

Introduction

L'enseignant et le système

De quelques paradoxes enseignants

En France, et contrairement à beaucoup d'autres pays, l'école est un sujet infini de controverses. Et les enseignants, leur métier, leurs manières de l'exercer sont souvent au cœur des débats politiques : sont-ils trop ou pas assez nombreux ? Suffisamment ou pas assez payés ? Ont-ils trop ou pas assez de liberté dans leur travail ? Contribuent-ils à l'égalité des chances ou bien favorisent-ils les enfants qui leur ressemblent ? Sont-ils des acteurs-clés de l'intégration des enfants issus de l'immigration ou, au contraire, ont-ils à leur égard, eux aussi, des pratiques discriminatoires ? Sont-ils majoritairement conservateurs ou progressistes ? Elitistes ou démocrates ? Et de quoi est donc fait leur fameux *malaise* ? Ce ne sont là que quelques questions parmi celles que relaient presque quotidiennement les médias, alimentés par une inflation de rapports et de travaux – souvent critiques - d'experts, d'inspecteurs et de chercheurs, d'études nationales et de comparaisons internationales où la France fait souvent piètre figure. Sans compter les quelques dizaines d'ouvrages qui paraissent à chaque rentrée scolaire, en général peu amènes sur le « système » - autrement dit l'école publique - et ses acteurs.

Attentes sociales et compétences professionnelles

Nul complot médiatique ou politique au fondement de cette prolixité, inédite dans notre histoire et unique en Europe, mais une raison toute simple : ces thèmes intéressent les Français parce que l'éducation de leurs enfants est aujourd'hui au cœur de leur vie, de leurs préoccupations, de leurs espoirs et de leurs angoisses. Les Français sont frustrés de leur école parce qu'ils en attendent, tout à la fois, qu'elle outille, cultive, épanouisse, socialise et ouvre une bonne situation sociale à leurs enfants. Mais les enseignants hélas, n'ont pas été embauchés pour cela ! Leur recrutement, leur formation et leur mission ne portent pas sur l'ensemble de ces dimensions, loin de là, mais seulement sur les apprentissages instrumentaux à l'école primaire et les apprentissages culturels au collège. On en doute ? Les épreuves des concours de recrutement sont là pour l'attester.

Mais peut-on à la fois vouloir répondre aux attentes sociales des Français en élargissant les compétences des enseignants et rendre régulièrement leur formation de plus en plus académique ? La difficulté, voire l'incapacité des gouvernants de droite comme de gauche à réformer ces concours depuis des décennies témoigne soit de la puissance des syndicats, soit de l'ambivalence ou de la division de la société, soit encore d'un mélange des deux. Attentes sociales de plus en plus vastes, compétences professionnelles de plus en plus étroites ; ce n'est là que le premier grand paradoxe – bien français - du métier. Il faut en particulier tenter d'expliquer aux Français ce mystère : comment est-on parvenu, en allongeant de deux années les études des futurs enseignants, non seulement à assécher le vivier d'étudiants que l'Europe nous envoyait, mais surtout à supprimer toute formation professionnelle et à plonger désormais tous vifs les jeunes maîtres dans la marmite de plus en plus chaude de la classe ? Le malaise enseignant, on le voit, a encore de beaux jours devant lui !



Pascal, Revue du SNPDEN n° 182, 2010

Le je et le nous

Il est une seconde raison, plus fondamentale, à ce fameux malaise. Elle est liée à ce qu'on nomme l'individualisme contemporain. Nous devons à Louis Dumont la distinction désormais classique entre sociétés traditionnelles, dites *holistes*, dans lesquelles les hommes ont des positions assignées par la tradition et n'existent que comme partie d'un tout, et sociétés *individualistes* – les sociétés modernes et démocratiques - où les individus se sont libérés de la tutelle politique et morale de la religion et des rôles prescrits par la tradition. En fait, cette opposition, intéressante sur le plan conceptuel, doit être nuancée pour décrire les faits sociaux car dans nos sociétés individualistes la dimension holiste n'a pas disparu, elle continue d'agir de manière latente ou cachée. Il n'empêche, l'école constitue de nos jours la dernière part réellement holiste de notre société, la seule où des individus, les enfants et les adolescents, sont contraints par la loi de se rendre, d'être assidus, de travailler, d'être disciplinés, de fréquenter des personnes qu'ils n'ont pas choisis, et où ils sont considérés indifféremment de ce qu'ils sont, croient et pensent. Dans ces conditions, la pression sociale sur l'école, et en particulier sur les enseignants, pour qu'elle se modernise (c'est-à-dire qu'elle s'individualise) n'est pas près de se relâcher. Elle prend dès aujourd'hui les formes les plus diverses, comme la mise en place d'un accompagnement personnalisé et de parcours individualisés, la contestation des sanctions ou du règlement intérieur par des parents, les protestations et tentatives de révision des notes par des élèves, etc.

