métier est en lien avec trois volets du travail enseignant :

- ◆ le rapport au métier : leur exercice professionnel semble s'exercer dans des conditions psychologiques favorables puisqu'ils ont le sentiment de ne rencontrer que peu ou pas de difficultés professionnelles. Nous pourrions parler d'une sorte de « sérénité professionnelle » à laquelle accéderaient les enseignants vers la fin de leur carrière,
- ◆ une façon d'exercer le métier plutôt « traditionnelle » et ce à deux niveaux différents :
 - ◆ au niveau du travail collectif d'abord, au sein des équipes pédagogiques, qui est peu pratiqué par ces enseignants. Cela appelle deux remarques. Il montre tout d'abord une sorte de repli sur les formes de l'exercice professionnel antérieur, où l'incitation institutionnelle à la mobilisation de modalités collaboratives ou collectives étaient beaucoup moins soutenue. Il met également au jour une

¹¹ Nous notons une corrélation forte entre âge et expérience, corrélation que la « masterisation » semble de nature à infléchir, les enseignants étant recrutés à des âges de plus en plus diversifiés (d'après un certain nombre d'études prospectives du moins).

sorte de déficit de capitalisation de l'expérience construite sur la durée de la carrière qui trouverait dans les formes collectives de travail un espace de diffusion privilégié en direction des jeunes collègues. Nous avons là une plus-value pourtant produite par le système qui semble assez mal utilisée puisqu'elle n'est pas réinvestie dans ce système,

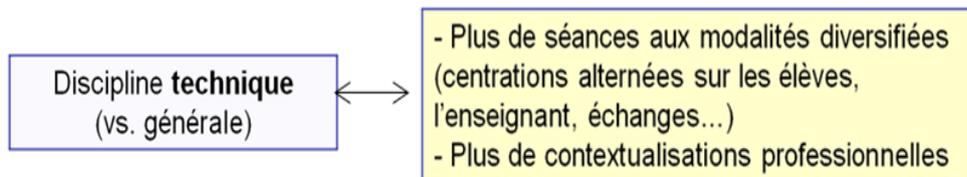
- ◆ au niveau de l'activité pédagogique ensuite, pour laquelle l'organisation des séances de classe privilégie les formes magistro-centrées lors des travaux dirigés, pratiques et séances pluridisciplinaires. Peut-être pouvons-nous voir là un souci de se protéger et maîtriser la classe (auquel fait écho le fait de ne pas rencontrer de difficultés professionnelles) en « neutralisant » l'activité de l'apprenant avec ce qu'elle comporte d'imprévisibilité, de déstabilisation ou même de subversion potentielle ? Là encore, nous constatons que les apports de l'expérience et de la maîtrise professionnelle qu'elle permet d'acquérir ne sont pas mises à profit pour mettre en place des organisations pédagogiques, sans doute un peu plus coûteuses, mais repérées comme potentiellement plus favorables à l'apprentissage des apprenants.

Ces résultats interrogent par rapport à la déperdition, préjudiciable pour le système, du savoir-faire élaboré tout au long de la carrière et dont le système ne semble pas profiter. Nous repérons une sorte de désengagement des enseignants qui, à nos yeux, mériterait d'être pris en compte. Des stratégies d'enrôlement de ces enseignants seraient à étudier (par de la valorisation, de la responsabilisation, etc.) pour que ce savoir-faire soit diffusé dans le système, au profit de jeunes collègues.

Les pistes sont nombreuses : participation à des groupes de mutualisation ou d'analyse des pratiques, d'élaboration de ressources ou de dispositifs pédagogiques, appui aux nouveaux arrivants, implication dans les Groupes d'Animation et de Professionnalisation, etc. De plus, au delà de savoir-faire, se transmettrait aussi un arrière-plan culturel, ancré dans l'histoire et les valeurs de l'enseignement agricole public, et qui contribuerait à revivifier cette culture commune.

