

Organiser le consentement au co-enseignement : un processus de traduction

Joris Cintero

▶ **To cite this version:**

Joris Cintero. Organiser le consentement au co-enseignement : un processus de traduction. Thierry Bouchetal; Quentin Magogeat. Le co-enseignement comme innovation pédagogique ? Une classe unique, deux enseignants, ISTE, pp.33-56, 2022, Série Éducation, 978-1-78405-865-4. halshs-03659015

HAL Id: halshs-03659015
https://shs.hal.science/halshs-03659015

Submitted on 4 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour citer ce document (préprint) :

Cintéro, J. (2022). Organiser le consentement au co-enseignement : un processus de traduction *In* T. Bouchetal et Q. Magogeat (Dirs.). *Le co-enseignement comme innovation pédagogique ? Une classe unique, deux enseignants* (pp.33-52). ISTE.

Chapitre 2

Organiser le consentement au co-enseignement : un processus de traduction[1]

2.1. Introduction

À l'instar du constat établi il y a une dizaine d'années par Alpe et Fauguet, l'école rurale demeure un objet d'étude « peu important dans les sciences sociales » (2008, p. 35), remarque justifiée dans la mesure où le cadre urbain continue d'en représenter le mètre-étalon (Bruneau & al. 2018, p.11). Cette situation complexifie l'établissement d'un champ de recherches dédié à l'école rurale, « objet » difficile à cerner, en plus d'avoir été longtemps perçu comme homogène (Jean & Champollion 2007). Paradoxalement, l'école rurale se retrouve avec une certaine constance au centre d'importants débats de société. Qu'il s'agisse de « redéploiement » (Chevallier 2018) des services publics en milieu rural ou de la prétendue responsabilité d'un « déficit culturel » chez les jeunes ruraux (Alpe 2006) : les représentations collectives à son endroit véhiculent globalement l'image d'une institution à réformer. Dans un tel contexte, la promotion institutionnelle de dispositifs pédagogiques innovants tels que le co-enseignement est perçue par le grand public, peut-être plus que d'habitude, comme positive et consensuelle. À rebours des *success stories* relatives à l'innovation pédagogique, nous proposons ici de revenir sur le caractère intrinsèquement conflictuel d'un tel dispositif en proposant de retracer le processus qui préside à sa mise en œuvre (Lessard & Carpentier 2015). À travers l'analyse de la fabrique du consentement enseignant au dispositif, nous défendrons ici la thèse selon laquelle il n'est pas possible de saisir indépendamment mutations pédagogiques et retrait de l'État en milieu rural (Barrault-Stella 2016).

2.2. Réformer l'école rurale

Saisie par l'exode massif qui touche les campagnes françaises dès le début des années 50, l'école rurale voit passer son statut initial de « machine à décentrer » au service de l'unification nationale (Alpe 2008) à celui d'outil de la « territorialisation » des politiques publiques (Charlot 1994) devant assurer le maintien d'un service public dans des mondes ruraux alors en désertification progressive. Dans un contexte où se généralisent dès le début des années 60 les indicateurs statistiques devant instrumenter une politique de rationalisation des dépenses de l'Éducation Nationale[2] (Ferrier 1996) le chevauchement de ces deux objectifs – éduquer et modeler le territoire – se constitue en une particularité de l'école rurale. Ce compromis fondateur se trouve saisi, dans le courant des années 60-70, par la critique sociologique de l'école mettant particulièrement en avant les inégalités de réussite scolaire (Bourdieu

[1] Joris CINTERO, doctorant en sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire *Éducation Cultures Politiques*, université Lumière Lyon 2.

[2] Si la préoccupation financière n'est pas neuve concernant l'éducation nationale et que les premières fermetures d'école en milieu rural remontent au milieu des années 1950 (Lacan 1992), les années soixante marquent l'établissement de seuils minimum devant permettre officiellement la fermeture d'écoles.

& Passeron 1970 ; Baudelot & Establet 1971), annonçant l'émergence des premiers travaux d'évaluation de l'école rurale et ses premières mutations.

Barthes et Alpe (2017, pp. 228-234) mettent en lumière la dynamique paradoxale dessinée par près de cinquante ans d'évaluation publique de l'école rurale. Ils repèrent une longue période de stigmatisation (1970-1990) dans laquelle est pointée du doigt l'incapacité de l'école rurale à mener un pourcentage satisfaisant d'une classe d'âge au collège. Cette période souligne également « l'incapacité » de la classe unique à garantir les acquisitions fondamentales et des résultats légèrement plus faibles qu'à la ville (Vogler & Bouisson 1990). Ce constat est progressivement infirmé à partir des années 1990. On découvre notamment que les élèves des écoles rurales obtiennent des résultats globalement meilleurs et plus homogènes que ceux des villes (Oeuvrard 2003). Ce retournement amène les chercheurs à s'interroger sur les trajectoires scolaires des élèves des mondes ruraux (Poirey & Fromajoux 1998) : quelles sont les raisons qui les poussent à ne pas « profiter » de l'avantage relatif de résultats qu'ils ont sur les élèves des villes ?

Parallèlement à ce mouvement évaluatif tortueux, le tissu d'écoles rurales se modifie profondément. Bien qu'elle fût battue en brèche depuis le début des années 90, l'idée d'un prétendu retard des écoles rurales a continué à se diffuser, en particulier dans l'espace politique, justifiant la poursuite d'une politique scolaire de lutte contre « l'isolement » des écoles rurales (Alpe 2006), cadrage privilégié de cet enjeu politique. Résultat, la classe unique, hégémonique jusqu'aux années 60, disparaît progressivement[3] au profit de regroupements pédagogiques intercommunaux qui hébergent aujourd'hui la grande majorité des effectifs des écoles rurales.