Mais cette modernisation de l'école, cette individualisation de l'enseignement et de l'éducation, ne touche-t-elle pas ses limites si l'on sait qu'aujourd'hui, dans les lycées, le nombre de types de regroupements d'élèves peut être, sur une année scolaire, du même ordre que celui des élèves ? Est-elle aussi financièrement possible, alors qu'on supprime des dizaines de milliers d'emplois ? Est-elle enfin souhaitable socialement dans une période où l'on invoque sans cesse les vertus du pacte républicain et les nécessités du *vivre ensemble* ? Les enseignants se retrouvent, sans toujours en avoir pleine conscience, au cœur de ce second grand paradoxe : comment enseigner collectivement à des individus tous différents et qui revendiquent de plus en plus leurs différences ? Et comment, dans la classe, les faire tenir ensemble ? Comment maintenir et promouvoir du *nous*, dans une société toute entière centrée sur le *je* ? La bonne articulation du *je* et du *nous* – l'articulation du *je-nous* plaisantait Lacan - n'est pas seulement, comme le professait le psychanalyste, la dialectique du couple, elle est aussi celle de la classe, de l'école et plus largement celle de l'éducation moderne. Cette

demande d'individualisation sans limite témoigne pour Marcel Gauchet d'une pathologie majeure de cette articulation entre l'individuel et le collectif, qui conduit selon lui à une aporie, à une impasse d'ordre rationnel : vouloir individualiser l'éducation (encadré).

Et moi là-dedans ?

Une chose est de demander de l'éducation, autre chose est d'être capable de la recevoir. A toute entrée dans un savoir transmissible, donc formalisé, anonyme, collectif, l'individu contemporain oppose les réquisitions de sa singularité. « Et moi là-dedans ? » demande-t-il. Quel sens peut-il y avoir à apprendre cela ? Et pas quel sens en général, quel sens pour moi. Ceux qui croient qu'il est possible de répondre à de telles demandes se promettent à d'intéressantes aventures ! La construction d'un protocole convenant à chacun en particulier relève de la quadrature du cercle. Comme si d'avance l'individu pouvait savoir ce qu'il veut apprendre. Apprendre, c'est précisément se soumettre au décentrement, entrer dans quelque chose qui n'est pour vous que pour autant qu'elle vaut pour n'importe qui d'autre. C'est cette extériorité impersonnelle de la méthode qui tend à être refusée. Il ne faut pas se cacher l'affrontement avec l'impossible qui est en jeu sur le front éducatif.

Marcel Gauchet, *La condition historique*, Gallimard, Folio-essais, 2003

Le monde moderne et l'autorité

Il faut quitter l'espace social pour achever cette petite revue des grands paradoxes : une troisième composante paradoxale de l'exercice contemporain du métier d'enseignant a en effet trait au temps, et plus précisément au rapport qu'entretient l'éducation moderne avec le temps. C'est Hannah Arendt, dans ce court texte devenu célèbre que j'ai déjà évoqué, *La crise de l'éducation*, qui le décrit ainsi : enseigner, en tout cas dans une société et un pays démocratique, c'est toujours enseigner le passé : ce qui s'est passé, ce qui a été montré, démontré, découvert, attesté par le passé, comme les mathématiques, les sciences ou les technologies, ou encore établi et transmis par la tradition comme les langues, la musique, les arts ou le sport. Enseigner, c'est transmettre un héritage. C'est donc un métier tourné *par essence* vers le passé, et qui exige pour cela, écrit-elle, « un immense respect du passé » et une autorité « fermement fondée dans l'autorité plus vaste du passé en tant que tel. » Le problème est que nos sociétés ne sont plus (et définitivement peut-on l'espérer) tournées vers le passé, et ne sont plus structurées par la tradition. Voici donc la difficulté : c'est, écrit-elle encore, « que dans le monde moderne, le problème de l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité, ni retenu par la tradition. »¹ Je reviendrai plus loin, dans la première partie, sur ce paradoxe lorsque j'évoquerai plus largement la singularité du rapport au temps des enseignants.

