

Le métier d'enseignant, d'hier à demain

(article paru dans la revue de l'OURS, 2008)

Les principales faiblesses du système éducatif français sont maintenant bien connues. Schématiquement, l'enseignement français est excessivement élitiste et inégalitaire : il produit à la fois les meilleurs et les moins bons élèves des pays développés.¹ La mixité sociale et scolaire y est en régression, et l'on sait depuis peu, tant par les travaux de l'OCDE que par une étude française² que la performance scolaire moyenne des élèves est globalement affaiblie par le niveau de ségrégation sociale régnant entre établissements d'un même territoire. Les comportements civiques des élèves se dégradent³ et leurs comportements violents se généralisent en prenant des formes de plus en plus intolérables.⁴ Les causes de cette situation résident d'abord dans des effets de structures : coupures non résorbées entre primaire et collège comme entre enseignements technologiques et professionnels ; elles tiennent ensuite à certains caractères du pilotage : dispersion des responsabilités entre l'Etat et les trois niveaux de collectivités, dichotomie des services académiques, faiblesse et manque de cohérence des dispositifs d'évaluation, prévalence des instructions nationales sur les dispositifs locaux de décision, d'aide et de soutien. Enfin elles relèvent sans doute de l'action propre des enseignants.

Bien que ces différents éléments fassent système, on n'examinera ici que ce dernier aspect, en traitant des caractères particuliers des corps enseignants français, de leurs identités et des enjeux de leur renouvellement.

Une histoire complexe, liée à celle des structures scolaires

En 2005, le nombre de personnes exerçant en France le métier d'enseignant a franchi le cap du million : 860 000 travaillaient dans l'enseignement public (318 000 dans le premier degré, 424 000 dans le second, 76 000 dans le supérieur, 42 000 étaient rattachées à un centre de formation) ; 145 000 exerçaient dans l'enseignement privé sous contrat (46 000 dans le premier degré et 99 000 dans le second). Cette importance croissante - car ils étaient à peu près 100 000 de moins il y a quinze ans - conduit à une gestion souvent complexe, mais dit peu de choses des dynamiques qui traversent la profession.

L'histoire des corps enseignants français est inséparable de celle des structures scolaires. L'institution du lycée par Bonaparte en 1802, celle de l'école communale par Guizot en 1833, celle du centre d'apprentissage par de Gaulle en 1947, signent la naissance de véritables ordres publics d'enseignement, doté chacun des attributs d'une large autonomie : établissements, corps enseignants, corps d'inspection, centres de formation, dispositif d'élaboration des programmes et direction ministérielle, particuliers à chacun des ordres. Alors que les instituteurs et les professeurs de l'enseignement professionnel présentent une histoire très linéaire, ponctuée d'améliorations statutaires et, surtout pour les seconds, d'un abaissement régulier des normes de service (48 h par semaine en 1947, 18 h aujourd'hui), les enseignants du secondaire ont une histoire plus complexe.

Dès la création du lycée, la fonction enseignante, strictement hiérarchisée, est conçue comme une corporation publique. Aux *professeurs* (divisés eux-mêmes en trois classes), recrutés au départ par les inspecteurs généraux puis rapidement (1808) par la voie de l'École normale (la

¹ Christian Forestier, Jean-Claude Emin et Claude Thélot, *Que vaut l'enseignement en France ?*, Stock, 2007

² Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Catherine Mathey-Pierre et Danièle Trancart, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires », *Education & formations* n°74, 2006

³ *Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves de fin d'école et de fin de collège*, Note d'évaluation 06-02, DEPP-MEN, 2006

⁴ Marie Choquet, Christine Hassler et Delphine Morin, *Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions*, Inserm, 2005

future ENS), s'adjoignent des *maîtres d'études* et des *maîtres d'exercices*, puis à partir de 1810 des *agrégés*, à la fois suppléants et chargés de la relève, enfin des *chargés de cours*, reconnus en 1850 comme un corps permanent. À ces catégories, il faut ajouter celles relevant des collèges communaux, dont l'Etat organisera la gestion à partir de 1880, celles de l'enseignement secondaire spécial (1865), de l'enseignement secondaire féminin (1880), des Écoles pratiques du commerce et de l'industrie et des Écoles nationales professionnelles (1892). La réforme des lycées de 1902 est l'occasion d'une mise en ordre des diverses catégories (notamment de la promotion des répétiteurs) et d'une modernisation de leur gestion. Les concours restent cependant très sélectifs : plus de douze candidats par poste à l'agrégation jusqu'à la fin des années trente. Environ 10 000 au tournant du siècle, les professeurs du secondaire ne sont guère plus de 25 000 à la Libération et les diplômés de l'enseignement supérieur doivent souvent se contenter des postes subalternes de *répétiteurs*.