Ce retournement résonne de plusieurs façons. Il permet de déplacer la focale analytique des « problèmes » de l'école rurale à celle des inégalités de trajectoires, justifiant ainsi la prise en compte du territoire (Champollion 2017) comme le souligne le chapitre 4 de cet ouvrage. Dans le même temps, il nourrit, dans un contexte de regain de confiance des nouvelles populations rurales vis-à-vis de l'école (Bonini 2012), l'instrumentation progressive d'une politique d'efficience budgétaire, en mettant au service de la construction d'un management libéral, la production de savoirs critiques (Derouet 2006). Il est de ce fait complexe de ne pas saisir dans le même mouvement réforme pédagogique de l'école rurale et réorganisation de la carte scolaire.

Dès lors, à l'heure où l'institution scolaire fait sienne la question de l'innovation pédagogique, la promotion de dispositifs pédagogiques adaptés à l'école rurale, constitue un cadre d'étude particulièrement intéressant pour saisir les mutations de l'école rurale. C'est notamment le cas de l'objet que nous étudions ici, le co-enseignement, promu par l'académie de Grenoble auprès des enseignants ardéchois.

2.3. Étudier la « mise en œuvre » depuis la perspective de la sociologie de la traduction

En rejetant *de facto* les hypothèses qui érigent les caractéristiques intrinsèques des dispositifs en condition de leur succès (Akrich Callon & Latour 1988), la sociologie de la traduction revêt un intérêt tout particulier pour analyser la mise en œuvre des réformes pédagogiques. Elle permet – et c'est ici son principal atout– de s'extraire des débats sur la nature même des pédagogies et des dispositifs pour se concentrer sur les médiations qui les amènent à être adoptés ou abandonnés par les enseignants. Dans cette perspective, notre analyse se penchera tout particulièrement sur les différentes médiations développées par l'institution scolaire pour convaincre les enseignants du bien-fondé du co-enseignement, autrement dit le travail d'intéressement développé dans un premier temps par l'institution et puis par un panel plus large d'acteurs. Comme le souligne Callon (1986), « intéresser, c'est se placer entre (inter-esse), s'interposer ». L'intéressement désigne ici le processus par lequel un acteur, ici l'institution scolaire incarnée par le rectorat, parvient à rendre indispensable une solution donnée, le co-enseignement, pour le règlement d'un problème donné, la réussite scolaire des élèves de milieux ruraux,

[3] Dans l'enseignement public, le nombre de classes uniques a été divisé par plus de 6 entre 1960, où l'on comptait alors 19010 écoles à classe unique et 2015, où il n'en reste que 3096 (DEPP 2016, 21)

auprès d'un ensemble d'acteurs donnés, ici les enseignants, leurs syndicats mais également les parents d'élèves et les élus locaux. Comme le fait remarquer Callon (1986, p.189), ce processus permet de fixer « les entités à enrôler, tout en interrompant d'éventuelles associations concurrentes et en construisant un système d'alliances ». Il permet alors à chacun des acteurs d'identifier des intérêts propres et un rôle particulier à partir d'une solution proposée (en l'occurrence, le dispositif de co-enseignement). Lorsque ce processus aboutit, les controverses s'estompent voire disparaissent et le dispositif devient une « boîte noire », une sorte d'allant de soi, comme une réponse adaptée au problème identifié.

Pour dépasser l'aspect lisse que donne souvent à voir la mise en place d'une innovation ou d'une réforme quand on la saisit « après la bataille » (Corcuff & Sanier 2000), nous chercherons ici à savoir comment s'est constitué, à partir d'un ensemble d'acteurs et d'intérêts divergents, un réseau opératoire et suffisamment stable permettant au dispositif de co-enseignement de fonctionner localement. Pour rendre à ce processus sa nature incertaine, nous reviendrons sur plusieurs points qui constitueront le sel de ce chapitre. Dans un premier temps nous montrerons que l'incertitude professionnelle qui caractérise le travail enseignant en milieu rural rompt l'idée d'une adhésion « naturelle » au dispositif. Nous reviendrons ensuite sur les mécanismes de l'intéressement développé par les services du rectorat puis nous montrerons en quoi l'expérience enseignante du dispositif garantit l'enrôlement d'un ensemble d'autres acteurs. Dans un dernier temps, nous verrons qu'en dépit du succès du co-enseignement, les prémisses qui l'appuient restent fragiles et finalement dépendants de l'engagement des enseignants.

2.4. Un scepticisme enseignant généralisé

L'engagement professoral dans un dispositif de co-enseignement n'est pas automatique. L'analyse des différents entretiens avec les enseignants mettent en avant de nombreuses incertitudes, voire, parfois, des réticences à l'entrée dans le dispositif de co-enseignement, qui s'appuient sur un ensemble de facteurs liés au contexte du travail en milieu rural ainsi qu'aux modalités de leur « rencontre » avec le dispositif.

2.4.1. Une socialisation à l'incertitude professionnelle

L'ancienneté du processus de recomposition de l'école rurale (Alpe & Fauguet 2008) marque indéniablement la socialisation professionnelle des enseignants qui y exercent et ceci indépendamment de leur ancienneté sur le territoire ardéchois. L'expérience de la précarité du poste ou celle de la fermeture de classe – du moins le fait qu'elle puisse être une expérience future probable pour soi ou son réseau de connaissances professionnelles – constituent un horizon commun pour les enseignants interrogés. On peut ainsi parler d'une socialisation à l'incertitude professionnelle, déjà esquissée par Marnet (2017) chez les jeunes enseignants en milieu rural. Elle s'observe, par exemple, *via* les réactions consécutives à l'annonce de la carte scolaire : le maintien ou l'ouverture d'une classe est souvent accompagnée d'un soulagement général. Les entretiens que nous avons menés illustrent cette socialisation à l'incertitude de manière relativement claire, puisqu'ils y font tous référence :

> Au fil des années les effectifs ont baissé […] moi en fait je pensais que j'allais quitter l'école. Je pensais qu'il y aurait fermeture de classe. (Prune, École E).

