

En quoi la mobilité géographique de l'enseignant peut-elle questionner la pratique professionnelle ?

Emilie Kyriacos

► **To cite this version:**

Emilie Kyriacos. En quoi la mobilité géographique de l'enseignant peut-elle questionner la pratique professionnelle ?. Education. 2019. hal-02376350

HAL Id: hal-02376350

<https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02376350>

Submitted on 22 Nov 2019

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.





Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« **Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation** »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

En quoi la mobilité géographique de l'enseignant peut-elle questionner la pratique professionnelle?

présenté par
KYRIACOS Emilie

Sous la direction de M. LANÇON Eric
Professeur agrégé d'éducation physique et sportive
Directeur de l'antenne ESPE de Belfort

Année universitaire 2018-2019

SOMMAIRE

Introduction.....	4
1. Définition du sujet et de la problématique.....	4
2. Plan du mémoire.....	6
Partie 1 : Cadre théorique.....	7
I- Le questionnement des pratiques professionnelles du professeur des écoles.....	7
1. La pratique professionnelle et le métier	7
1.1 Le concept de pratique professionnelle	7
1.2 Le métier d'enseignant	8
2. Les multiples opportunités au questionnement des pratiques.....	9
2.1 La dimension humaine du métier.....	11
2.2 La polyvalence du métier	11
2.3 La formation de l'enseignant	12
2.4 L'évolution du service public d'éducation.....	13
3. Mise en perspective de la problématique.....	15
II - La mobilité géographique du professeur des écoles.....	16
1. Le concept de mobilité professionnelle géographique.....	16
2. Le choix individuel de mobilité de l'enseignant.....	17
2.1 Une variable d'âge et d'expérience.....	19
2.2 Une mobilité encadrée	20
2.2.1 La mobilité subie.....	20
2.2.2 La mobilité choisie.....	21
2.3 Les enjeux de la mobilité géographique.....	22
2.4 Une réalité professionnelle observée sur le terrain	23
Partie 2 : Phase de recherche.....	25
I. Explicitation de la démarche de recherche	25
II. Le lien entre pratique et mobilité géographique dans une structure existante....	27
1. Présentation de la méthodologie d'enquête.....	27

2.	Analyse des résultats.....	28
2.1	Mise en perspective de la première hypothèse.....	28
2.1.1	Le cas de l'enseignant arrivant.....	28
2.1.1.1	L'étendue de l'impact de la mobilité sur la pratique.....	29
2.1.1.2	Les multiples formes d'impact de la mobilité sur la pratique.....	31
2.1.2	Le cas de l'enseignant déjà affecté sur la structure.....	32
2.1.3	Les limites à la réflexion.....	34
2.2	Mise en perspective de la deuxième hypothèse.....	35
III.	Le lien entre pratique et mobilité géographique dans une structure nouvelle....	37
1.	Présentation de la méthodologie d'enquête.....	37
2.	Analyse des résultats.....	39
2.1	Mise en perspective de la première hypothèse.....	39
2.1.1	L'équipe enseignante affectée sur la nouvelle structure.....	39
2.1.2	L'adaptation aux contraintes de la structure.....	40
2.2	Mise en perspective de la deuxième hypothèse.....	42
2.2.1	La consultation des équipes enseignantes en amont du projet.....	41
2.2.1.1	S'interroger sur la configuration spatiale optimale de l'école.....	42
2.2.1.2	S'interroger sur l'aménagement interne des locaux.....	43
2.2.2	La conception de projets en lien avec l'ouverture.....	43
2.2.2.1	Des projets liés à la volonté de construire une culture d'équipe	44
2.2.2.2	Des projets pour construire une culture commune avec les élèves et leurs familles.....	44
IV.	La nécessité d'une juste mesure dans la mobilité.....	46
V.	L'échange de pratiques entre pairs.....	52
1.	Les visites de classes dans des structures comparables.....	52
2.	Le groupe d'échange de pratiques professionnelles.....	52
	Conclusion.....	55
	Bibliographie.....	57
	Glossaire.....	59

Introduction

1. Définition du sujet et de la problématique

Tout professionnel développe et applique, de façon plus ou moins consciente, des pratiques inhérentes et adaptées à son secteur d'activité. Ces pratiques peuvent consister en des réflexes, des habitudes, ou des règles, ou encore des choix réfléchis et assumés, qui sont perçus par le professionnel comme la manière optimale d'opérer pour atteindre ses objectifs. Plus le professionnel donne du sens à son métier, c'est-à-dire qu'il porte une réflexion constante sur la pertinence de ses objectifs et qu'il porte une réflexion sur la meilleure façon de les atteindre, plus il va questionner sa pratique professionnelle.

Le professeur des écoles, personnel enseignant du ministère de l'Education Nationale, se doit d'être ce professionnel qui interroge le sens qu'il donne à son métier, et par conséquent les pratiques qu'il utilise au quotidien dans ses différents domaines d'exercice.

Le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation pose les connaissances, les compétences et les attitudes à maîtriser pour poursuivre des objectifs et une culture communs aux enseignants, mais ne prévoit pas de « manière de faire » : chaque enseignant garde la liberté et l'autonomie de développer ses propres outils, ses propres procédés pour atteindre ces objectifs.

Cependant, il énonce clairement la posture indispensable de l'enseignant à ce propos: il doit être notamment « capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques professionnelles. »

Pourtant les concepts de pratique professionnelle et de métier, recouvrent des dimensions multiples et complexes qu'il est nécessaire de définir et d'explicitier pour pouvoir en analyser les perspectives.

Le sujet m'a particulièrement intéressée en qualité de professeur des écoles stagiaire, étant depuis mon entrée dans la profession à la recherche de pratiques professionnelles « éprouvées » et « fiables » me permettant d'adopter une posture professionnelle en adéquation avec les connaissances, compétences et attitudes déontologiques attendues.

J'ai rapidement constaté que la pratique professionnelle est avant tout un outil mouvant qui a vocation à évoluer constamment.

Cette évolution se fait d'abord dans le temps. En début de carrière, un certain nombre de pratiques professionnelles sont d'abord enseignées lors de la formation initiale du professeur des écoles, et la pratique du jeune enseignant résulte de l'application de ces pratiques sur le terrain, combinée à des pratiques collectives appliquées sur la première structure d'affectation et à des initiatives individuelles du jeune professionnel qui procède par essai-erreur.

Ces pratiques vont nécessairement évoluer puisqu'elles ont vocation à être pleinement et individuellement appropriées par chaque enseignant. Ainsi le jeune professionnel va réajuster sa pratique en fonction de l'évaluation des réussites et des échecs qu'il fait lui-même sur retour d'expérience ou par le regard professionnel d'un tiers. La pratique évolue donc en premier lieu avec la maturité professionnelle.

Mais cette évolution de la pratique professionnelle se fait aussi dans l'espace, de façon horizontale, du fait de facteurs divers qui s'imposent au professeur des écoles dans son environnement de travail.

Parmi ces facteurs environnementaux, qui intéressent la recherche scientifique quant à leur impact sur la pratique professionnelle, la mobilité géographique de l'enseignant est un facteur peu considéré et de facto peu analysé dans l'environnement professionnel de ce dernier.

Ceci d'autant plus que la mobilité géographique de l'enseignant ne demeure qu'une possibilité, une variable facultative du parcours du professeur des écoles, qui peut ne jamais changer de structure de toute sa carrière.

Il m'a semblé dès lors pertinent de rechercher si, et en quoi la mobilité permet à l'enseignant d'engager une réflexion particulière sur sa pratique professionnelle, permettant in fine de redynamiser un parcours, qui est parfois ancré dans l'habitude et dans la répétition.

L'objet de ma recherche prend appui ainsi sur les deux hypothèses suivantes :

La première hypothèse est que le changement d'environnement a un impact nécessaire sur la pratique professionnelle de l'enseignant.

La seconde hypothèse, dans le prolongement de la première, est que ce changement d'environnement présente une opportunité unique pour interroger des pratiques qui ne peuvent pas être interrogées, ou ne sont pas nécessairement interrogées autrement.

2. Plan du mémoire

Afin de définir tous les concepts permettant d'éclairer ma problématique, et d'amener des éléments issus de la recherche scientifique qui viennent ensuite soutenir ma démarche d'investigation sur le terrain, le mémoire se décline en deux parties.

La première partie présente le cadre théorique du sujet et de ma problématique, en convoquant les apports de la recherche scientifique. Elle s'attache en premier lieu à définir les concepts de pratique et de métier, en lien avec la réalité professionnelle du professeur des écoles, afin de situer le sujet et l'axe de recherche. Elle propose en second lieu un état des lieux de la mobilité géographique des professeurs des écoles, dans ses dimensions sociologiques et administratives afin d'en saisir les enjeux.

La deuxième partie met en œuvre ma démarche de recherche, en confrontant les résultats obtenus à mes hypothèses initiales. Je livre en premier lieu une analyse des résultats selon deux axes de recherche : l'apport de la mobilité dans la construction de sa pratique dans le cas d'une affectation sur une structure existante d'une part et fonctionnelle ; et l'apport de cette mobilité dans le cas de l'ouverture d'une nouvelle structure d'autre part.

En second lieu, je me propose d'exploiter mes conclusions en engageant une réflexion sur le dispositif de mobilité et sur les démarches alternatives à la mobilité.

Partie 1 : Le cadre théorique

I- Le questionnement des pratiques professionnelles du professeur des écoles

1. La pratique professionnelle et le métier

1.1 Le concept de pratique professionnelle

Le dictionnaire Larousse consacre plusieurs définitions au mot « pratique ». Une première définition indique que la pratique est « l'application, l'exécution, la mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art, etc ». Cette définition induit un lien fort entre la pratique et la théorie, où la première découlerait entièrement et uniquement de la seconde.

C'est la conception de Weber à l'égard de la pratique, qui ne se conçoit que comme une action rationnelle par rapport à un objectif, fondée sur la norme et dépourvue de réflexion. (Weber, 1964).

Guigue-Durning souligne à son tour une nécessaire « relation de dépendance » où la théorie prédomine sur la pratique, dans une relation du haut vers le bas (Guigue-Durning, 1992).

Une autre perception, moins asymétrique, chez Malglaive permet d'établir un lien nécessaire entre théorie et pratique, où l'une se met au service de l'autre en conditionnant sa légitimité : « le savoir théorique ne dit pas ce qu'il faut faire, mais conduit à agir avec discernement, à construire des procédures rigoureuse en donnant le moyen de savoir à quelles conditions on peut faire ce que l'on veut faire, et quelles en seront les conséquences. » (Malglaive, 2005)

On peut souligner ici la dimension déontologique que la théorie apporte à la pratique et qui nous semble indiscutable.

Une seconde définition - qui vient en opposition, ou en complémentarité de la première - indique que la pratique est « une connaissance acquise par l'expérience, l'action concrète ». Dans ce cas précis, la pratique est donc liée à l'expérience et semble se détacher de la théorie.

Lenoir et Vanhulle s'appuient sur ce lien entre la pratique et l'expérience pour contredire la sociologie wébérienne, en affirmant que cette pratique trouve sa place « dans un processus

intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase préactive » (Lenoir et Vanhulle, 2006).

La pratique enseignante n'est donc pas une façon d'agir exclusivement fondée sur la norme : elle se fonde aussi sur le retour d'expérience, et sur la part contextuelle de l'action.

Lenoir et Vanhulle livrent d'ailleurs une conclusion de leur analyse par laquelle la pratique enseignante découle de facteurs externes que sont notamment les prescriptions normatives, et de facteurs internes, que sont « les contraintes de la situation et du contexte » (Lenoir et Vanhulle, 2006).

C'est cette position que nous choisissons de retenir dans cette étude, selon laquelle la pratique professionnelle du professeur des écoles est une façon d'agir qui s'appuie nécessairement à la fois sur un socle normatif et déontologique, et sur l'expérience de terrain qui comporte sa part d'imprévu et de circonstances non définies par les normes.

Cette position rejoint celle de Van Zanten et Grospiron, selon laquelle la pratique enseignante serait ainsi un ensemble de gestes professionnels qui se situe dans ce décalage entre la tâche prescrite et la tâche réelle, et résulte ainsi d'un « ajustement contextuel » (Van Zanten et Grospiron, 2001).

Altet fait d'ailleurs l'état des lieux de ce que recouvre concrètement la pratique enseignante telle que définie ci-dessus : elle « englobe à la fois la pratiques d'enseignement face aux élèves, avec les élèves, mais aussi la pratique de travail collectif avec les collègues, la pratique d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. » (Altet, 2011)

1.2. Le métier d'enseignant

La pratique enseignante est liée de facto à une dimension professionnelle : celui du métier de l'enseignant. Le métier, « c'est l'antithèse d'une profession, parce qu'il est basé sur des activités coutumières et modifié par essai et erreur dans la pratique individuelle » (Moore, 1970). On retrouve dans cette définition de Moore le rôle essentiel de l'expérience, de la place de l'aléatoire et du contexte dans l'exercice du métier, là où la profession découle directement et exclusivement d'un cadre réglementaire, et de « savoirs savants ».

Cette différence sémantique entre le métier et la profession a été rappelée par Bourdoncle à l'occasion de la conférence donnée dans le cadre des journées d'étude Formation de formateurs, organisées par la Mission Formation de l'INRP (Bourdoncle, 2007).

Yves Clot qualifie le métier en utilisant quatre critères cumulatifs : le métier est personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel (Clot, 2007).

Si la dimension personnelle paraît évidente puisque chaque professionnel s'approprie son métier comme le définit Moore, la dimension interpersonnelle suppose que le métier s'adresse à un destinataire, à un public ciblé ; la dimension transpersonnelle souligne le caractère collectif du métier : une histoire, une culture, et ne se limite pas à l'individu mais le transcende pour être revendiqué et valorisé par un corps, une équipe. Enfin la dimension impersonnelle intègre la notion de « profession » qui s'y rattache, c'est-à-dire la tâche prescrite, normée.

2. Les multiples opportunités au questionnement des pratiques

En 1994, Léopold Paquay développait un référentiel de compétence du professionnel de l'enseignement où le questionnement de la pratique professionnelle s'effectuait à tous les niveaux de ce référentiel :

- le praticien artisan : la pratique se forge par l'usage de routines et de schémas d'action adoptés par l'enseignant dans le but de réaliser la tâche prescrite
- le praticien réflexif : l'enseignant analyse sa pratique, et ses effets, cherche à construire de nouveaux outils
- le maître instruit : l'enseignant maîtrise les savoirs pédagogiques, didactiques, disciplinaires, et s'appuie sur cette connaissance et capacité à exploiter ses savoirs dans le développement de ses pratiques professionnelles.
- le praticien-technicien : l'enseignant développe sa pratique par la diversité des outils techniques qu'il utilise

- l'acteur social : l'enseignant prolonge l'analyse de sa pratique en analysant son quotidien de travail, et les enjeux sociologiques qui s'y rattachent
- la personne : l'enseignant est en perpétuelle recherche d'un développement personnel et d'une évolution professionnelle (Paquay, 1994).

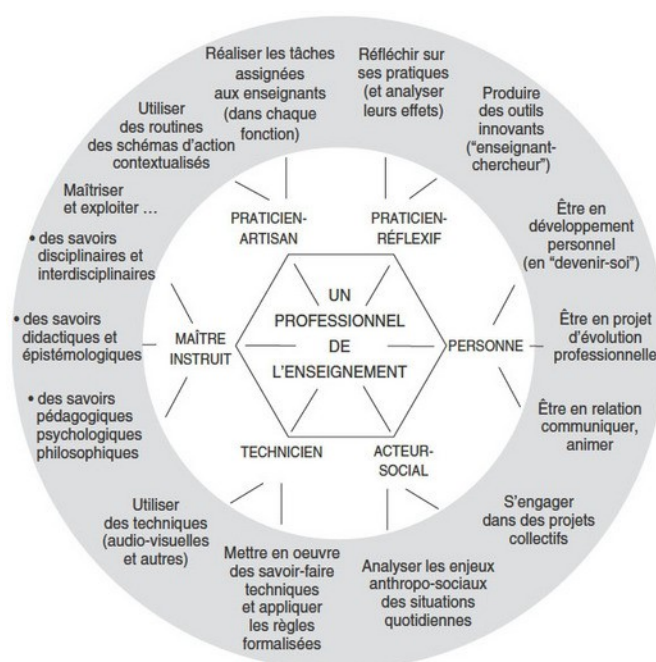


Fig 1 : Modélisation du référentiel de compétences du professionnel de l'enseignement selon Paquay

Le référentiel de Paquay a inspiré le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation défini par l'arrêté du 1er juillet 2013 et qui décline les 14 compétences à acquérir et à développer par l'enseignant tout au long de sa carrière.