En 1941, avec la transformation des écoles primaires supérieures en collèges modernes, est créé le CAEC (certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges) transformé en 1950 en CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire). C'est le début du recrutement de masse : en vingt ans les postes aux concours passent de 300 à 2000 pour l'agrégation et de 600 à 6500 pour le CAPES. Dans le même temps, nombre d'instituteurs sont aspirés dans le second degré par le développement des cours complémentaires, puis des collèges d'enseignement général (1959) et des collèges d'enseignement secondaire (1963). L'État est contraint d'opérer un pré-recrutement des professeurs à bac +1 en créant en 1957 les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES). A partir de 1973, le contexte économique s'inversant, les postes diminuent fortement, et les IPES sont supprimés en 1978. La massification du second cycle, qui débute en 1985, ouvre une nouvelle période de croissance des postes. Avec l'institution de concours internes (1987), la revalorisation des carrières (1989) et la création des IUFM (1991), les candidatures repartent à la hausse.

Aujourd'hui, dans le premier degré, le corps des professeurs des écoles (près de 80 % des titulaires en 2005) est en voie de remplacer celui des instituteurs auquel il succède, et qui ne rassemble plus qu'une part minoritaire des âges médians d'une profession dont, par ailleurs, la féminisation s'accroît⁵. Dans le second degré, les corps actuellement ouverts au recrutement (agrégés, certifiés et professeurs de lycée professionnel) représentent en 2005 92 % des enseignants en fonction dans les établissements scolaires contre 50 % quinze ans auparavant. Les corps mis en extinction (adjoints et chargés d'enseignement, professeurs d'enseignement général de collège) ne représentent plus que 4,6 % et les non-titulaires 3,4 % du total.⁶

Les données quantitatives du présent renouvellement du corps enseignant sont donc bien connues. Elles découlent de la conjonction du vieillissement du corps enseignant du second degré, dû aux recrutements massifs des années 1965-75, et de l'arrivée sur le marché du travail de classes d'âge moins nombreuses que celles du baby-boom d'après-guerre, qui le quittent. Ces éléments ne sont d'ailleurs pas propres au système éducatif, ni même à la France. Ils mettent en concurrence directe, sur le marché des diplômés de l'enseignement supérieur, premier et second degrés, éducation nationale et autres ministères, fonction publique et entreprises, voire pays du Nord et nations du Sud. L'OCDE a récemment organisé une série d'études afin de préciser les difficultés rencontrées et les mesures envisagées dans chacun des pays développés.⁷ En France, la politique actuelle de diminution du nombre des emplois budgétaires, de même que l'impact du nouveau régime des retraites ne changent pas fondamentalement les termes globaux de l'équation : environ une moitié des enseignants du second degré doit être remplacée dans le temps d'une décennie, un peu moins dans le premier

⁵ Les plus jeunes accédant par concours au corps de promotion, les plus anciens par liste d'aptitude.

⁶ Pour une étude plus fouillée, cf. J-P. Obin, « Les enseignants », in *Le système éducatif en France*, Les Notices, La Documentation française, 2006

⁷ F. Cros et J-P. Obin, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, rapport de base national pour la France, OCDE et La Documentation française, 2003

degré. Les aspects qualitatifs de ce renouvellement méritent quant à eux une analyse plus précise, d'abord de ses formes, puis de ses enjeux.

Les formes du renouvellement : continuités et ruptures, effets d'âge et de générations

Quarante ans peuvent séparer aujourd'hui deux professeurs se succédant dans la carrière : une différence d'âge de presque deux générations, qui entraîne dans les conceptions et les pratiques professionnelles à la fois des effets d'âge et des effets de générations, à partir desquels on peut tenter de discerner les grands domaines de continuité et de rupture de ce renouvellement.⁸

Des continuités : diversité des motivations, identité universitaire et condition enseignante

Il semble qu'on puisse toujours regrouper *les motivations* à devenir enseignant, aujourd'hui comme hier, autour de trois grands pôles : le goût pour une discipline universitaire (dans le second degré), le plaisir d'enseigner et de travailler avec des jeunes, l'attrait pour un statut socio-institutionnel sûr et peu contraignant⁹. Dans les lycées et les collèges, une part importante des professeurs, nouveaux ou anciens, se dit passionnée par sa discipline. C'est souvent dans des événements marquants, dans des émotions partagées comme la rencontre d'un « maître » charismatique, que s'enracinent ces véritables vocations. Le risque de cette polarisation est de négliger la nécessité de s'adapter aux élèves, voire parfois de développer des discours désabusés à leur endroit. Moins idéalistes que les précédents, ceux qui mettent en avant le plaisir d'enseigner et l'aspect relationnel du métier fondent souvent leur choix sur une expérience d'accompagnement d'élèves ou d'éducation populaire. Ils sont en moyenne plus à l'aise dans les premières années d'exercice et plus présents dans leur établissement, plus optimistes sur le métier et la réussite de leurs élèves. Enfin un troisième groupe met en avant le cadre assez libéral du métier : large autonomie pédagogique, prescriptions et contrôle relativement lâches, temps de travail en dehors de la classe librement organisé et permettant d'envisager des engagements sociaux (plutôt pour les hommes) ou de concilier l'éducation des enfants et la vie familiale avec une vie professionnelle à part entière (surtout pour les femmes.)