1.2 – LA DISCIPLINE ENSEIGNEE

La seconde caractéristique socio-professionnelle fortement discriminante par rapport au travail des enseignants concerne la discipline enseignée, sur la base de la distinction entre « discipline générale » et « discipline technique ».



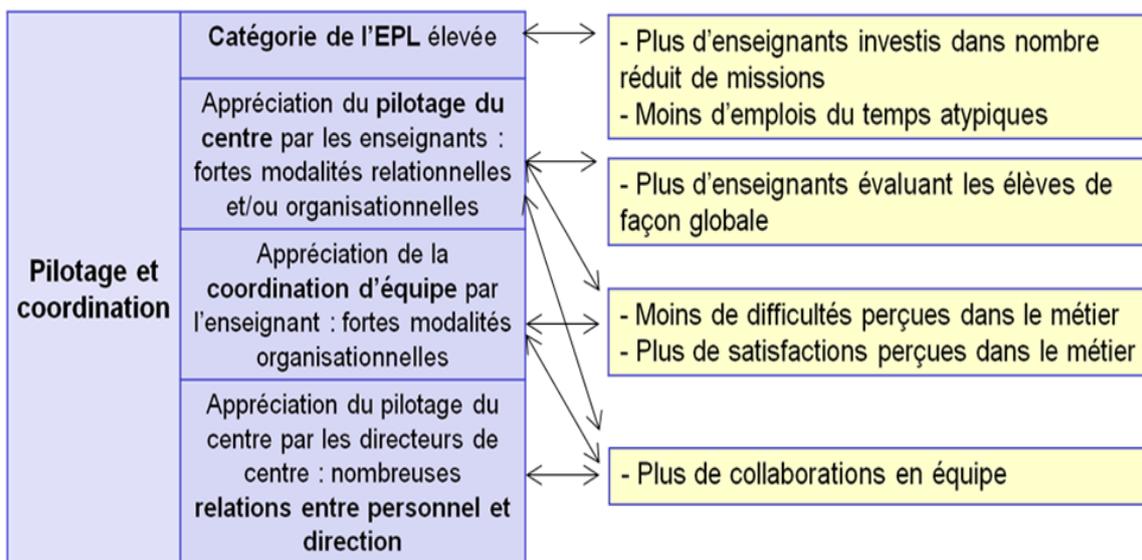
Les deux différences portent sur la conduite des séances d'enseignements. L'une est relativement attendue, elle concerne le processus de contextualisation des savoirs enseignés, c'est-à-dire le fait d'établir des relations entre les contenus mis en jeu dans la séance et l'expérience des élèves (exploitation de l'établissement, entreprises familiales, stages, visites, etc.), le secteur professionnel en général, ou d'autres séances de cours (ou d'évaluation). Ce processus est plus important dans les disciplines techniques car les opportunités de mise en lien sont évidemment plus nombreuses et plus aisées.

En revanche, la seconde différence renvoie à une diversification des modalités pédagogiques, là encore plus importantes dans les disciplines techniques. Dès lors, les disciplines générales semblent souffrir d'un double handicap, l'attrait de leur contenu qui est habituellement moindre pour des apprenants qui ont opté pour une orientation professionnalisante, mais aussi l'attrait pédagogique des séances (la variété des modalités génère plus facilement de la motivation et facilite l'engagement des apprenants) qui est moins important que dans les séances des disciplines techniques.

Ce double « handicap » inciterait sans doute à initier une réflexion pédagogique approfondie autour de l'enseignement des disciplines générales (y compris dès la formation initiale) pour éviter que ces disciplines ne se trouvent progressivement marginalisées par les apprenants dans leurs cursus de formation.