Comme indiqué en introduction, la pratique enseignante évolue dans le temps, variable qui façonne l'expérience et la maturité professionnelle de l'enseignant ; mais également dans l'espace. Cette variable à dimension horizontale ou environnementale recouvre de nombreuses réalités professionnelles propres au professeur des écoles qui font écho au référentiel de Paquay et au référentiel de compétences actuellement en vigueur, et qui sont évoquées ci-après.

2.1. La dimension humaine du métier

La première des opportunités pour le professeur des écoles est la dimension humaine, dimension fondamentale de son métier : la prise en compte de chaque élève en tant qu'individu, disposant d'un bagage (l'expérience du vécu), d'un potentiel, d'une personnalité en construction, ainsi que la prise en compte collective des élèves de la classe – leur diversité et leurs interactions entre eux – réinterroge systématiquement la façon d'exercer de l'enseignant, a minima chaque année.

Le référentiel de compétences professionnelles rappelle à ce propos le devoir permanent de l'enseignant de « prendre en compte la diversité des élèves », dans la construction et la mise en œuvre des situations d'apprentissage.

Dans ses travaux de recherche, Beautier donne tout son sens au rôle de l'élève dans le choix et l'évolution des pratiques de l'enseignant, expliquant que « la présence des élèves entraîne des événements et des incidents, oblige le maître à des ajustements plus ou moins aisés selon son expérience et entraîne des incertitudes quant au (bon) déroulement de cette activité » (Beautier, 2006).

2.2. La polyvalence du métier

La polyvalence du métier de professeur des écoles qui nous intéresse ici, n'est pas d'ordre disciplinaire, mais d'ordre de la compétence: Le professeur des écoles a vocation à enseigner dans 3 cycles différents, 9 niveaux de classe (de la toute petite section maternelle au cours moyen 2^{ème} année), soit de multiples occasions de rencontrer différents niveaux d'âge, de maturité, de s'adapter à des programmes spécifiques, de préparer des séquences d'apprentissage ciblées.

L'intérêt de cette polyvalence étant, au-delà du renouveau qu'elle apporte au professionnel, de construire au cours de la carrière de ce dernier une vision globale de la construction des apprentissages, de l'acquisition des connaissances, des compétences et des attitudes par l'enfant avant son entrée à l'école et jusqu'à son entrée au collège.

Cette polyvalence peut s'exprimer à nouveau, dans d'autres formes, lorsque l'enseignant exerce au sein d'une classe à double, triple, voire quadruple ou quintuple niveau.

Selon la composition de la classe, l'enseignant aura à jongler entre les programmes d'enseignement de 2 à 3 cycles, des élèves dont les stades de développement des facultés psychomotrices et cognitives seront très différents de par la différence d'âge.

L'enseignant doit, dans ces configurations de classe, atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement et se référer encore une fois au référentiel de compétences professionnelles en n'oubliant jamais de s'adapter à chaque niveau et à chaque élève, à différencier autant que nécessaire, cela nécessitant une organisation de travail particulière reposant sur des pratiques adaptées à la situation : développement de l'autonomie chez l'élève, de l'entraide entre pairs, règles de vie et de comportement spécifiques à l'organisation du multi-niveau ;

En ce qui concerne le cours double ou multiple, les pratiques reposent sur le défi principalement relevé par les enseignants, de la préparation de la classe et du « jonglage » entre les différents niveaux (Leroy-Audouin, Suchaut, 2007).

2.3. La formation de l'enseignant

La formation initiale et continue des enseignants donne une large place au praticien-réflexif tel que le définissait Paquay en 1994.

Houpert définit cette posture professionnelle incontournable, expliquant ce que sont les compétences de réflexivité attendues chez l'enseignant : « il réfléchit, en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action, (...) il se penche sur ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait - on est alors sur l'axe *enseigner*, (...) il anticipe sur les actes cognitifs des élèves puis constate leurs réussites et leurs échecs - et là on est plutôt sur l'axe *apprendre*. Mais il ne devient un praticien “ réflexif ” que lorsque son activité intellectuelle, au-delà de la simple prévision ou observation, se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels ». (Houpert, 2011).

La formation initiale, puis la formation continue sont des étapes obligatoires dans la carrière de l'enseignant : l'objectif de formation est explicitement prévu par le référentiel de compétences professionnelles.

La formation initiale apporte au jeune professionnel des clés pour construire sa pratique. Cet apport s'effectue par des biais divers : réflexion collective autour d'une thématique, présentation de pratiques reconnues (supports pédagogiques et productions

d'élèves issus de pratiques de classe propres aux PEMF intervenant à l'Espé, supports filmiques, audio), expérimentation de pratiques sur le public de stagiaires.

La formation continue se nourrit elle aussi de ces nombreux dispositifs et s'appuie sur des techniques pédagogiques stimulant le travail en groupe et les intelligences multiples (auditives, visuelles, et plus particulièrement kinesthésique), transposables en classe: circulation des groupes d'un atelier à un autre pour aboutir à une production commune, l'utilisation de galaxies pour étirer le spectre des représentations initiales, la production de traces écrites collectives avec restitutions orales, ou encore l'expression des attentes avant et des ressentis à l'issue de la séance en un mot-clé et sous forme d'un tour de table (Ribéry, 2010).

2.4. L'évolution du service public d'éducation

L'Education Nationale est un ministère qui manoeuvre un service public évolutif, qui doit nécessairement s'adapter dans le temps et dans l'espace à l'évolution de la société auquel il est dédié.

Maroy analyse les évolutions des sociétés dans leur ensemble, les situant autour de trois types de transformations : des transformations économiques, des transformations sociales et des transformations culturelles (Maroy, 2006).

Les transformations économiques nécessitent pour les professionnels de l'enseignement de développer de nouvelles compétences en adéquation avec le niveau attendu du service public d'éducation au regard du nouveau contexte économique compétitif.

Cette dimension s'illustre plus particulièrement au travers de la culture d'évaluation de l'Education Nationale : le système scolaire, comme tout service public, est régulièrement évalué sur ses performances et comparé avec d'autres systèmes éducatifs en Europe et dans le monde. Les résultats de ces évaluations influent considérablement sur les objectifs, les perspectives, le contenu et l'organisation du système éducatif français. Le récent plan Villani, qui sera évoqué un peu plus loin, fait suite aux résultats de l'enquête internationale PISA et l'évaluation internationale TIMSS de 2015 et de l'enquête nationale Cedre diligentée par la DEPP en 2014 et qui convergent vers le constat commun d'une fragilité accrue des élèves français dans la maîtrise des compétences de base en mathématiques, dès l'école primaire (Villani et Torossian, 2018).

Les transformations sociales sont étroitement liées aux précédentes : exclusion sociale, inégalités croissantes, culture numérique, évolution des contextes familiaux, autant de transformations qui orientent l'action du service public d'éducation vers des chantiers prioritaires de lutte contre les exclusions et les inégalités, et vers le développement d'une relation de confiance accrue avec son public : les élèves, les familles, les partenaires de la communauté éducative.

Enfin les transformations culturelles procèdent des deux premières transformations, selon Maroy, ainsi que de l'histoire collective du métier d'enseignant : l'évolution sur plusieurs décennies du rapport à l'autorité, des nouvelles modalités de travail moins individualistes pour l'enseignant et les élèves, axées vers la différenciation ou encore la pédagogie de projet.

On peut aussi souligner la prise en compte accrue des neuro-sciences dans la conception des apprentissages, de par les connaissances importantes qui ont été acquises notamment sur le fonctionnement du cerveau dans différentes situations cognitives.

Lang analyse les évolutions culturelles du point de vue de l'enseignant, constatant qu'ils doivent aujourd'hui plus que jamais adapter leur pratique à un public scolaire marqué par l'hétérogénéité : « hétérogénéité de niveaux, de socialisation, d'aspiration, plus que de compétence technique » (Lang, 2001).

L'ensemble de ces transformations, combiné à l'alternance politique et à l'actualité, peut expliquer une production importante de réformes au sein de l'Éducation Nationale, régulières et d'envergure, touchant aussi bien les programmes d'enseignement que l'architecture-même du système scolaire, créant ou remaniant des dispositifs spécifiques.

On peut citer parmi les plus récentes d'entre elles le plan mathématiques Villiani-Torossian, dont les premières mesures seront mises en œuvre à la rentrée 2019, avec notamment des ajustements au niveau des programmes d'enseignement, une pédagogie renouvelée avec du matériel de manipulation spécifique et mis à disposition des équipes enseignantes, ou encore un accompagnement de ces mêmes équipes par des référents mathématiques locaux.

Ces réformes d'application plus ou moins immédiate induisent nécessairement une capacité et de réaction et d'adaptation du corps enseignant, qui doit se tenir informé de l'actualité normative et doit appliquer dans les délais impartis les nouvelles modalités de travail qu'elle suppose. Lorsqu'une réforme porte sur les programmes d'enseignement par

exemple, l'enseignant doit repenser l'ensemble de ses séquences d'apprentissage et de leurs objectifs à la lumière des modifications actées, que ce soit en terme de contenu, de volume horaire, de démarche didactique ou encore de terminologie.

3. Mise en perspective avec la problématique

Nous constatons en conclusion, que toutes ces opportunités cumulatives, qui interviennent très régulièrement au cours de la carrière du professeur des écoles et viennent impacter son environnement de travail, permettent et vont même contraindre ce dernier d'interroger et de redynamiser constamment sa pratique sans être soumis à la mobilité géographique, voire même en déroulant l'intégralité de sa carrière au sein d'une même structure.

Ce constat fait, ma problématique de départ trouve sa source d'intérêt : Au vu de ces éléments, le changement de structure peut-il proposer une autre démarche de réflexion pour l'enseignant ? Le cas échéant, cette forme de réflexion sur la pratique apporte-elle une plus-value au parcours professionnel ?

Cependant, avant d'engager la démarche de recherche en elle-même qui nous permettra d'apporter des éléments de réponse à ces questions, il me paraît nécessaire de faire un état des lieux de la mobilité géographique des professeurs des écoles afin d'en cerner les enjeux.

II- La mobilité géographique du professeur des écoles

Pour s'intéresser aux enjeux de la mobilité géographique des professeurs des écoles, il est nécessaire de définir la portée de cette dernière, qui s'inscrit comme une forme bien particulière de mobilité professionnelle.

1. Le concept de mobilité professionnelle géographique

Le dictionnaire Petit Larousse définit la mobilité comme "*propriété, caractère de ce qui est susceptible de mouvement, de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de fonction*", soit une aptitude qui renvoie à un potentiel. Pourtant en matière géographique, et donc a fortiori le domaine qui nous intéresse, la mobilité a le double sens à la fois de potentiel non réalisé, et de processus avéré qui se traduit en mouvement effectif dans un espace donné (Bonnerandi, 2004).

L'observatoire des métiers a dégagé une définition de la mobilité professionnelle dont la nature et les perspectives diffèrent en fonction de trois critères cumulatifs :

- le critère modal, c'est-à-dire les circonstances de la mobilité : à l'initiative du salarié, ou de celle de l'employeur. La première implique donc une mobilité choisie, et englobe à la fois le cas de figure où l'individu s'inscrit volontairement dans un projet professionnel, et le cas où il saisit l'opportunité d'un changement professionnel. La seconde implique une mobilité imposée – du point de vue de l'employeur – ou subie, du point de vue du salarié. Elle s'exerce dans le cas d'une redéfinition stratégique des objectifs de l'employeur.
- le critère spatial, qui différencie la mobilité interne de la mobilité externe. Dans le premier cas, le salarié bénéficie d'une mobilité au sein même de l'entreprise ou de l'administration. Dans le second cas, la mobilité suppose un changement d'employeur.
- le critère d'évolution professionnelle : la mobilité suppose une évolution d'ordre professionnel, qui s'exprime de trois façons possibles. Soit la mobilité est d'ordre

fonctionnel, c'es-à-dire qu'elle va induire un changement d'emploi, ou de fonction ; soit elle est d'ordre promotionnel, soit d'ordre géographique, où le salarié bénéficie d'une relocalisation géographique, sans nécessairement qu'il s'agisse d'un changement d'emploi ou d'une promotion.

Au regard de ces trois critères, on peut définir la mobilité géographique qui nous intéresse dans cette étude comme une mobilité professionnelle interne qui peut être soit à l'initiative de l'enseignant, soit à l'initiative de l'administration, et qui se traduit par un changement géographique sans impact fonctionnel.

Cette définition rejoint le concept de « mobilité géographique nationale » de Dany et Livian, plus couramment appelée mutation nationale. (Dany et Livian, 2002)

Cette mutation consiste en le changement géographique d'un établissement scolaire à un autre, qu'il s'agisse in fine d'un changement d'académie, de département, ou un changement d'école au sein d'une même commune.

Il s'agit donc d'exclure les situations de détachement, d'enseignement à l'étranger, ou encore d'accès à des fonctions différentes, comme celles d'enseigner en milieu spécialisé ou auprès de publics à besoins spécifiques.

2. Le choix individuel de mobilité de l'enseignant

Au-delà de sa définition spatiale, la mobilité professionnelle géographique intéresse la recherche, en ce qu'elle constitue non seulement un résultat final – c'est-à-dire le changement d'affectation - mais également le fruit d'un processus intellectuel, d'état d'esprit professionnel.

Selon Girardeau, la mobilité professionnelle, en France obéit à des caractéristiques communes à tous types de secteurs professionnels : elle est toujours considérée au départ de la réflexion comme une prise de risque avant d'être perçue in fine comme une valeur ajoutée (Girardeau, 2018).

Galambaud schématise cette réflexion sous la forme d'une balance, par laquelle le professionnel va évaluer le coût-avantage de sa décision de mobilité en analysant plusieurs facteurs : sa capacité à changer d'environnement, à transférer ses compétences, à accepter les contraintes qui y sont liées. Ainsi une zone d'inertie caractérise la nécessité pour les professionnels d'avoir des garanties suffisantes avant de transformer leur potentiel de mobilité

et réalité effective. La balance montre que les avantages attendus doivent être significativement supérieurs aux coûts estimés (Galambaud, 1983).

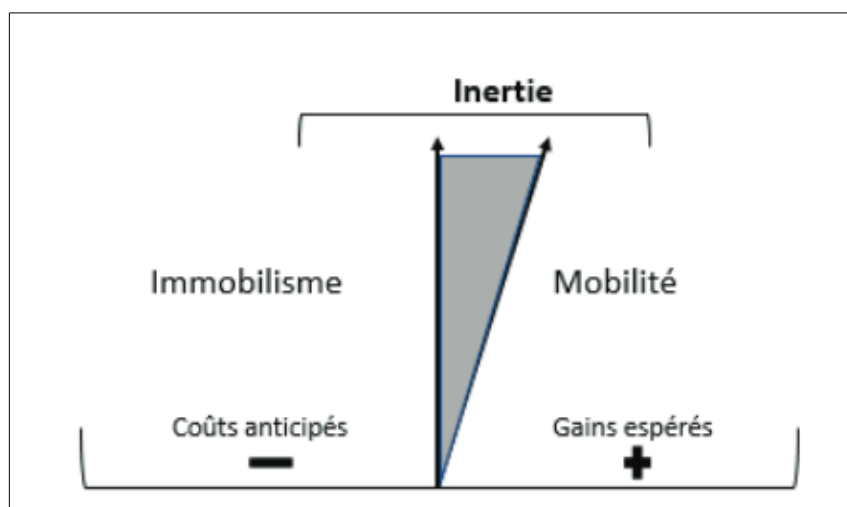


Fig 2 : Balance de Galambaud

Le professionnel doit en effet prendre en compte un espace « déjà-là » et reconfigurer cet espace, matériellement et symboliquement, afin d’y trouver sa place (Notais et Perret, 2011). Ce processus, selon Lussault découle d’une « stratégie plus ou moins explicite et intentionnelle, par laquelle l’acteur mobilise, avec plus ou moins d’habileté, des outils et des ressources de nature spatiale » (Lussault, 2007).