L'identité des professeurs - ce qui rassemble leurs idéaux professionnels - est quant à elle fortement marquée par un modèle universitaire qui lui procure légitimité et stabilité. L'histoire des professeurs de lycée, sommet de la hiérarchie du professorat d'hier, est inséparable de ce modèle ; et tout attache encore aujourd'hui les jeunes enseignants à leur formation universitaire : qualification, mode de recrutement, enseignement dispensé, légitimité sociale et institutionnelle. La pédagogie déductive universitaire, malgré une nette diversification des pratiques, a toujours les faveurs de l'enseignement général et reste une référence dont la valeur symbolique apparaît, dans le corps enseignant, encore supérieure à celle des pédagogies actives.

A la différence d'une identité construite en partie sur des schèmes imaginaires, *la condition* enseignante, troisième domaine de continuité, est marquée, aujourd'hui comme hier, par une relation forte et exclusive aux élèves. Ceux-ci, d'un côté, par leurs aptitudes et leurs comportements, structurent les compétences construites par les professeurs.¹⁰ D'un autre, par leurs interactions avec les enseignants, ils régulent les relations de travail de ces derniers.¹¹ Enfin, et sans doute plus déterminant, ils sont de fait les principaux évaluateurs du travail

⁸ On se réfère notamment dans cette partie aux résultats des enquêtes réalisées auprès de deux groupes d'enseignants, respectivement de moins de 5 ans et de 15 à 20 ans d'ancienneté, dans le cadre du rapport *Enseigner, un métier pour demain*, J-P. Obin, La Documentation française, 2003

⁹ F. Clerc, « Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant », in *Enseigner, un métier pour demain*, op.cit.

¹⁰ M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Ch. 8 : « La profession enseignante », A. Colin, 1999

¹¹ D. Paty, *Douze collèges en France*, La documentation française, 1980

enseignant ; car c'est la relation aux élèves, bien avant celles aux collègues et à l'institution, qui atteste, aux yeux du professeur lui-même, sa valeur professionnelle¹² ; ce qui fait de cette relation une dimension le plus souvent cachée, intime du métier qui, loin de représenter entre enseignants un élément d'échange et un fondement au travail collectif, y fait plutôt obstacle.

La rupture d'âge : des anciens « fatigués », des jeunes en attente d'aide

Les difficultés professionnelles constituent le thème principal du discours tenu par les professeurs ayant de 15 à 20 ans d'ancienneté. Interrogés sur les grandes évolutions qui ont marqué leur carrière, ces enseignants citent de façon unanime les élèves (baisse du niveau, dégradation des comportements), puis l'accumulation des tâches (animation, gestion des conflits, orientation, travail en équipe, activités pluridisciplinaires, aide individualisée), enfin une image sociale dégradée et un manque de reconnaissance de la part de l'institution. Une enquête du principal syndicat montre une volonté très majoritaire des anciens de partir en retraite le plus tôt possible.¹³ Une petite minorité cependant développe des discours plus positifs : certains notent que la diversification des activités, bien qu'ayant accru leur charge de travail, a constitué un élément fort de renouvellement et de dynamisation de leurs pratiques, et leur a fait prendre un nouveau départ professionnel. D'autres enfin souhaitent prendre de la distance avec les élèves tout en restant dans l'enseignement, en postulant à des fonctions de formateur ou à des responsabilités d'encadrement.

Cette « fatigue », ce discours souvent désabusé, constitue une surprise pour beaucoup de jeunes enseignants, chez qui la crainte, largement exprimée, d'une perte prématurée de dynamisme se nourrit vraisemblablement d'observations faites auprès d'une partie des anciens. Cette crainte explique sans doute leur demande massive de formation continue, mais débouche rarement sur des images précises d'évolutions professionnelles en milieu de carrière. Une autre rupture avec les représentations traditionnelles du métier est l'importance accordée par les jeunes enseignants à l'établissement scolaire, qui prend un triple aspect : le rôle fort et espéré efficace attribué au chef d'établissement, en particulier concernant les règles de vie, l'autorité sur les élèves et le climat de la vie collective ; le désir, s'adressant prioritairement aux autres enseignants, de s'inscrire dans un véritable collectif pédagogique et éducatif ; le souhait d'un espace de travail qui soit aussi un lieu de vie, accueillant, chaleureux et sûr. Enfin, l'irruption durable de la violence juvénile et du sentiment d'insécurité dans le paysage scolaire semble avoir modifié les attitudes de début de carrière : à l'ancienne crainte, pour ceux du sud, d'être nommés dans une académie du nord de la France, s'ajoute aujourd'hui la peur, pour les enfants des classes moyennes, d'être affectés dans un établissement de banlieue populaire.

La rupture générationnelle : des générations marquées par les conditions de leur engagement professionnel

A ces effets d'âge se superposent des effets de générations qui tiennent aux conditions très différentes dans lesquelles se sont produits les engagements professionnels respectifs : les différences sont en effet considérables entre le contexte culturel, social et idéologique des années soixante et les conditions actuelles.