La marque de cette expérience commune se retrouve, pour reprendre l'expression de Goffman, jusque dans des formes de *présentation de soi* des enseignants. Comme le montre l'extrait d'entretien suivant, l'incertitude et sa gestion font souvent corps avec l'enchaînement d'expériences d'enseignement dans des contextes divers, dont le co-enseignement peut faire partie :

> Je suis arrivée ici il y a sept ou huit ans […] on était déjà en classe unique. Donc je suis passée d'une classe unique à une classe unique […]. Donc on a fait deux ans de classe unique et après ici on a eu une ouverture de classe donc on est restés trois ou quatre ans à deux classes. Et là, donc depuis l'année dernière, on est passé en classe unique en co-enseignement. (Camille, École C).

Cette socialisation à l'incertitude professionnelle est marquée par l'impossibilité d'agir soi-même sur les conditions qui organisent la pérennité du poste : respecter les canons du métier et se conformer aux recadrages potentiels n'est pas suffisant là où les conditions sociodémographiques et politiques président au maintien ou à la cessation de l'activité pédagogique. Les entretiens illustrent la déprise des enseignants vis-à-vis du flux des arrivées et des départs, situation qui s'avère être un problème à double tranchant. Suspendus au cours des naissances, aux arrivées et aux déménagements, les enseignants doivent moduler leur activité en fonction de ce « flux » tout en gardant à l'esprit qu'il est un indicateur majeur quant à la survie de leur poste :

> C'est vrai qu'ici, c'est aussi bien au mois de janvier on se dit, comment va faire à la rentrée ? On va perdre une classe parce qu'on sait que là on pense que je ne sais combien vont partir et finalement à la sortie… Ben non, « on reste plus » ou alors à la rentrée : « Ah ben tiens tu vas en avoir deux de plus ». Ah d'accord ! (Julie, École C).

À l'incertitude du flux démographique se superpose la relation avec les édiles, dans un contexte scolaire local assez particulier. En effet, le Nord de l'Ardèche est marqué par une forte concurrence entre l'enseignement public et l'enseignement privé confessionnel. Fréquemment mentionnée par les enseignants, elle participe à l'incertitude ambiante dans la mesure où les édiles jouent (tout comme les parents d'élèves dans un autre registre), par le biais de la subvention, un rôle central dans le processus de maintien ou de déclin de l'école publique rurale. Ce rapport de forces présente la mise en œuvre du dispositif de co-enseignement comme une solution à double tranchant pour les équipes pédagogiques: elle permet, en cas de réussite, de se démarquer du privé en proposant une option pédagogique inédite qui assure et fait courir le risque, en cas d'échec, d'entraîner la désertion des effectifs d'élèves. Dans cette équation à plusieurs inconnues, l'adhésion des édiles et des parents d'élèves constitue une ressource indispensable pour les enseignants et l'institution scolaire. L'instabilité potentielle du soutien des pouvoirs locaux vis-à-vis de l'école constitue un des autres « canaux » à travers lesquels circulent cette socialisation à l'incertitude. Si nous avons observé des situations dans lesquelles les enseignants soulignent une entente cordiale et un souci commun pour la pérennité de l'école du village, d'autres enseignants font part d'une crainte, fondée sur la position des responsables politiques locaux à l'endroit de leur école :

> L'année passée, premier conseil d'école, j'ai été très surprise. Madame le Maire qui dit « j'ai vu avec mon collègue [Maire d'un autre village] l'école a fermé et franchement c'est ce qu'il y a de plus facile. L'école, ça pose trop de problèmes ». Elle s'est reprise en disant qu'elle ne voulait pas fermer l'école B mais quand même, « l'école, elle pose des problèmes ». (Agathe, École B).

Ces entretiens mettent en avant un double mouvement dans l'expérience attachée au fait d'enseigner dans les mondes ruraux. Comme le soulignent les enseignants, cette expérience se caractérise, d'un côté, par une crainte commune quant à l'avenir de son lieu de travail et de l'autre, par un sentiment d'impuissance face aux éléments démographiques et politiques qui le conditionnent. Cette expérience commune colore l'analyse « politique », parfois désabusée, que les enseignants font du dispositif. Aussi, l'absence d'un discours collectif structuré mettant explicitement en cause la politique de fermeture de classes dans les entretiens avec les enseignants corrobore les résultats présentés par d'autres chercheurs, notamment ceux de Barrault-Stella (2018), montrant que la lutte pour le maintien des écoles en milieu rural est sensiblement affaiblie, probablement de par le désintérêt syndical envers cette question.

2.4.2. Un dispositif questionné

Si nous avons vu que la socialisation à l'incertitude ne s'accompagne pas systématiquement d'une lecture « politique » de la fermeture d'établissements et de mobilisations collectives, il n'en demeure pas moins que le corps enseignant adopte une posture de méfiance vis-à-vis de l'institution scolaire et des propositions qu'elle formule, comme celle du co-enseignement. En effet, loin d'entretenir un rapport de confiance aveugle envers l'institution scolaire, certains enseignants interprètent la mise en place du dispositif comme une manœuvre destinée à « déguiser des fermetures de classe » :

> L'inquiétude ça a été : est-ce que ce n'est pas une manière un peu déguisée de fermer une classe ? (Camille, École C).