2 – LES MODALITES DE LEADERSHIP

Nous avons regroupé dans les modalités de leadership quatre variables relevant du champ du pilotage et de la coordination au sein de l'établissement. Si l'une est structurelle et concerne la catégorie de l'établissement, sur la base de son classement administratif, les 3 autres concernent le pilotage du centre constitutif (pour deux d'entre elles : à partir du point de vue des enseignants d'une part et des directeurs de centre d'autre part) et la coordination des équipes (à partir du point de vue des enseignants).



Disons quelques mots sur ce que nous pourrions qualifier « d'effet structure » en lien avec la dimension de cet établissement (nombre de centres, effectifs de personnels, de publics, budget, etc.). Il apparaît une influence de la structure d'exercice sur les modalités d'allocations des tâches professionnelles. Ainsi les établissements des catégories élevées présentent une forme d'emploi du temps relativement identique et nous pouvons penser que le maintien de cette forme est permise par l'effectif d'enseignants concernés (c'est sans doute plus difficile dans un établissement plus « petit »).

Par ailleurs, la gestion des missions de l'enseignement agricole est aussi différente. Dans les établissements de catégories élevées, nous constatons une sorte de spécialisation des enseignants qui se consacrent à un nombre réduit de missions (au risque d'un possible cloisonnement) tandis que l'empan est beaucoup plus large dans les « petits » établissements (au risque inverse d'une possible dispersion). Cet effet de la taille de la structure sur l'organisation du travail enseignant, déjà mis au jour par plusieurs recherches, mérite d'être sans doute précisé mais surtout connu par les responsables de ces établissements. Il leur sera ainsi possible de ne pas le subir, mais au contraire de le prendre en compte et, par des modalités de régulation, d'en prévenir les dérives potentielles.

Retrouvons plus directement les questions de leadership avec les trois autres variables de ce faisceau.

La première corrélation donne le ton : il y a accord entre deux points de vue différents à propos du travail collectif. Lorsque les directeurs de centre mettent en avant une dynamique importante dans le partenariat interne (ce qui laisse entendre qu'ils y sont sensibles et s'en préoccupent), les enseignants de ces centres soulignent également l'importance des collaborations au sein des équipes.

Les deux autres variables concernent l'appréciation par les enseignants. La première porte sur le travail des coordonnateurs (professeurs principaux et/ou responsables de filières). Ainsi, quand les coordonnateurs sont perçus comme organisant de manière efficace le travail de l'équipe, apparaissent des liens avec :

- ◆ une haute intensité des collaborations au sein de ses équipes,
- ◆ un surcroît de satisfactions professionnelles perçues par les membres de ces équipes,
- ◆ moins de difficultés professionnelles, toujours perçues par les membres de ces équipes.

La seconde variable concerne le pilotage du centre : le travail du chef de centre. Quand ce travail est perçu par les enseignants comme structurant, c'est-à-dire prenant en charge sa fonction organisatrice et/ou impulsant des dynamiques relationnelles, apparaissent tout d'abord des relations statistiques avec les trois mêmes variables que pour les coordonnateurs (davantage de collaborations, moins de difficultés et plus de satisfactions). Une autre vient s'y ajouter et elle présente l'intérêt de toucher très directement les pratiques d'enseignement, puisqu'il s'agit de l'évaluation. Il y a donc un lien entre un travail de pilotage structurant au niveau du centre et le fait que les enseignants privilégient une approche globale de l'élève pour leur évaluation. Cette approche globale, qui se distingue d'une évaluation analytique souvent rabattue sur quelques performances des apprenants, est un indicateur intéressant d'un exercice professionnel soucieux de sa mission, c'est-à-dire s'émancipant de contraintes techniques pour retrouver les valeurs et les principes éducatifs. Cette approche globale de l'élève est tout à fait cohérente avec des enseignants qui, d'une part n'ont pas le sentiment de rencontrer de difficultés professionnelles (ils peuvent donc oser de vrais choix pédagogiques) et qui, d'autre part, perçoivent leur exercice professionnel comme une source de satisfaction (au travers du sens de cet exercice qu'ils construisent et qu'ils repèrent).