En 1965, la réforme de Gaulle-Capelle (dite improprement Fouchet) donne comme nouvel objectif à la scolarisation de masse la fin du premier cycle secondaire. Les besoins d'enseignants sont massifs pendant une dizaine d'années et s'opèrent en partie par glissement du premier vers le second degré. Dix ans plus tard, dans le « collège unique » né de la réforme Giscard-Haby, professeurs d'enseignement général de collège et anciens maîtres des classes pratiques sont majoritaires. Environ la moitié des professeurs du second degré n'est alors pas

¹² L. Joxe, *La fonction enseignante dans le second degré*, rapport au ministre de l'éducation nationale, 1972

¹³ Snes, « Enquête métier retraite », *L'université syndicaliste*, supplément au n°558, décembre 2001

passée par l'université. Le contraste est fort avec la situation présente où les nouveaux enseignants sont tous recrutés après au moins trois années d'études supérieures. L'arrivée massive de ces « universitaires » dans la profession comporte des aspects culturels évidents. Elle a aussi pour conséquence la fin des clivages, des hiérarchies et des oppositions entre catégories, et des complexes des uns vis-à-vis des autres, qui ont rythmé la vie des collèges pendant quarante ans. Elle consacre surtout le triomphe d'une idéologie, celle de la prééminence des « savoirs savants » sur toute autre forme de légitimité professionnelle, qui a permis la déroute en 1975 du projet de « l'école fondamentale » face à celui de « second degré unifié », la scission au début des années 90, puis la déconfiture de la puissante Fen (qui avait pourtant résisté à la division de 1947), la disparition des écoles normales et des Enna et la création des Iufm.

Parallèlement, les idéaux démocratiques des années soixante, portés par le vieux rêve égalitaire de « l'école unique » des Compagnons de l'université nouvelle de 1918, et par le programme de « démocratisation de l'enseignement » de la commission Langevin-Wallon de 1947, sont remplacés par le pragmatisme des nouveaux recrutés. Ce qui apparaissait aux générations précédentes comme dogme sacré semble presque unanimement condamné par les jeunes professeurs : ainsi des programmes jugés trop ambitieux, de la trop grande liberté laissée aux élèves et même du collège unique.¹⁴ Le crève-cœur pour les professeurs les plus anciens est que le triomphe même de l'idéal démocratique pour lequel ils s'étaient mobilisés semble être à l'origine des maux dont ils souffrent et se plaignent : hétérogénéité des classes, échec scolaire et violence des élèves.

Cette mutation socioculturelle de la réalité scolaire est à l'origine d'une troisième rupture générationnelle. A un métier « protégé », marqué notamment, depuis les réformes statutaires de 1908, 1910 et 1913, par la sécurité de l'emploi, un salaire décent et une carrière assurée, succède l'image d'une profession particulièrement « exposée », soumise à des exigences et des attentes sociales croissantes de la part des parents, placée - dès le début de carrière et sans véritable préparation - au contact direct des maux sociaux. Une étude notait hier le peu de tonicité des étudiants se destinant à l'enseignement, leur besoin de surprotection et leur propension à vivre en marge des dynamiques sociales.¹⁵ Cette époque semble révolue, les médias, en particulier le cinéma et les séries télévisées, donnent dorénavant l'image d'un métier difficile, courageux et même risqué. Par contrecoup, la peur des élèves et la crainte de se retrouver dans un établissement difficile sont devenus les premiers motifs déclarés de refus de la profession par les étudiants.¹⁶

Sur le plan pédagogique, une vieille querelle, celle des « anciens » et des « modernes », des tenants du cours magistral et de ceux des diverses formes de pédagogie active, semble largement estompée chez les jeunes. Les engagements militants ou les engouements d'hier, moins prégnants aujourd'hui, paraissent avoir davantage essaimé au niveau des principes généraux que des pratiques particulières : définir une pédagogie constante, formaliser des objectifs, déterminer ce que les élèves doivent impérativement maîtriser avant de passer à une autre activité, distinguer connaissances et compétences, définir des dispositifs d'évaluation formative à côté des bilans et contrôles sommatifs, sont des idées qui ne sont plus l'apanage d'une avant-garde et que les plus jeunes en particulier semblent avoir bien intégrées.