L’espace « déjà-là » s’entend dans ses dimensions géographiques, mais également logistiques et humaines : le nouvel arrivant doit être capable de se repérer rapidement afin d’appréhender l’organisation structurelle et opérationnelle de cet espace tout en réussissant à créer un lien social et professionnel satisfaisant avec l’ensemble des membres de la communauté éducative rattaché à cet espace.

En 2017, le taux de mobilité géographique des enseignants du premier degré est de 18.9%. Ce taux inclut à la fois les changements d’affectation intra-départemental, et les changements de département d’affectation.

Concernant ces derniers, on constate qu’à la rentrée 2017, 3 900 enseignants titulaires du premier degré ont bénéficié d’une telle mobilité, soit un taux de mobilité interdépartementale de 1.3%. Il est à préciser que ce taux est inférieur aux années précédentes (respectivement 2.1% en 2016 et 2.4% en 2015) et varie en fonction du nombre de postes ouverts aux concours. En effet, le nombre de postes ouverts au recrutement favorise plus ou moins le

départ des enseignants volontaires vers des académies plus attractives, les académies moins attractives étant couvertes par les nouveaux titulaires (RERS 2018).

2.1 Une variable d'âge et d'expérience

Pour Dupray et Hanchane, « l'âge et l'expérience professionnelle sont défavorables à la mobilité ». Cela suppose que cette prise de risque est plus présente chez le débutant sans engagements personnels et chez les professionnels ayant déjà vécu une ou plusieurs mobilités. Elle est de facto moindre chez les professionnels plus âgés, plus expérimentés et à la vie plus installée. (Dupray et Hanchane, 2000)

Concrètement, cette réflexion se traduit sur le terrain professionnel. Concernant le profil des enseignants ayant bénéficié d'une mobilité géographique en 2017, on constate que plus d'un enseignant titulaire sur deux, âgé de moins de 30 ans, a changé d'affectation. A l'inverse, seul un enseignant titulaire âgé de plus de 50 ans sur 10 a bénéficié d'une mobilité.

En outre, la population enseignante du premier degré se caractérise par une forte représentation des âges médians (41 % des enseignants ont entre 35 et 45 ans).

La corrélation entre ces différentes données permet de relativiser l'aspiration des professeurs des écoles à être mobiles, ceux-ci présentant pour une grande partie des professionnels installés dans une vie de famille, et ayant acquis une stabilité professionnelle sécurisante.

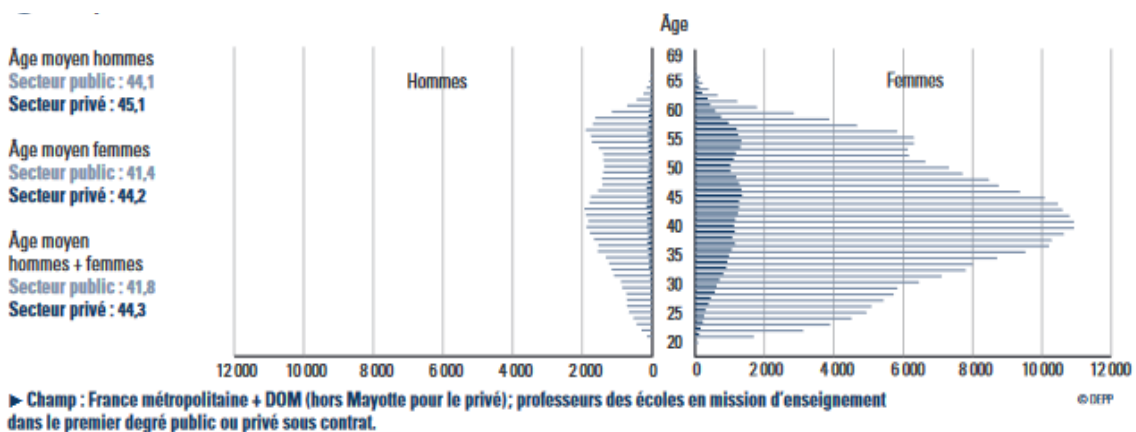


Fig 3 : Les professeurs des écoles en France, novembre 2017, source statistique DEPP

2.2. Une mobilité encadrée

Selon Schein, la mobilité du salarié est dépendante de la structure interne de l'entreprise qui l'emploie (Schein, 1971). L'opportunité de mobilité qui lui est offerte est donc conditionnée à des variables structurelles, qui peuvent limiter cette faculté.

La loi du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la fonction publique encadre la faculté de mobilité des fonctionnaires, en vue de « la faciliter et de l'encourager, tout en maintenant l'objectif de répondre aux besoins du service public. » Dédiée à la mobilité fonctionnelle, elle prévoit cependant des garanties pour les agents mutés fonctionnellement ou géographiquement à l'initiative de l'administration du fait de la restructuration d'un site ou d'un service.

2.2.1 La mobilité subie

Cette situation de mobilité subie, terme que Cadin, Bailly et De Saint Giniez mettent en opposition de la mobilité choisie, peut recouvrir plusieurs réalités. (Cadin, Bailly, De Saint Giniez, 2008)

Elle concerne d'abord les néo-titulaires, qui sont soumis dans 96.9% des cas, en 2017, à un changement d'établissement comme première affectation à l'issue de leur stage.

Mais cette situation résulte plus généralement d'une situation socio-économique défavorable : fermeture d'une classe ou d'une structure entière, soit à la suite d'un regroupement intercommunal, soit suite à la baisse des effectifs ne permettant plus le maintien de la structure ou de la classe, ou encore, ou encore du fait de l'état du bâti au regard des normes en vigueur.

Ce cas de figure impacte plus particulièrement les territoires ruraux, où le nombre d'enfants scolarisés est généralement bas et fluctue beaucoup, et où les locaux sont anciens et peu ou pas réhabilités.

2.2.2 La mobilité choisie

Si la mobilité géographique du candidat est souvent une qualité recherchée lors du recrutement au sein de la fonction publique – notamment parce que la première affectation peut se situer loin des origines familiales du professionnel et parce que des perspectives d'évolution de carrière peuvent être proposées par la suite – elle n'est pas toujours aisée du fait de contraintes de fonctionnement.

Au sein de l'Education Nationale, en premier lieu, il n'existe aucune obligation professionnelle de mobilité du professeur des écoles. Ainsi l'enseignant, s'il le souhaite, peut dérouler l'intégralité de sa carrière au sein du même établissement sauf dans le cas particulier évoqué plus haut, d'une fermeture de classe ou de l'établissement.

En second lieu, la mobilité géographique des professeurs des écoles est dépendante d'une organisation territoriale rigoureuse.

Les départements veillent en effet à assurer un équilibre entre les départs et les arrivées d'enseignants, ce qui explique que le taux de migration inter-départementale pour le premier degré est peu représentatif de l'attractivité ou de la non-attractivité d'une zone géographique. En effet, ce taux se situe entre -1% e +1% dans 90% des départements du territoire.

Cependant on constate que certains territoires sont contraints d'accepter un certain déséquilibre du fait de leur manque d'attractivité : c'est le cas de la Seine-Saint Denis, de la Guyane, et des académies de Créteil et de Versailles, qui comptabilisent un nombre nettement supérieur de néo-titulaires affectés par rapport aux titulaires, dont le taux de mobilité y est négatif. La représentation des âges confirme ce constat : on compte moins d'un enseignant de 50 ans et plus pour deux enseignants de moins de 35 ans à Mayotte et en Seine-Saint-Denis. À l'inverse, dans près de deux départements sur trois, les enseignants âgés de 50 ans et plus sont plus nombreux que les moins de 35 ans.

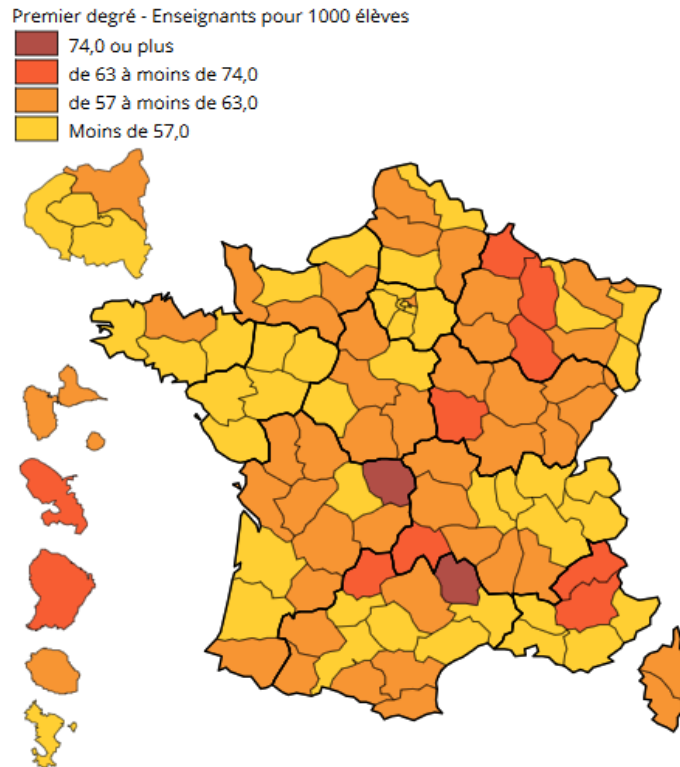


Fig 4 : Nombre d'enseignants du premier degré pour 100 élèves en 2017, par département, source DEPP

2.3. Les enjeux de la mobilité géographique

Le processus de mobilité, selon Ruthman Thomas, est un axe important dans la gestion des ressources humaines d'une entreprise ou d'une administration. Il permet à la fois de fidéliser le professionnel de par la perspective d'évolution de sa carrière et le développement de ses compétences : « La mobilité est un véritable enjeu stratégique car elle permet aux différents professionnels de s'adapter aux différentes variations de [l'administration] et donc d'assurer sa pérennisation grâce à leur employabilité. » (Ruthman-Thomas, 2011)

Dès lors qu'elle est souhaitée et effective, la mobilité prend une dimension positive pour le professionnel, en terme de motivation et de développement de compétences, et pour son employeur, en terme de productivité et de stabilité durable.

En revanche, la dimension positive que revêt la mobilité subie à l'égard du professionnel, est moins évidente, car elle peut générer de prime abord une perception

négative de la situation. Elle est perçue comme une prise de risque à laquelle n'est pas reliée spontanément la « valeur ajoutée » de Girardeau.

Pour conclure, qu'elle soit choisie comme subie, la mobilité géographique de l'enseignant suppose un effort auquel l'individu est plus ou moins enclin à consentir selon ses objectifs professionnels, sa personnalité : elle le contraint à un nouveau processus de socialisation, à appréhender un nouvel environnement spatial et de nouveaux comportements en vue d'une complète intégration.

2.4. Une réalité professionnelle observée sur le terrain

La diversité des situations de mobilité géographique pour le professeur des écoles, et les enjeux professionnels qui y sont liés, s'est illustrée de façon particulièrement intéressante au sein de mon lieu d'affectation, en qualité de professeur des écoles stagiaire.

Affectée dans une école primaire en zone rurale, en Territoire de Belfort, j'ai appris à mon arrivée par la directrice de l'établissement que la rentrée scolaire 2018 aurait lieu dans une toute nouvelle structure, en cours de construction, à proximité des anciens locaux.

Ce chantier, commandé par la mairie du village, répond à une obligation de mise en conformité des locaux d'enseignement avec les normes d'accueil et de sécurité qui n'étaient pas respectées par l'ancienne structure. Il s'agit donc du cas de fermeture d'école du fait de l'état du bâti.

S'agissant d'une petite structure composée de deux classes de niveau double (Grande section maternelle-CP et CE1-CE2), cette mobilité spatiale tout à fait particulière n'a impacté qu'une enseignante, l'autre ayant été mutée à sa demande dans un autre département. En plus de ces deux cas de mobilité, une enseignante a été nommée à mi-temps sur le poste de titulaire de la classe de CE1-CE2, et j'y ai moi-même été affectée en complément de temps.

Le parcours de cette enseignante témoigne d'une troisième situation de mobilité professionnelle : enseignant l'année précédente dans une commune voisine, elle s'est vu proposer en priorité le poste suite à la fermeture d'une classe à la fin de l'année scolaire 2017-2018 du fait d'une baisse des effectifs, ne lui permettant pas de voir son poste maintenu sur l'établissement.

Ainsi, j'ai pu côtoyer deux enseignantes d'expérience soumises à une mobilité non souhaitée, dans des conditions différentes, et observer la manière dont elles ont choisi de tirer parti de la situation pour se réapproprier certaines pratiques professionnelles.

Cet état des lieux a constitué le point de départ de mon questionnement, puis de ma réflexion, qui s'est étoffée avec l'apport de leurs précédentes expériences de mobilité, avec ma propre expérience en qualité de stagiaire nouvellement affectée sur une nouvelle structure.

Cette réflexion m'a amenée rapidement à construire mes deux hypothèses que j'ai souhaité confronter à une démarche de recherche qui puise son intérêt dans le relationnel engagé avec les enseignants qui se sont exprimés .

Partie 2 : Phase de recherche

I - Explicitation de la démarche de recherche

Ma problématique s'appuie sur deux hypothèses émises au cours de ma réflexion. La première hypothèse est que le changement d'environnement a un impact nécessaire sur la pratique professionnelle de l'enseignant. La seconde hypothèse, dans le prolongement de la première, est que ce changement d'environnement présente une opportunité unique pour interroger des pratiques qui ne peuvent pas être interrogées, ou ne sont pas nécessairement interrogées autrement.

Dans l'objectif de vérifier les hypothèses avancées, ma démarche de recherche s'appuie sur plusieurs axes de travail.

Elle s'appuie en premier lieu sur les outils et données statistiques officielles recueillies entre 2016 et 2018, portant sur le profil des enseignants du premier degré qu'ils soient titulaires remplaçants ou affectés sur une structure, et leur aptitude à être mobile en fonction des territoires. Ces données déjà utilisées dans l'exposé du cadre théorique, sont mises en perspective dans cette seconde partie.

Elles proviennent de la publication de la DEPP : Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018, qui va elle-même recueillir une partie des données dans la Base Statistique des Agents 2017 (BSA).

En second lieu, ma démarche de recherche s'appuie sur un protocole d'enquête mis en oeuvre auprès d'un panel de personnels enseignants, par le biais de questionnaires et d'entretiens individuels.

Ces outils d'investigation ont été proposés à des enseignants du Territoire de Belfort et à des enseignants affectés dans d'autres départements français. Les résultats recueillis dans le département du Territoire de Belfort ont alimenté un premier axe d'étude, et ceux recueillis en-dehors du département ont alimenté un second axe d'étude.

Ainsi, les résultats recueillis sont analysés au travers de ces deux axes d'étude : le cas de mobilité géographique par laquelle l'enseignant intègre une structure existante, et le cas particulier de l'ouverture d'un nouvel établissement.

Dans les deux cas, l'analyse met en perspective les deux hypothèses énoncées plus haut et sur lesquelles j'ai appuyé mon travail.

II. Le questionnement des pratiques par la mobilité géographique dans une structure existante

La mobilité géographique du professeur des écoles suppose dans la grande majorité des cas une mutation dans une structure existante et fonctionnelle. Nous avons dit en première partie que le taux de mobilité géographique des enseignants du premier degré était de 18,9% en 2017.

1. Présentation de la méthodologie d'enquête

Pour saisir la nature et l'étendue de l'impact de la mobilité géographique des enseignants sur leurs pratiques, et définir ce lien s'il existe, j'ai proposé deux questionnaires assez courts, mais laissant la place à la libre expression des enseignants interrogés sur plusieurs questions ciblées.

