

## Des repères pour l'action

### La prise en compte du travail réel des enseignants dans les innovations

Le texte ci-dessous est le compte rendu du séminaire CUSO (Conférence universitaire de la Suisse Occidentale) tenu du 28 septembre au 1er octobre 2005 à Jongny sur Vevey.

**Problématique du séminaire :** La plupart des réformes récentes du système éducatif ne peuvent réussir que si les enseignants modifient notamment leurs pratiques professionnelles. Il s'agit, selon les cas, d'évaluation formative, de travail en cycles pluriannuels, de démarches de projets, d'apprentissage par problèmes.... L'échec des innovations est en partie imputable à l'écart entre les pratiques pédagogiques attendues et celles que les enseignants sont disposés à adopter, selon leurs convictions, mais aussi leurs compétences et leurs contraintes.

Avant de parler de « résistance irrationnelle au changement », mieux vaudrait donc se demander si les réformes scolaires sont capables de prendre en considération :

- a) l'activité réelle des enseignants ;
- b) leur investissement subjectif dans le travail ;
- c) les contraintes effectives de l'organisation du travail dans les écoles.

La même question peut se poser à propos de la formation des enseignants, en particulier lorsqu'elle prétend préparer et accompagner le changement des pratiques.

Cette problématique a été reprise en **conférence d'ouverture par Philippe Perrenoud** (université de Genève). La volonté de changement des « prescripteurs » se heurte à des résistances. Or, tout acteur social, en fonction des informations, du temps et des ressources dont il dispose, fait preuve d'une forme de « rationalité » limitée parce qu'elle est située, construite et orientée.

Pour changer les pratiques, il faut s'inscrire dans cette rationalité, la comprendre, la respecter, jouer avec elle plutôt que de la combattre car généralement, les acteurs ont tendance à « en prendre et en laisser ». Mais l'écart entre le travail prescrit et le travail réel peut être un facteur de réussite (mobilisation d'intelligence et de créativité pour résoudre une situation que les prescriptions ne peuvent régler en totalité) ou l'expression d'un refus, d'une incompétence.

La plupart des acteurs consentent à l'innovation dans la mesure où ils en attendent plus d'avantages que d'inconvénients.

Par ailleurs, tout changement s'inscrit dans une théorie ; les travaux de psychologie, d'ergonomie, d'anthropologie cognitive ont mis en évidence l'existence de schèmes de pensée, de perception, d'action, de décision qui sont mis en œuvre sans passer par une prise de conscience. Nombre de gestes machinaux sont en réalité des conduites intelligentes car l'intelligence au travail n'exige pas la conscience totale de l'action en cours.

Donc, tout décideur d'innovation qui ne perçoit les êtres humains au travail que comme des acteurs pleinement conscients de leurs actes n'aguère de chance d'influencer leurs pratiques. Autre élément de résistance : il y a des changements qu'aucun enseignant ne peut opérer seul, parfois parce qu'il travaille de manière coopérative, souvent parce que son travail, en apparence solitaire, participe de la cohérence des pratiques enseignantes face aux élèves et aux parents.

La prise en compte du travail réel peut donc conduire à renoncer à des innovations qui ne peuvent fonctionner qu'avec des êtres humains très improbables ; de même, on peut et doit se demander si une pédagogie fondée sur un constructivisme mal compris n'est pas pire qu'une pédagogie plus traditionnelle bien maîtrisée.

Mais, pour autant, il est parfois nécessaire de prouver la marche en marchant...

## **Analyse du travail et prise en compte de l'activité réelle dans la conception et l'organisation du travail, Guy Jobert (Université de Genève et CNAM Paris)**

Cadre de la recherche : L'étude du changement s'est faite traditionnellement par l'étude des structures (dominants / dominés, modification par les réformes / par la révolution) ou par l'étude des personnes. Cette dernière approche pose le problème de la liberté du sujet par rapport aux déterminations sociales. Le passage du niveau psychologique / individuel au niveau social / collectif s'effectuerait par la présence d'une « masse critique » comme si le social était la somme des individus, ce qui n'est pas si simple....

Guy Jobert propose donc une approche par l'action : la recherche peut porter sur ce que les personnes et les groupes font. La centration sur l'action humaine permet la prise en compte simultanée et articulée :

- du monde externe : les objets, les institutions, les normes, les organisations ;
- du fonctionnement psychique individuel ;
- de l'interaction avec des « autrui » divers.