L'héritage et le testament

Mais, tel une poupée russe, ce paradoxe en contient un second, peut-être encore plus important à la lumière de l'histoire contemporaine, celui de l'éducation démocratique. En quoi celle-ci, en effet, se distingue-t-elle de l'éducation traditionnelle et de l'éducation révolutionnaire ? En ceci que ces deux dernières sont en fait tournées vers l'avenir car, bien que de façons différentes, elles instrumentalisent l'éducation dans le but de maintenir ou de faire advenir un monde prédéfini, conforme aux visées des adultes : conforme à la tradition du

¹ H. Arendt, *La crise de l'éducation*, in *La crise de la culture*, Folio Gallimard, p.250

monde ancien pour la première, à l'utopie du monde nouveau pour la seconde. Dans les deux cas, on refuse aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover. En disant aux enfants « Voilà ce que tu dois faire plus tard », plutôt que « Voici notre monde », on leur refuse en fait toute liberté, toute capacité d'écrire eux-mêmes le testament de l'héritage, pour reprendre l'aphorisme du poète René Char : « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament. » Voilà donc un dernier paradoxe du métier : parce qu'il est tourné vers le passé en non vers l'avenir, l'enseignement démocratique est le seul qui puisse éduquer à la liberté. Ou encore : en matière d'éducation, l'attitude conservatrice est la seule réellement progressiste !

Entre toute puissance et impuissance

Le jugement de Jules Simon, philosophe et ministre de l'Instruction publique de la troisième République est sans nuance : « C'est le maître qui est l'école, écrit-il. Avoir de bons maîtres ! Le reste...il n'y a pas de reste. »² Un siècle plus tard, deux sociologues disciples de Louis Althusser et admirateurs de la Grande révolution culturelle prolétarienne chinoise affirment, dans un best seller des années 1970, l'inverse sans plus de nuances : « Le mécanisme [de division de l'appareil scolaire] ne fonctionne pas tout seul : il implique la mise en œuvre d'une force de travail spécialisée, qui est celle des enseignants : professionnels de la division idéologique, eux-mêmes exécutants, « servants » auprès de l'appareil scolaire. [...] Ce ne sont pas les enseignants qui font « marcher » l'appareil scolaire : celui-ci est un appareil idéologique d'Etat, son fonctionnement est réglé et contrôlé au niveau de l'appareil d'Etat lui-même. [...] Les enseignants sont la dernière pièce, le dernier rouage de cette chaîne [...] »³ Ces deux citations illustrent bien, à leur manière, les représentations sociales extrêmes que peut susciter le métier d'enseignant. D'un côté une image idéalisée, la figure prométhéenne d'un maître seul en scène ; de l'autre le « servant » impuissant du Moloch capitaliste, une victime du « système », au même titre que les élèves auxquels il enseigne. D'un côté un acteur tout puissant, de l'autre un simple « rouage », instrument impuissant d'une mécanique qui le dépasse. Ainsi va en France l'imaginaire collectif sur les enseignants, entre toute puissance et impuissance, entre survalorisation et dévalorisation, entre enthousiasme et dénigrement. C'est sans doute l'indifférence qui est la moins présente ; on en vient parfois à le regretter...