Le premier questionnaire a été adressé au mois de décembre à des enseignants titulaires de leur classe, quelle que soit le nombre d'années passé dans leur école. Il n'a pas été aisé de recueillir les retours à ces questionnaires, bon nombre d'enseignants n'ayant pas répondu au questionnaire qui leur a été adressé, par manque de temps. J'ai donc choisi, pour compléter les premiers retours obtenus, d'aller à la rencontre de plusieurs enseignants, notamment des PEMF et des MAT pour leur proposer un échange sur la base du questionnaire.

Cette seconde phase m'a permis d'enrichir considérablement mon vivier de résultats, avec une réflexion plus poussée dans les réponses des personnes interrogées, encouragées par la forme d'entretien que je proposais.

Le second questionnaire a été adressé dans les mêmes délais aux enseignants affectés dans la brigade départementale de remplacement du Territoire de Belfort. Pour transmettre ce questionnaire, j'ai dû solliciter le secrétariat de la DSDEN ainsi que le service des remplacements. Malheureusement, cette requête n'a pas été suivie d'effets : je n'ai obtenu aucun retour par ce biais.

J'ai donc pris le parti de solliciter les enseignants remplaçants que j'ai été amenée à côtoyer dans mon école d'affectation, et de prendre les coordonnées de leurs collègues. C'est cette

seconde démarche qui m'a permis d'obtenir des résultats intéressants, bien que peu nombreux. J'ai cependant choisi de les inclure à cette étude car ils convergent tous vers le même point de vue, bien qu'ils ne soient pas représentatifs d'une opinion générale.

Il est à noter ici qu'en dépit de mon souhait d'enregistrer plusieurs des entretiens réalisés, cette démarche n'a pu aboutir, pour des raisons liées au refus de certains enseignants, et à l'organisation logistique des rencontres qui a parfois été complexe.

2. Analyse des résultats

2.1 Mise en perspective de la première hypothèse

L'analyse des résultats recueillis m'a permis d'organiser cette restitution en fonction de deux angles de vue : celui de l'enseignant arrivant, nouvellement affecté ou remplaçant, et celui de l'enseignant accueillant un arrivant sur sa structure d'affectation.

2.1.1 Le cas de l'enseignant arrivant

Cherchant à établir le lien existant entre l'évolution de la pratique professionnelle et la mobilité géographique des enseignants, il m'a paru évident et indispensable de recueillir non seulement l'avis d'enseignants affectés en école, mais aussi et surtout l'avis des enseignants occupant des postes de remplaçants, postes qui se structurent justement par le changement d'environnement.

Sur l'ensemble des enseignants affectés en structure interrogés, 100% ont déroulé leur carrière professionnelle sur plus de 3 établissements différents, et 100% citent, parmi les aspects positifs d'un changement de structure, la découverte d'autres pratiques.

Les enseignants remplaçants sont eux aussi unanimes : 100 % citent la découverte de nouvelles pratiques comme un des aspects positifs de leur poste.

Il est à noter que cette réponse n'est ni explicitement proposée parmi d'autres, ni induite dans la question posée dans le questionnaire.

L'existence d'un impact positif de la mobilité sur la pratique est donc amenée et validée d'emblée par l'ensemble des enseignants interrogés.

2.1.1.1. L'étendue de l'impact de la mobilité sur la pratique

Pour 35% des enseignants affectés en structure, cet impact est significatif. Pour les 65% restants, l'impact existe mais n'est pas significatif, car il se confronte à d'autres vecteurs :

- les principes immuables qui contraignent légitimement la pratique : le climat de classe, le bien-être et la sécurité des élèves, le respect des normes juridiques et textuelles
- les facteurs de questionnement évoqués en première partie : le facteur humain, le facteur de polyvalence, l'évolution du service public.
- Le facteur de volonté individuelle d'entrer dans une réflexion sur sa propre pratique professionnelle, que j'évoquerai plus loin.

Une majorité d'enseignants souligne le fait que selon eux, l'impact du changement d'environnement sur leurs pratiques professionnelles tient davantage aux rencontres humaines, au contact des nouveaux collègues, qu'à la structure en elle-même. D'autres enseignants en revanche estiment que cet impact est lié à ces deux réalités, sans les distinguer l'une de l'autre, ni les comparer l'une à l'autre.

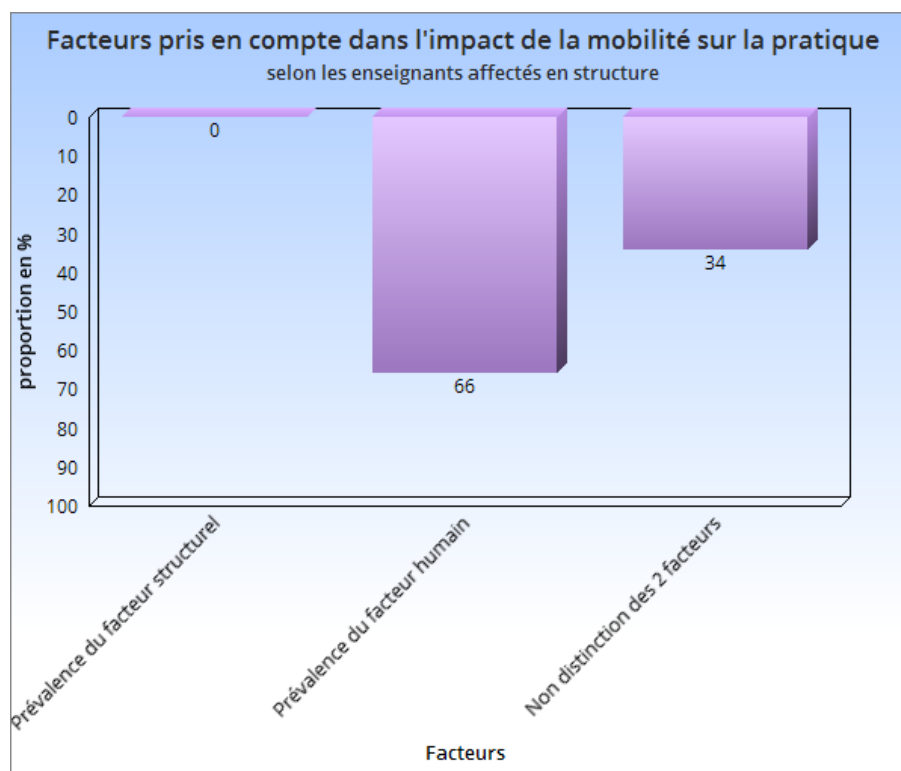


Fig 5 : Histogramme représentant la prévalence des facteurs liés au changement de structure selon les enseignants affectés en structure et ayant répondu à l'enquête

Pour les enseignants remplaçants, l'impact de la mobilité sur la pratique est significatif, pour 60% d'entre eux. Cependant, les enseignants les plus expérimentés tempèrent en indiquant que l'impact de leur mobilité sur leurs pratiques est moins significatif en fin de carrière qu'en début de carrière.

En outre, 50% des enseignants remplaçants interrogés s'accordent à dire que l'impact de la mobilité sur leur pratique se ressent dans le cas d'un remplacement long (de plus d'une semaine). Dans ce cas de figure en effet, le remplaçant reprend à son compte le fonctionnement d'un autre enseignant, puis l'adapte à son propre fonctionnement dans la durée du remplacement, pour finalement en retirer la substance qui l'intéresse pour la suite de sa carrière.

Selon ces mêmes enseignants, sur un remplacement court, allant d'une journée à une semaine, le remplaçant n'a pas le temps de réellement interroger sa pratique, et son action se limite à deux situations :

- L'enseignant titulaire a laissé des directives claires sur la pratique de classe : le remplaçant reprend donc cette pratique telle quelle sans vraiment l'interroger par rapport à son fonctionnement propre, et cherche avant tout à assurer une continuité qui satisfasse l'enseignant titulaire.
- L'enseignant titulaire n'a laissé aucune directive : le remplaçant applique sa propre pratique de classe sans la questionner par rapport aux spécificités de la classe ou de l'école.

Cependant les 50% restants tempèrent cette dernière position, en indiquant qu'un des intérêts de leur poste est de bénéficier d'une grande liberté d'action lorsque le titulaire ne laisse pas ou peu de directives. Cela leur permet de confronter leur propre pratique à celle à laquelle les élèves sont habitués, tout en s'adaptant à la structure, et aux élèves, même sur des remplacements très courts.

2.1.1.2 Les multiples formes d'impact de la mobilité sur la pratique

Les multiples réalités de l'impact de la mobilité géographique sur le développement des pratiques ont été illustrées librement par les enseignants interrogés, qui ont fourni à ma demande des exemples concrets de pratiques qui ont été enrichies, ou remises en cause par ce biais. Néanmoins le recueil de ces exemples permet d'établir un processus commun à tous ces enseignants :

Lors de son arrivée sur une nouvelle structure, l'enseignant compare ses pratiques avec celles en vigueur sur la structure. C'est par son observation de terrain et son propre retour d'expérience qu'il va évaluer ces pratiques et ainsi construire sa « pratique optimale ». Cette construction de la pratique optimale s'élabore selon 2 cas de figure :

1) l'enseignant privilégie une pratique sur une autre :

Cette situation peut être contrainte ou largement orientée par le fonctionnement de la structure, ou la structure en elle-même, mais peut aussi relever du vrai choix de l'enseignant d'adopter une pratique au lieu d'une autre, parce qu'elle lui correspond davantage. Cette démarche induit une appropriation de la pratique afin qu'elle s'adapte à la personnalité et au fonctionnement propre de l'enseignant.

Ainsi une enseignante en classe de petite section-moyenne section, exerçant depuis 25 ans et ayant connu 10 établissements au cours de sa carrière, indique avoir enrichi sa pratique au fur et à mesure de ses affectations, en découvrant notamment le décroisement en école maternelle il y a quelques années. Elle a ainsi adopté ce dispositif et l'a développé sur ses affectations suivantes pour des temps de jeux de société.

Pour autre exemple, une enseignante néo-titulaire, ayant intégré la brigade de remplacement il y a 10 mois, m'indique avoir considérablement enrichi sa pratique en assurant sept remplacements dans différentes écoles et auprès de différents niveaux de classe. Elle fait part notamment d'ateliers Montessori qu'elle a pu observer dans une classe de maternelle, et qu'elle met désormais régulièrement en œuvre lors de ses remplacements de classe à double niveau, qu'il s'agisse de niveaux maternelle ou élémentaire, en adaptant le contenu.

Enfin une enseignante, remplaçante depuis deux ans et ayant effectué des remplacements sur plus de 20 établissements différents, m'indique mettre en œuvre quand elle le peut, des

séances de révision sur ardoise des notions vues à chaque fin de journée quel que soit le niveau de classe. Elle indique avoir adopté cette pratique après l'avoir observé et expérimenté dans le cadre d'un remplacement court dans une classe de CM1-CM2.

2) L'enseignant concilie plusieurs aspects de différentes pratiques pour construire une pratique optimisée.

Une enseignante cumulant 15 années d'expérience et ayant connu 5 établissements scolaires, indique avoir régulièrement au cours de sa carrière, combiné plusieurs pratiques vues et expérimentées, notamment dans la mise en œuvre des rituels de classe quotidiens. Ses affectations successives lui ont permis, à chaque fois, d'enrichir son répertoire et de structurer sa propre pratique, notamment en choisissant d'alterner chaque jour des rituels relevant de disciplines différentes (lexique, calcul mental, écriture) après avoir travaillé pendant plusieurs années avec un rituel quotidien dans un champ disciplinaire unique.

2.1.2 Le cas de l'enseignant déjà affecté sur la structure

Les enseignants interrogés ont été invités à donner un ou plusieurs exemples de pratiques qui leur étaient propres et qu'ils ont fait adopter par l'équipe en place sur leur nouvel établissement d'affectation. Tous ont des exemples à donner et se sont montrés prolixes sur le sujet.

En recueillant et analysant les différents exemples rapportés, j'ai pu dégager 2 processus d'adoption de pratiques au sein d'une école :

- En premier lieu, l'accueil du nouvel arrivant, la première prise de contact peut déjà favoriser une mise en perspective des pratiques.

Ces dernières sont présentées et contextualisées par les enseignants en place dans l'école au nouvel arrivant, qui les interroge parfois explicitement : dans quel objectif, par qui, à quel moment...

Ainsi une enseignante ayant 20 ans d'expérience, essentiellement en école maternelle indique avoir contribué à modifier la pratique de la sieste des élèves dans plusieurs écoles, après s'être

étonnée auprès de ses nouvelles équipes de la sieste systématique des élèves en moyenne section.

Rapidement l'équipe s'est interrogée sur l'opportunité de ce qui était mis en place et a adopté une autre posture. Cette même enseignante cite pour autre exemple le respect du sommeil en petite section avec coucher et lever à la demande.

– En second lieu, le cadre des relations professionnelles quotidiennes, et des conseils des maîtres et de cycle favorise la mise en commun des expériences, l'échange de pratiques entre le nouvel arrivant et les personnels en poste sur la structure et constitue un vivier fourni à partir duquel chacun peut interroger sa propre façon de faire en confrontant les points de vue et les arguments.

Face aux demandes récurrentes de ses élèves à se rendre aux toilettes sur les temps de classe, une enseignante cumulant 15 ans d'expérience a souhaité mettre en place, de façon totalement nouvelle, un système de tickets. Chaque élève disposait ainsi de deux tickets par jour.

Lors d'un conseil de cycle, cette pratique a été discutée entre les différentes enseignantes de la structure car plusieurs parents avaient fait part de leur désapprobation. Une majorité d'enseignantes s'est positionné en faveur d'un abandon de cette pratique, et du retour à la solution existante depuis plusieurs années.

Ce sujet a été à nouveau discuté et clos lors du second conseil d'école, avec les représentants des parents d'élèves.

Dans une autre école primaire du département, une discussion s'est engagée à la rentrée 2018 au sein de l'équipe enseignante, comprenant la nouvelle directrice d'école et une enseignante nouvellement affectée, autour du décloisonnement des langues vivantes étrangères qui s'organise chaque année sur la structure. Alors que jusque là une enseignante prenait en charge l'enseignement de l'allemand, et l'anglais était dispensé par une intervenante extérieure, il a été proposé par les nouvelles enseignantes la possibilité d'élargir le décloisonnement pour soulager la charge de l'enseignante pratiquant l'allemand.

C'est ainsi qu'a été envisagé rapidement la prise en charge des arts visuels par l'enseignante de la classe de CM1-CM2 pour l'ensemble des élèves.

Cet angle de vue permet ainsi d'envisager autrement le lien entre la mobilité et l'évolution des pratiques professionnelles : l'enseignant non mobile peut s'engager dans un

questionnement sur sa pratique et celle de son équipe, de par les échanges enrichissants qui surviennent suite à l'intégration de nouveaux enseignants dans cette même équipe.

2.1.3 Les limites à cet impact dans le parcours professionnel

60% des enseignants interrogés soulignent que malgré la démarche de réflexion et de remise en question que l'enseignant nouvellement arrivé peut mettre en œuvre dans le but d'optimiser ses pratiques professionnelles, cette démarche peut ne trouver aucun appui sur le terrain, pour des raisons diverses : pratiques ancrées dans l'établissement laissant peu de place et de volonté au changement, configuration spatiale ou organisation humaine nécessitant par défaut l'adoption d'une pratique unique et contrainte.

A ce propos, tous les enseignants qui ont fait part de cette remarque, mettent en tête de liste l'absence de volonté de changement au sein de l'équipe accueillante, comme frein à l'optimisation des pratiques.