Ces résultats nous paraissent très importants car ils mettent l'accent, de manière forte et convergente, sur les modalités de leadership dans l'établissement. Autant il était attendu que le rôle des chefs de centre soit repéré comme pesant sur l'organisation du travail enseignant, autant il est plus surprenant que ces résultats mettent au jour le rôle majeur des coordonnateurs. Cette fonction est certes ancienne (notamment sur son volet « professeur principal ») mais elle s'est développée ces dernières décennies au point de devenir un des rouages forts de l'organisation de l'établissement, ce qui permet de la qualifier de « pilotage intermédiaire ». De plus, ces deux niveaux de pilotage sont liés en grande partie aux mêmes dimensions du travail des enseignants.

Pour résumer ces résultats, nous pourrions dire que les fonctions de leadership protègent et permettent. Elles protègent d'abord les enseignants au sein de collectifs d'appartenance fortement structurés (la psychologie du travail a bien exploré ce processus). Dès lors, en contexte sécurisé, les enseignants collaborent plus intensément avec leurs collègues, rencontrent moins de difficultés et éprouvent davantage de satisfactions. Elles permettent ensuite le travail collaboratif et collectif (alors que les « résistances » sur ces formes de travail ont été maintes fois relevées) mais aussi des modalités pédagogiques exigeantes (pour l'évaluation) qui attestent d'un investissement dans le métier, en conformité avec les valeurs pédagogiques et les principes éducatifs qui lui donnent sens.

Il apparaît donc que lorsque le leadership, tant au niveau un peu distal du centre qu'au niveau plus proximal de l'équipe, est perçu comme structurant par les enseignants, le contexte de travail s'en trouve largement modifié. Il offre les conditions pour que l'exercice professionnel soit collectif, ne rencontre pas de difficultés, génère des satisfactions et permette d'innover.

Ces résultats mériteront bien sûr d'être prolongés et précisés. Il conviendra sans doute de croiser « l'appréciation » des acteurs avec d'autres sources d'informations (même si la manière dont ces acteurs perçoivent le rôle du leadership est évidemment fondamentale). La formation des cadres pourra intégrer ces éléments dans des ajustements de la formation des chefs de centre. Par ailleurs, une formation spécifique gagnerait à être élaborée et proposée aux coordonnateurs. Des modalités pourraient être examinées (stages, GAP, master en alternance, etc.) en lien avec les formes de reconnaissance visées (diplôme, qualification, etc.).

Synthèse

Les croisements mettent au jour plusieurs éléments qui mériteraient d'être pris en compte :

- ◆ il apparaît une sorte de désengagement des enseignants les plus « anciens » (pédagogie magistro-centrée, peu d'investissement dans le travail collaboratif) qui par ailleurs, vivent leur fin de carrière, de manière assez positive. Leur expérience, qui constituerait une plus-value indéniable pour leurs jeunes collègues, ne semble pas être transmise au sein du système.
- ◆ l'enseignement des disciplines générales semble souffrir d'un double handicap par rapport à celui des disciplines techniques : un déficit (certes attendu) dans la contextualisation des contenus enseignés et une moindre diversification des modalités pédagogiques durant les séances (dont l'effet sur la mobilisation des apprenants n'est plus à démontrer),
- ◆ lorsque le leadership, tant au niveau un peu distal du centre constitutif qu'au niveau plus proximal de l'équipe, est perçu comme structurant par les enseignants, le contexte de travail s'en trouve largement modifié. Il offre toutes les conditions pour que l'exercice professionnel soit collectif, ne rencontre pas de difficultés, génère des satisfactions et permette d'innover.

