

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

**La réforme du collège, entre les préconisations officielles et la
réalité du développement professionnel des enseignants**

Pascal CLAMAN
Professeur agrégé de Lettres classiques
Formateur académique
Doctorant en sciences de l'éducation
06 90 92 75 27
pascalanselme.claman@gmail.com

Type de communication

Compte-rendu d'expérience professionnelle

Thématique principale

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 ?

Résumé court

L'article propose d'étudier la manière dont les orientations officielles sur la réforme du collège limitent ou favorisent le développement professionnel des enseignants. Les nouveaux programmes, au contenu moins prescriptif, insistent sur la professionnalité des enseignants et inscrivent l'activité du professeur dans une dynamique d'équipe, à travers notamment les enseignements pratiques interdisciplinaires, l'accompagnement personnalisé ou les cycles d'apprentissage. Comment cette réforme, à la fois structurelle et pédagogique, entretient-elle la professionnalité des enseignants et favorise-t-elle une dynamique de professionnalisation ?

Mots-clés :

Réforme, programmes scolaires, développement professionnel, identité professionnelle

Texte de la communication

Dans son roman de 1881 intitulé *Le Crime de Sylvestre Bonnard*, Anatole France fait dire à son personnage : « tous les changements, même les plus souhaités, ont leur mélancolie, car ce que nous quittons, c'est une partie de nous-mêmes ; il faut mourir à une vie pour entrer dans une autre ». Le milieu de l'éducation n'est pas exempt de ces douloureuses évolutions, à tous les niveaux, qu'il s'agisse des réformes engagées par le Ministère de l'Education nationale ou des identités professionnelles soumises elles-mêmes aux nouvelles orientations institutionnelles et aux évolutions sociétales. Dans ce contexte, l'adaptation des pratiques de l'enseignant nécessite une prise en compte de la temporalité impliquant accompagnement, prise de conscience des enjeux et auto évaluation en vue d'un ajustement de ses pratiques professionnelles. C'est dans cette tension entre la mise en œuvre d'une réforme et la dynamique de développement professionnel des enseignants que se situe notre réflexion.

Professeur agrégé de Lettres classiques en collège, je suis aussi formateur académique dans l'académie de la Guadeloupe. Au sein d'une équipe de formateurs en lien avec l'inspection académique et conformément aux préconisations nationales, j'étais chargé d'accompagner les établissements à la réforme dès la rentrée 2015, et d'aider les professeurs de Lettres à s'approprier les nouveaux programmes de français en vigueur dès septembre 2016. Cette mission m'a alors permis d'observer et d'analyser comment se développaient les dynamiques d'évolution de pratiques impliquées par la réforme mais aussi les manifestations de résistances au changement.

Plaçons-nous donc au niveau local, au cœur d'un EPLE et voyons comment se nouent et se dénouent les dilemmes, lorsqu'il s'agit de concilier l'efficience visée par l'institution et le développement professionnel des acteurs. Le collège G. de G compte une soixante d'enseignants et près de sept cent élèves. La culture syndicale y est assez forte et les résultats aux examens sont au-dessus de la moyenne académique. Le principal-adjoint est un chef d'établissement très impliqué, très engagé dans la réussite de cette réforme et entretient de bons rapports avec les personnels. Plusieurs séances de travail menées en privé avec lui, avant les réunions en conseil pédagogique et en plénière m'ont permis de connaître les forces et les atouts de l'établissement, et de réfléchir sur les modalités de communication et de travail collectif, pour favoriser l'investissement de chacun et l'engagement collectif lors de la grande réunion en plénière du 24 novembre 2015 qui fait l'objet du présent récit.