Une dernière rupture générationnelle - peut-être pas la moindre - semble être l'attitude nouvelle des jeunes, et notamment des jeunes enseignants, par rapport à la dialectique de la liberté et de l'autorité. On se fonde ici sur plusieurs études récentes qui présentent l'intérêt d'être basées sur des questionnements identiques posés périodiquement à des populations

¹⁴ Snes, « Enquête sur les jeunes enseignants », *US Magazine* n° 542, mars 2001

¹⁵ Cofremca, « Observatoire des enseignants », *document interne*, MEN, 1987

¹⁶ « La rentrée 2000 dans l'enseignement supérieur », *Note d'information* n° 01-05, DPD-MEN, 2001

analogues et dont les résultats paraissent largement convergents.¹⁷ Deux traits majeurs semblent caractériser les jeunes d'aujourd'hui et les distinguer en même temps des générations qui les ont précédés : d'une part une vigueur accentuée des valeurs privées, amitié, amour, famille - surtout cette dernière -, et d'autre part une conception nouvelle associant une forte montée du principe d'autorité dans le domaine public à la poursuite du mouvement d'individualisation et de libéralisation des modes de vie dans la sphère privée. Les jeunes d'aujourd'hui se distinguent de leurs aînés par le déclin d'une attitude globale d'acceptation ou de refus des normes sociales. Leur rejet de l'intervention de l'Etat dans la sphère privée s'accompagne d'une demande d'autorité accrue dans le domaine public. Du coup, l'opposition traditionnelle entre une jeunesse éprise de liberté et un âge mûr attaché à l'autorité semble avoir disparu : de contradictoires, aspiration à la liberté et demande d'autorité sont devenus complémentaires. La conséquence de ce nouvel état d'esprit est le remodelage des positions éducatives des jeunes enseignants, dressant en quelque sorte le constat de ce que Marcel Gauchet n'hésite pas à appeler « l'échec de l'éducation nouvelle », c'est-à-dire la fin de l'utopie d'une éducation sans contrainte et de la tentation corollaire de transformer l'école en une petite « contre-société » libertaire.¹⁸

Les enjeux du renouvellement : pédagogique, éducatif, organisationnel et institutionnel

Les enjeux de ce renouvellement se déduisent de cette analyse : ces « jeunes », ou plutôt « nouveaux » enseignants vont-ils en effet s'intégrer doucement au système professionnel développé par les « anciens » ou bien vont-ils être tentés de le bousculer ? Sont-ils porteurs de changements (et alors lesquels ?), ou bien aspirent-ils à se couler dans le moule des habitudes et des routines ? Peut-on déjà déceler entre eux et leurs aînés une rupture générationnelle ou bien le renouvellement ne sera-t-il marqué que par un simple effet d'âge ?

L'enjeu pédagogique : diriger les études des élèves

Dans le domaine pédagogique, il convient sans doute de remonter à la réforme des lycées de 1902 pour saisir une part des difficultés actuelles des professeurs. Cette réforme, qui avait des objectifs bien plus vastes, a eu notamment pour effet de diminuer la part des études, qui était alors majoritaire, pour installer progressivement l'heure de cours magistral comme forme majeure d'organisation pédagogique. Avec l'après-guerre et la démocratisation progressive du second degré, ce désengagement de l'institution vers les familles et les élèves, cette transformation d'une activité publique (les « études ») en une tâche privée (les « devoirs à la maison ») se sont traduits par une pression permanente sur les enseignants pour qu'ils assurent à la fois leur mission ancienne d'enseignement et une nouvelle mission de direction d'étude (« aider les élèves à apprendre ») hier dévolue à des maîtres spécialisés (répétiteurs, maîtres d'étude, adjoints d'enseignement.) Cette pression a eu pour effet l'évolution de la pédagogie, surtout au premier cycle. Elle a été plus difficilement suivie par un investissement accru des professeurs dans les études dirigées et le soutien scolaire. Ainsi, les « modules » au lycée ont été rapidement détournés de leur but au profit d'un enseignement en demi-groupes. En revanche, l'introduction des travaux personnels encadrés et de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée, des projets pédagogiques à caractère professionnel au lycée professionnel et des itinéraires de découverte au collège, semble accompagner l'évolution d'une partie notable des enseignants vers la direction d'étude. Mais ces pressions semblent aussi avoir renforcé, chez les « anciens », les préventions et les résistances. Néanmoins

¹⁷ Etudes de la Sofres sur les jeunes de 15-24 ans : Figaro Magazine du 24 mai 1996 et Fsu Magazine, décembre 1999 ; Etudes sur les jeunes de 18-29 ans : P. Bréchon (dir), *Les valeurs des Français*, A. Colin, 2000 ; O. Galland et B. Roudet (dir), *Les valeurs des jeunes*, L'Harmattan, 2002

¹⁸ M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », in *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002

beaucoup d'établissements - et d'abord des collèges de quartiers populaires, où sont nommés en masse les jeunes enseignants - ont développé les dispositifs d'aide pédagogique aux élèves. Mais ce sont en partie de nouveaux personnels précaires (appelés du contingent, puis CES, vacataires, aides éducateurs puis assistants d'éducation et assistants pédagogiques) qui les ont encadrés. Ces évolutions dessinent donc une alternative pour les prochaines années : soit, sur le modèle du 19^{ème} siècle, une nouvelle division du travail s'installe entre professeurs titulaires et personnels précaires, soit les deux types de tâches, enseignement et direction d'étude, sont assurés par les professeurs eux-mêmes. Cette dernière option semble bien engagée avec les nouveaux dispositifs, mais ceux-ci restent fragiles comme l'a montré la suppression des TPE en Terminale.