Cette interprétation « suspicieuse » s'ancre, d'une part, dans l'idée que toute mesure prise d'en haut visant à modifier le *statu quo* est par définition une remise en cause de l'existant et d'autre part dans une méfiance vis-à-vis de la hiérarchie (Lantheaume & Hélou 2008) sur la qualification de la qualité du travail. Les prises par lesquelles les enseignants se saisissent du dispositif ont aussi leur importance. Ce dernier est d'abord saisi par le biais d'informations clairsemées, diffusées plus ou moins officiellement par des membres de l'administration scolaire, présentant le dispositif de co-enseignement comme un outil permettant *in fine* de « fermer des classes », comme le dit cette enseignante :

> On sait bien qu'on allait perdre une classe… et donc au début le dispositif a été mal vu quand on nous a dit qu'on fermait une classe pour entrer dans le dispositif, on ne savait pas trop à quoi s'attendre. (Prune, École E).

Dans le contexte de la mise en œuvre du dispositif dans les écoles, les clarifications répétées de la hiérarchie ne lèvent pas pour autant les craintes des enseignants sur la finalité du dispositif de co-enseignement. Il constituerait pour une partie d'entre eux un instrument qui poursuivrait une politique d'économies budgétaires engagée vis-à-vis des écoles rurales et par des fermetures de classes, hypothèse qui semble validée par la présentation qu'en font certains édiles et inspecteurs de l'éducation nationale :

> Il me semble, que c'est madame l'inspectrice, alors je ne sais plus si c'est par téléphone et elle m'a dit [elle imite l'inspectrice] « c'est sûrement du co-enseignement ». Alors, on a rien compris au début, forcément… [elle l'imite à nouveau] « Alors non, mais du coup, on va fermer une classe, mais vous allez quand même être deux, mais il y en a une qui sera directrice, mais l'autre, elle sera juste enseignante ». (Julie, École C).

Dans le même temps, l'annonce du dispositif et sa mise en place progressive semble, du point de vue des enseignants interrogés, s'être faite sans garantie d'une existence sur le long terme.

2.4.3. Expérimentation ou changement à long terme ?

La pérennité du dispositif est un élément à partir duquel les enseignants semblent discuter leur engagement :

> Comment ça va se passer ? Là c'est sur trois ans mais après ? Qu'est-ce que ça va devenir ? Est-ce qu'on ne va pas nous dire : « Écoutez on enlève le poste et puis vous restez pour rester en classe unique... ». Donc ça c'est un peu... un peu nos craintes. Après on ne sait pas trop comment ça va évoluer (…). Normalement on reste dans le dispositif mais vu que c'est sur trois ans on ne sait pas ce que ça fait après. (Camille, École C).

Cet extrait d'entretien montre que la question de la pérennité du dispositif ne se pose pas dans l'absolu mais relativement au changement induit dans le travail quotidien. En effet, le co-enseignement, prévu au départ pour trois ans, amène les enseignants à questionner leur propre engagement et à émettre des doutes sur « l'après »: à côté de craintes légitimes sur l'avenir personnel, la question de la continuité et de l'héritage du dispositif constitue un point d'attention particulier. On sait par ailleurs la fréquence de ce type de questionnement face à l'empilement des politiques éducatives et à la « *montée des dispositifs* » (Barrère 2013) qui le caractérise: quel bilan tirer de son travail lorsque l'on est plongé dans la spirale de la « *destruction créatrice* » qui caractérise l'innovation pédagogique (Magogeat 2017) ?

Dans un contexte où l'incertitude fait partie intégrante de la socialisation des enseignants, la mise en œuvre d'un dispositif de co-enseignement aux contours flous et aux fins pouvant être reliées à la recomposition de la carte scolaire est tout sauf acquise d'avance. Comme nous l'avons vu, elle suscite chez les enseignants des réticences et des remises en cause plutôt marquées, qui permettent de mettre à distance l'hypothèse d'un succès du dispositif basé sur une volonté commune d'innovation. Cependant, la mise en place du co-enseignement s'est faite sans heurts, sans mobilisation collective du corps

enseignant qui aurait conduit l'institution à davantage expliciter et justifier cette expérimentation. Il convient donc, pour cette seconde partie de comprendre pourquoi, en dépit de craintes exposées, les enseignants ont consenti à s'approprier le dispositif.

2.5. S'associer au dispositif

2.5.1. Fermer des classes pour maintenir des postes

Force est de constater que la stratégie d'intéressement développée par le rectorat s'intègre dans la perspective de la redéfinition de la carte scolaire. Les arguments mobilisés ne sont pas *avant tout* d'ordre pédagogique mais surtout structurels, liés aux conditions d'enseignement et au maintien des postes. Les enseignants ont notamment trouvé dans la stabilisation des postes offerte par le dispositif, un argument pertinent, permettant d'y justifier leur engagement. Le témoignage de cette enseignante montre le déplacement qu'opère l'argument du maintien de poste sur celui de la fermeture de classe :

> Au fur et à mesure, du coup, on nous a expliqué un petit peu que d'un point de vue structurel, de l'école, on ferme une classe du point de vue administratif on va dire, mais d'un point de vue pratique, il fallait quand même que tous les enfants soient au même endroit, mais pas rester à deux classes. Au tout début, on l'a présenté comme ça. On n'avait pas le droit entre guillemets de rester à deux classes alors que bon… sur le coup, on nous dit ça, on a juste envie de garder nos classes et … j'étais bien dans mes chaussons et j'ai envie d'y rester […]. Bon, après, on a compris qu'ils allaient quand même maintenir deux postes, donc c'était quand même rassurant. (Julie, École C).

