

Comment favoriser la participation des enseignants au fonctionnement d'un établissement scolaire¹ ?

Laetitia Progin

Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Suisse

Introduction

En pratique, la participation citoyenne peut toutefois s'avérer contre-productive pour enrayer la crise démocratique, lorsqu'elle se résume à une fausse promesse. De fait, la volonté de « faire participer » peut désigner des objectifs radicalement opposés, allant de l'opération de communication à la recherche d'une démocratisation des modes d'élaboration des politiques publiques, en passant par l'encouragement à l'activité associative. (Carrel, 2017, p. 29)

La question de la participation des enseignants au sein d'un établissement scolaire mérite d'être abordée sans naïveté. Comme l'expose Carrel (2017), le concept de participation peut recouvrir des réalités très différentes, voire se révéler contre-productif si on sollicite les acteurs alors que la décision est déjà prise. Comment alors éviter les fausses promesses, présentes dans tous les milieux, y compris celui de l'école ?

Il est donc important de clarifier ce que signifie cette participation et d'en interroger les implications concrètes. S'agit-il d'échanger entre professionnels de l'établissement ? De travailler en équipe ? D'être consulté en ayant la possibilité de donner son avis lorsqu'une décision est prise ? De décider collectivement à partir d'options déjà définies ? De prendre part à l'orientation des décisions ? Ou d'influencer en amont la construction même des choix à envisager ?

Réfléchir à la participation des enseignants au sein d'un établissement scolaire implique également de s'interroger sur les espaces dans lesquels elle peut ou non s'exercer. Comment se définissent les frontières entre ce qui relève du pédagogique, de l'organisationnel ou encore du politique ? Dans quels lieux la participation est-elle possible ? À qui appartient la salle de classe, la salle des professeurs, le bureau de direction ? Ces espaces sont-ils pensés comme des lieux dans lesquels la participation peut réellement s'exercer ? Ou sont-ils réservés à certaines fonctions ou à certains professionnels ?

¹ En Suisse, la scolarité obligatoire débute à l'âge de 4 ans et s'étend sur 11 ans, couvrant le niveau 1 (enseignement primaire) et le niveau 2 (premier cycle du secondaire) de la CITE ([Classification internationale type de l'éducation – UNESCO, 2011](#)). Les écoles du niveau 1 ou du niveau 2 sont couramment désignées sous les termes d'école ou d'établissement, ces deux appellations étant synonymes en Suisse. À leur tête se trouvent des directions, toutes dotées d'un statut formel, quel que soit le niveau concerné.

Afin de répondre à ces questions, nous pourrions mobiliser les travaux sur le leadership en éducation et plus particulièrement ceux qui analysent l'influence exercée par les professionnels de l'établissement, qu'ils occupent ou non un rôle formel (notamment les recherches² sur le *distributed leadership* ou le *teacher leadership*). Mais nous préférons ne pas recourir au concept de *leadership*, que les enseignants – dans les pays francophones européens – n'emploient en effet pas spontanément pour parler de leur métier. En effet, ce terme est souvent associé au milieu de l'entrepreneuriat et à la nouvelle gestion publique et suscite une certaine méfiance, contrairement aux pays anglo-saxons où il fait partie du vocabulaire commun.

À une époque où le leadership est souvent réduit, dans l'espace public, à la figure autoritaire du chef charismatique – parfois jusqu'à la caricature –, ne pas l'employer pour analyser la participation des enseignants au sein des établissements scolaires, c'est choisir de déplacer le regard. C'est remettre au centre le travail ordinaire, ses empêchements, mais aussi ses possibilités de transformation. C'est adopter une compréhension de la participation qui cherche à interroger les conditions concrètes de sa mise en œuvre au plus près du quotidien dans les établissements scolaires : pouvoir prendre part, contribuer, influencer, discuter, contester. Bref, prendre sa place non pas dans un cadre idéalisé ou caricaturé mais dans un cadre à construire, à investir et parfois aussi à disputer.

Dans nos travaux précédents (Lator et Progin, 2025), nous avons cherché à conceptualiser la participation des professionnels au sein d'un établissement scolaire, un objet encore peu présent dans les recherches en sciences de l'éducation alors qu'il est amplement investi dans les travaux en sciences politiques, notamment.

La participation comprend aussi sa part d'idéaux. En effet, « la participation évoque un élan de démocratie » (Lator et Progin, 2025, p. 16) nourrissant les attentes que l'on place en elle au travail (Lator et Progin, *ibid.*).

