

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**L'activité de l'enseignant et les changements en éducation : de
l'autonomie à l'insertion professionnelle**

Norma Zakaria
Professeur – Université Saint-Esprit de Kaslik - Liban
009613981092
zakarianorma@gmail.com

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Compte-rendu d'expérience professionnelle

Résumé

Nous nous interrogeons dans cette communication sur la réelle portée des changements en éducation et leur influence sur l'activité de l'enseignant. Nous analysons les points de vue d'enseignants libanais en formation continue par le biais d'entretiens individuels, pour comprendre comment ces enseignants perçoivent l'influence du changement des situations de travail sur leur activité. Dans notre hypothèse de travail, les enseignants agissent avec autonomie pour développer leurs compétences, réguler leurs actions en fonction des transformations imposées et garantir leur propre insertion professionnelle. Notamment, questionner la nature des changements en éducation et leurs implications correspondantes, constitue actuellement un enjeu majeur pour l'enseignant, en tant qu'agent ayant peur de ne pas s'adapter aux nouvelles conditions du travail et aux situations qui en découlent.

Mots-Clés : changement – autonomie – activité – développement professionnel

Introduction

La problématique du changement en éducation paraît difficile à résoudre sous l'effet des facteurs qui causent des mutations accélérées dans ce monde, induisant par-là des transformations didactiques et pédagogiques au niveau des pratiques individuelles et collectives des enseignants, du métier d'élève et de l'organisation de l'établissement scolaire. Ceci nous a conduit à poser quelques questions. Dans quelle mesure le changement en éducation peut-il influencer l'activité de l'enseignant ? Quel rôle peut jouer l'autonomie de l'enseignant dans la conduite du changement ?

Dans le cadre d'un projet de formation d'enseignants dans une école libanaise, nous nous sommes interrogée sur la réelle portée des changements en éducation et sur leur influence sur l'activité de l'enseignant. Dans notre hypothèse de travail, les enseignants agissent avec autonomie pour développer leurs compétences, réguler leurs actions en fonction des transformations imposées et garantir leur propre insertion professionnelle. Nous avons analysé les points de vue d'enseignantes libanaises en formation continue par le biais d'entretiens individuels, pour comprendre comment **ces enseignantes perçoivent** l'influence du changement des situations de travail sur leur activité. Ces enseignantes ayant suivi cette formation témoignent de leur capacité de réguler leur activité face aux facteurs externes à l'environnement du travail et aux facteurs internes relatifs à l'institution, tout en mettant en œuvre leur autonomie qui peut les aider à s'adapter aux situations de travail, innovantes pour eux. La formation menée dans cet établissement a répondu dans une large mesure à nos perspectives théoriques.

1. Les répercussions du changement en éducation sur les situations de travail

Dans son parcours professionnel, l'enseignant est exposé à des changements relatifs à l'environnement, à savoir l'institution éducative, qui subit les répercussions d'une société caractérisée par des secousses susceptibles de déstabiliser les systèmes (Dupriez, 2015), par des transformations sociales et technologiques à plusieurs niveaux, par un individualisme contemporain (Obin, 2011), et dans laquelle les individus sont engagés exclusivement dans la poursuite de leurs intérêts personnels (Nordmann, 2014). Ces changements donnent naissance à des exigences administratives, pédagogiques et relationnelles qui entravent fréquemment l'insertion professionnelle de l'enseignant et son adaptation aux situations de travail.

Force est de constater que de nouvelles perspectives entreront en jeu pour délimiter les objectifs individuels, cognitifs, professionnels et sociaux des curricula. Dès lors, de nouvelles exigences éducatives s'inscrivent : restructuration profonde des contenus, des méthodes et des structures de l'apprentissage ; intégration de l'environnement et du développement dans tous les domaines de l'enseignement ; nouvelle attitude pédagogique vis-à-vis des questions globales et interculturelles qui se traduit par «les éducations à» (Diemer & Marquat, 2014, p. 14).

Qu'en est-il alors des enseignants et de leur statut professionnel ? Il ne faut pas perdre de vue que les difficultés et les soucis concernant la carrière d'enseignant sont de nos jours des sources de perturbation à l'école. Ainsi «la tension emploi/métier pose-t-elle non seulement la question des savoirs professionnels à détenir pour exercer un emploi, mais des moyens de faire vivre les métiers pour les tenir, mais aussi pour les renouveler» (Olry, 2013, p.17). Il faut voir alors comment «l'amélioration des conditions de travail en relation avec les changements

d'organisation du travail a paradoxalement réduit la charge physique, mais augmenté la charge mentale ou psychologique» (Janot-Bergunat & Rascle, 2008, p.27).