La réforme du collège relève de la nouvelle organisation des enseignements présentée dans la circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015. Elle est définie dans le décret n°2015-544 et l'arrêté du 19 mai 2015 relatifs aux enseignements au collège, et paraît au Journal officiel du 20 mai 2015, dans un contexte de forte contestation syndicale. Durant l'année 2015-2016, le Rectorat de l'académie de la Guadeloupe déploie une équipe de formateurs académique chargée d'accompagner les établissements scolaires. Sous la responsabilité du Directeur Académique des Services de l'Education Nationale (DASEN), en lien avec les inspecteurs et l'inspectrice déléguée à la pédagogie chargée de coordonner ce travail de mise en œuvre de la réforme, les formateurs investissent les collèges, construisent un dialogue avec les chefs d'établissement, présentent les grandes lignes de la réforme aux conseils pédagogiques et mènent des formations *in situ* en plénière avec l'ensemble des enseignants pour déterminer les choix concrets. De fait, les textes de cette réforme, présentée comme structurelle et pédagogique par la Directrice générale de l'enseignement scolaire, proposent un cadrage assez large dont la

mise en œuvre dépend de la réalité contextuelle et des choix de chaque établissement. C'est ainsi que les enseignements pratiques interdisciplinaires sont présentés selon six thématiques que chaque équipe disciplinaire décide d'investir selon des modalités qui lui sont propres : langues et cultures régionales ; transition écologique et développement durable ; monde économique et professionnel ; culture et création artistiques ; information, communication et citoyenneté ; corps, santé, bien-être et sécurité ; sciences, technologie et société ; langues et cultures de l'Antiquité. Ainsi, les équipes disciplinaires doivent identifier des convergences disciplinaires à partir de ces thématiques, élaborer un contenu d'enseignement en commun, et réfléchir sur les modalités de déroulement et d'évaluation.

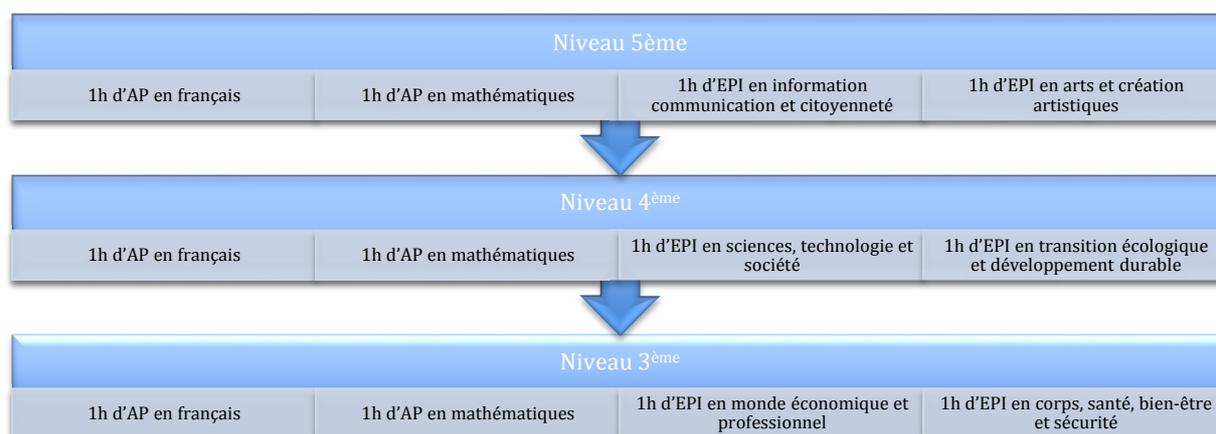
Au collège G. de G., la première journée de formation en plénière a donné lieu à un sentiment général de malaise en raison de l'ampleur de la tâche : « encore une énième réforme ? Comment choisir les disciplines ? Les EPI seront-ils trimestriels, semestriels, annuels, mensuels ? Dans quelle mesure harmoniser les EPI sur la durée ? Combien de disciplines par EPI ? ». Il m'a donc fallu, en tant que formateur, élaborer des scénarii pour que les équipes se déterminent. J'ai dû faire émerger tous les projets interdisciplinaires qui préexistaient dans l'établissement pour identifier l'existant et mettre en évidence les convergences disciplinaires effectives, avant cette réforme. Cette démarche de reconnaissance du travail effectué a montré aux enseignants que la réforme qui leur était demandée de mettre en œuvre s'appuyait sur une valorisation de leur activité, comme l'explique Anne Jorro dans son *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* : « La reconnaissance professionnelle suppose la reconnaissance de la valeur de l'engagement consenti par le professionnel dans sa participation à l'activité de travail et à son organisation, celle qui prend en compte les divers coûts, physiologiques et psychologiques, engendrés par l'exercice de l'activité. Entre exigence de conformité et nécessité de distinction, la reconnaissance professionnelle procède d'une lecture intersubjective des activités humaines qui constitue les identités professionnelles ».