Face à la menace d'une fermeture de classe, l'argument du co-enseignement constitue une forme d'alternative acceptable pour le corps enseignant dans un contexte où la mobilisation contre la fermeture de classes représente une modalité d'action collective personnellement couteuse et collectivement demandeuse en ressources. Cette hypothèse est d'ailleurs étayée par le fait que la mise en œuvre du dispositif soit considérée par les syndicats enseignants comme une victoire. À ce titre deux éléments sont à mentionner. Tout d'abord la dynamique syndicale vis-à-vis des fermetures des classes en milieu rural. Lorenzo Barrault-Stella (2018 ; 2016) a montré l'historicité du désengagement syndical à ce sujet et son rôle central dans la fabrique de l'acceptabilité d'un « retrait de l'État » en milieu rural. Le faible taux de syndicalisation des enseignants ruraux et la distance entretenue entre les « centres » ruraux et leurs périphéries nourrit une dynamique permettant à l'administration de contourner aisément une potentielle résistance syndicale. Deuxièmement, le cas ardéchois illustre le soutien des syndicats majoritaires à l'endroit du co-enseignement et ceci indépendamment de l'éventail de finalités qui peuvent lui être prêtées. Le SNU-ipp[4] se félicite par exemple de la mise en place du dispositif dans un compte rendu de réunion[5] consacré à la carte scolaire.

2.5.2 Une proximité aux formes de travail habituelles qui autorise la créativité

Le second volet de l'intéressement professoral est pédagogique. Cet argument se décline sous deux formes. Tout d'abord, il a permis de laisser aux enseignants qui ne souhaitaient pas co-enseigner, la possibilité de changer d'école par le jeu du mouvement, plaçant ainsi ceux qui désiraient intégrer le dispositif en « responsables » de leur choix. Deuxièmement, l'argument pédagogique a permis de présenter le co-enseignement comme un dispositif laissant une considérable marge de manœuvre aux enseignants qui souhaitaient s'y investir tout en présentant le co-enseignement comme un prolongement du travail habituel, permettant de relativiser l'incertitude sur la pérennité du dispositif :

---

[4] Syndicat National Unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC.
[5] Compte-rendu du Groupe de travail sur la carte scolaire du SNUI-pp du 24 janvier 2019.

> L'inspectrice a dit "oui mais vous savez, ils vont surement dans le dispositif expérimental de co-enseignement". C'est quoi ce truc-là ? Et bien deux enseignantes dans une classe unique. Oh bah alors ça revient au même qu'avant, pas de problème. (Agathe, École B).

Cet extrait explicite des éléments caractéristiques de la traduction globale du dispositif de co-enseignement. En effet, une partie de l'horizon commun des enseignants de notre enquête est marqué par l'expérience de la classe unique, dont nous avons vu qu'elle était historiquement au moins autant décriée qu'encensée. À ce titre, les incertitudes perçues lors de la réception du dispositif semblent contrebalancées par une proximité identifiée avec des habitudes développées au sein de la classe unique et mises en valeur par l'institution. Ainsi considérés comme des innovateurs potentiels, des expérimentateurs, les enseignants sont invités à se saisir de cette opportunité pour exprimer leur potentiel pédagogique. Par conséquent, on observe dans les entretiens une certaine forme d'engouement vis-à-vis d'un dispositif qui favoriserait l'expérimentation pédagogique, comme le montre l'extrait suivant, en mettant en avant la comparaison « coût-avantage » de l'entrée dans le dispositif :

> Moi quand on m'a dit co-enseignement, ce que je voyais c'était innover, pas faire l'enseignement traditionnel qu'on m'a appris à l'ESPE. Je ne voulais pas être non plus… transmettre aux élèves comme moi on m'avait transmis. J'avais envie d'innover, pas m'enfermer. (Alice, École K).

On remarque ici l'intérêt que peut susciter le dispositif auprès d'enseignants désireux de réinterroger leurs pratiques pédagogiques. Dans le même esprit, certains enseignants décident d'entrer dans le dispositif parce que motivés par l'envie de travailler à plusieurs, et dans certains cas, avec quelqu'un que l'on apprécie :

> J'ai demandé le poste de co-enseignement parce que dans un ancien poste j'avais rencontré ma collègue actuelle avec qui j'avais envie de travailler. Et donc on a toutes les deux demandé le poste de co-enseignement en espérant qu'on l'ait toutes les deux. (Anaïs, École G).

Ces différents éléments illustrent les arguments qui ont suscité l'intérêt des enseignants concernant le dispositif. Ils montrent comment l'institution scolaire est parvenue, d'elle-même ou par des biais détournés, à imposer le co-enseignement comme la solution locale la plus adaptée pour répondre à la fois aux inégalités d'apprentissage et aux incertitudes relatives à la carte scolaire. Si l'intéressement permet de donner à voir un aperçu de la manière dont se construit l'adhésion des enseignants au dispositif de co-enseignement, il ne nous dit en revanche rien sur son maintien dans le temps. Nous proposons dans la partie suivante de décrire quelques mécanismes par le biais desquels se consolide l'adhésion des enseignants au dispositif. Nous faisons le choix de passer à côté des explications fonctionnalistes qui feront par exemple mention du salaire pour nous focaliser sur ce que le dispositif fait et fait faire aux enseignants.