Nos observations relèvent à ce sujet un malentendu fréquent. Au sein des organisations, et des institutions scolaires en particulier, la participation est souvent confondue avec l'idée de « faire communauté ». Ce malentendu repose sur une vision idéalisée, où tout se discuterait et se déciderait ensemble à travers des échanges horizontaux, dans un climat serein et bienveillant.

Or, les institutions scolaires ne sont pas des « entreprises libérées ». Chaque travailleur n'y exerce ni le même rôle, ni les mêmes responsabilités. Le reconnaître ne revient pas à renoncer à une participation qui permette à chacun de prendre sa place. C'est en revanche connaître les conditions et les contraintes de sa mise en œuvre. Ne pas le faire, c'est s'exposer tôt ou tard à la déception, voire à une certaine forme de désengagement institutionnel.

Ainsi, entre vision idéalisée et possibilités réelles au sein des organisations scolaires, il semble important de définir ce que l'on entend par participation des enseignants. Quels sont les repères – issus de la littérature scientifique – pouvant nous aider à y voir plus clair ?

² Pour en savoir davantage sur le *distributed leadership*, voir par exemple Lator et Progin (2025). Au sujet du *teacher leadership*, Reverdy et Thibert (2015).

I. Définir la participation enseignante au sein d'un établissement scolaire : apports des sciences de l'éducation

La participation est une notion ambivalente : elle est à la fois une catégorie d'action pour les acteurs de terrain et des politiques publiques, et une catégorie d'analyse en recherche (Letor, 2025). Cette ambivalence n'est pas propre à la participation : elle concerne d'autres concepts en sciences humaines et sociales, notamment en sciences de l'éducation. Ainsi, le concept de leadership est à la fois mobilisé par les systèmes éducatifs – comme injonction adressée aux cadres scolaires – et analysé empiriquement dans les enquêtes portant sur le travail ordinaire au sein des établissements scolaires. Ces deux usages (catégorie d'action et catégorie d'analyse) s'entremêlent parfois – y compris dans certains travaux de recherche – entretenant un flou quant au statut du concept : s'agit-il d'orienter l'action ou de la comprendre ?

En s'inspirant des travaux d'Arnstein (1969), Letor (2025)³ distingue plusieurs formes de participation qui s'inscrivent dans un continuum. Celui-ci se déploie selon deux dimensions complémentaires : d'une part, la manière dont la parole des participants est prise en compte ; d'autre part, le pouvoir effectif qui leur est donné pour agir et décider. On peut ainsi identifier différentes modalités de participation, allant de l'absence de prise en compte de la parole jusqu'à une implication active dans les décisions stratégiques de l'établissement.

Que fait-on de la parole des enseignants ?

- **Informer** : la parole n'est pas sollicitée ; les enseignants reçoivent simplement des informations.
- **Consulter** : la parole est recueillie (ex. sondage, questionnaire, avis lors d'une réunion), mais sans garantie d'influence sur la décision finale.
- **Se concerter** : la parole est prise en compte dans un cadre de négociation (ex. réunion sur un projet d'établissement).

Quel est le pouvoir de décision des enseignants ?

- **Co-élaborer** : les enseignants participent à la construction collective des modalités d'un projet déjà cadré par l'institution (par exemple, définir ensemble les critères d'évaluation ou l'organisation d'activités pédagogiques). Ils décident du comment faire dans un cadre organisé.
- **Déléguer** : la direction confie un champ de responsabilité précis aux enseignants (par exemple, le pilotage d'un projet numérique ou l'organisation d'un voyage scolaire), avec autonomie mais reddition de comptes.

³ Il convient de préciser qu'en référence aux travaux de la sociologue Sherry R. Arnstein (1969), notamment son échelle de participation, Letor (2025) a approfondi l'analyse en abordant les attentes des professionnels quant à la participation, ainsi que la question du pouvoir envisagé comme réciprocité.

- **Coopérer** : les enseignants travaillent avec la direction et parfois avec des acteurs externes (par exemple, la mise en place d'un dispositif d'inclusion avec les parents ou des associations). Ils mettent en commun leurs ressources et décident ensemble quoi faire et avec qui dans un cadre moins prédéfini que celui de la co-élaboration.
- **Empowerment** : les enseignants participent aux choix stratégiques de leur établissement (par exemple, la redéfinition des priorités pédagogiques).

Dans la réalité, ces formes de participation ne sont ni figées ni cloisonnées : elles peuvent évoluer selon les contextes et les dynamiques. Il convient d'identifier quelles sont les règles du jeu auquel les enseignants participent. Pourtant, il s'agit souvent d'une discussion oubliée ou méconnue au sein des organisations scolaires : il est demandé aux cadres de faire participer les professionnels mais sans que les conditions de cette participation soient précisément définies. Et nos travaux (Progin & Letor, 2025) ont montré que, dans la pratique, les différentes formes de participation sont rarement identifiées, aussi bien par les cadres scolaires que par les enseignants.