L'enjeu éducatif : conjuguer liberté et autorité

Cet enjeu présente en fait deux dimensions complémentaires, la première tient à la particularité française de désengagement éducatif des professeurs du Secondaire, la seconde aux nécessités éducatives de la période actuelle.

La particularité française provient sans doute de la concurrence séculaire (elle débute en 1833) entre un enseignement primaire supérieur qui ne sépare pas l'enseignement de l'éducation, et un enseignement secondaire « universitaire » accueillant une petite élite socialement privilégiée. Le triomphe récent du second sur le premier en 1975, avec la fusion dans le collège unique des CEG et des CES, a livré la masse des adolescents à des professeurs démunis de toute formation éducative, convaincus que cette mission se borne à l'établissement de la discipline et repose sur les épaules des surveillants et surveillants généraux (devenus en 1970 conseillers d'éducation.) Certains sociologues n'hésitent pas à décrire, autour de la question de savoir à qui incombe la charge de l'éducation des comportements dans le second degré (le « sale boulot »¹⁹), un jeu de défausse subtil (le « mistigri de l'autorité ») entre les familles et l'école, puis à l'intérieur de celle-ci entre les divers représentants potentiels des fonctions éducatives.²⁰ En fait les professeurs, surtout dans les collèges, assurent presque toujours cette fonction, sans laquelle ils ne pourraient instaurer dans la classe un climat propice au travail. Le temps qu'ils y consacrent est très variable : à l'extrême, on observe des classes où une partie minoritaire du temps subsiste pour l'enseignement proprement dit²¹. Surtout, les professeurs semblent aborder ces activités avec beaucoup de réserve, comme une corvée, certes nécessaire mais se faisant au détriment de l'enseignement, rarement comme une mission normale, l'éducation sociale et morale des élèves. Ils y entrent souvent à reculons, et donc en aveugles, munis pour tout viatique de leurs convictions personnelles, beaucoup plus rarement d'un corpus de connaissances en sciences humaines et sociales et d'une réflexion philosophique.

Avec l'explosion de la violence juvénile, qui n'épargne pas les établissements scolaires (le premier plan contre la « violence scolaire » date de 1992, nous en sommes au huitième), la question de la fonction éducative de l'école a pris une autre dimension, celle d'une interrogation de fond sur les conceptions éducatives de notre époque, réflexion qui ne ménage ni les parents, ni les politiques, ni les sciences humaines (en particulier la psychologie.) Schématiquement, à ceux qui considèrent que la « libération des enfants » de l'autorité des adultes s'inscrit dans l'histoire même de la modernité, et constitue donc une évolution à laquelle on ne peut s'opposer sauf à s'inscrire dans une logique réactionnaire²², s'opposent d'autres philosophes qui pensent que la crise de l'autorité est allée un cran trop loin en s'attaquant à une autorité éducative dont les fondements ne sont pas idéologiques mais

¹⁹ J-P. Payet, « Le sale boulot », *Annales de la recherche urbaine* n° 75, 1997

²⁰ F. de Singly, « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », *Ecole, familles, le malentendu*, Textuel, 1997

²¹ A. Van Zanten, *L'école de la périphérie*, PUF, 2001

²² A. Renaut, *La libération des enfants*, Bayard, 2002

anthropologiques. Pour ces derniers, l'équation liant liberté et autorité a été mal posée par un 20^{ème} siècle qui en a fait, sur la base des contre modèles des sociétés holistes et totalitaires, une relation générale d'opposition. Pour Hannah Arendt, « libérer » les enfants de l'autorité des adultes revient à les livrer à la « tyrannie » toujours plus grande du groupe de pairs, et les conduit au conformisme et à la délinquance.²³ Pour Marcel Gauchet le contresens provient de la confusion entre la finalité de l'éducation moderne (faire accéder l'enfant à la liberté par l'éducation), sur laquelle chacun peut s'accorder, et du moyen proposé par l'éducation libérale pour y parvenir (décréter la liberté de l'enfant, l'émanciper de la tutelle des adultes.)²⁴ Le débat n'est pas clos, mais il semble bien que les jeunes enseignants se distinguent assez clairement de leurs anciens par un rapport plus serein à l'autorité, en l'associant plutôt qu'en l'opposant à la liberté comme on l'a vu plus haut. Plus pragmatiques, moins engagés dans les débats idéologiques sur l'école et la définition du métier, moins complexés devant l'autorité, plus positifs vis-à-vis des élèves, ils semblent nettement plus ouverts à certaines évolutions identitaires, notamment (mais nécessité fait loi !) en acceptant plus volontiers d'intégrer dans leur définition même du métier sa dimension éducative. Il n'est pas sûr cependant que ce « retour de l'autorité » dans les salles de classe et les établissements soit indemne, chez certains, faute notamment d'une formation historique et philosophique suffisante, de toute tentation réactionnaire.