CONCLUSION : VERS LA MISE EN PLACE D'UN OBSERVATOIRE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Pour conclure ce rapport, nous ne reviendrons pas sur les principales avancées qui sont déjà reprises dans les synthèses de fin de chapitre, mais nous livrerons quelques éléments de réflexion et quelques propositions pour la suite du projet. Pour ce faire, nous préciserons les fonctions qui pourraient être celles du Comité de Pilotage et nous expliciterons les deux objectifs de l'Observatoire : « élaborer et alimenter un corpus de connaissances sur le travail enseignant et ses évolutions » et « prendre en charge les "préoccupations" du système ».

1 – UN DISPOSITIF BASE SUR UN COMITE DE PILOTAGE

La mise en place d'un Observatoire du travail enseignant nécessiterait l'installation d'une instance qui en assume le pilotage et la responsabilité à plusieurs niveaux. Sa constitution s'appuierait sur des critères de légitimité, soit une légitimité scientifique (par rapport au domaine), soit une expertise reconnue (par rapport à la connaissance du système).

1.1 – UN COMITE QUI PORTERAIT UNE LIGNE POLITIQUE AU SERVICE DU SYSTEME

Le premier niveau de pilotage est qualitatif : il s'agirait de préserver l'adéquation entre les actions de l'Observatoire et « l'intérêt » du système. Ainsi, toutes les commandes seraient non seulement cohérentes et complémentaires entre elles, mais appréciées à l'aune de leurs contributions potentielles à l'amélioration du système.

1.2 – UN COMITE QUI DECIDERAIT ET PASSERAIT LES COMMANDES

Sur la base de cette ligne politique, le Comité effectuerait des choix et commanderait des actions à une équipe de recherche en éducation (entendue au sens large, bien sûr). Ces commandes seraient clairement objectivées (objectifs, délais, moyens, attendus, etc.)

1.3 – UN COMITE QUI VALIDERAIT LES PRODUCTIONS

Le Comité serait destinataire des « résultats » de ces commandes et aurait la charge de valider leur conformité à la commande.

1.4 – UN COMITE QUI COMMUNIQUERAIT ET DECIDERAIT DES MODALITES DE DIFFUSION

Ces résultats seraient ensuite analysés par le Comité pour décider de la communication et des modalités de diffusion de tout ou partie d'entre eux avec un double objectif, l'utilité pour le système et l'image de l'Observatoire.

2 – PREMIER OBJECTIF : ÉLABORER ET ALIMENTER UN CORPUS DE CONNAISSANCES SUR LE TRAVAIL ENSEIGNANT ET SES ÉVOLUTIONS

L'Observatoire aurait un premier objectif de capitalisation. Il s'agirait d'élaborer scientifiquement et d'alimenter un corpus de connaissances relatives au travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole. Ce corpus, en rupture avec les connaissances intuitives et de sens commun, permettrait, dans un premier temps, d'alimenter un discours de la tutelle à propos de son système, de mettre au jour les évolutions et de repérer des « points sensibles » qui nécessiteraient des investigations complémentaires.

Dans un second temps, cette approche longitudinale contribuerait aux six fonctions de l'Observatoire détaillées dans le chapitre 1 : aider au pilotage, alimenter et réguler la formation des enseignants, compléter l'évaluation du système, construire et diffuser sa mémoire et valoriser son image.

Nous ne reprendrons pas ici les synthèses des chapitres précédents mais, dans cette perspective, nous pouvons apprécier l'intérêt des connaissances produites relatives au leadership dans les établissements, aux pratiques professionnelles du « travail réalisé », au « travail vécu » ou mises au jour par les croisements entre variables de différentes facettes du métier.

3 – SECOND OBJECTIF : PRENDRE EN CHARGE LES « PREOCCUPATIONS » DU SYSTÈME

Cette approche gagnerait à être complétée par des recherches beaucoup plus précises mais ponctuelles, ce que nous appellerons des « zooms ».