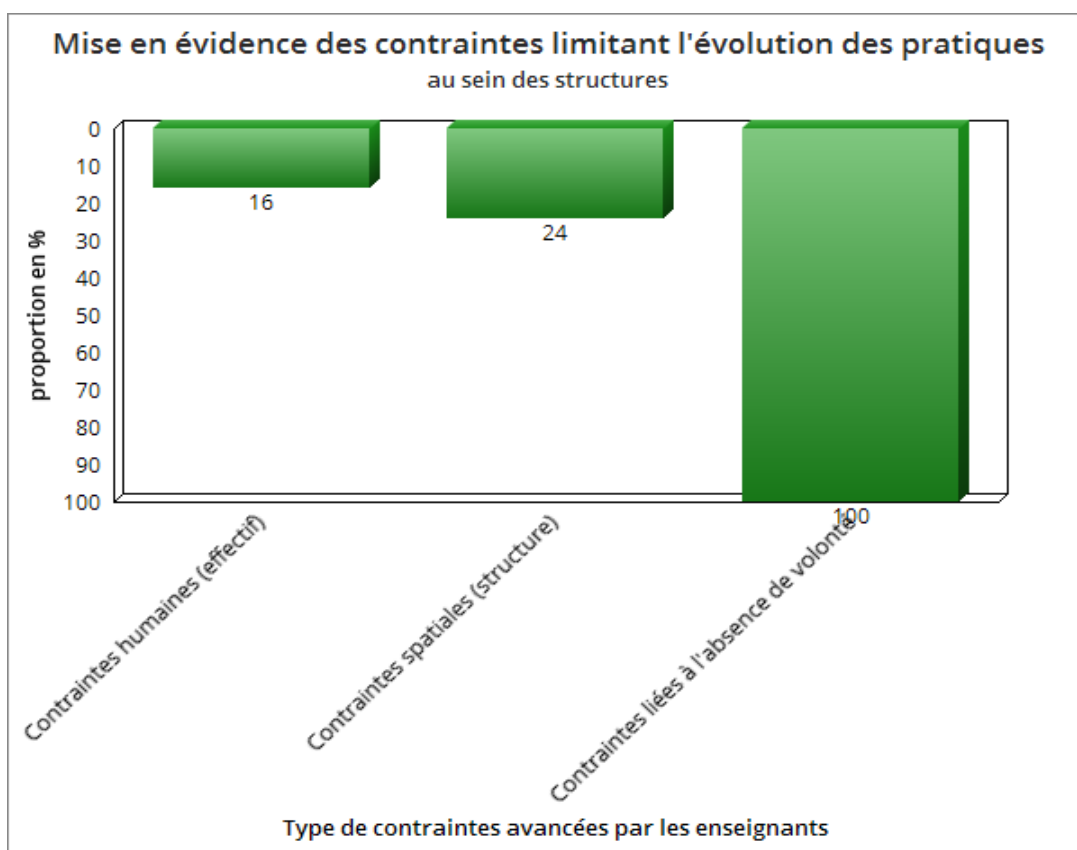


Fig 6 : Les limites à l'évolution effective des pratiques professionnelles en structure selon les 60% d'enseignants interrogés

C'est d'ailleurs essentiellement pour des raisons humaines, plus que des raisons structurelles, que 80% des enseignants qui ont répondu à mon enquête indiquent avoir souhaité et obtenu une mutation géographique. Il s'agit même du second motif de mobilité après les motivations d'ordre personnel et familial. Je reviendrai plus loin sur les motifs de mobilité des enseignants ayant participé à cette enquête.

En outre, parmi les 65% des enseignants ayant répondu que l'impact de la mobilité sur la pratique professionnelle n'est pas significatif, la moitié d'entre eux y adjoint une limite liée à la volonté individuelle : la démarche de confronter ses pratiques à d'autres en vue de les questionner relève d'une démarche personnelle conscientisée. Si le processus de confrontation des pratiques va de soi, en revanche la posture réflexive ne l'est pas pour tous les enseignants. Plusieurs enseignants, notamment dans le cadre des entretiens individuels que j'ai conduits sur la base du questionnaire, évoquent le cas de collègues qui ont multiplié les changements d'école, ou ont accueilli de nombreux enseignants sur leurs structures, sans jamais chercher à remettre en cause, ou enrichir leurs pratiques, en dépit parfois du « bon sens » selon le terme employé par une enseignante. Saisir cette opportunité de donner du sens à ses pratiques résulte donc d'abord d'une volonté individuelle qui ne peut être contrainte.

L'ensemble de ces éléments me permet ainsi de moduler mon hypothèse, selon laquelle le changement d'environnement impacterait nécessairement la pratique professionnelle de l'enseignant qui y est confronté. Cet impact existe et bien, mais dès lors que le professionnel s'inscrit dans une démarche personnelle de réflexion. Cette dernière ne va pas de soi, puisque le rapport à la « pratique réflexive » est une posture propre à chaque enseignant. Ainsi l'enseignant qui ne s'inscrit pas dans cette posture professionnelle ne se rendra pas réceptif à une telle opportunité d'interroger les pratiques.

2.2 Mise en perspective de la seconde hypothèse

Etre mobile, est-ce avoir l'opportunité de questionner autrement sa pratique professionnelle ? Telle est la question à laquelle 80% des enseignants interrogés, titulaires ou remplaçants ont répondu par l'affirmative.

Il est à noter que cette question n'était pas explicitement posée dans le questionnaire, mais de nombreux enseignants ont donné d'eux-mêmes leur avis dans leur réponse à la 8ème question : « *Si oui [le fait d'avoir travaillé dans différents établissements a eu un impact sur vos pratiques professionnelles], de quelle manière ?* »

Dans les entretiens que j'ai conduits, en réaction à la première phase, j'ai explicitement posé la question aux enseignants.

La réponse apportée par ces enseignants est sans équivoque : la mobilité géographique permet de se lancer plus facilement dans l'expérience de nouvelles pratiques.

L'observation ou l'expérimentation effectives sur le terrain permettent en effet de constater et d'évaluer concrètement des pratiques en fonctionnement. Elles sont davantage adoptées et réappropriées par les enseignants que lorsque ces pratiques sont partagées dans un cadre plus abstrait, comme la formation.

En entretien, une enseignante cumulant 14 années d'expérience et ayant connu 3 établissements au cours de sa carrière indique notamment s'être investie sans réserve dans les classes de découverte après avoir expérimenté ce type de sorties aux côtés de ses collègues dans son précédent établissement d'affectation. Elle m'explique qu'elle n'aurait selon elle sans doute jamais franchi le pas si elle n'avait pas eu cette opportunité d'expérimenter les classes de découverte sur le terrain accompagnée par son équipe, malgré des formations ou des projets incitatifs, par manque de confiance et par peur d'en retirer une mauvaise expérience. Aujourd'hui, elle ne conçoit plus son enseignement sans ces classes de découverte.

Lors d'un autre entretien avec une enseignante ayant 17 ans d'expérience, celle-ci m'indique avoir construit une méthode d'apprentissage de la lecture au CP qui lui semble optimale, par l'observation de pratiques dans plusieurs autres écoles d'affectation. En revenant sur sa méthode initiale, en début de carrière, elle affirme : « *Avec le recul, j'aurais fait complètement différemment, ma méthode n'était pas efficace.* ».

Mon hypothèse se trouve ainsi confortée : le changement d'environnement place l'enseignant arrivant dans une configuration particulière : il est tour à tour en position d'observateur de pratiques sur le terrain, et en position de pratiquant, par l'expérimentation de pratiques déjà en place tout en étant accompagné et épaulé. Dans un tel cadre, les pratiques prennent ainsi une dimension concrète, palpable, qui vient diminuer le sentiment d'insécurité et de prise de risque pour l'enseignant.

III. Le lien entre la pratique et la mobilité géographique dans une structure nouvelle

1. Présentation de la méthodologie d'enquête

Le cas d'ouverture d'une école me paru être une situation pertinente à étudier dans le cadre de cette recherche, étant donné d'une part qu'il constitue le point de départ de ma réflexion et du choix de mon sujet, directement lié à ma toute première expérience d'enseignante stagiaire qui a été d'intégrer une nouvelle école au sein d'une nouvelle équipe. D'autre part, le cas d'ouverture d'une école demeure un cas régulièrement rencontré sur l'ensemble du territoire français, à défaut d'être fréquent. Ces ouvertures font en effet suite à la fermeture d'une structure pour non-conformité à l'égard des normes en vigueur (en termes de sécurité, d'accessibilité, et au regard des nouvelles normes environnementales), ou pour réemploi des locaux existants à d'autres fins par les collectivités territoriales, ou encore pour répondre à une densité de population accrue sur un territoire, nécessitant de créer des places supplémentaires en école.

On constate, dans le secteur public, une baisse d'année en année des écoles maternelles et élémentaires, mais une hausse du nombre d'écoles primaires : on compte 120 nouvelles écoles entre 2016 et 2017.

	2009	2010	2011 hors Mayotte	2011 y c. Mayotte	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Public										
Écoles maternelles	16 295	16 056	15 621	15 686	15 435	15 215	15 079	14 784	14 462	14 179
Écoles élémentaires	18 680	18 406	17 923	18 053	17 775	17 772	17 252	16 973	16 608	16 295
Écoles primaires	14 000	14 060	14 400	14 400	14 462	14 319	14 631	14 678	14 807	14 927
Total Public	48 975	48 522	47 944	48 139	47 672	47 306	46 962	46 435	45 877	45 401
Privé										
Écoles maternelles	135	133	122	129	123	127	137	138	139	154
Écoles élémentaires	283	259	267	272	244	301	251	271	273	281
Écoles primaires	4 887	4 884	4 870	4 878	4 898	4 846	4 875	4 901	4 957	5 041
Total Privé	5 305	5 276	5 259	5 279	5 265	5 274	5 263	5 310	5 369	5 476
Ensemble	54 280	53 798	53 203	53 418	52 937	52 580	52 225	51 745	51 246	50 877

► Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte à partir de 2011. © DEPP

Fig 7 : Evolution du nombre d'écoles dans le premier degré entre 2009 et 2017, source DEPP

J'ai souhaité, afin d'évaluer la place des pratiques par rapport à l'équipe enseignante arrivante, toujours sous le prisme de mes 3 hypothèses, collecter puis confronter des témoignages d'enseignants ayant chacun effectué récemment l'ouverture de leur nouvelle école d'affectation.

J'ai donc sollicité par voie de mail quinze directeurs d'école sur l'ensemble du territoire français, ayant ouvert leur école entre septembre 2018 et février 2019. Quatre d'entre eux m'ont fait leur retour d'expérience de façon très riche : trois d'entre eux par retour de mail, le quatrième à l'occasion d'un entretien téléphonique, et enfin le dernier à l'occasion d'un entretien de vive voix. Ces deux entretiens ont pris la forme d'entretiens semi-directifs par lesquels les questions préparées ont permis de rebondir sur de nouvelles interrogations au fil des réponses apportées par les enseignants sollicités.

J'ai ainsi pu mettre en relation 4 témoignages de professionnels exerçant dans des écoles géographiquement éloignées et structurellement différentes : une petite école élémentaire rurale de deux classes appartenant à un RPI dans le Territoire de Belfort, un groupe scolaire de 13 classes situé en zone péri-urbaine dans le département de la Haute-Garonne, un groupe scolaire de 9 classes situé en zone urbaine dans le département de la Loire-Atlantique ; et une école élémentaire de 10 classes située en zone urbaine dans le département du Gers.

2. Analyse des résultats

2.1 Mise en perspective de la première hypothèse

Selon ma première hypothèse de travail, l'enseignant mobile interroge de fait nécessairement sa pratique professionnelle et la fait évoluer le cas échéant. J'ai déjà conclu suite à l'analyse des résultats d'enquête au sein de structures ayant un passif, que la démarche volontaire de l'enseignant est un préalable indispensable mais non systématique à ce questionnement.

Cependant, d'autres limites viennent-elles encore davantage moduler cette hypothèse dans le cas d'une ouverture d'école ?

En recueillant les témoignages des quatre écoles ayant participé à mon enquête, j'ai constaté que l'impact sur les pratiques était évoqué systématiquement sous deux prismes : celui de l'équipe enseignante et celui de la structure en elle-même.

2.1.1 L'équipe enseignante affectée sur la nouvelle structure

Deux des quatre écoles concernées ont ouvert avec une équipe d'enseignants qui ne se connaissent pas ou n'ont pas travaillé ensemble par le passé. Dans l'une d'entre elles, la directrice y a pris ses fonctions pour la première fois. Elles indiquent sans équivoque qu'une nouvelle équipe implique nécessairement le défi de réussir à construire une culture commune qui permettent d'optimiser la cohésion et le fonctionnement de cette équipe.

Les deux autres écoles ont chacune bénéficié de l'affectation de la grande majorité de l'équipe enseignante de leurs anciennes écoles respectives. Une telle situation arrive fréquemment dans le cas d'une ouverture liée à une fermeture d'école, car les enseignants impactés par la fermeture de leur poste, et volontaires, peuvent prioritairement intégrer le nouvel établissement. Il arrive donc régulièrement que des équipes entières ou partiellement reconstituées soient affectées sur la structure nouvelle.

Ces deux écoles indiquent qu'il n'a pas été nécessaire, à leur niveau, d'adapter les pratiques déjà adoptées et éprouvées au sein de l'équipe, car une culture commune était déjà en place.

Toutefois elles tempèrent en indiquant que la culture commune déjà installée se heurte au défi de la mise en fonctionnement du nouvel établissement.

2.1.2 L'adaptation aux contraintes de la nouvelle structure

Intégrer une structure nouvelle comme nous l'avons déjà vu plus haut implique un questionnement sur la façon dont l'enseignant va fonctionner par rapport aux spécificités de cette structure. Dans le cas d'une ouverture d'école, ce questionnement est fait par l'équipe entière.

Le double constat qui ressort de tous les témoignages recueillis est le suivant :

- 1) Cette démarche d'adaptation à la structure par l'adoption de pratiques liées est valable même pour les équipes enseignantes qui ont un passif et ont déjà travaillé ensemble.
- 2) La démarche est également valable dans l'hypothèse où les enseignants ont été concertés en amont du projet de construction comme nous le verrons plus loin.

Pour toutes les écoles concernées par l'enquête, le choix d'adopter des pratiques en lien direct avec la structure résulte d'abord de contraintes, mais aussi et ensuite d'opportunités structurelles.

Les exemples concrets fournis par les écoles, montrent que l'opportunité structurelle est souvent étroitement liée à la contrainte structurelle, ce qui m'incite à lier l'une à l'autre dans la restitution de mon travail.

Ces exemples sont par ailleurs multiples et recouvrent des domaines très différents que sont l'occupation des espaces et locaux, la gestion des effectifs, ou encore la pratique de classe.

1) L'occupation des espaces

Dans le Gers, l'équipe d'enseignants de l'école élémentaire indique que les anciens locaux provisoires qu'elle occupait depuis 4 ans étaient proches de ceux dont la nouvelle école a été dotée. Cependant, de nouvelles pratiques ont été rapidement adoptées pour s'adapter à la configuration de certains locaux communs : l'instauration de récréations décalées, et une planification rigoureuse de l'occupation des salles.

L'école primaire située en Haute-Garonne indique avoir fait face aux mêmes contraintes d'occupation de la cour de récréation.

En revanche, cette même école profite de l'existence d'un petit bois et d'un espace de jeux en bois dans son enceinte, que l'équipe pédagogique a souhaité s'approprier en impliquant les élèves dans cette perspective : elle a ainsi organisé des séances de conseils d'enfants représentant les différentes classes pour mener cette réflexion.

Dans le Territoire de Belfort, la petite école élémentaire se caractérise, elle, par des salles de classe dotées de grandes fenêtres sur deux murs entiers et de deux portes sur les autres murs, une contrainte d'installation du mobilier et d'occupation de l'espace s'est rapidement posée.

Les enseignantes ont donc opté pour un aménagement des classes en îlots, totalement nouveau pour elles, et qui suppose une pratique de classe différente (élèves de profil par rapport au tableau, gestion des comportements).

2) La gestion des effectifs et la pratique de classe

Dans le département de la Loire-Atlantique, la capacité d'accueil de l'école primaire a conduit les enseignants à renouveler leurs pratiques : la directrice indique avoir dû concevoir des classes à double niveau, situation peu répandue dans la commune. Voulant faire de la contrainte une opportunité positive, l'idée initiale de l'équipe enseignant était de constituer des classes de cycle pour engager une dynamique d'équipe. Cependant, ne connaissant pas bien les élèves et les familles, les enseignants ont vite saisi la difficulté à constituer des classes équilibrées et à convaincre les parents de cette organisation d'école. Ils ont donc choisi d'asseoir dans un premier la légitimité du double-niveau auprès des familles et de connaître mieux les élèves avant de mettre en œuvre ce projet d'envergure sur le moyen terme.