II. Participer : focus sur une recherche suisse en cours

Pour prolonger cette réflexion et l'ancrer dans la réalité des établissements scolaires, nous partagerons quelques premiers résultats issus d'une enquête ethnographique en cours et menée en Suisse⁴, sur plus de quarante semaines d'observation dans des établissements scolaires du premier et du second degrés. L'enquête inclut également un nombre important d'entretiens avec plus de soixante-dix professionnels (enseignants et cadres scolaires) sur la manière dont ils contribuent au fonctionnement, voire au pilotage de leur établissement.

La Suisse est une confédération réunissant vingt-six cantons, chacun disposant de son propre système éducatif (Losego, 2024). À cela s'ajoute une division en communes, dont certaines exercent des compétences en matière d'éducation, notamment au niveau de l'école obligatoire. S'intéresser à deux systèmes éducatifs issus de régions linguistiques différentes — l'une francophone, l'autre germanophone — constitue ainsi une démarche inédite. En effet, aucune enquête qualitative n'a, à ce jour, été menée sur cet objet avec un même design de recherche en Suisse romande et en Suisse alémanique.

Comparer deux systèmes de gouvernance permet de montrer que la participation ne relève pas uniquement de la volonté individuelle des enseignants, mais s'inscrit dans des cadres institutionnels plus ou moins centralisés, structurés, explicites ou implicites. Les formes de participation sont toujours situées, façonnées à la fois par le cadre institutionnel et par les dynamiques locales — relations de confiance, histoire de l'établissement, cultures formelles et informelles — qui influencent l'accès à la participation, sa reconnaissance et ses effets. Cette

⁴ Avec Pierre Tulowitzki, nous menons actuellement une recherche en Suisse romande (canton de Vaud) et en Suisse alémanique (canton d'Argovie) sur la manière dont les professionnels – indépendamment de leur statut – exercent de l'influence au sein de l'établissement (Progin et Tulowitzki, 2020). Cette enquête est soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

mise en perspective invite à interroger les conditions concrètes et les marges de manœuvre réelles dans son propre contexte, plutôt que de se référer à des modèles généralisés ou idéalisés.

Nous avons ainsi identifié des différences significatives dans la gouvernance des établissements scolaires et du travail des professionnels entre les deux cantons étudiés (canton de Vaud et canton d'Argovie). Dans le canton de Vaud, la direction stratégique de l'école relève du canton, tandis qu'en Argovie, elle est confiée aux autorités communales. Alors que les écoles vaudoises présentent des organisations relativement uniformes, celles du canton d'Argovie varient fortement d'une commune à l'autre : en termes de taille (nombres d'élèves et d'enseignants), de structure de pilotage (directions uniques ou co-directions) et de nombres de sites. Par exemple, dans certaines communes argoviennes, une petite école d'une centaine d'élèves fonctionne avec une direction unique, tandis que dans d'autres, des établissements de plus de mille élèves sont dirigés par plusieurs directions (de 2 à 7 dans notre enquête) et répartis sur plusieurs sites.

Les enseignants du canton de Vaud peuvent se voir attribuer institutionnellement des responsabilités de cadre intermédiaire qui peuvent varier d'un établissement à un autre, alors que ce n'est pas le cas dans le canton d'Argovie. Dans ce dernier, ils peuvent néanmoins participer à des groupes de pilotage (*Steuergruppen*), sans pour autant être considérés comme des cadres. Les réformes éducatives diffèrent également entre ces cantons (tant sur le fond que sur la forme).

Au-delà des différences que nous avons observées, nous identifions des points de convergence quant à la façon dont les professionnels – et en particulier les enseignants – exercent de l'influence dans l'espace de leur établissement, quels que soient leur canton ou leur statut : certains enseignants s'appuient sur leur statut ou le rôle particulier qu'ils occupent au sein de l'école (par exemple, en tant que coordinatrice ou coordinateur d'une discipline) ; d'autres s'appuient sur leur expertise du métier ou d'un domaine spécifique (comme le numérique, la durabilité ou l'inclusion) ; d'autres encore mobilisent leur connaissance approfondie du fonctionnement institutionnel et organisationnel, de l'histoire de l'établissement, de ses cultures formelle et informelle ; enfin, certains tirent parti des relations et réseaux qu'ils ont su développer au sein de l'école. Ceux qui exercent le plus d'influence sont généralement ceux qui parviennent à mobiliser plusieurs de ces ressources.