Un déploiement temporel favorise les transformations qui s'opèrent. La reconnaissance par les acteurs de ce qu'ils font et investissent dans le travail est efficace. Le couple situation/activité est mis en jeu ; et, l'apport des savoirs et des savoir-faire pertinents à l'intervention pédagogique, et leur influence sur la qualité du travail réalisé par les agents de changement à l'école, deviennent des objets d'étude.

De surcroît, les exigences administrative, pédagogique et relationnelle qui prennent naissance avec les changements dans le monde de l'éducation influencent le système de gestion administrative et pédagogique dans l'institution scolaire, car les responsables préfèrent «proposer les changements qu'ils estiment les plus favorables pour le maintien de leur contrôle sur leurs employés ou leurs subordonnés» (Boutin, 2012, p. 31). Ces exigences influencent encore les caractéristiques de l'organisation du système scolaire et le style de gestion pratiqué dans les commissions scolaires et les écoles ; car «le changement institutionnel ne repose pas uniquement sur des individus. Il requiert pour sa diffusion, de pouvoir s'appuyer sur un dispositif acceptable par les organisations ; il faut en quelque sorte démontrer la compatibilité du nouveau dispositif promu avec les formes organisationnelles, anciennes ou modifiées» (Dupriez, 2015, p. 62).

À ce niveau discipliner l'institution éducative, en tant que milieu de travail, devient indispensable pour ajuster les situations du travail. Depuis longtemps, la perspective systémique a mis au point des principes et des enjeux pour le maintien de l'équilibre à l'école. Dans cette perspective, ce ne sont plus tant les personnes qui sont à considérer, que les systèmes d'interactions complexes, car l'approche systémique examine les principes d'organisation du système, ses composantes et les personnes qui contribuent à sa régulation. Elle «relève davantage d'une pensée holistique (le réel comme un tout indissociable) qu'analytique (le réel comme parties assemblées et dissociables)» (Minary & Perrin, 2012, p. 63-64), la gestion des activités à l'école devra fonctionner dans un processus d'interaction et de communication entre les différentes composantes du système.

2. Réguler l'activité de l'enseignant face au changement des situations du travail

Les répercussions du changement sur l'activité de l'enseignant sont si graves qu'il est indéniable de réfléchir au rôle que peut jouer l'autonomie de l'enseignant-sujet dans le développement de sa motivation et dans son insertion professionnelle. L'interprétation de ce qui est à faire et de ce qui est prescrit en fonction de l'état de la situation et des ressources disponibles, de manière à redéfinir la tâche, à redéfinir les buts, à définir les voies de réalisation de l'action, à se mobiliser pour l'action, à envisager les précautions à prendre pour neutraliser les risques pour le résultat ou pour soi-même, sont des facteurs importants pour le développement professionnel ; car «dans le vif de l'action, l'enseignant confronté à un événement doit mettre en œuvre des stratégies, « des formes spécifiques de pensée et de l'action » faisant appel aux concepts pragmatiques dont parle Pastré » (Acardi, 2011, p. 197).

Pour l'analyse de son activité, le sujet s'approprie alors «une succession de règles de prises d'information et d'actions qui peuvent être organisées simultanément et séquentiellement» (Vinatier, 2009, p.5-6). En effet, l'activité est formée de l'action et de l'apprentissage de l'action, et se situe bien à l'intérieur d'un système d'activités ; mais chaque activité appréhende ce système comme ressource. «La tâche et l'action correspondante restent très abstraites à ce niveau. Pour spécifier leur contenu concret, il est nécessaire de prendre en

compte les conditions dans lesquelles elles sont proposées au sujet» (Savoyant, 2006, p. 129), à savoir la situation où le sujet exerce son travail. Dans cette analyse, l'enseignant est «impliqué dans un monde de normes. Ce contexte dans lequel il est impliqué le contraint à agir en confrontant les normes qui lui sont imposées par son milieu extérieur à celles qui lui sont propres» (Ferrari-Auarek & Cunha, 2017, p. 56).

De même l'analyse de l'activité «permet de s'ajuster aux situations pour parvenir à réaliser les tâches prescrites en quelque sorte grâce et malgré les variations, les imprévus, les inédits conduisant le sujet à réorganiser son activité en fonction des éléments perçus, pensés, anticipés». (Astier & alt., 2014, p. 237).