L'enjeu organisationnel : présence accrue et travail collectif

La volonté publique de réviser la place du travail des enseignants dans l'organisation scolaire semble prendre des formes qui ont peu évolué depuis un siècle et demi. La réforme Fortoul de 1852, comme le rapport parlementaire d'Alexandre Ribot de 1899, associaient déjà deux thèmes devenus récurrents : le besoin d'une présence accrue des professeurs dans l'établissement pour assurer les tâches pédagogiques et éducatives ; le travail collectif ou concerté afin de parvenir à plus de cohérence dans les études des élèves. Le colloque d'Amiens, en 1968, dans lequel les décentralisateurs des années quatre-vingts ont puisé l'essentiel de leurs orientations, a promu l'idée d'équipes pluridisciplinaires chargées d'assurer une certaine cohérence pédagogique et, en même temps, susceptibles d'être un facteur de sécurité et d'équilibre pour des enseignants trop isolés. Ces questions désormais classiques sont devenues une pierre d'achoppement avec les syndicats, les ministres alternant des propositions d'alourdissement du temps de service dans l'établissement avec le renvoi au niveau local, dans le cadre du projet d'établissement, de la gestion d'un problème particulièrement conflictuel. Ces visées sont vécues par beaucoup de professeurs comme culpabilisantes, car reposant sur l'idée implicite qu'ils ne travaillent pas assez ou pas convenablement. De plus, elles s'opposent frontalement aux aspirations des plus jeunes à plus d'autonomie dans le travail et à davantage d'harmonie entre leur vie professionnelle et une vie familiale qu'ils ne veulent en aucun cas sacrifier.

Reste une autre dimension fondamentale de l'exercice du métier, *l'isolement professionnel*, auquel ces tentatives souhaitaient aussi remédier. La solitude, réelle en effet, alliée au caractère objectivement fatigant du métier, représente - à côté d'un fondement identitaire inscrit dans l'histoire même de l'Université comme corporation - le substrat sans doute le plus objectif du corporatisme enseignant ; un puissant besoin de solidarité et d'entraide, associé à son impossible concrétisation dans la proximité, entraîne la nécessité de se regrouper et de faire vivre des structures de solidarité, syndicats et organismes mutualistes, à un niveau plus général, celui de la profession. Cet édifice se trouve aujourd'hui fragilisé avec l'arrivée de jeunes plus individualistes. Paradoxalement, c'est peut-être cet individualisme, et donc le sentiment plus faible d'appartenir à un même corps, qui permet aux nouveaux d'aborder le

²³ H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Folio Gallimard, 1972

²⁴ M. Gauchet, op. cit.

travail en équipe de manière plus pragmatique, avec moins de prévention que les anciens, et d'exprimer plus ouvertement des demandes de solidarité dans la proximité.

L'enjeu institutionnel : réconcilier les enseignants avec leur employeur

Dès sa naissance, loin de s'aligner sur l'idéologie officielle comme l'y oblige en principe le décret de 1808 définissant son premier statut, le corps enseignant du secondaire a repris les valeurs morales et l'idéal de culture désintéressée propre aux humanités classiques, et réinvesti la tradition libérale des universités médiévales²⁵. Les attaques dont les professeurs sont l'objet tout au long du 19^{ème} siècle, notamment de la part des autorités de l'Etat, ainsi que la naissance du mouvement amicaliste, ferment du syndicalisme enseignant du 20^{ème} siècle, donnent crédit aux analyses portant sur la puissance et la permanence d'une idéologie universitaire autonome. A la fois désintéressée et élitiste, la corporation universitaire ne se soumet à la contrainte de l'Etat que si celle-ci ménage ses intérêts ; dès 1792 Condorcet en avait d'ailleurs prévenu les conventionnels.²⁶ Toujours aussi rétive à l'autorité publique et jalouse de ses franchises, la profession est en retour assez mal traitée par la puissance publique. Le regard porté sur le travail des enseignants par l'institution souffre en effet d'une ambiguïté qui contribue sans doute à entretenir le malaise, en affectant deux aspects complémentaires du métier : l'autonomie dans le travail et la position dans l'organisation.

De manière générale, plus on s'élève dans l'échelle des qualifications et plus l'écart s'accroît entre la prescription du travail et sa réalité. De ce point de vue, le métier d'enseignant se caractérise par un écart au caractère ambigu entre le travail prescrit et le travail réel, une autonomie de fait plus que de droit, davantage concédée faute de moyens pour la contrôler que raisonnablement accordée devant la nature des responsabilités.²⁷ En fait, les qualifications comme les responsabilités des enseignants les apparentent plutôt à des cadres. Le travail qu'on leur confie ne peut être trop prescrit, il se caractérise par une certaine indétermination des choix. Comme les cadres, les professeurs doivent inventer des solutions originales à des problèmes complexes, qui doivent valoir pour la classe et, de plus, pour chacun des élèves. Or l'institution, tout en leur confiant une responsabilité morale générale sur la réussite des élèves, ne leur a jamais ouvertement conféré, dans l'organisation du travail, une position de cadre, renforçant à l'inverse leur situation d'exécutant en introduisant, en 1995, la notion de « personnels d'encadrement. »

Le renouvellement de la moitié des professeurs du second degré en une dizaine d'années peut devenir l'occasion pour l'institution de pacifier ses relations avec ses personnels. En les considérant comme des cadres et des intellectuels, en leur confiant donc davantage de responsabilités et en leur accordant plus de liberté, elle ferait appel à l'intelligence, à l'imagination, au sens du service public et à la générosité qui caractérisent l'énorme majorité d'entre eux. Pour cela il faudrait qu'elle accepte de les regarder d'un œil un peu neuf, sans complaisance mais bienveillant, et qu'elle évite de concevoir l'ensemble du pilotage administratif et pédagogique pour le petit nombre de ceux, plutôt moins nombreux qu'ailleurs, qui pourraient vouloir tirer profit de cette liberté sans en assumer les responsabilités.