Il était également inévitable d'aborder la question délicate des affinités professionnelles. En effet, les EPI impliquent une concertation régulière et un co-enseignement entre enseignants, et il fallait envisager dans quelle mesure chaque enseignant accepterait de développer des collaborations professionnelles plus étroites qui remettent en cause la culture traditionnelle des enseignants fondée sur l'unité du temps, du lieu et de l'action : « une classe, un cours, un enseignant, une discipline ». Dès lors, j'ai suggéré des possibles pour illustrer des mises en œuvre et pour inciter les enseignants à rejeter certaines hypothèses. Par exemple, certains enseignants, soucieux de ménager leurs habitudes professionnelles sans le soumettre quotidiennement au regard de leur pair, ont suggéré que tous ces EPI se déroulent durant la dernière semaine avant les vacances scolaires. Ces heures hebdomadaires seraient mutualisées et reportées juste avant la sortie des classes, impliquant de nouveaux emplois du temps, une nouvelle organisation des espaces (CDI, salle informatique) et une concentration des sorties scolaires à cette période. Cette proposition séduisante présentait, en effet, plusieurs avantages : la semaine, tout entière consacrée aux EPI, constituerait l'occasion d'apprendre et de produire en un temps réduit et contraint, rapprochant ainsi l'apprentissage de la production finale ; les enseignants pourraient également proposer un autre mode d'enseignement aux élèves après les cinq semaines de cours traditionnels ; les sorties permettraient de donner davantage de sens aux apprentissages, puisque les savoirs seraient directement associés à l'environnement immédiat de l'élève. Enfin, la proposition était formulée par une figure syndicale, avec un certain brio rhétorique, au moment où les enseignants s'inquiétaient du

changement radical qui était imposé à leurs habitudes professionnelles sédimentées. L'absence d'une minorité de professeurs pour des raisons diverses (arrêts maladie, absence de cours dû, raisons personnelles) a également servi de prétexte pour affirmer qu'il était impossible de décider pour les absents d'un changement aussi important et que la proposition de rejeter les EPI juste avant les vacances constituerait un « moindre mal ». Face à des enseignants septiques quant à l'impact des EPI sur la réussite scolaire des élèves et contrariés à l'idée de partager leur séance, leur salle et leur discours avec un collègue, il me fallait donc, en tant que formateur, trouver les arguments pour dépassionner l'épineuse question du co-enseignement et pour élargir la réflexion éducative au-delà des EPI. Car l'enjeu était moins de positionner des EPI sur les emplois du temps que de valoriser les convergences disciplinaires, donnant davantage de sens aux apprentissages et permettant des collaborations professionnelles en vue de la mutualisation des pratiques efficaces. J'ai dû alors prendre en compte cette culture de la démocratie participative propre à l'établissement, cette réserve devant la nouveauté imposée par le Ministère et cette anxiété du co-enseignement. Face à la soixantaine d'enseignants, je me suis d'abord positionné comme un formateur extérieur aux réalités quotidiennes de l'établissement : est-ce que, durant cette dernière semaine de cours transformée en semaine d'EPI généralisés, le CDI et la salle informatique ne seraient pas saturés ? Est-ce que la concentration des sorties scolaires pour tous les élèves de ce gros établissement ne créerait pas des absences d'enseignants dans l'établissement et des risques de sous-encadrement ? Pouvait-on ainsi éviter que les élèves se représentent la semaine d'EPI généralisée comme « les vacances avant les vacances », d'autant que les jours précédant les vacances sont ceux qui concentrent le plus grand nombre d'arrêt-maladie ? Outre ces questionnements, j'ai expliqué aux enseignants que les EPI n'étaient que le nom donné par les inspecteurs généraux à des pratiques effectives observées sur le terrain, y compris dans ce collège. L'esprit de la réforme est, en effet, moins d'imposer une pratique inédite que d'élargir les pratiques efficaces et innovantes au plus grand nombre. Pour cela, les collaborations professionnelles entre ceux qui ont expérimenté le travail interdisciplinaire et ceux qui sont invités à le découvrir pour y apporter leur contribution sont au cœur de cette réforme, qui fait le pari de la professionnalité des enseignants. En fait, si les préconisations des textes officiels leur paraissent « un peu vagues », c'est parce que le législateur tient à garantir une liberté de mise en œuvre en établissement, dans un esprit de confiance à l'égard des acteurs de terrain. L'accompagnement des formateurs, l'expertise des inspecteurs et la présence de personnes-ressources dans l'établissement constituent, en ce sens, des atouts essentiels.