Concernant la structure située en Haute-Garonne, c'est le passage d'une école élémentaire d'origine à une école primaire qui a encouragé de nouvelles pratiques : l'intégration des classes de maternelle au sein de la structure permet, d'après l'équipe enseignante, de favoriser la coopération entre les enseignantes, en vue d'une meilleure transition grande section maternelle/CP. C'est dans ce cadre qu'elle a mis en place des séances de lecture par les élèves de CP auprès des élèves de grande section maternelle.

La diversité des expériences rapportées confirment ma première hypothèse, démontrant que les équipes enseignantes sont nécessairement soumises à une adaptation de leurs pratiques de par l'appropriation d'une structure que nul ne s'est approprié auparavant : il y a donc tout à penser, qu'il y ait ou non une culture commune existante dans l'équipe.

Cette première conclusion m'amène à mettre en perspective ma seconde hypothèse.

2.2 Mise en perspective de ma deuxième hypothèse

Si l'influence d'une ouverture d'école sur les pratiques professionnelles est volontiers reconnue par les enseignants eux-mêmes, il est nécessaire d'en définir la portée. Cette influence présente-elle un caractère particulier qui viendrait questionner l'enseignant de manière nouvelle ?

Mon enquête a souhaité étudier deux perspectives intéressantes dans le cadre d'une ouverture d'école : la possibilité d'être consulté en amont du projet d'ouverture, et la conception de projets en lien avec l'ouverture.

2.2.1 La consultation des équipes enseignantes en amont du projet

Dans une majorité de cas, la collectivité prend le parti de communiquer avec les enseignants impactés : trois des quatre équipes enseignantes sollicitées dans cette enquête indiquent que cette consultation a eu lieu. Dans les trois cas, la commune a présenté les plans de la future structure, afin de recueillir les premières observations et les demandes de modification de la part des personnels de terrain.

Les enseignants indiquent ainsi avoir eu la possibilité de s'exprimer sur deux aspects majeurs :

- la configuration spatiale de l'école, pour deux des écoles
- l'aménagement interne des locaux, pour les quatre écoles

2.2.1.1 S'interroger sur la configuration spatiale optimale de l'école

L'évolution effective du projet par le biais de la consultation est variable en fonction des expériences.

Quatre ans avant l'ouverture de l'école élémentaire dans le Gers, l'équipe enseignante de l'école en projet de fermeture pu choisir parmi plusieurs plans proposés par l'architecte, et a émis des souhaits de modifications sur l'emplacement des locaux et leur communication entre eux. Néanmoins sur la demande d'apport de modifications au projet, il n'a pas été donné de suites : à la grande déception de l'équipe, l'école a été conçue comme un collège, avec un pôle

administratif comprenant un bureau de direction très éloigné des salles de classe, et une absence de communication entre ces mêmes salles de classe.

L'équipe de l'école élémentaire du Territoire de Belfort est l'unique équipe qui indique ne pas avoir été consultée en amont sur le projet. Le plan de la future structure lui a été présenté, mais la collectivité n'a pas sollicité son avis, indiquant à l'occasion d'un conseil d'école que le projet intéressait uniquement la Mairie et l'architecte, et que l'équipe en place dans l'ancienne école n'était pas suffisamment stable pour avoir légitimité à émettre un avis. L'équipe a exprimé des regrets quant à cette absence de consultation, qui aurait selon elle permis de faire modifier certains espaces : la taille et la configuration des salles de classe, en priorité.

2.2.1.2 S'interroger sur l'aménagement interne des locaux

Les personnels enseignants indiquent avoir été consultés en priorité pour l'aménagement des espaces, et principalement sur la dotation en mobilier et en équipement. Ils indiquent tous avoir globalement obtenu satisfaction par rapport aux souhaits émis, mais expliquent que certaines demandes qui leur tenaient à cœur ont été refusées ou reportées à l'année suivante pour des raisons d'ordre budgétaire.

Concernant l'école élémentaire du Territoire de Belfort, malgré une absence de consultation préalable au chantier, il a été acté dès l'entrée en en fonctionnement en septembre 2018 et à la demande de l'équipe, l'achat d'étagères murales, de barres aimantées pour permettre l'affichage sur les murs des classes, et l'équipement numérique des classes. Ces équipements ne seront cependant achetés et installés qu'à la rentrée 2019.

En Loire-Atlantique, l'équipe enseignante a souhaité un investissement important en terme d'équipement informatique pour répondre aux exigences des programmes d'enseignement, et notamment l'achat de 30 tablettes. Les choix budgétaires de la commune n'ont pas permis cet investissement qui s'est mué en l'implantation d'une salle informatique, et d'un ordinateur dans chaque salle de classe élémentaire, mais aucun investissement n'a été retenu pour les classes de maternelle.

Les quatre écoles interrogées ne partagent donc pas toutes un avis positif sur le retour d'investissement de la consultation des équipes par les collectivités. Néanmoins toutes plébiscitent ce principe de consultation, par lequel l'enseignant met sa réflexion au service d'un projet de structure conforme à ses pratiques et à celles de son équipe. Il me semble dès

lors qu'un autre intérêt pour l'enseignant en découle naturellement: celui d'être amené à s'interroger sur des aspects du métier qui souvent peu questionnés au quotidien : l'optimisation de la structure, des équipements, de la sécurité des personnes.

2.2.2 La conception de projets en lien avec l'ouverture

2.2.2.1 Des projets liés à la volonté de construire une culture d'équipe

Comme évoqué plus haut, il arrive fréquemment qu'une équipe déjà constituée et partageant des pratiques communes s'installe dans la nouvelle école. Nous avons vu que dans un tel cas, le renouvellement des pratiques professionnelles tient essentiellement aux contraintes ou aux potentiels structurels.

Les enseignants des écoles du Gers et de la Haute-Garonne, qui témoignent d'une culture commune pré-existante, insistent néanmoins sur le fait que l'ouverture d'école a impacté cette culture commune. Si elle n'a pas profondément influencé les pratiques de l'équipe, qui étaient déjà stabilisées, elle a en revanche accru l'esprit de cohésion devant notamment les difficultés rencontrées pendant et après l'ouverture – souvent nombreuses.

Dans d'autres cas, les projets d'équipe permettent d'engager rapidement une dynamique positive et d'aider à construire une culture commune. C'est le constat que j'ai pu faire en comparant la situation de l'école primaire située en Loire-Atlantique et celle de l'école élémentaire située en Territoire de Belfort, où les équipes arrivantes étaient nouvelles et où les enseignants ne se connaissaient que peu ou pas.

L'équipe de la nouvelle école primaire en Loire-Atlantique a souhaité mettre en place un projet de mutualisation des personnels pour les classes de maternelle : l'idée était de sortir du traditionnel binôme « enseignant-ATSEM », en faisant tourner les 5 ATSEM de l'école sur les 5 classes de maternelle à chaque période. Ce projet, auxquels l'ensemble des personnels de l'école a adhéré, sera mis en œuvre dès que les temps de concertation seront suffisants pour organiser concrètement une telle rotation.

En Territoire de Belfort, les enseignantes ont souhaité multiplier les sorties pédagogiques mutualisées, et ce dès le début d'année.

2.2.2.2 Des projets pour construire une culture commune avec les élèves et leurs familles

L'opportunité de concevoir des projets pédagogiques en lien avec la nouvelle structure a été saisie par l'ensemble des équipes enseignantes avec lesquelles je me suis entretenue, dans des délais plus ou moins longs, et sous des formats divers :

- Inaugurer l'école : les projets qui y sont liés se rattachent directement au territoire et aux élèves qui y vivent.

Les élèves de cycle 3 de l'école primaire de Loire-Atlantique participent à la production d'un texte pour l'inauguration officielle de leur école, prévue au mois de mai 2019.

En Haute-Garonne, l'équipe enseignante prévoit d'inviter les élèves qui sont restés sur l'ancien établissement du fait de la redéfinition de la carte scolaire, afin de découvrir l'école. Il est ensuite prévu d'engager un projet de correspondance entre les classes des deux écoles.

- Façonner une identité de l'école : la décoration, la sécurisation des abords sont des axes qui ont faits l'objet de projets pédagogiques.

L'école primaire de Loire-Atlantique conduit un projet sur deux ans d'élaboration collaborative d'une œuvre d'art avec un artiste. La collectivité a d'ailleurs réservé 1% du budget total de la construction au financement de ce projet. En fin de projet, l'œuvre réalisée fera partie de l'identité structurelle de l'école.

L'école élémentaire en Territoire de Belfort conduit un projet amenant les élèves à s'intéresser à l'histoire du lieu et de la construction de l'école : ce qu'il y avait avant, comment le lieu vivait avant, par l'apport de photos, de plans et d'archives de presse.

Tant la consultation des équipes en amont de la construction que les projets pédagogiques pensés en aval de l'ouverture de l'école supposent que les enseignants concernés soient associés à des problématiques spécifiques qui ne seront pas rencontrées dans un autre cadre que celui-ci, et donc à une réflexion spécifique. Cette réflexion spécifique constitue cette opportunité différente d'interroger sa pratique, telle que l'envisageait ma seconde hypothèse.

IV- La nécessité d'une juste mesure dans la mobilité

En rapport avec ce qui a été dit précédemment, l'analyse des résultats recueillis aux différents niveaux de ma recherche donne lieu à la conclusion suivante : l'enseignant peut donc questionner et faire évoluer ses pratiques selon les outils spécifiques qu'offre la mobilité : l'observation, l'expérimentation de pratiques concrètes, sans pour autant être soi-même mobile. Les deux conditions à réunir pour cela sont d'une part qu'il n'évolue pas dans une équipe figée, qu'il soit amené à intégrer de nouveaux arrivants sur sa structure même pour une courte durée ; et d'autre part qu'il s'inscrive dans une démarche personnelle d'ouverture au changement.

Le cas d'ouverture d'école offre d'autres outils que sont les problématiques propres à cette ouverture, et donc le travail réflexif des équipes sur leurs pratiques et leurs projets.

La mobilité paraît donc un facteur important d'évolution de la pratique dans la carrière d'un enseignant, de par la manière dont sont confrontées et questionnées les pratiques. Cela m'amenait initialement à considérer la question suivante :

La mobilité géographique des enseignants doit-elle être davantage facilitée, voire encouragée? Cette question faisait partie intégrante de mon objet d'étude, mais les nombreux éléments recueillis auprès d'enseignants, qui convergent dans un sens commun en dépit de parcours

divers, m'ont amené progressivement à reformuler la question sous la forme suivante : Dans quelles limites la mobilité géographique de l'enseignant est-elle souhaitable ?

Dans les questionnaires soumis aux enseignants affectés en structure et aux enseignants remplaçants, il leur était demandé de répondre à la question : « *Pensez-vous que la mobilité géographique des enseignants devrait être encouragée, ou facilitée au regard du dispositif de mobilité en vigueur ?* »

A cette question, à l'exception de deux personnes, tous les enseignants interrogés ont répondu par la négative. Plusieurs d'entre eux ont motivé leur réponse par écrit, et lors des entretiens que j'ai conduits, les enseignants ont pu faire part de leurs arguments de façon très claire. Les trois mêmes arguments se recoupent d'un enseignant à l'autre, et sont les suivants:

– la mobilité géographique doit d'abord être un choix d'être ou de ne pas être mobile : la mobilité n'est pas obligatoire pour les professeurs des écoles et elle doit le rester. Des enseignants sont affectés là où ils le souhaitent, en fonction de l'implantation de leur famille et de leur entourage et n'ont pas envie d'être obligés de s'en éloigner.

Il est à souligner ici que 100% des enseignants interrogés ont vécu à la fois des cas de mobilité souhaitée et des cas de mobilité subies.

La mobilité souhaitée est motivée dans une majorité de cas par des raisons d'ordre personnel et familial. La mobilité subie est liée principalement à des affectations provisoires, et des fermetures de classe motivées par une baisse des effectifs.

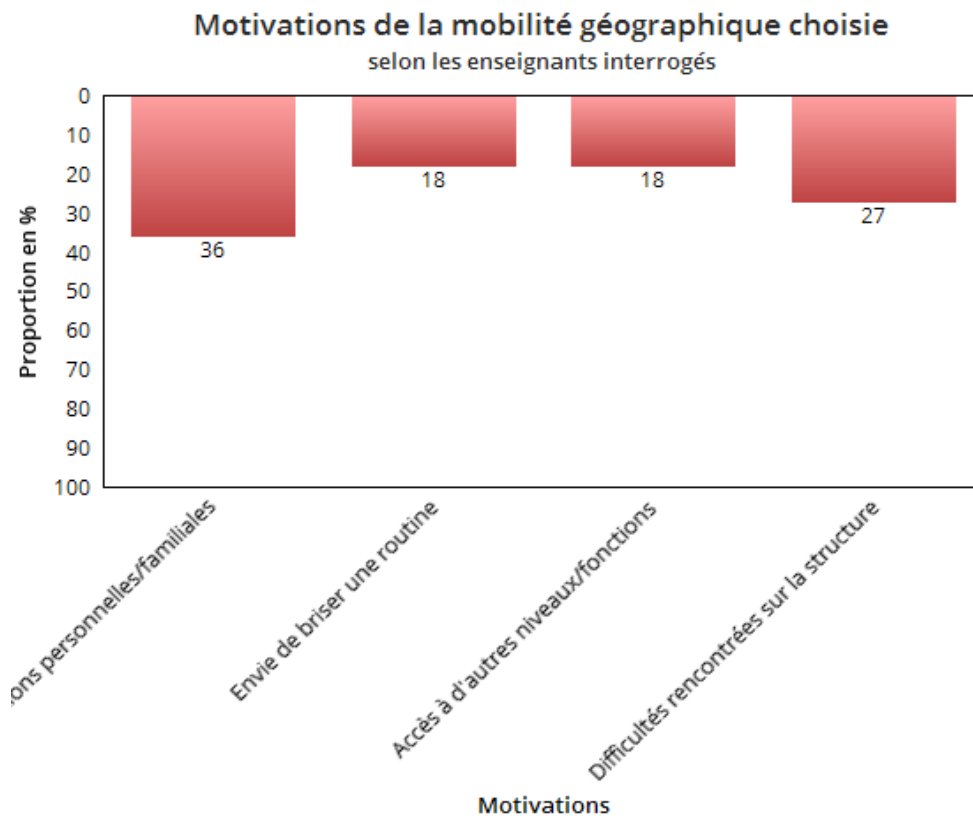


Fig 8 : Les motivations avancées par les enseignants interrogés dans le cadre d'une mobilité géographique choisie

**Motivations de l'administration entraînant une situation de mobilité subie
dans le cas les enseignants interrogés**

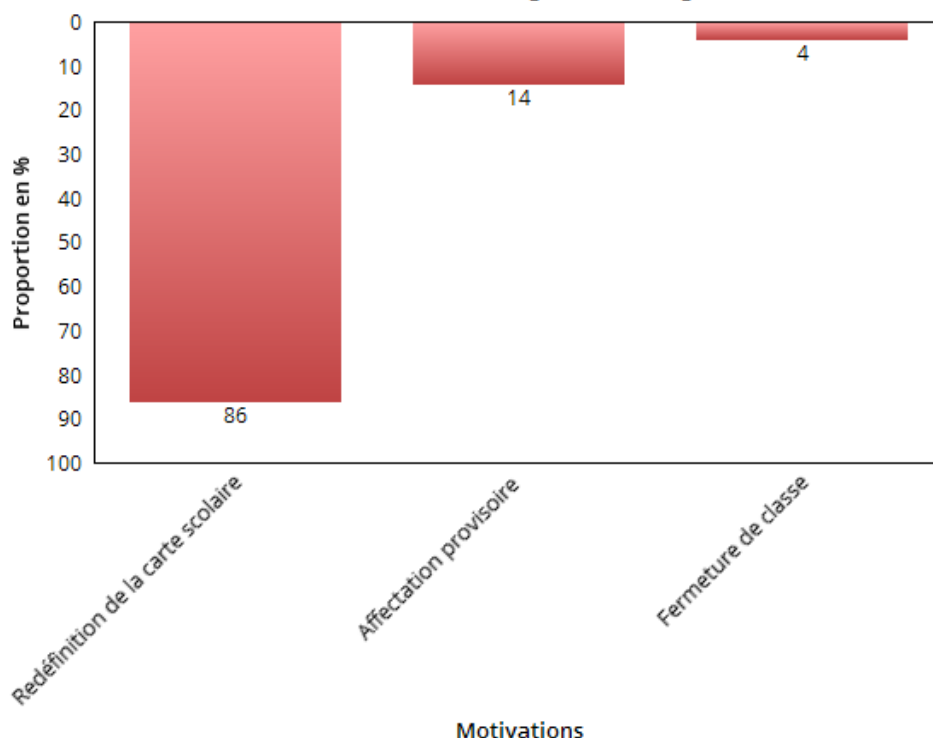


Fig 9 : Motivations avancées par l'administration ayant entraîné une mobilité imposée aux enseignants ayant participé à l'enquête

– la mobilité géographique se heurte à des besoins de service : il n'est ni possible, ni souhaitable de permettre de façon inconditionnelle à chaque enseignant faisant la demande, de rejoindre le département souhaité. La discrimination de certains territoires au profit d'autres créerait des territoires déficitaires et des territoires surdotés, ce qui n'aurait aucun sens au regard des besoins réels de ces territoires, en termes de postes pourvus en adéquation avec les effectifs d'élèves.

