

L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE INTERROGÉE PAR L'ÉMERGENCE DE NOUVEAUX DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

DISPOSITIFS ET MODIFICATIONS PROFESSIONNELLES SUPPOSÉES

Cette contribution s'appuie sur des travaux de recherche et d'expertise relatifs aux « dispositifs » récemment mis en place au collège et au lycée professionnel : l'alternance en classe de 4^e et 3^e de collège ; la découverte professionnelle (l'option DP 3h en collège et le module DP 6h en lycée professionnel) ; le PPCP²(projet pluridisciplinaire à caractère professionnel en lycée professionnel). Ces travaux ont été prolongés par un questionnement relatif à la professionnalité des enseignants³.

À côté des programmes d'enseignement qui sont, dès le collège, ancrés dans des disciplines, des « dispositifs » témoignent de la flexibilité que notre système d'enseignement adopte régulièrement pour apprendre autrement. Ils accompagnent le parcours scolaire ordinaire de rencontres originales avec des connaissances qui portent sur d'autres éléments de culture.

Comme pour les IDD, les TPE⁴ ou les PPCP les dispositifs récents fonctionnent plutôt sur une approche par thème ce qui fait, qu'à l'origine, ils ne peuvent être directement incorporés dans les acquisitions disciplinaires courantes. L'enseignement disciplinaire habituel prévoit en effet des étapes balisées, avec des objectifs identifiés, des prérequis définis. En revanche, dans les dispositifs, les entrées sont non progressives et cela pose la question des autres manières de certifier les acquisitions. Travaillant en complémentarité, mais en dehors des sentiers battus des disciplines, les dispositifs bâtissent leur originalité sur des paradoxes :

- Obtenir un travail personnel, une implication singulière... et, simultanément, fonctionner avec un encadrement tenu par un enseignant ou un tuteur responsable.

- Poursuivre un développement de l'autonomie d'action... tout en inscrivant les activités dans des schémas de « bi-inter-pluri-disciplinarité » qui confèrent une « couleur scolaire » au travail accompli.

- Pratiquer l'individualisation et l'accomplissement d'un parcours singulier... tout en fonctionnant dans des organisations collectives qui sont propres aux pédagogies sur projets.

Conçus pour compléter le développement de l'élève, pour prévenir ou pour remédier à ses difficultés, les dispositifs récents reposent entre autres sur la connaissance du travail, des métiers. Ainsi, au sein de ces dispositifs, des partenaires extérieurs opèrent en corrélation avec l'enseignement ce qui demande aux différents intervenants de s'accorder sur des rôles respectifs. Cette référence à une culture « étrangère » aux disciplines du collège devrait être partagée avec celle du lycée professionnel lorsque les deux institutions sont en jeu (Alternance, DP6h).

¹ U.M.R. S.T.E.F. E.N.S. Cachan – I.N.R.P.
alain.crindal@inrp.fr

² CRINDAL, A. ; GUILLAUME, M-F. ; HARTOIN, A-M. & JOUIN, B. (2004). Quel processus de structuration des connaissances au cours du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel en lycée professionnel ? *Aster*, 39, 91-123.

³ CRINDAL, A. (2005). Construire une lecture des compétences professionnelles des enseignants. Colloque recherche et formation, IUFM de Nantes.

⁴ Itinéraires de découverte, Travaux personnels encadrés

C'est à partir de ce paysage que nous nous sommes interrogés sur les réappropriations que les enseignants élaborent à propos de ces dispositifs et sur les modifications que cela engendre, ou non, sur leur métier. Sur le terrain et avec leurs partenaires, des questions nouvelles relatives aux objets du travail enseignant (Durand, 1996), à ses pratiques (Martinand, 2001 ; Marcel, 2001) et à ses guides et ses rationalités (Tardif et Lessard, 1996 ; Clot, 2000) surgissent-elles ? Quels rapports entretiennent ses questions avec les environnements et les contraintes attachées aux dispositifs ? De quelle nature est le curriculum potentiel que les acteurs imaginent dans leur contexte local ?

Quelques constats

Des indistinctions entre des dispositifs

Des PPCP se résument fréquemment à la réplication des projets techniques depuis longtemps mis en place par les professeurs de l'enseignement professionnel.

Les frontières ne sont pas clairement déterminées entre une alternance dite « légère », qui correspond à un temps d'enseignement envisagé sur une demi-journée en dehors du collège, et une « lourde » qui peut atteindre un jour et demi. Les objectifs sont souvent décrits de la même manière et les élèves ciblés semblent être les mêmes.