Cependant, j'ai bien senti que l'assemblée d'enseignants attendait de moi des propositions de mises en œuvre très précises, et que celles-ci seraient validées si elles ne remettaient pas en cause certains « acquis » : c'est le cas, par exemple, des professeurs de sciences expérimentales (SVT, technologie et physique-chimie) qui bénéficient de groupes à effectifs réduits (une quinzaine d'élèves au lieu des classes entières à 26 élèves dans les autres disciplines). Ces groupes à effectifs réduits constituent un confort professionnel, mais cet acquis se justifie aussi par les manipulations nombreuses, et par la taille des salles souvent exigües dont les paillasses et les prises électriques seraient en nombre insuffisant pour des classes entières. Nous avons donc convenu que ces disciplines scientifiques élaboreraient ensemble leur EPI, permettant le maintien des groupes et facilitant leur emploi du temps. Les scientifiques estimaient également que leurs cultures et contenus disciplinaires étaient assez éloignés des disciplines littéraires et qu'ils trouveraient, en cette première année, plus facilement des convergences disciplinaires entre eux.

Alors que les enseignants des disciplines scientifiques ont manifesté une plus grande réserve à cette réforme, les professeurs des disciplines littéraires et linguistiques, enseignant en classes entières, avaient davantage développé les croisements disciplinaires (français-histoire ; anglais-espagnol ; latin-français...). Ces convergences, effectives, conscientes et efficaces s'étaient réalisées par affinités personnelles, mais aussi au regard des programmes disciplinaires mis en miroir pour aborder de manière coordonnée certains objets d'étude transversaux (la citoyenneté, les faits de langue, l'art et la culture, l'actualité...). En concertation préalable avec le chef d'établissement, j'ai alors formulé aux enseignants la proposition suivante : avant d'entrer dans des considérations affectives entre adultes, nous analysons comment nous pouvons proposer deux thématiques d'EPI selon le niveau scolaire. Compte tenu de l'évolution de ces adolescents, des problématiques spécifiques à l'établissement et des progressions annuelles par niveau, quelles thématiques seraient opportunes, chaque année ? En plénière, les enseignants, détournés ainsi de leurs considérations personnelles et recentrées sur l'intérêt supérieur de l'élève, ont alors reconnu que ces adolescents de cinquième gagneraient à bénéficier d'un enseignement plus approfondi sur la citoyenneté et sur les arts, ceux de quatrième sur l'environnement et sur les sciences, et ceux de troisième sur leur insertion professionnelle et sur une prise de conscience de leur bien-être psychologique et physiologique. Nous en sommes arrivés à la répartition des EPI suivante :



Cette répartition s'appuie sur l'opportunité que représentent ces thématiques par rapport aux années d'apprentissage mais aussi sur les enjeux d'éducation que présente ce public d'élèves.