Nos observations révèlent ainsi différentes modalités de participation : certaines sont institutionnalisées (par exemple, rôle de cadre intermédiaire dans le canton de Vaud, participation aux *Steuergruppen* – groupes de pilotage – en Argovie), d'autres, au contraire, reposent sur des dynamiques plus informelles, fondées sur des ressources professionnelles ou relationnelles (expertise disciplinaire ou thématique, connaissance de l'histoire de l'établissement, réseaux développés). Ces modalités s'accompagnent toutefois de plusieurs obstacles : règles du jeu rarement explicitées, attentes de coopération harmonieuse qui masquent les rapports de pouvoir, reconnaissance limitée des formes de participation informelles.

Ces résultats, issus de notre enquête, invitent à approfondir la réflexion sur les obstacles, les freins mais aussi les leviers susceptibles de favoriser une participation durable.

III. Obstacles, freins et leviers pour la participation dans l'établissement

Il convient de rester attentif au risque de tout formaliser au sein des établissements scolaires. Multiplier les fiches de missions ou les procédures peut certes apporter de la clarté, mais cela ne doit pas occulter d'autres formes de participation, plus discrètes, voire invisibles que nous avons observées dans notre enquête : échanges réguliers et informels, groupes WhatsApp, réseaux sociaux, initiatives spontanées, circulation d'idées en marge des cadres institués. Elles ne tendent à être reconnues que lorsqu'elles deviennent visibles, au risque alors d'être récupérées par des logiques bureaucratiques (réunions, procédures) qui en altèrent le sens. La participation peut aussi susciter des tensions, notamment entre équipes et direction, selon les interprétations ou les attentes de part et d'autre.

Plusieurs entretiens menés dans les établissements ont mis en évidence des attentes très fortes envers la « bonne entente » et la coopération harmonieuse, sans toujours reconnaître que la participation s'accompagne inévitablement de rapports de pouvoir. Or, il existe des relations de pouvoir inhérentes à tout travail collectif qu'il convient d'aborder sans tabou. Le pouvoir est à appréhender comme une dimension ordinaire de la vie organisationnelle et de toute dynamique de groupe. À ce sujet, Perrenoud (1996) plaide en faveur de « cultures professionnelles déniées dans le domaine du pouvoir, qui ne refusent pas de voir les choses en face et acceptent l'ambivalence des êtres humains et la complexité des systèmes sociaux... » (p.39).

Loin de constituer un frein, cette lucidité constitue une condition pour envisager la participation de manière réaliste. Elle permet de reconnaître que tout travail collectif implique des contraintes, des négociations et qu'il s'agit moins d'échapper au pouvoir que d'apprendre à composer avec lui. Cette lucidité pourrait décourager à s'engager au sein de l'établissement. Il semble – au contraire – qu'appréhender la complexité du travail collectif, identifier voire construire des règles de participation dans lesquelles on a sa place tout en reconnaissant qu'aucun travail n'est synonyme de liberté, sont des étapes nécessaires pour mieux vivre le collectif tout en sachant dans et vers quoi l'on s'engage. À cet égard, les travaux des sociologues des organisations (dont Crozier & Friedberg, 1977) offrent des clés de lecture convaincantes pour comprendre et analyser ces processus au sein des établissements et gagneraient à être intégrés dans la formation de tous ceux qui y travaillent.

On peut également souligner les apports des psychologues du travail (Clot, Bonnefond, Bonnemain & Zittoun, 2021) qui dénoncent l'appel au bon sentiment, à l'empathie, à la bienveillance et à la résilience qui font reposer – à travers des dispositifs participatifs de bien-être au travail – toute la responsabilité sur les épaules des travailleurs, sans interroger ce qui pourrait l'être dans l'organisation du travail. Ces travaux, menés dans des contextes variés (un EHPAD, le service de la propreté d'une grande ville et une usine automobile), montrent aussi que cette approche évacue les conflits, alors que les controverses professionnelles (et non les conflits personnels) sont des sources de développement, favorisant l'émergence collective d'idées auxquelles personne n'avait songé jusqu'alors. Bien que situés dans d'autres secteurs, ils nous semblent pertinents pour penser la participation dans les établissements scolaires, en raison des mécanismes organisationnels qu'ils mettent en lumière.