Entre la DP3h et la DP6h, la discrimination des enjeux n'est pas partagée par la majorité des équipes qui ont expérimenté ces dispositifs. Une visée d'intervention sur l'orientation de l'élève domine.

Une instabilité marquée par des naissances fréquentes, des disparitions voire des résurgences

Le contexte initial de chaque dispositif est souvent remis en cause peu de temps après par l'émergence de dispositifs nouveaux. Les élèves concernés par l'alternance lourde en collège (2004) se retrouvent dans la DP 6h en lycée professionnel. Les classes de DP 6h, leurs équipes enseignantes et leurs modalités d'exercice sont imaginées à partir du modèle des 3^e PVP (préparatoire à la voie professionnelle). Les programmes personnalisés de réussite éducative ou l'apprentissage junior prévu en 2006 vont-ils se substituer au dispositif de remédiation par l'alternance mis en place au niveau de la classe de quatrième en 2004 ? Au-delà de ces normes nationales instables, des normes locales viennent diminuer l'impact et le statut des dispositifs dans le curriculum réel. En collège, les IDD ne sont plus obligatoires et, dans de nombreuses académies, la DP 3h, à peine annoncée, se réduit à deux heures effectives au lieu des 3 H prescrites. Après quelques années de fonctionnement, les PPCP se dissolvent au profit de projets multivariés qui ressemblent étrangement aux projets d'action éducative ou aux projets d'action culturelle.

La difficulté d'admettre l'existence de connaissances nouvelles dans le curriculum réel

Les dispositifs ont trop souvent une fonction essentiellement « touristique ». Il s'agit d'effectuer des visites, de faire participer des intervenants avec l'espoir d'insuffler une « motivation » aux parcours scolaires.

La majorité des dispositifs repose sur une « illusion thérapeutique ». Il suffirait d'un temps d'immersion en milieu professionnel pour que l'élève, soit revienne transformé, soit considère que ce nouveau milieu lui est destiné. Ainsi, pour des élèves dits en difficulté, le pas est vite franchi entre la remédiation et ce qui devient une orientation obligée.

Dans certains cas, les dispositifs sont « aseptisés » par le formalisme ambiant du milieu scolaire. Ainsi des connaissances issues du réel du travail sont dénaturées par les filtres que constituent les disciplines d'enseignement. Par exemple, les structures et les arrangements interprofessionnels rencontrés dans les milieux de travail sont réduits au sens historique donné

au type juridique de l'organisation, ou au sens technologique de la gestion d'entreprise. Par ailleurs, lorsque les pratiques de chaque intervenant sont transposées sans modification dans chaque dispositif, les connaissances nouvelles risquent d'être masquées. L'accès à la complexité des activités d'un professionnel en DP 3h devient réducteur s'il s'agit d'effectuer une recherche documentaire conduisant à compléter les rubriques d'une fiche-métier. De la même manière, dans les dispositifs en alternance lorsque les activités externalisées se font essentiellement en lycée professionnel sous la forme de travaux pratiques (TP) ou d'ateliers, les relations entre ces TP et les enseignements du collège ne peuvent se comprendre dans la logique des programmes du collège.

Globalement, les attitudes adoptées par les enseignants face à la pluridisciplinarité montrent leur difficulté à admettre une autre rationalité que celle de leur discipline. Suivant les équipes et les personnes, dans le PPCP, nous repérons successivement :

- une attitude de « mise en retrait », où l'enseignant écarte toute possibilité d'intervention d'ordre didactique sur le temps « réservé » au PPCP ;
- une attitude « d'intervention à la marge », si dans le projet des contenus disciplinaires se révèlent nécessaires à la compréhension alors l'enseignant reprend sa posture disciplinaire et insère dans le PPCP une séance relative aux apprentissages requis ;
- une attitude « d'intervention curriculaire », où l'enseignant interagit avec l'activité des élèves pour relier le problème rencontré dans le contexte professionnel aux différents enseignements généraux et professionnels.