La prise en compte de la spécificité de l'établissement s'est poursuivie de la manière suivante. J'ai proposé aux enseignants d'identifier des binômes interdisciplinaires qui pourraient investir ces EPI. Encore une fois, les enseignants n'ont pas eu l'occasion d'exprimer leur refus individuel de travailler avec tel ou tel : ils ont été orientés à appréhender moins leur personne que leur discipline pour chaque thématique. Durant plus d'une heure, les prises de parole ont porté sur les convergences disciplinaires, sur la plasticité de certaines disciplines plus aptes à s'adapter que d'autres, sur les représentations de telle ou telle thématique, sur les audaces pédagogiques et didactiques à manifester à l'occasion de ces rapprochements disciplinaires. C'est à ce moment que s'engage, subrepticement, l'évolution des pratiques professionnelles. J'ai donc invité, toujours en plénière, les équipes à remplir ce tableau pour déterminer les alliances disciplinaires.

	Information, communication et citoyen.	Culture et création artistiques	sciences, technologies et société	transition écolo et dvpt dur.	monde éco et pro.	Corps, bien être et sécurité	Langues et cultures de l'Antiquité	Langue et culture régionale
Français	X						X	X
Maths			X		X			
His.géo et EMC					X			
SVT				X				
Physique – chimie				X				
Technologie			X					
Éducation musicale		X						
Arts plastiques et visuels		X						
EPS						X		
Anglais	X							
Espagnol						X		
Documentation	X	X						

Une fois que les enseignants ont coché les cases, les binômes disciplinaires partent en atelier pour concevoir le contenu de cet EPI, pour proposer une progression commune aux deux disciplines engagées, pour prévoir des temps d'évaluation intermédiaire, pour envisager la production collective demandée aux élèves. L'après-midi est donc consacrée à investir de manière didactique, pédagogique et éducative ces propositions de convergence. Au terme des ateliers, chaque binôme interdisciplinaire présente son projet à l'assemblée générale.

En somme, les résistances au changement ont été progressivement levées, dès lors que les enjeux étaient orientés davantage sur les élèves que sur les enseignants. Concernant ces derniers, leur engagement s'est manifesté quand ils ont pu émettre eux-mêmes des propositions en fonction de leur réalité professionnelle et quand ils ont constaté que la réforme n'avait pas pour effet de supprimer des acquis. De fait, en vue de cette première année de réforme, il s'agissait de proposer des changements raisonnables qui puissent s'appuyer sur des expérimentations locales ayant donné satisfaction, mais aussi sur des objectifs fédérateurs, réalisables et évaluables. C'est sur cette tension entre la modification et la permanence de l'identité professionnelle que s'est enclenché le processus de développement continu. La professionnalisation proposée par le formateur est ainsi entrée en adéquation avec le sentiment d'efficacité professionnelle, dès lors que chacun se projetait dans ces collaborations à venir. Portés au-delà d'eux-mêmes par leur discipline ou par leur souci de la réussite de leurs élèves, les enseignants ont accepté de mettre en œuvre les EPI tels qu'ils étaient esquissés par les textes officiels. Ils ont donné à cette esquisse couleurs, formes et nuances qui donnent à chaque ouvrage son éclat spécifique.

Pour autant, le récit de cet accompagnement n'a pas vocation à modéliser ou à servir d'exemple d'EPI. C'est en effet la réalité contextuelle qui a conduit le formateur à prendre en compte la force de la parole collective, à alterner les temps d'écoute d'angoisses individuelles et les propositions engageantes qu'il a osé formuler pour lever les hésitations. Enfin, le travail au préalable avec le chef d'établissement a été essentiel pour maintenir un discours en phase avec les contraintes locales. En ce sens, l'expérience d'accompagnement en établissement

scolaire dans un souci de transparence et d'échange en plénière implique une forme d'humilité et de modération qui permet d'opérer des petits changements dans le sens de l'amélioration continue de ses pratiques. Et cette réflexivité du praticien concerne autant l'enseignant en activité que le formateur en situation d'accompagnement.