Nos résultats confirment que les règles de la participation restent largement implicites. Les enseignants que nous avons interrogés disent ne pas toujours savoir comment ni où s'engager, et certains cadres eux-mêmes expriment une difficulté à rendre explicite ce qui peut être discuté, négocié ou ne pas l'être. Les règles du jeu sont explicites pour ceux qui disposent d'un rôle particulier dans l'école, mais elles restent largement implicites pour les autres, comme le montrent les résultats de notre enquête. De plus, elles sont rarement, voire ne le sont jamais, abordées dans les formations, que ce soit auprès des enseignants ou des cadres scolaires. Comme l'a déjà montré Barrère (2014), le sens de ce qui se joue dans l'espace de l'établissement dépend aussi de la manière dont les cadres scolaires parviennent à le construire avec leurs équipes. Il apparaît donc nécessaire d'envisager de penser collectivement la participation des professionnels dans la vie des établissements scolaires, ainsi que les conditions et les limites de sa mise en œuvre.

Le tableau qui suit propose une traduction en repères concrets issus à la fois de nos résultats de recherche et des apports de la littérature, afin d'identifier, du côté des enseignants d'une part et du côté de l'organisation scolaire d'autre part, les leviers d'une participation possible et durable.

	Ce que les enseignants peuvent anticiper	Ce que l'organisation peut anticiper
Clarifier les modalités de participation	Identifier où et comment on peut s'impliquer	Rendre visibles et explicites les espaces de participation et leurs règles
Se positionner	Interroger les objets, les raisons et les modalités de leur participation	Encourager les enseignantes et les enseignants à formuler leurs attentes, leurs besoins et leurs buts
Connaître les règles du jeu	Comprendre ce qui peut être discuté ou négocié en fonction du cadre institutionnel et des responsabilités respectives	Expliciter la place donnée à la parole (informer, consulter, se concerter) et le niveau réel de pouvoir décisionnel (co-élaborer, déléguer, coopérer, <i>empowerment</i>)
Valoriser les débats et controverses professionnels	Oser discuter, confronter les pratiques, enrichir les points de vue	Créer des lieux où les enseignantes et les enseignants peuvent échanger librement sur leur métier et expliciter que cela fait partie du métier (faire la distinction entre conflits personnels et débats-controverses professionnelles)
Accepter et valoriser le droit à l'erreur	Expérimenter, assumer de se tromper – y compris pour les personnels expérimentés	Donner l'exemple depuis la direction : admettre ses erreurs et soutenir les enseignants dans leurs tentatives
Communiquer sans relâche	Comprendre, réagir, ajuster : communiquer au sein des équipes, auprès de la direction	Assurer une communication continue, explicite et sincère avec les enseignants, même en cas de difficulté (le plus complexe évidemment)

À partir de ces repères, il convient enfin de mentionner deux principes. D'une part, évaluer le sens de la participation : si elle ne contribue ni à mieux travailler en classe, ni à faire face aux épreuves du métier, elle risque d'être perçue comme une charge supplémentaire ou un alibi plutôt qu'une véritable opportunité. D'autre part, veiller à préserver des espaces informels de travail collectif : tout ne peut – ni ne doit – être institutionnalisé, car certains apprentissages

professionnels se construisent aussi dans des temps et lieux non formels, qu'il s'agit de reconnaître et de valoriser sans les figer.

Références

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.

Barrère, A. (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement. *Administration & Éducation*, 143(3), 111-113.

Carrel, M. (2017). Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation. *Vie sociale*, 19, 27-34.

Clot, Y., Bonnefond, J.-Y., Bonnemain, A. & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.

Letor, C. (2025). Participer et faire participer en organisation scolaire : de quoi parle-t-on ? Dans C. Letor & L. Progin (éds.), *Diriger collectivement un établissement scolaire : Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (pp. 29-46). De Boeck Supérieur.

Letor, C. & Progin, L. (éds.). (2025). *Diriger collectivement un établissement scolaire : Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école*. De Boeck Supérieur.

Losego, P. (2024). Les plans d'études en Suisse : histoire récente d'une construction politique. *Diversité*, 204. <http://journals.openedition.org/diversite/4502>

Perrenoud, P. (1996). Pouvoir et travail en équipe. In *Travailler ensemble, soigner ensemble* (pp. 19-39). Lausanne, Suisse : Direction des soins infirmiers, CHUV.

Progin, L. & Tulowitzki, P. (2020). *Cartographie du leadership professionnel au sein des établissements scolaires*. Subside n° 200892 obtenu auprès du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), 2021-2025.

Progin, L. & Letor, C. (2025). Diriger et faire participer : créer des espaces résonnants au sein des établissements scolaires. Dans C. Letor & L. Progin (éds.), *Diriger collectivement un établissement scolaire ? Enjeux et perspectives de la participation des équipes éducatives et des partenaires de l'école* (pp. 225-231). De Boeck Supérieur.

Reverdy, C. & Thibert, R. (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'Ifé, (104).