Les enseignants interrogés évoquent donc immédiatement l'équilibre territorial - développé en première partie - comme contrainte légitime.

– le manque de stabilité dans certaines équipes enseignantes est néfaste pour le bon fonctionnement de la structure : ce dernier argument paraît évident, mais il ne l'a pas été pour moi d'emblée. J'entrevois initialement le lien changement d'environnement-pratiques comme un aspect positif à valoriser, mais je n'avais pas envisagé le cas d'un excès de mobilité et des effets qui peuvent en découler.

En effet, plusieurs enseignants interrogés, et notamment tous les enseignants avec lesquels je me suis entretenue de vive voix, indiquent que chaque structure a besoin d'avoir des professionnels stabilisés, implantés durablement. Ces professionnels permettent de maintenir le lien avec les partenaires locaux et la communauté éducative : la collectivité, les intervenants divers, et surtout le dialogue avec les familles.

Afin de mieux comprendre les effets de l'instabilité des équipes dans les structures et à l'inverse ceux de l'absence de mobilité sur le long terme, j'ai prolongé mes investigations initiales, en sollicitant quatorze écoles situées dans le département du territoire de Belfort : je leur ai soumis un court questionnaire par mail au mois d'avril 2019, et deux d'entre elles seulement m'ont répondu. La première bénéficie d'une équipe est stable depuis plusieurs années, et l'autre a subi le renouvellement presque total de son équipe l'année dernière. L'avis de deux écoles n'est pas représentatif d'une l'opinion générale, toutefois les éléments de réponse qui m'ont été donnés apportent un éclairage intéressant qui mérite d'être rapporté ici :

– la problématique de l'instabilité des équipes : il ressort d'une part que la légitimité auprès des parents d'élèves est moins grande, car les équipes sont mal connues d'eux et que la relation de confiance doit sans cesse être renouvelée. D'autre part, l'investissement des personnels est limité dès lors qu'ils savent n'être affectés dans l'école que sur du court terme, comme dans le cas d'une affectation provisoire. La projection de ces enseignants, sur une année scolaire au maximum, ne favorise donc pas la volonté de construire une base de travail commune pour une utilisation à long terme.

– la problématique de la faible mobilité sur la durée : la stabilité durable offre plusieurs points positifs. D'une part la culture d'équipe bien implantée permet aux enseignants d'être efficaces dans leurs pratiques : échanges de services, mise en place de projets communs. D'autre part, l'équipe est reconnue par les parents, ce qui implique une bonne relation avec ces derniers.

Toutefois, cette stabilité génère aussi des pratiques qui se sont muées en habitudes : il n'y a pas de changement de niveaux pour les enseignants, donc les pratiques liées ne se renouvellent que très peu et favorisent l'installation d'une routine.

Il ressort donc de mon enquête que le dispositif de mobilité actuel répond à la fois aux exigences administratives, aux aspirations personnelles des enseignants, et au besoin de stabilité minimale des équipes ; et qu'il satisfait les enseignants qui y sont soumis.

Dès lors, j'ai été amenée à réfléchir de quelle manière l'enseignant pouvait interroger ses pratiques de la même manière que le permet la mobilité géographique, sans être contraint à cette dernière.

V – L'échange de pratiques entre pairs

Cette réflexion vise à envisager de quelle manière un enseignant pourrait se saisir d'outils pour interroger ses pratiques d'une manière similaire ou approchante à celle qu'offre le changement d'environnement effectif.

1. Les visites de classes dans des structures comparables

Un des dispositifs dont j'ai pu bénéficier cette année de stage, est la visite d'observation de classe sur deux journées, dans une classe de niveau comparable, dans une école différente de celle où j'exerce.

Cette visite m'a permis de découvrir une multitude de pratiques diverses eu égard à ma jeune expérience : des pratiques de gestion de classe, de construction de séances d'apprentissage, d'utilisation du matériel de classe, d'affichage. J'ai souhaité adapter plusieurs d'entre elles à mon propre fonctionnement et avec les outils à disposition dans ma propre école (feux tricolores pour la gestion du bruit en classe, bornage des séances de grammaire plus courtes et ritualisées).

Cette découverte s'est faite par l'observation concrète de la mise en œuvre de ces pratiques en classe, et par les échanges riches avec l'enseignante de la classe.

Ce retour d'expérience a pour limite ma propre expérience, justement, qui est très courte. Néanmoins le travail d'investigation réalisé dans le cadre de ce mémoire confirme que l'enseignant, quels que soient son expérience et son parcours, continue à questionner et à faire évoluer ses pratiques à travers les rencontres et la découverte de structures différentes dans le cadre de la mobilité. Ainsi un tel dispositif me semble intéressant à mettre en place auprès des enseignants titulaires, dans le cadre de leur formation continue.

2- Le groupe d'échange de pratiques professionnelles

Ma formation initiale a également été marquée par des séances d'échange autour des pratiques professionnelles, animées par une formatrice dédiée à cette thématique. Ayant déjà eu l'occasion de voir ce dispositif en place dans d'autres corps de la fonction publique d'Etat, il m'a semblé immédiatement intéressante de transposer une nouvelle fois ce dispositif dans la

formation continue des enseignants titulaires, qui n'est systématisé que les deux premières années suivant la titularisation.

Ici la mobilité n'est pas vécue en tant que telle, mais la mise en relation d'enseignants issus de divers établissements, dans des niveaux de classe comparables, permet de verbaliser et d'échanger autour des pratiques professionnelles de chacun, selon le principe de la mise à distance.

On retrouve ici la posture de « praticien réflexif » selon laquelle l'enseignant articule le champ théorique et le champ de la pratique.

Il a été dégagé trois niveaux d'analyse des pratiques professionnelles :

- L'analyse du geste professionnel : la formation privilégie l'enregistrement vidéo pour mettre à distance une situation d'enseignement pour laquelle les participants discriminent les pratiques stables et validées de celles qui ne le sont pas. On analyse ici l'activité professionnelle.
- L'analyse des processus qui sous-tendent l'action du professionnel : ce travail a pour but d'entraîner l'enseignant à analyser des situations éducatives. Ces situations sont exposées au sein d'un groupe, et sont décortiquées et interprétées par les participants. L'objectif n'est pas de dégager une bonne pratique, ou une solution à un problème posé : il permet à l'enseignant de prendre conscience de l'écart nécessaire entre l'intention et la réalisation, et des dimensions complexes que revêtent les situations professionnelles, pour ensuite mieux s'approprier son métier et mieux l'exercer. « *On démonte le réveil pour en analyser les rouages* » (Etienne, 2006).
- L'analyse de l'agir professionnel, qui suggère une véritable analyse d'ordre clinique et psycho-social. Le vecteur principal de cette forme d'analyse est la situation-problème rencontrée et exposée par un participant et qui trouve un éclairage par le questionnement et les interventions des autres participants. Une des finalités de cette analyse est la « co-construction du sens » des pratiques, avec le sujet exposant au centre de la réflexion (Blanchard-Laville, 2006).

Contrairement aux deux autres dispositifs, ce dernier implique une meilleure efficacité professionnelle très subjective, et moins immédiate puisqu'elle est uniquement muée par le cheminement individuel que va faire le participant à la suite du travail de groupe. L'évaluation du dispositif n'est donc pas recherchée.

On peut constater que selon le cadre d'intervention, l'analyse des pratiques professionnelles tient beaucoup au volontariat des participants, qui livrent leurs difficultés et leurs possibles fragilités, ce qui implique une démarche individuelle particulière.

Pourtant la multiplicité des dispositifs peut permettre d'offrir aux enseignants le choix dans le type de module d'analyse des pratiques, en fonction de leurs besoins et de leurs envies, afin de garantir un consentement et un réel engagement de la part de chacun.

Conclusion

En conclusion, du point de vue de tous les enseignants qui ont été amenés à s'intéresser à mon étude, l'apport du changement de structure à la pratique professionnelle est indéniable à défaut d'être substantiel.

L'intérêt majeur qui se dégage de l'analyse des nombreux éléments recueillis, à différents moments et à différents stades de ma démarche de recherche, est que la mobilité offre un nouvel angle de vue et une nouvelle manière de s'interroger, en comparaison aux autres facteurs d'évolution de la pratique. Cela est valable pour tous les enseignants dès lors qu'ils s'engagent dans la posture réflexive qui est attendue d'eux sur le plan réglementaire, déontologique et individuel.

D'abord l'enseignant arrivant ou accueillant enrichit et légitimise sa pratique en la nourrissant et en la confrontant avec celle des autres enseignants et des équipes qu'il rencontre tout au long de son parcours.

Ce processus est conscientisé et est facilité par deux terrains favorables et sécurisants pour l'enseignant : l'observation préalable ou l'expérience concrète des pratiques sur le terrain avec accompagnement de l'équipe, ce qui permet à l'enseignant d'évaluer finement ces pratiques sans prise de risque excessive et de se les approprier avec le recul nécessaire.

Ensuite, le cas particulier de l'ouverture d'école propose quant à lui des terrains de réflexion encore différents, qui consolident l'expérience professionnelle et lui donnent davantage de sens : construire une culture d'équipe solide en l'absence de passif humain et structurel, se questionner sur ce que l'on attend d'une école en tant que structure et en tant qu'entité ; associer les élèves et les membres de la communauté éducative au développement d'une relation entre la nouvelle école et le territoire.

Lussault affirme que « de nos jours, la mobilité s'avère une nécessité fonctionnelle mais plus encore une revendication, une condition de réalisation de l'existence et d'affirmation de la liberté. » La portée de cette affirmation, qui souligne la forte dimension personnelle de la mobilité, pourrait nous amener à nous questionner sur l'opportunité des contraintes du dispositif en vigueur.

Pourtant, la mobilité des enseignants est aujourd'hui soutenue par un dispositif reconnu par les principaux intéressés comme satisfaisant, car il concilie à la fois les aspirations personnelles et professionnelles avec les besoins des territoires. Si la remise en cause d'un tel dispositif n'est pas discutée, la plus-value que la mobilité peut apporter à la pratique semble intéressante à extraire de son contexte pour pouvoir peut-être s'exprimer par d'autres canaux, des expériences alternatives à la mobilité.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET, M. (2001), Demande de création d'un réseau présenté au ministère de la Recherche, MSU-DS7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes, (p.11)

APEC (2015), Regard des cadres sur le processus et les outils de mobilité interne , n°2015-76, Novembre 2015

BEAUTIER, E (2006), Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées, In *Recherche et formation* N°51, 2006

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2006), Les finalités de l'analyse des pratiques professionnelles, synthèse du jury de la conférence de consensus du 25 janvier 2006, IUFM de Créteil

BONERANDI, E. (2004), De la mobilité en géographie, In *Géoconfluences*, 23 novembre 2004

CADIN, L ; BAILLY-BENDER, A-F et DE SAINT GINIEZ , V (2003), *Les carrières nomades*, Etude, Broché, Mars 2003

CLOT, Y (2007), De l'analyse des pratiques au développement des métiers , In *Éducation et didactique* (En ligne), vol 1 - n°1, Avril 2007

DUPRAY, A. et HANCHANE, S. (2000), Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes en début de vie active , Note de Travail Céreq

ETIENNE, R. (2006), Les finalités de l'analyse des pratiques professionnelles , synthèse du jury de la conférence de consensus du 25 janvier 2006, IUFM de Créteil

GALAMBAUD, B. (1983), Mobilité et Gestion des Carrières, In *Documents d'études, Entreprise et Personnel*

GIRARDEAU, S. (2018), Mobilité professionnelle : de la prise de risque à la valeur ajoutée , In *Les Echos : services et conseils aux entreprises*, Juin 2018

GUIGUE-DURNING, M. (1998), Autour du mot pratique , In *Revue recherche et formation* n°27 , Octobre 1998, pp 118-119

HOUPERT, D. (2011) En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles?, In *Enseigner, un métier qui s'apprend*, Cahier pédagogique, Mars 2011

JOVANOVIC, B. (1979), Firm-specific capital and turnover, In *Journal of Political Economy*, vol. 87, p. 1246-1260.

LANG, V. (2001), La profession enseignante en France: permanence et éclatement, In *Le renouvellement de la profession enseignante: tendance, enjeux et défis des années 2000*, Volume XXIX, n°1, printemps 2001.

LENOIR, Y. et VANHULLE S. (2006), Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche, In *Presses pour l'université du Québec*, Chapitre 7 (p.217 ; p.233)

LEROY-AUDOIN, C. et SUCHAUT, B. (2007), Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours, In *Revue française de pédagogie n°160*, juillet-août-septembre 2007

LUSSAULT, M. (2007), *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*, coll. La couleur des idées, éd Seuil, Paris, 12 avril 2007, p.56-58

MALGLAIVE, G. (2005), Eléments de l'analyse du savoir, In *Enseigner à des adultes*, Chapitre III, p.69-86

MAROY, (2006) *École, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF, coll. « Éducation et sociétés », p.112

MOORE, W (1970), The Professions: roles and rules, In *New York : Russel Sage Foundation*

NOTAIS A., PERRET V. (2011), Les jeux de la distance et de la proximité dans les parcours de mobilité interne: une approche par les récits de pratiques , Colloque Stratégies Espaces et Territoires, Université Paris-Sud, 25 Novembre 2011

Observatoire des Métiers et des qualifications, (2016), Etude d'éclairage technique sur les mobilités professionnelles

PAQUAY, L. (1994), Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? , In *Recherche et Formation n°15*, Juin 1994

Repères et Références Statistiques 2018, page 290 ; 292

RIBERY, M-F (2010), Outils et exercices pédagogiques pour le formateur : Formation à l'animation d'équipe, édition INSEP, octobre 2010

RUTHMANN THOMAS, R (2011), Améliorer la gestion des ressources humaines, In *Mobilité professionnelle, recueil des pratiques observées*, Revue ANAP

SCHEIN, E. (1971), The Individual, the Organization and the Career: a Conceptual Scheme, In *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 7, n°4, p. 401-426

VAN ZANTEN A. et GROSPIRON M-F. (2001), Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel , In *VEI*, n° 124, p. 224-268

VILLANI C. et TOROSSIAN, C. (2018), 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques, Rapport remis le 12 février 2018

GLOSSAIRE

DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de l'Education

DSDEN : Direction des Services de l'Education Nationale

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

MAT : Maître d'Accueil Temporaire

PEMF : Professeur des Ecoles Maitre Formateur

RERS : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche

TIMS : Trends in International Mathematics and Science Study

RESUME

La pratique professionnelle de l'enseignant est une réalité protéiforme, qui se nourrit d'opportunités multiples inscrites dans le temps et dans l'environnement du professionnel. Parmi les facteurs environnementaux qui jalonnent le parcours de l'enseignant, la mobilité professionnelle géographique est une donnée facultative qui présente pourtant des enjeux non négligeables pour l'individu et pour l'administration. Parmi ces enjeux, j'ai cherché à savoir si, et en quoi la mobilité pouvait jouer un rôle particulier dans le questionnement et in fine l'évolution des pratiques professionnelles de l'enseignant.