Inscrire les dispositifs dans une perspective curriculaire

Prendre conscience des bouleversements curriculaires

Chaque dispositif, comme chaque transformation disciplinaire, oriente le curriculum de chaque niveau d'enseignement. Il est possible de mettre en évidence les influences potentielles de chaque dispositif en reprenant l'analyse des orientations curriculaires proposées par Ross (2000):

- axe orienté par la maîtrise de contenu (savoirs)
- axe orienté développement personnel de l'élève (attitudes)
- axe orienté vers l'utilité sociale de l'enseignement (compétences)

Par exemple, dans la proposition d'un enseignement professionnel intégré, la modification curriculaire potentielle résultant de l'introduction du PPCP repose en premier lieu sur le développement personnel (acquérir au contact d'un projet de caractère professionnel les attitudes d'un jeune professionnel). Ce développement n'est réalisé que si de réels contenus professionnels sont en jeu. Ce seront les périodes de formation en entreprise qui renforceront l'axe orienté par les compétences et les situations ordinaires d'enseignement qui prendront spécifiquement en charge la maîtrise des contenus.

La professionnalité des enseignants est alors renouvelée

Donner aux pratiques développées dans les dispositifs la possibilité d'être intégrées aux pratiques « ordinaires », c'est quitter une vision juxtaposée des objets d'enseignement : d'un côté les disciplines et le « programme » d'enseignement ; de l'autre, des temps greffés marqués par des activités disjointes et sans correspondance avec l'ensemble des pratiques.

Construire une organisation harmonieuse des activités à partir de la diversité des acteurs potentiels (enseignants, conseillers d'orientation psychologue, professeurs documentalistes, professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, professeurs d'autres niveaux, tuteurs en entreprise, professionnels,...) cela ne peut se concevoir dans une perspective strictement pluridisciplinaire (seuls les enseignants seraient alors concernés).

L'existence d'un dispositif passe par l'affirmation des limites de ses missions ainsi que de leur spécificité avec d'autres situations d'enseignement qui apparaissent similaires. Ainsi, pour les dispositifs que nous évoquons une distinction entre les missions d'acculturation, d'information, d'orientation, de remédiation ou de préprofessionnalisation devrait être réalisée.

La pérennité d'un dispositif demande un ajustement progressif du cadre explicite répondant à des questions essentielles sur :

- La succession des différents dispositifs et la progressivité construite. Quelle est la continuité ? Quels sont les éléments transformés, abandonnés et ceux qui ont un sens nouveau ?

- Les modalités de fonctionnement. Quelles sont les pratiques nouvelles et leurs processus d'évaluation ?

- Les relations entre les nouveaux objets de savoir et les savoirs disciplinaires. Quelle cohérence peut-on installer entre les nouvelles cultures visées et les autres situations d'enseignement ? Quand il s'agit du travail, où se situe la nouvelle culture, comment est-elle accessible ?

Lorsque les bouleversements curriculaires liés à ces dispositifs sont pensés par les enseignants et les intervenants, ceux-ci admettent que les transformations de leur métier reposent sur un dépassement de leurs habitus. En donnant à leur identité professionnelle un style nouveau sans nier leur rationalité disciplinaire, ils transforment leur genre professionnel (Clot, 2000) et ne sont plus uniquement « Prof de... ». En cohérence avec des partenaires extérieurs à leur milieu, ces enseignants engagés dans de nouvelles pratiques (technicité d'investigation, dévolution du projet), tiennent alors des rôles différents (accompagnateurs, médiateurs). En construisant les activités du dispositif en référence à des activités saisies en dehors des champs disciplinaires, ils donnent à l'élève la possibilité de mettre en relation les savoirs scolaires et d'autres connaissances du monde.

L'intégration des dispositifs dans le curriculum est sans doute un bon moyen d'en garantir le fonctionnement à condition d'en penser les articulations avec ce qui se fait hors de ces dispositifs. Investir ces dispositifs pour y faire autre chose autrement cela nécessite sans doute de modifier le point de vue sur ce qui s'apprend à l'école, de construire de nouvelles compétences et parfois de déconstruire et reconstruire son identité professionnelle (Blin, 1997) en maîtrisant des postures compatibles avec un nouveau rôle.

Repères bibliographiques

- BLIN, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- BOURDONCLE, R. & MATHEY-PIERRE. C. (1998). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19, 137-148
- CLOT, Y. ; FAITA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- LARCHER, C. & CRINDAL, A. (2004). Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances, *ASTER* 39, 3-9.
- MARCEL, J-F. et al. (2002). Note de synthèse in Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170

MARTINAND, J-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, in A. TERRISSE (Ed.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles, De Bœck Université, 18-24

Ross, A. (2000). *Curriculum : Construction and Critique*. London : Falmer

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval, Bruxelles : De Bœck Université.

2006. Nouveaux dispositifs au collège. *Éducation technologique*, 30. Delagrave et CRDP de Versailles.