Il conviendrait aussi que l'institution développe une véritable sollicitude à l'égard des enseignants, en rénovant leur formation, en modernisant leur évaluation, en reconnaissant leurs mérites, en les associant aux grands débats et aux décisions. Cette sollicitude

²⁵ P. Savoie, *Les enseignants du Secondaire*, tome 1, Inrp-Economica, 2000, p. 22

²⁶ « La puissance publique doit donc éviter surtout de confier l'instruction à des corps enseignants qui se recrutent eux-mêmes (...) Il faut qu'ils ne puissent ni rien gouverner en commun, ni influencer sur la nomination aux places qui vaquent parmi eux. Chacun doit exister à part, et c'est le seul moyen d'entretenir entre eux une émulation qui ne dégénère ni en ambition, ni en intrigue ; de préserver l'enseignement d'un esprit de routine ; enfin d'empêcher que l'instruction, qui est instituée pour les élèves, ne soit réglée d'après ce qui convient aux maîtres. » Condorcet, *Second mémoire sur l'Instruction publique*, Edilig, 1989, p. 124

²⁷ P. Perrenoud, « Déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », in *Les Cahiers pédagogiques* n°384, 2000

institutionnelle devrait également s'étendre aux différentes formes de solidarité que manifestent normalement entre eux les membres d'une même communauté : la chaleur de l'accueil, l'exactitude de l'information, l'aide sociale pour ceux qui débutent ou traversent une mauvaise passe, le soutien psychologique pour ceux qui « craquent », la prévention médicale, la protection et la sécurité dans l'exercice de la fonction.

*
* *

Mais rien de substantiel – en tout cas pour les élèves - ne pourra être réellement engagé sans une réforme de la formation et du recrutement des professeurs. La France fait en effet partie de cette minorité de pays développés qui séparent strictement la formation académique de la formation professionnelle de ses enseignants.²⁸ De plus, cette dernière y est réduite à la portion congrue, puisque des six (pour les agrégés) ou cinq années universitaires (pour les autres) que dure leur formation, seule une partie de la dernière - la seconde année d'Iufm - est consacrée à former des compétences professionnelles. Celles-ci sont donc forcément réduites et rudimentaires, puisque les formateurs doivent y aborder pour la première fois - et dans l'urgence - la didactique, la pédagogie et l'éducation, sans parler du droit qui prend une importance croissante dans la vie des classes et des établissements ! La place et les épreuves du concours, conçues pour valider uniquement des connaissances et des compétences académiques, induisent alors un double effet pervers. D'abord elles structurent le contenu des études universitaires et rejettent, comme on vient de le voir, la formation professionnelle à la seconde année d'Iufm. Ensuite et peut-être surtout, elles sont fondatrices des représentations les plus traditionnelles du métier, ainsi que du contrat symbolique qui lie durablement les enseignants à leur employeur : « Nous n'avons pas été recrutés pour cela ! » ne manquent pas de dire certains, non sans raison, à propos du traitement des difficultés scolaires et des incivilités des élèves. Or les dernières décennies nous ont prouvé que la professionnalisation des concours est bien la réforme la plus difficile qui soit, puisque s'y oppose radicalement et de longue date la même triple alliance qui a conduit à la catastrophe de 1975, l'unification du collègue sur la base des formes éducatives et pédagogiques conçues pour l'élite des élèves. Ses composantes ? L'électorat de droite bien sûr, nostalgique du lycée d'hier qui menait droit de la onzième aux classes préparatoires les enfants de la bourgeoisie ; le principal syndicat enseignant aussi, rivé à l'idéologie universitaire et à la prééminence des savoirs savants sur toute autre forme de légitimité professionnelle ; les groupes de pression disciplinaires enfin, qui défendent bec-et-ongles les contenus et les horaires les plus ambitieux pour leur spécialité. Comment casser, dissoudre ou contourner cette triple alliance ? Voilà bien la question que devrait se poser dès aujourd'hui tout futur ministre de l'éducation nationale – peut-être même tout futur président de la République – qui aurait pour ambition, non pas de « réformer l'école » ce qui ne veut pas dire grand chose, mais plus simplement de mettre le système éducatif français – et d'abord les enseignants - au service de la très grande majorité des élèves.

Jean-Pierre Obin
Décembre 2007

²⁸ *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, 2006