2.6. Défendre et promouvoir le dispositif

Érigés en innovateurs par l'administration, les enseignants enrôlés dans le dispositif passent du rôle de potentiels opposants à convaincre à celui de promoteurs du co-enseignement. À côté du travail proprement pédagogique de mise en œuvre du dispositif, les enseignants se trouvent alors dans la position de devoir convaincre, pour faire au mieux leur travail, les autres acteurs du bien-fondé d'un tel changement dans leurs pratiques.

2.6.1 L'intégration du dispositif à son travail : associer les parents d'élèves

Les entretiens que nous avons menés dans le cadre de l'enquête soulignent tous le rôle central des parents d'élèves. Acteurs clés de la vie locale, « consommateurs d'école » avertis, ils sont – après les enseignants – les premiers à convaincre du bien-fondé du dispositif, sous peine de défections dont les effets seraient catastrophiques dans le contexte qui est celui de l'école rurale. Cette tâche-là n'est pas dévolue à l'administration, les enseignants l'assurent. Ils traduisent et promeuvent le dispositif auprès

des parents, produisent des argumentaires pour rassurer et garantir leur adhésion. Voilà que le rôle hier dévolu à l'administration est aujourd'hui joué par les enseignants, qui consolident par ce biais leur adhésion au dispositif.

Il est à ce titre intéressant de noter la similitude entre les craintes enseignantes et les craintes des parents d'élèves. Des enseignants comme Prune de l'école E soulignent que « au début (…) les parents voyaient ça comme un moyen de détourner de fermer une classe ». D'autres enseignantes comme Camille de l'école C mentionnent des parents qui redoutent « le bruit » ou encore la cohabitation du cours moyen avec les maternelles. Face à ces craintes, les conseils d'école, les réunions de rentrée et les discussions au portail constituent de précieux outils à travers lesquels les enseignants mettent à profit l'argumentation qui leur a fait prendre part au dispositif :

> Quand on a expliqué, beaucoup de parents étaient très contents de voir qu'on allait essayer de mener une classe unique mais à deux enseignantes, même à trois pour le coup. Que les maternelles ne soient pas d'un côté et le reste de l'autre (…) ça leur plaisait bien aussi. (Agathe, École B).

En mettant en avant les bénéfices du dispositif au prisme de l'augmentation du nombre d'encadrants et d'une sorte de retour à la classe unique, les enseignants se prémunissent de la critique des parents, qu'ils soient plutôt traditionalistes et angoissés à l'idée que l'on expérimente sur leurs enfants ou progressistes et regardants sur la pédagogie mise en place. Comme le souligne Anaïs de l'école G, opposer l'idée « d'être plus d'enseignants face aux enfants » aux « risques » inhérents de l'expérimentation d'un nouveau dispositif, permet *d'intéresser* les parents d'élèves, désormais alliés (plutôt qu'obstacles) dans la mise en place du dispositif. Mieux, elle permet au fil des rencontres et des mois passés dans le dispositif de rendre un retour en arrière particulièrement difficile :

> Maintenant les délégués de parents sont prêts à se battre pour que ça continue... ça semble indispensable. (Anaïs, École G).

Devenus promoteurs du dispositif, les enseignants changent de rôle et donnent à leur engagement de départ dans le dispositif une autre dimension. Sujets d'une réforme à la fois pédagogique et organisationnelle, ils deviennent acteurs privilégiés de la diffusion du dispositif. Ils s'engagent ainsi en tant qu'enseignants et en tant « qu'innovateurs » garants des bienfaits du co-enseignement auprès des parents d'élèves. Ils nourrissent ainsi une certaine réflexivité vis-à-vis de leur engagement, nouent des liens entre enseignants mais également avec les édiles locaux engagés dans le projet. Plus que des participants distants à une expérimentation, ils deviennent peu à peu « le dispositif », en ce qu'ils sont tenus responsables de son bon déroulement.

2.6.2 Le dispositif au centre de l'activité enseignante

Force est de constater qu'en dépit de la variabilité des modes de co-enseignement, le dispositif marque une empreinte sur les manières de travailler : il module l'activité et donne la possibilité de la distribuer entre les différents enseignants présents**.** Ainsi, si l'entrée dans le dispositif peut paraître peu couteuse du fait de sa proximité au travail en classe unique, il entraîne un ensemble d'ajustements propres au travail à plusieurs desquels découlent un ensemble de bénéfices qui rendent difficile un retour en arrière. La gestion collective du « sale boulot » (Payet 1997) et le partage des tâches disciplinaires constituent deux éléments fréquemment cités par les enseignants et qui les poussent, comme le souligne Françoise de l'école F, à croire « qu'une fois qu'on a goûté à quelque chose de plus de plus épanouissant (…) c'est plus difficile de revenir en arrière ». Par ailleurs le travail d'adaptation de l'environnement scolaire au co-enseignement voire même parfois l'investissement financier dans des locaux spécifiquement pensés pour cette fin donnent au dispositif une certaine forme de centralité dans l'activité enseignante, conditionnée par cette modalité de travail.

2.7 Le co-enseignement à l'épreuve de sa mise en réseau

La présentation des résultats provisoires de notre enquête aux acteurs du dispositif de co-enseignement – étape prévue de longue date dans le déroulement de notre recherche – a fourni un observatoire pertinent pour évaluer la solidité du réseau dessiné par le dispositif ainsi que notre influence sur sa traduction. Loin du désintérêt qui accompagne habituellement le questionnement des évidences (ou des « boîtes noires » pour reprendre la terminologie de la sociologie de la traduction), cette demi-journée de restitution s'est rapidement muée en « arène » dans laquelle les objectifs du dispositif de co-enseignement ont pris une place centrale dans les débats entre enseignants, inspecteurs de circonscription, élus locaux et membres de l'administration scolaire. Les échanges suscités par la présentation de nos résultats provisoires (assez descriptifs et éloignés des débats qui en ont découlé) ont fait ressortir un ensemble de critiques à l'endroit du dispositif et montré les principales tensions qu'il dessine.