La question est alors la suivante : quelle part les enseignants prennent-ils *réellement* dans le fonctionnement de l'école et dans ce qu'elle produit ? Peut-on vraiment les tenir pour responsables des piètres résultats des élèves et de la place médiocre de la France dans les comparaisons internationales ? En un mot sont-ils responsables de l'échec scolaire ? Faut-il à l'inverse les exonérer de tout et rejeter sur les responsables politiques, leur avarice et leur impéritie, la charge de cette responsabilité ? On pressent que la vérité doit se tenir quelque part entre ces positions extrêmes. Mais peut-on être plus précis ? Tenter de saisir comment les enseignants participent au système, de quelle manière ils contribuent à ses résultats, dans quels domaines ils ont une influence, et ceux qui leur échappent ? Essayer de comprendre comment la société, ainsi que l'ordre politique, son administration et ses injonctions, influent sur leurs pratiques professionnelles et sur ce qu'elles produisent ? Et en retour, comment la profession, ses idéaux, ses visées, ses croyances et ses conceptions agissent sur le système scolaire ? Et quelles conséquences en tirer alors ? Voici la problématique de cet ouvrage.

La méthode retenue est, je le confesse, un peu baroque : elle emprunte en effet à plusieurs modes de connaissance et à plusieurs styles. Elle est plus enveloppante que frontale ; elle cherche à circonscrire, à faire le siège, à investir la vérité comme on le dirait d'une forteresse, plutôt que de l'attaquer de front, au risque de la faire fuir. Ainsi, j'ai commencé par placer en annexe les principales données objectives sur le métier, une sorte de fiche anthropométrique

² J. Simon, *L'Ecole*, Librairie internationale, 1865

³ C. Baudelot et R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Maspéro, 1971

livrant toutes les informations utiles sur qui sont et ce que font les enseignants : âge, sexe, profession des parents... Combien sont-ils et combien ont-ils d'élèves ? Quels sont leur formation, leurs rémunérations et leur temps de travail ? Le lecteur pourra ainsi aisément et à tout moment se référer à ces données lorsqu'un développement le nécessitera : par exemple pour savoir ce que signifie et représente la « mastérisation » de la formation, ou bien pour savoir si le nombre d'élèves en classe augmente, ou encore pour comparer des situations parfois contrastées entre le premier et le second degré, ou mesurer les effets de la concurrence entre enseignements public et privé, etc.

La première partie aborde le métier par une approche phénoménologique, pour employer un grand mot, c'est-à-dire en l'appréhendant comme une expérience sensible, comme un « rapport au monde », et notamment au monde professionnel, très particulier ; rapport au monde que l'on peut décliner en rapports à soi, au temps, à l'espace, au savoir et à l'autorité ; enfin aux autres et à la société bien sûr. Dans la seconde partie, la parole est donnée aux enseignants et à leurs représentations du métier, à leur « malaise » aussi - le métier tel qu'il se dit - en se fondant sur une série de témoignages et d'enquêtes sociologiques. On aborde ensuite l'analyse de ce matériau dans la troisième partie en présentant l'enseignement comme un métier « dissocié », entre idéaux et condition, entre rhétorique et pratiques, entre responsabilité sociale et place dans l'institution. Mais les causes du malaise enseignant, et plus largement les déterminants de la condition enseignante, ne peuvent s'appréhender sans une approche historique, qui est l'objet de la quatrième partie et se limite aux aspects permettant d'éclairer les choix qui ont conduit à la situation actuelle et aux singularités du « cas français » ; en particulier l'existence pendant 150 ans, jusqu'en 1975, de deux systèmes de scolarisation indépendants et concurrents, le secondaire et le primaire supérieur, avec chacun ses établissements et ses maîtres, ainsi que le rôle déterminant des rapports de force syndicaux dans les choix politiques. Enfin, la cinquième partie, avec le recul permis aujourd'hui par le développement des comparaisons internationales, se veut plus politique et aborde les grandes questions qui interrogent le fonctionnement de l'école française : comment expliquer son élitisme ? Quelles sont les causes de ses médiocres performances et de son caractère particulièrement inéquitable ? Quelles possibilités y a-t-il de la faire bouger, pour qui et dans quel sens ? Enfin, la conclusion tente de dégager le défi majeur auquel la société française est aujourd'hui confrontée – l'intégration des enfants issus de l'immigration - et ce que la France peut attendre de son école et de ses enseignants pour participer à le relever.