Évidemment, au départ de toute régulation, existe un fonctionnement actif qui émane du moi autonome. De plus, le moi est exposé continuellement à un conflit, sous un ensemble de tensions énergétiques qui peuvent gérer ses pulsions et ses sentiments. Une dualité particulière caractérise sa nature problématique : d'un côté, un aspect instinctif, émotionnel et d'un autre côté un aspect rationnel, intellectuel. Cependant, quelle que soit l'ambivalence qui le tiraille, la morale est un principe vivant en lui, défini comme étant la satisfaction du désir essentiel qui anime tout homme, ou qui devrait l'animer pour son propre bien.

Notamment, la finalité essentielle de l'éducation étant d'«émanciper» et de participer à forger un individu responsable et autonome, l'émancipation devient une «participation raisonnée au système des valeurs du métier, dont on s'affranchit des préjugés, quand bien même on en respecterait les règles» (Olry, 2013, p.19). Encore faut-il ajouter que l'estime de soi mène l'enseignant à une croyance en soi qui lui donne du pouvoir et influence «positivement son état d'esprit» (Michel, 2013, p.105) ; et, l'espérance, en tant que «puissance motrice naturelle possible et nécessaire» (Freire, 2013, p. 87) est encore un facteur qui alimente sa joie, indispensable à toute activité éducative.

Selon Maroy, cité dans Vinatier (2013, p.115), l'enseignant doit faire preuve d'une «autonomie envers soi-même» et non seulement vis-à-vis des «autorités scolaires». L'autonomie ici n'est pas pensée «en termes d'émancipation par rapport à un pouvoir» ; mais par rapport aux savoirs que l'enseignant acquiert et encore par rapport à ses propres conceptions. À ce niveau, l'autonomie est importante dans la mesure où elle développe chez la personne le sens de la responsabilité, qui implique de la part de l'individu un engagement face à ses actes et face aux conséquences qui en découlent. En effet le développement individuel et professionnel de l'enseignant s'effectue dans le cadre institutionnel et en contact avec les autres ; car «le pédagogue de l'autonomie propose des situations pédagogiques qui permettent de la socialiser» (Hermann, 2015, 204). L'enseignant cherche alors à se réguler en faisant appel à ses tendances et à ses motivations, vis-à-vis de soi et des autres.

En d'autres termes, la connaissance de soi, qualifiée de « conscience de soi, s'appréhende au travers de la découverte ou de la redécouverte du champ large des émotions et des sentiments » (Meram, & alt., 2006, p.25) et implique que l'enseignant voit dans ses capacités à apprendre une évolution sensible, et non une rigidité, et un échange réciproque avec les autres personnes. En effet, c'est à travers l'appréhension de l'altérité, que se forme, individuellement et collectivement le sujet, psychiquement et socialement civilisé, en devant, bon gré mal gré reconnaître l'autre comme sa propre limite ; car « il n'y a pas d'analyse de son activité sans la médiation d'autrui » (Pastré, 2005), «l'image de soi étant intimement mêlée à l'image pour les autres» (Houssaye 2001, 53).

Une démarche de réflexivité sur les situations de travail est indispensable ; elle porte sur différents objets : «une démarche réflexive sur ses pratiques ... une démarche réflexive sur son identité professionnelle ... une démarche réflexive sur le contexte organisationnel du milieu de travail de gestionnaires» (Charlier, & alt., 2012, p. 96). L'analyse du travail aboutit alors à définir « une expertise d'un niveau sans commune mesure avec le niveau qu'une formation peut ainsi permettre d'atteindre» (Mayen, 2014, p. 134). Il ne faut pas donc réfléchir à ses actions lorsqu'on se trouve en difficulté, mais la réflexivité est un processus permanent ; car dans le métier d'enseignant il y a place pour une « activité interrogative » suscitée par des situations problématiques complexes qui méritent réflexion et analyse, appellent un « raisonnement prospectif » et interpellent parfois la coopération d'autres personnes (Maulini & Perrenoud, 2008, p. 148). Par-là, il s'agit de se questionner : « Comment développer la compréhension de ce qu'on fait pour savoir ce qu'on fait ? Autrement dit : une conscience « plus claire » de son action et de ses capacités d'action libère-t-elle et enrichit-elle les capacités d'action ? » (Mayen, 2008, p. 46). Dans ce cadre le savoir-faire de l'enseignant devient « un savoir procédural que notre intelligence nous permet d'appliquer ; on l'assimilera à un « savoir que faire » ou « savoir comment faire », fait de règles, techniques, recettes, marches à suivre ». (Perrenoud, 2008, p. 80).