Les échanges illustrent tout d'abord le maintien dans le temps des incertitudes qui trament l'adhésion enseignante au dispositif. Le flou relatif à sa mise en place et sa pérennité est évoqué dès les premiers échanges : plusieurs enseignants interpellent leur hiérarchie sur l'avenir et la reconnaissance de leur investissement dans le dispositif. L'argumentation mobilisée par les représentants de l'administration scolaire pour répondre aux questions soulevées illustre ce qui est important de ce côté du « réseau ». Le caractère inédit et – surtout – innovant du dispositif (il est rappelé à plusieurs reprises aux enseignants qu'il s'agit « d'une première en France ») concentre l'intérêt de l'administration scolaire et constitue le fil rouge de son argumentaire. Replacés dans leur rôle d'innovateurs par cette dernière, les enseignants sont rappelés à l'incertitude constitutive de cette posture : les compétences acquises au cours du dispositif pourront être réinvesties plus tard dans leur carrière mais ne concernent en rien l'institution scolaire. De leur côté, les élus présents « profitent » de la situation pour obtenir des représentants de l'administration des garanties sur la pérennité du dispositif. Ils sont ménagés par cette dernière sans qu'elle ne s'engage formellement à quoi que ce soit.

La suite des échanges est marquée par la montée en puissance d'une critique enseignante, qui tente de mettre en lien le dispositif et la fermeture des classes. Interviennent pêle-mêle une enseignante à qui on annonce « 40 élèves en co-enseignement l'année prochaine sans qu'il soit possible d'ouvrir une classe » ou un autre enseignant qui fait remarquer que le dispositif n'est proposé qu'aux endroits susceptibles de connaître une fermeture de classe. Des voix s'élèvent pour demander des garanties, des précisions sur l'avenir du dispositif. D'autres tentent de montrer que d'expérience, le dispositif, aussi innovant qu'il soit, est voué à l'arrêt et les écoles à la fermeture à moyen terme. Force est de constater qu'en dépit de la variété des sujets abordés par notre intervention, les débats se polarisent, à chaque moment de discussion, sur la pérennité du dispositif. Face à l'intensité du débat, les représentants de l'institution se font plus clairs quant à l'objectif de leur présence :

> Ce que je veux dire c'est que je ne suis pas ici aujourd'hui pour vous dire que votre parcours de co-enseignement s'arrête. Je suis surprise que vous le laissiez entendre. (Membre de l'administration).

On peut interpréter les débats provoqués par notre présentation comme une tentative pour établir une critique (Boltanski & Thévenot 1991) du dispositif de co-enseignement, dont l'objectif était de remettre en cause le « cadrage » officiel du dispositif de co-enseignement. En essayant de dénoncer le caractère fallacieux de ce cadrage, les enseignants présents ont tenté d'amener l'institution scolaire à se justifier publiquement, en la mettant à l'épreuve de « grandeurs » concurrentes (Ibid), telles que l'intérêt commun ou encore la continuité du service public. L'analyse des échanges montre que cette tentative de dénonciation est un échec. Les enseignants présents n'ont pas réussi, malgré leur nombre et les arguments présentés, à produire une dispute permettant de convaincre l'auditoire que le dispositif de co-enseignement était en réalité un subterfuge destiné à fermer des classes et poursuivre la politique de réorganisation de l'école rurale par d'autres moyens. La version de l'institution scolaire, défendue, chiffres à l'appui par des membres de l'administration a permis de conserver le cadrage « originel » du dispositif, celui d'une innovation pédagogique unique en France dont l'évaluation permettra d'attester si oui ou non il produit des bénéfices pédagogiques, tout en disqualifiant l'épreuve de justification

organisée par les enseignants. Ramenés au complotisme voire à l'ingratitude, les arguments montrant qu'il existe un lien entre dispositif de co-enseignement et fermeture de classes semblent durablement délégitimés face à une institution qui se trouve « dans le sens de l'histoire » :

> C'est vraiment un choix qui a été fait au niveau du département. C'est unique en France (…) je suis désolée mais quand on a 24 élèves on est seul avec ses élèves (…) essayons de faire en sorte que ce dispositif de classe unique se transforme parce qu'il en va de l'évolution de la classe rurale, qui a des choses à dire et effectivement qui dans ce XXIe siècle aura d'autres choses à montrer et sans aucun doute … elle pourra constituer des références au niveau des pratiques. (Membre de l'administration).