En qualité de stagiaire, j'ai connu pour première affectation une toute nouvelle structure qui entrait en fonctionnement à la rentrée scolaire, et où l'appropriation des espaces et la culture commune de l'équipe étaient à construire. Etant à la recherche de pratiques fiables dans l'exercice de mon nouveau métier, cette expérience m'a amenée à m'intéresser à cette question, qui m'a conduite à envisager de nombreux angles de vue dans la recherche menée.

Mots-clés : mobilité – pratiques professionnelles – structure – espace

**ENQUETE AUPRES DES PROFESSEURS DES ECOLES
concernant leur parcours professionnel en lien avec leurs pratiques**

Bonjour,

Je travaille dans mon mémoire de master sur la relation qui peut exister entre le changement de structure (la mobilité géographique de l'enseignant) et les pratiques professionnelles. Vos différents parcours professionnels et votre expérience alimenterait beaucoup ma réflexion.

Je vous remercie de prendre un tout petit peu de votre temps pour répondre à ces quelques questions.

Avec mes remerciements,

Emilie Kyriacos

1) Depuis combien de temps êtes-vous enseignante ?

.....

2) Au cours de votre carrière, dans combien d'établissements différents avez-vous travaillé ?

.....

3) Ces changements de structure ont été motivés par :

- Une demande de mutation volontaire
- Un changement de structure subi

4) Dans le cas d'une mobilité géographique volontaire, quelles en étaient les raisons principales ?

- Des raisons d'ordre privé et/ou familial
- L'envie de changer de structure pour briser une routine ou dynamiser votre parcours
- L'envie d'accéder à d'autres fonctions ou d'autre niveaux de classe
- Des problématiques liées à la structure où vous étiez affectée

5) Dans le cas d'une mutation géographique non désirée, quelle en était la raison ?

.....

6) Quels sont selon vous le ou les aspects positifs d'un changement de structure ?

.....
.....
.....
.....

7) Pouvez-vous dire que le fait d’avoir travaillé dans différents établissements a eu un impact sur vos pratiques professionnelles ?

- Un peu, pas de façon significative
- Beaucoup, de façon significative
- Pas du tout

8) Si oui, de quelle manière ?

.....
.....
.....
.....

9) Avez-vous un ou deux exemples de pratiques qui ont été remises en cause ou enrichies du fait de votre expérience dans des structures différentes ?

.....
.....
.....
.....

10) Avez-vous un ou deux exemples de pratiques que vous avez pu apporter et faire adopter par un établissement sur lequel vous avez été affecté ?

.....
.....
.....
.....

11) Pensez-vous que la mobilité géographique des enseignants devrait être encouragée, ou facilitée au regard du dispositif de mobilité en vigueur?

- Oui
- Non

Un grand merci pour votre aide.

ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS AFFECTES SUR DES POSTES DE REMPLACEMENT

Chers collègues,

Enseignante stagiaire, je présente un mémoire de master sur la relation qui peut exister entre la mobilité géographique de l'enseignant et ses pratiques professionnelles.

En qualité de professeurs des écoles affectés sur des postes de remplacement, votre parcours m'intéresse tout particulièrement.

Je vous serais très reconnaissante de prendre un tout petit peu de votre temps pour répondre à ces quelques questions.

Merci à tous et à toutes

Emilie Kyriacos

1) Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?

.....

2) Au cours de votre carrière, dans combien d'établissements différents avez-vous travaillé ? (selon l'expérience, le nombre peut être approximatif)

.....

3) Depuis combien de temps êtes-vous affecté en brigade départementale de remplacement ?

.....

4) Etiez-vous volontaire pour occuper ce type de poste ?

- Oui
- Non

5) Dans le cas où cette affectation résultait d'un choix, quelles en étaient les raisons principales ?

- Motivations d'ordre privé/familial
- Rapprochement géographique du lieu de vie
- Envie de varier les expériences professionnelles
- Envie de briser une routine professionnelle
- Difficultés professionnelles rencontrées sur un précédent établissement d'affectation

.....
.....
.....

6) Quels sont selon vous le ou les aspects positifs de votre poste ?

.....
.....
.....
.....
.....

7) Quelle est la principale difficulté rencontrée sur votre poste ?

.....
.....
.....
.....

8) Pouvez-vous dire que le fait de travailler dans différents établissements a eu et a encore un impact sur vos pratiques professionnelles ?

- Un peu, pas de façon significative
- Beaucoup, de façon significative
- Pas du tout

9) Si oui, de quelle manière ?

.....
.....
.....
.....
.....

10) Avez-vous un ou deux exemples de pratiques qui ont été remises en cause ou enrichies du fait de votre expérience dans des structures différentes ?

.....
.....
.....
.....
.....

11) Avez-vous un ou deux exemples de pratiques que vous avez pu apporter et faire adopter par un établissement sur lequel vous avez été amené à travailler ?

.....
.....
.....
.....
.....

12) Pensez-vous que la mobilité géographique des enseignants devrait être encouragée, ou facilitée au regard du dispositif de mobilité en vigueur?

- Oui
- Non

Un grand merci pour votre aide.

Annexe 3 : Retranscription du mail adressé le 4 mars 2019 à 14 équipes enseignantes ayant effectué l'ouverture de leur nouvelle école à la rentrée 2018 sur le territoire français, et 1 équipe enseignante au Québec

Bonjour,

Je suis PES dans l'académie de Besançon, et je me permets de vous solliciter car j'oriente mon mémoire autour de la façon dont les enseignants s'approprient une nouvelle structure: notamment le lien entre nouvelle école et nouvelles pratiques professionnelles, et les difficultés rencontrées.

Je fais donc une recherche sur l'ensemble du territoire, et les récentes ouvertures d'écoles restent peu nombreuses.

Seriez-vous d'accord pour partager votre expérience en répondant aux quelques questions ci-dessous?

Sinon, je peux bien sûr, si vous préférez, m'entretenir avec vous par téléphone selon vos disponibilités.

Avec tous mes remerciements,

Emilie Kyriacos

Annexe 4 : Retranscription du mail-réponse de la directrice de l'école primaire de Loire-Atlantique, en date du 4 mars 2019

Bonjour Mme Kyriacos.

Je trouve votre sujet d'étude très intéressant et je vous renvoie mon avis avec plaisir. J'apporte quelques réponses à vos questions, espérant que celles ci pourront vous aider. Dans le corps du message. Je reste disponible pour un échange téléphonique si vous souhaitez des compléments d'information. Dites moi si vous souhaitez que je transfère votre courriel à l'ensemble de mon équipe.

Bonne suite de parcours à vous.

Bien cordialement,

Questions:

- Pour quelle(s) raison(s) cette nouvelle école a été pensée?

Elle répond à un besoin de la commune qui a développé un plan urbain conséquent (développement d'un nouveau quartier, la Zac Ouest). Les écoles de la commune étaient déjà saturées.

- L'ouverture de cette nouvelle école a-t-elle eu un impact sur vos pratiques professionnelles en tant qu'enseignant?

Oui en effet. Personnellement, j'ai pris en charge la direction précisément parce qu'il s'agissait d'un nouveau projet, au cœur de ma commune et de mon quartier d'habitation. Auparavant je n'étais pas directrice. Du point de vue professionnel en effet, l'installation dans une structure toute nous fait "pousser des ailes". Elle rend les projets réalisables car nous ne sommes pas (encore) ancrées/habituées/cincées dans des pratiques sclérosées. de plus un cadre neuf, clair, lumineux, bien pensé permet à chacun de s'inscrire dans une dynamique de nouveauté où les fonctionnements même sont à définir. Tous mes collègues nommés avaient choisi ces postes spécifiquement pour participer au développement de ces nouveaux projets.

- De quelle manière (1 ou 2 exemples concrets)?

Lorsque nous nous sommes réunies en juin, qu'il a fallu réfléchir à la répartition, nous avons toutes envies de nous lancer dans des classes de cycle (faire 5 classes de PS/MS/GS, 3 classes de CP/CE1/CE2 et 2 classes de CM1/CM2) en nous adaptant aux effectifs. Ce qui inévitablement nous lançait dans une dynamique extrême d'équipe. Puis la réalité nous a rattrapé: dans une année d'ouverture il faut d'abord prendre le temps de construire une relation de confiance avec les parents. De plus nous ne connaissions pas du tout nos futurs élèves et pour composer des classes équilibrées mieux vaut connaître son public. Déjà que sur la commune les doubles niveaux sont peu répandus... Avec quelques mois de recul, nous nous sommes rendus compte qu'il faut déjà faire connaître et asseoir la légitimité des doubles niveaux avant de se lancer dans une telle aventure. Nous patienterons.

Autre exemple, le travail avec les Atsem: afin de casser les stéréotypes "binômes" enseignants-atsem, nous avons eu l'idée de faire tourner les 5 atsem sur les 5 classes de l'école toutes les périodes. Afin que chacune connaisse les élèves et les fonctionnements propres. A l'épreuve de la réalité ce projet n'a pas tenu car nous avons été submergé de tâches à accomplir en début d'année et les temps de concertations n'étaient pas suffisants. De plus pour les PS, changer d'atsem en octobre, c'est beaucoup trop tôt. Mais en accord avec notre équipe d'atsem nous conservons cette idée de rotation.

Enfin, quand il a fallu penser les équipements de cette nouvelle école pour lancer les commandes, nous avons l'ambition d'une classe mobile (un usage raisonnée et partagé d'un charriot de 30 tablettes) pour utiliser le numérique dans tous ses aspects. Cette fois ce sont les choix budgétaires et politiques de la mairie (financeur) qui nous ont refroidi: les investissements n'avaient pas été pensé ainsi. Ils avaient été réfléchi en terme de salle informatique avec 16 PC fixes, 4 en fond de chaque classe élémentaire et rien en maternelle (quel dommage vu le nouveaux programmes...)

- Avez-vous été, d'une manière ou d'une autre, concerté en amont de l'ouverture à propos de ce projet (bâti, de l'aménagement des locaux, etc)?

Pas personnellement mais des enseignants en poste dans la commune au moment du projet ont été consultés et très écoutés!!

- Si vous n'avez pas été consulté, auriez-vous aimé l'être? Pour quelles raisons? (1 exemple concret si vous en avez un)

Cf. réponses précédentes: j'aurai aimé que les investissements dans l'informatique soient plus adaptés aux souhaits de l'équipe en place.

- Pouvez-vous dire que l'ouverture d'une nouvelle école nécessite de reconstruire une culture commune et des pratiques communes avec la nouvelle équipe?

C'est sur!!! Mais c'est tout l'intérêt d'un tel défi!!

Annexe 5 : Retranscription du mail-réponse de la directrice de l'école primaire de Loire-Atlantique, en date du 5 mars 2019

Bonsoir,

En effet, en lien avec l'ouverture de l'école, nous montons un projet artistique. Ainsi, la ville a réservé le budget 1% du budget total de la construction à l'élaboration collaborative d'une oeuvre d'art; avec un artiste. Ce projet nous prendra 2 ans.

Pour cette première année, toutes les classes ont effectuées des sorties à Nantes pour parcourir des œuvres d'art avec un médiateur culturel, afin de se familiariser avec ce milieu. A l'issue de cette phase, les élèves ont élaboré individuellement puis par petit groupe des idées d'œuvre pour l'école que nous avons répertorié dans des cahiers et remis à Mme Le maire lors d'une cérémonie officielle. La mairie va utiliser toutes ces idées pour rédiger un appel d'offre envers des artistes. Tous les usagers de l'école (personnel, élèves, enseignants) auront alors un vote pour choisir un projet d'œuvre d'art qui sera réalisé par les élèves en collaboration avec un artiste l'an prochain.

D'autre part, nous avons un projet sur la construction de l'école avec le cycle 3 en vue d'élaborer un petit texte pour l'inauguration officielle, prévue en mai.

Annexe 6 : Retranscription du mail-réponse du directeur de l'école primaire de la Haute-Garonne, en date du 14 mars 2019

Bonjour,

Je vais essayer de répondre à vos questions ci-dessous.

Si toutefois vous aviez des questions n'hésitez pas à me contacter par téléphone.

Cordialement

Questions:

- Pour quelle(s) raison(s) cette nouvelle école a été pensée?

Notre nouvelle école fait suite à une école provisoire (type Algeco).

Nous sommes restés 4 ans en locaux provisoire. Auparavant, nous étions déjà dans une école en "dure". La croissance démographique du quartier a montré la nécessité d'agrandissement de notre école. La maternelle occupe les anciens locaux en totalité et nous bénéficions d'une nouvelle école depuis septembre.

– L'ouverture de cette nouvelle école a-t-elle eu un impact sur vos pratiques professionnelles en tant qu'enseignant?

Il est évident qu'une ouverture d'école et de nouveaux locaux influencent les pratiques.

Malgré tout, nous avons déjà dans nos locaux provisoires des équipements proches de ceux que nous avons aujourd'hui (TBI, salles BCD, ...) et nous restons proches des pratiques que nous exerçons déjà.

- De quelle manière (1 ou 2 exemples concrets)?

L'organisation concrète dans les locaux : récréations décalées matin et après-midi, planning d'occupation de salles différents. Ce qui a changé le plus c'est l'implication que nous souhaitons mettre en place de la part des élèves dans l'appropriation des nouveaux espaces. Nous avons un "petit" bois dans la cour, un espace jeux en bois qu'il a fallu occuper et s'approprier. Des séances de conseil d'enfants (représentants des classes) participent à cette réflexion.

- Avez-vous été, d'une manière ou d'une autre, concerté en amont de l'ouverture à propos de ce projet (bâti, de l'aménagement des locaux, etc)?

Nous avons été concertés à certaines étapes du projet. La municipalité a organisé les gros travail et nous a ensuite présenté les plans. Nous avons pu faire quelques remarques et modifications. Nous avons été consultés sur la dotation en mobilier des salles et des classes.

- Si vous n'avez pas été consulté, auriez-vous aimé l'être? Pour quelles raisons? (1 exemple concret si vous en avez un)

- Pouvez-vous dire que l'ouverture d'une nouvelle école nécessite de reconstruire une culture commune et des pratiques communes avec la nouvelle équipe?

Notre école existait déjà avant donc la culture commune existait aussi. L'équipe enseignante a peu changé avant d'intégrer nos nouveaux locaux donc les pratiques et le travail d'équipe était déjà en place. Il y a une dynamique, un défi à relever, des difficultés (parfois nombreuses) dans l'appropriation de nouveaux locaux ce qui bien sûr a un impact sur l'équipe adulte (enseignant, AVS, animateurs, agents techniques).

Annexe 7 : Retranscription du mail adressé le 4 mai 2019 à 12 établissements situés en
Territoire de Belfort afin d'évaluer les effets positifs et négatifs de la mobilité enseignante

Bonjour ,

Je me permets de vous solliciter, étant PES affectée à Grosmagny.

Je conduis un mémoire autour de la relation entre la mobilité de l'enseignant et l'évolution de ses pratiques, et je cherche en ce moment à évaluer l'impact positif et/ou négatif d'un fort taux de mobilité dans les établissements scolaires, ou à l'inverse, d'une absence de mobilité depuis plusieurs années.

Seriez-vous d'accord pour répondre à mes quelques questions?

Je vous les sou mets ci-dessous, mais je peux bien entendu vous appeler directement si vous le préférez:

- Depuis combien d'années l'enseignant le plus ancien dans l'école est-il affecté?*
- L'école est-elle régulièrement impactée par la mobilité des enseignants qui y sont affectés? Ou bénéficie-t-elle au contraire d'une stabilité durable?*
- En tant que directeur/directrice, considérez-vous que la forte mobilité a un impact positif? Négatif? Pour quelles raisons?*
- Considérez-vous que l'absence de mobilité sur la durée peut avoir un impact négatif?*
- La mobilité des enseignants de l'école a-t-elle selon vous un impact sur vos pratiques professionnelles?*

Je vous en remercie beaucoup par avance.

Cordialement,

Emilie Kyriacos