Conclusion

L'insertion professionnelle de l'enseignant s'effectue quand il affine ses gestes professionnels après l'analyse de son activité ; car le geste professionnel « est situé dans un rapport à un contexte et à l'action combinant des aspects opératoires, cognitifs, psychologiques et sociaux, et à ce titre les différentes dimensions de l'apprentissage vont modeler sa formation et son développement » (Bronner, 2011, p. 167). Nous ajoutons ici que l'expérience est encore productrice de connaissances, et « les processus de développement professionnel des sujets qui s'opèrent à l'occasion de la communication et de la formalisation de l'expérience » (Rémy, 2013, p. 50) sont importants pour l'adaptation aux situations de travail.

Ces données ont trouvé des réponses auprès des enseignantes interrogées. Le premier entretien a mis l'accent sur les facteurs de changement dont les enseignantes sont conscientes et qu'elles considèrent comme des évidences à admettre pour changer leurs pratiques. Le deuxième entretien a montré comment les enseignantes ont analysé leur activité [tâches, interactions] au cours du travail, en fonction des facteurs du changement et en mettant en œuvre leur autonomie, par la réflexivité, la conscientisation sur leurs actions pédagogiques et l'estime de soi. Le troisième entretien a permis aux enseignantes de se conscientiser davantage pour voir comment l'accomplissement du travail, avec autonomie et en collaboration avec les autres, favorise leur insertion professionnelle. Les points de vue des enseignantes ont témoigné des degrés d'expertise qui permettent à un professionnel de réguler ses actions, pour accéder avec autonomie au développement de ses compétences professionnelles, en harmonie avec les règles du métier et en médiation avec les partenaires qui partagent la même situation de travail.

Références bibliographiques

- Accardi, J. (2011). Incidents répétés et leurs ajustements en cours de langue à l'école primaire (stagiaire PE2). In D. Bucheton (sous la direction de). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Astier, P., Baroth, M-C., Chenu, F. & Tourmen, C. (2014). L'évaluation des compétences : perspectives de la didactique professionnelle. In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : de boeck.
- Boutin, G. (2012). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement. In D. Fablet (coordonné par). *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Bronner, A. (2011). L'analyse du travail didactique du professeur dans la classe. In D. Bucheton (sous la direction de). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Charlier, E., Roussel, J-F. & Dejean, K. (2012). Analyse de l'accompagnement de deux programmes universitaires de gestion de la formation et du changement. In E. Charlier & S. Biémar (sous la direction de). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : de boeck.
- Diemer, A. et Marquat, C. (2014). L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif ? In A. Diemer et C. Marquat (sous la direction de). *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : de boeck.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier G. (sous la direction de) (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles : de boeck.
- Ferrari-Auarek, W. & Cunha, D. (2017). Qualité des imprévus en situation et pratique éducative démocratique. *Travail et Apprentissage, revue de didactique professionnelle. Travail, éducation et mouvements sociaux au Brésil*. Coordination Daisy Cunha.No 16. Pp. 56-83.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : Éditions érès.
- Hermann, F. (2015). *L'autonomie. Clé du changement*. Lyon : chronique sociale.
- Houssaye Jean (2001), *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Janot-Bergunat, L. & Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses ? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay. *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (sous la direction de). Bruxelles : de boeck.
- Maulini, O. (2004). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J-P. Bronckart et M. GatherThurler. *Transformer l'école*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Lenoir, Y. et Pastré, P. (sous la direction). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. (pp. 109-125) Toulouse : Octarès Éditions.

- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et apprentissage. Revue de Didactique Professionnelle. Perspectives en didactique professionnelle* (118-138). No 13, juin 2014.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D. et Oelsner, a. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique sociale.
- Michel, J.-F. (2013). *Les 7 profils d'apprentissage. Pour former, enseigner et apprendre*. Paris : Eyrolles.
- Minary, J.-P. et Perrin, PH. (2012) Le systémicien et l'analyse des pratiques professionnelles. In D. Fablet (coord.) *Supervision et analyse des pratiques professionnelles: dans le champ des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Nordmann, J.-F. (2014). École, structurations subjectives et potentiels de mutation. In M. Mesckel-Crests, J-F. Nordmann, Ph. Bongrand, C. Boré, S.
- Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pression sur le travail et référence au métier. *Travail et Apprentissage. Revue de Didactique Professionnelle. Expérience, apprentissage et processus d'émancipation* (13-33). No 12, décembre 2013.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente. Analyses du travail et formation (1)* (29- 46). No 165/2005-4.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : esf Éditeur.
- Rémery, V. (2013). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation de Acquis de l'Expérience. *Les Sciences de l'éducation. Les rapports entre professionnalisation évaluation et reconnaissance professionnelle* (47-68). Vol. 46, no 4, CERSE EA 965 Université de Caen Basse Normandie.
- Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions de travail. *Éducation permanente. Analyses du travail et formation (2)* (127-136) .No 166, 2006-1,
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : de boeck.