2.8. Innovation pédagogique ou avatar du retrait de l'État ?

Il n'a pas été question ici de discuter du bien-fondé du co-enseignement ou encore de ses effets supposés. Nous cherchions plutôt à redonner à ce dispositif un sens polémique dans un contexte qui le présente comme une solution univoque aux problèmes d'inégalités scolaires. Nous nous sommes à ce titre concentrés sur quelques opérations d'intéressement et d'enrôlement développées par les acteurs impliqués ainsi que sur les appuis normatifs sur lesquels reposent la critique du dispositif de co-enseignement. Dans le contexte particulier de l'école rurale, la mise en œuvre du co-enseignement se heurte au contexte socio-politique, principalement marqué par la crainte de fermetures de classes. L'analyse du processus d'intéressement montre que l'institution scolaire a cadré le dispositif de co-enseignement comme une « innovation pédagogique », une « expérimentation pédagogique », permettant par ce biais de limiter la critique syndicale et enseignante, tout en offrant de véritables gages de liberté pédagogique aux enseignants mobilisés. En dépit du succès et de l'élargissement territorial du dispositif, les enseignants soulignent l'inconfort du compromis dans lequel ils se trouvent, comme en témoignent la persistance des craintes liées à la pérennité du dispositif ou encore la dénonciation récurrente de ses fins. Ayant refusé la défection lorsqu'elle était encore possible, la critique se trouve être la seule issue que peuvent emprunter les enseignants pour rééquilibrer les termes d'une situation devenue problématique (Hirschmann 1995). Cette critique, si elle continue à mettre au jour les coutures d'un dispositif qui n'est pas tout à fait devenu une « boîte noire », ne parvient pas à atteindre sa cible. Aussi, l'observation des opérations critiques menées par les enseignants lors des moments de rencontre avec les autres membres du réseau laissent à penser qu'ils sont dans l'incapacité de fonder une critique suffisamment puissante pour mettre à l'épreuve les fondements qui président au fonctionnement actuel du dispositif. De fait, la place importante qu'occupent les enseignants dans le réseau dessiné par le dispositif rend la critique des fins de ce dernier relativement malaisée. Volontaires, érigés en innovateurs, garants du bon fonctionnement du co-enseignement et relativement libres quant aux conditions de sa mise en œuvre, critiquer le dispositif expose à critiquer son propre travail, aller à rebours des positions syndicales, des investissements municipaux et, comme l'illustre la partie précédente, à un procès en ingratitude de la part de la hiérarchie. Sans qu'il nous soit possible de dévoiler ici le produit d'une stratégie rationnelle, cette situation montre à travers quels compromis parfois inconfortables, se déroule la réforme de l'institution scolaire et dans notre cas, la réforme de l'organisation de l'école rurale. L'impasse critique dans laquelle se trouvent les enseignants illustre les compromis à travers lesquels l'institution scolaire parvient à promouvoir l'innovation pédagogique tout en rationalisant l'organisation scolaire des mondes ruraux.

2.9. Bibliographie

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988). À quoi tient le succès des innovations ? L'art de l'intéressement. *Gérer et comprendre. Annales des Mines*, *11*, 4-17.

Alpe, Y. (2008), « École rurale », in Van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.

Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un déficit culturel des élèves ruraux ? *Revue Française de Pédagogie*, 156, 75-88.

Alpe, Y. & Fauguet, J-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan

Barrault-Stella, L. (2018) « Sauver son école ? Les appropriations différenciées des fermetures scolaires par les enseignants des mondes ruraux », in Bruneau, I., Laferté, G., Mischi, J. & Renahy, N. (dir.), *Mondes ruraux et classes sociales. Une analyse localisée des groupes sociaux*, Paris : Éditions de l'EHESS. (p.183-208).

Barrault-Stella, L. (2016). Produire un retrait de l'État acceptable. *Gouvernement et action publique*. 5(3), 33-58.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36(2), 95-116.

Barthes, A. et Alpe, Y. (2017). L'inadaptation des politiques publiques pour les écoles rurales françaises in Barthes, A., Champollion, P. et Alpe, Y. (dir.) *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres : ISTE. (p.307-326).

Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France.* Paris : Maspéro

Bonini, N. (2012). Les représentations de la « petite école rurale » des familles venues s'installer en Cévennes, et sa place dans leur rapport au territoire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *11*, 169-188.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Les éditions de Minuit.

Bruneau, I., Laferté, G., Mischi, J. & Renahy, N. (dir.). (2018). *Mondes ruraux et classes sociales. Une analyse localisée des groupes sociaux*. Paris : Éditions de l'EHESS.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.

Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

Chevallier, J. (2018). *Le service public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Collot, B. (1996). La classe unique, espace d'innovation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *10*, 65-74.

Corcuff, P., & Sanier, M. (2000). Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation. Aperçus d'un processus décisionnel « après la bataille ». *Annales*, *55*(4), 845-869.

DEPP. (2016). *Repères et références statistiques : Sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Derouet, J.-L. (2006). Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : Bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue française de pédagogie*, 154, 5-18.

Ferrier, J. (1996). L'école en milieu rural. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *10*, p. 31-45.

Hirschman, A.O. (1995)[1970]. *Exit, voice, loyalty. Défection et prise de parole*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Jean, Y. & Champollion, P. (2007). « Espaces ruraux français et école » *in* Jean, Y. (Dir.). *Géographies de l'école rurale, acteurs, réseaux, territoires*

Lacan, M. (1992). La crise de l'école rurale et l'aménagement de l'espace en Corrèze. *Norois, 154*(2), 195-206.

Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF

Lessard, C., &, Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives, la mise en œuvre.* Paris : PUF.

Magogeat, Q. (2017). Travailler à plusieurs : Des injonctions aux incertitudes enseignantes. *Spirale*, *60*(2), 139-149.

Marnet, M. (2017). Des incertitudes aux certitudes: Entrées et installations d'enseignants du premier degré dans un territoire rural pauvre. *Spirale*, *60*(2), 101-110.

Oeuvrard, F. (2003). Les performances de l'école rurale, quelle mesure, dans quel objectif ?, *Ville-École-Intégration, Enjeux*, *134*, 151-164.

Payet, J-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine, 75*, 19-31.

Poirey J.-L., Fromajoux R.-C., (1998). *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux, l'exemple du département de l'Ain*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vogler, J. & Bouisson, B. (1990). Évaluation pédagogique dans les écoles : écoles rurales et écoles urbaines, *Éducation & Formation, 10, 3-9*.