3.1 – LE PRINCIPE DES « ZOOMS »

A partir d'une problématisation rigoureuse, ces « zooms » se caractériseraient par l'investissement d'une préoccupation précise, d'un problème particulier. Il s'agirait d'analyser cette question en profondeur, dans un temps et sur un échantillon limité, en privilégiant des démarches qualitatives. Il conviendrait toutefois que cette approche qualitative n'évacue pas la préoccupation d'être au service du niveau général du système.

L'identification des questions traitées par le zoom pourrait se faire à partir de deux sources, précisées en suivant, et serait ensuite validées par le Comité de Pilotage au travers d'une commande.

3.2 – DES « ZOOMS » EN LIEN AVEC LE CORPUS DE RESULTATS

La première source proviendrait des résultats de l'approche longitudinale. Par exemple, à partir des résultats de cette étape, il semblerait intéressant d'analyser plus finement :

- ◆ les pratiques de leadership, celles des chefs de centre et celles de coordonnateurs de filières, en lien avec les pratiques enseignantes,
- ◆ les pratiques d'enseignement des disciplines générales, qui souffrent de la comparaison avec celles des disciplines techniques,
- ◆ les pratiques d'évaluation, recourant trop assidûment à des modalités écrites, ce qui apparaît un peu en décalage dans des formations à visée professionnalisante,

3.3 – DES « ZOOMS » BASES SUR DES PROPOSITIONS

Certaines propositions pourraient trouver leur source dans diverses formes « d'opportunités » qui pourraient se présenter :

- ◆ des opportunités de collaboration, comme par exemple avec l'Observatoire des Missions et des Métiers, pour l'élaboration du référentiel métier du professeur et du formateur,
- ◆ des opportunités de financement, comme par exemple un appel d'offre régional intitulé « la santé au travail » et permettant d'obtenir une demi-bourse de post-doctorat pour un projet intitulé : « Former à un exercice professionnel en sécurité pour préserver la santé au travail » (centré sur l'éducation à la sécurité dans le maniement de machines dangereuses)¹²
- ◆ des opportunités en lien avec la mise en place d'un nouveau dispositif, comme les Groupes d'Animation et de Professionnalisation et le démarrage de recherches portant sur le développement professionnel des personnes-ressources.

¹² Ce thème entre également en résonance avec l'étude exploratoire réalisée lors de cette deuxième phase et consacrée aux pratiques des enseignants en sciences et techniques des agroéquipements (cf. annexes). Ces questions relatives à la sécurité apparaissent comme omniprésentes.

Synthèse

Scénario pour une pérennisation de l'Observatoire du travail enseignant

1- L'installation d'un Comité de Pilotage

2- L'affirmation de la place de la recherche en éducation : l'Observatoire est basé sur la contribution de la recherche. L'ENFA (au travers de l'UMR EFTS) apparaît comme un partenaire privilégié qui envisagerait, pour la suite du projet, de s'assurer de la collaboration des autres ENA.

3- La nécessaire allocation de moyens : il n'y a pas de nouveau projet sans moyen et les enquêtes et leurs traitements ont un coût non négligeable. Ces allocations sont bien sûr fonction des commandes et de l'ambition du dispositif. Dans ce cadre, le financement de bourses de doctorants ou de post-doctorants est une piste à étudier.

4- Les formes d'action pourraient consister en :

- ◆ L'alimentation annuelle d'une base de données empiriques décrivant de manière longitudinale le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole et permettant de mettre en évidence ses évolutions.
- ◆ Des réponses à des commandes ciblées (« zooms ») en fonction d'une « préoccupation particulière », qui permettraient de fournir des éléments plus approfondis et dans un temps plus réduit,
- ◆ Des vecteurs de diffusion diversifiés : rapports, document de synthèse, alimentation d'un site Internet, etc.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier :

- ◆ *Julie Blanc,*
- ◆ *Laurent Fauré,*
- ◆ *Guillaume Gillet,*
- ◆ *Javier Nunez,*

qui ont participé à l'élaboration de l'enquête, au recueil et au traitement des données.