Le travail est fondamentalement une activité de l'agir humain. Il n'y a de travail qu'humain ; au sens de la recherche, il n'y a pas de travail « d'exécution ». Le travail, c'est donc ce que chacun et chacune doivent et veulent mettre d'eux-mêmes pour que cela marche ! L'attitude du chercheur repose sur deux postulats : toute conduite humaine a un sens d'une part, le chercheur suspend son jugement dans une approche compréhensive d'autre part.

Introduire une innovation, c'est créer une action sur l'action d'autrui.

Cela comprend : l'injonction, l'intervention sur l'organisation, les représentations, les enjeux de valeurs, les affects. Si on veut obtenir la coopération des gens, il faut donc qu'ils se sentent en confiance.

Le travail enseignant est fortement subjectivé (par le poids de l'activité relationnelle) et faiblement prescrit ; il est donc marqué par l'incertitude : « je ne sais pas ce que vaut ce que j'ai fait et décidé d'un point de vue technique et d'un point de vue éthique ». Vouloir introduire le changement, c'est donc s'interroger sur la définition des conditions de possibilité à réunir pour qu'une innovation soit possible.

## **Le travail réel des enseignants analysé d'un point de vue sociologique Anne Barrère (Université de Lille III)**

Anne Barrère a mis en évidence dans sa thèse ce qu'elle appelle « les épreuves » du travail enseignant, c'est-à-dire le bilan individuel que fait chaque enseignant de la manière dont il s'acquitte de ses différentes tâches. Ce bilan est inséparable du bilan collectif de l'organisation du travail des tâches prescrites ; les épreuves ne sont cependant pas commandées exclusivement par les prescriptions.

L'auteure distingue quatre épreuves dans le travail de l'enseignant du secondaire français :

**Le deuil de la discipline** : frustration intellectuelle relative devant ce qui est ressenti comme une baisse de niveau ; sentiment de stagnation personnelle. Les compétences didactiques ne remplacent pas les compétences disciplinaires.

**La cyclothymie de la relation** : sentiment d'être tenu par les humeurs du groupe. Le travail en classe consiste à gérer des événements, de l'aléatoire et non pas appliquer des prescriptions. L'incident est un « excès relationnel » qui déborde. Dans le travail de l'enseignant, les interactions sont longues, répétées, denses, en groupe avec une injonction de faire participer et mettre en activité les élèves. Or, la prescription oublie l'implication personnelle dans l'expertise pédagogique. Pour les enseignants, il existe une autonomie relative du relationnel par rapport à la sphère strictement didactique. La diversification des styles d'autorité, l'absence de consensus sur ce qu'est l'autorité dans les classes augmente le sentiment de solitude.

**Le fantôme de l'impuissance dans l'organisation scolaire** correspond à l'impression que les élèves ne progressent pas mais que les flux d'élèves avancent. L'enseignant note la disproportion entre le temps consacré à des problèmes (enfants en difficulté par ex.) et le résultat perçu.

**Le déficit de reconnaissance**, notamment dans l'établissement. Il y a injonction à la prise d'initiatives dans le monde du travail, mais la reconnaissance attendue en retour ne vient pas à la hauteur espérée.

La cyclothymie de la relation est centrale :

- c'est la condition initiale de l'exercice du métier ;

- elle porte la charge de la responsabilisation la plus forte sans en avoir la maîtrise ;
- elle est vécue comme un indice synthétique de la qualité professionnelle ;
- elle serait le véritable risque du métier enseignant : sentiment d'usure nerveuse professionnelle ;
- elle est personnalisée en raison des différents styles d'autorité.

Les « épreuves » confrontées au travail réel dans le cadre de l'innovation : L'innovation permet de dépasser le deuil de la discipline, le fantôme de l'impuissance en permettant de mieux voir ce que l'on fait ; l'innovation permet la reconnaissance.

La cyclothymie de la relation traduit l'absence de communication entre enseignants. Le travail en équipe

pourrait être un remède à la cyclothymie de la relation, mais il existe rarement hors REP.

Dans le cadre de l'innovation prescrite, il s'agit d'un « nouvel ordre organisationnel » plutôt que d'un désordre créateur. Les résistances à l'innovation proviennent d'effets de temporalités décalées. Le temps nécessaire à l'appropriation des innovations par les enseignants n'est pas respecté.

Inversement, des innovations comme les TPE ou les IDD améliorent la cyclothymie de la relation. Mais il est difficile, dans ce cadre, pour l'enseignant, de s'effacer devant de nouveaux contextes d'apprentissage.

Contact : [odile.denier@ac-rouen.fr](mailto:odile.denier@ac-rouen.fr)