

RECHERCHE et FORMATION

Images publiques
des enseignants



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN (DONT UN NUMÉRO HORS THÈME)

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS	DATE LIMITE DE RÉCEPTION DES ARTICLES
- N° 21 - IMAGES DES ENSEIGNANTS DANS LES MÉDIAS	
- N° 22 - LE TUTORAT	FIN MARS 1996
- N° 23 - HORS THÈME	FIN JUIN 1996

Vous pouvez écrire dans *Recherche et Formation*.
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés
et ne pourront dépasser 12 pages (3 500 signes par page). Veuillez
joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur et le traite-
ment de texte utilisés.

Joindre enfin un résumé de 10 lignes.

Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Pour tous renseignements complémentaires : (1) 46.34.91.40

2

Composition P.A.O. : N. Pellieux - (1) 60.07.63.21
COUVERTURE ET MARQUETTE : AGENCE "7ICI" - (1) 69.47.17.77
Impression : Bialec S.A., Nancy

© INRP, 1995
ISSN : 0788-1824
ISBN : 2-7362-0499-1

SOMMAIRE

IMAGES PUBLIQUES DES ENSEIGNANTS

ÉDITORIAL d'Évelyne BURGUIÈRE	5
ÉVOLUTION DES IMAGES	
Mona OZOUF : La Belle Époque des instituteurs ?	11
Marlaine CACOUAUIT : Images, carrières et modes de vie des enseignantes. Des années soixante à la décennie quatre-vingt-dix	17
Philippe DESSUS : Les recherches à propos de l'enseignant. Des images entre prescription et description	33
DES IMAGES CONSTRUITES	
Jean-Yves ROCHEX : Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants : approches critiques	45
Jean HOUSSAYE : Le pédagogue n'aime pas les enseignants	59
Michèle MÉTOUDI : Modèles d'enseignant, modèles de formation. Un plan de formation pour les dire ?	65
DES IMAGES CONTRASTÉES	
Harry JUDGE : Les images des enseignants	73
DÉBAT ET ENTRETIEN	
Régine SIROTA : L'enseignant entre médecins et policiers : une problématique sociologique ou commune ?	89
Dominique MONJARDET : Profession, culture professionnelle et corporatisme : le cas des policiers	93

Claudine HERZLICH : Prototype de l'analyse sociologique d'une profession : le cas des médecins. Entretien avec R. Sirota	99
AUTOUR DES MOTS : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant » de Philippe PERRENOUD	107
LECTURES	
« Images publiques des enseignants : éléments de bibliographie analytique » de Denise LEGRAND et Annie KOVACS BOSCH	125
ACTUALITÉS	
1. RENCONTRES ET COLLOQUES	139
« Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la photo de classe, 1890-1990 », une exposition itinérante de l'INRP réalisée par F. Jacquet-Francillon, M. Cacouault, M. Kherroubi. Notes de lecture par <i>Sophie Ernst</i>	
Compte rendu des journées d'étude sur « la formation initiale des professeurs des écoles en sciences et technologie » de <i>Joël Lebeaume</i>	
2. PROCHAINES RENCONTRES	150
– 3 ^e Biennale de l'éducation et de la formation : débats sur les recherches et les innovations à Paris du 18 au 21 avril 1996.	
– Recherches, formations, publications sur les apprentissages à Lyon du 14 octobre au 4 mai 1996.	
– Les sciences, les techniques et leurs publics à Chamonix du 1 ^{er} au 4 avril 1996.	
– 2 ^e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation de l'AECSE à Paris du 1 ^{er} au 3 juillet 1996.	
3. IUFM-Actualités	151
Soutien de l'INRP aux formations diplômantes à la recherche en éducation : liste des candidats retenus pour l'année 1995/1996	

ÉDITORIAL

Du 8 au 10 février 1995, l'Institut National de Recherche Pédagogique a organisé, sur le thème des « **Images publiques des enseignants** », un colloque qui a réuni plus de trois cents participants.

La tension que nous avons donnée à ces journées (partir des « Traits et portraits du métier d'enseignant » pour aborder la « Construction des images et les images en construction » et arriver à l'« Invention et la diffusion d'images ») nous a permis de nous interroger en conclusion sur la « Gestion du métier et des images de ce métier ». Celle-ci est-elle le domaine réservé des décideurs et des gestionnaires ? Les enseignants, dans leur propre pratique et les représentations qu'ils donnent à voir ou qu'ils construisent de leur métier, ne sont-ils pas également les producteurs et les gestionnaires de ces images ?

Ce sont, en effet, des images et non pas des contenus de pensée, des métaphores et non pas des assertions qui déterminent la plupart de nos convictions et leur donnent une puissance qui leur permet parfois de résister à l'épreuve des faits : il y a des **images-mémoires**, celles de nos souvenirs réels ou reconstruits, individuelles ou collectives, il y a des **idées-images**, des idées qui prennent les images comme supports pour convaincre ou démontrer (cf. P. Rorty : *L'Homme spéculaire*). Certains aspects de nos représentations sont véhiculés dans des discours, d'autres enfouis dans des pratiques. Nos souvenirs d'enseignés, nos souvenirs d'enseignants qui ont marqué nos formations construisent notre mémoire et notre vision actuelle du monde enseignant même lorsque celui-ci change et que nous enregistrons son changement par l'observation directe ou par personnes ou discours interposés.

Images publiques en cela qu'elles sont exposées par les enseignants eux-mêmes ou leurs organisations professionnelles, exposées par ceux auxquels ils s'adressent, par ceux qui ont en charge leur formation ou leur gestion, exposées encore par le discours scientifique et les médias qui sont comme la chambre d'écho de ces paroles multiples et qui ont aussi une force de construction qui leur est propre.

L'idée de ce colloque est née d'une série d'interrogations et plus particulièrement d'un questionnement sur la **nature même de l'activité enseignante**, de ses interprétations et représentations. Notre travail s'est appuyé sur des travaux et de productions dont le recensement permet d'apprécier les variations selon les époques et l'investissement de nombreuses entrées disciplinaires et artistiques. Les analyses historiques, philosophiques, sociologiques, pédagogiques construisent de manière additive une connaissance de ce métier alors que la littérature ou les médias dans leur ensemble introduisent également d'autres visions non nécessairement accordées aux observations précédentes. Ces cohérences, ces dissonances invitaient à mettre la question en débat, comme méritait de l'être également la crise annoncée du recrutement des enseignants à l'aube du XXI^e siècle, puis l'afflux actuel de candidats qui a provoqué la mobilisation de spécialistes, des décideurs et des formateurs, mais cette fois-ci pour construire une image publique renouvelée, quasi publicitaire dont les contours oscillent selon les moments de pénurie ou d'abondance de candidatures.

Une problématique ne peut se réduire à cette addition de points de vue. Nous sommes partis, pour notre part, de l'idée que les **changements en cours** dans le domaine de la formation modifient probablement la définition du métier, des savoirs et des profils de compétences ou, pour inverser la question, que ce sont ces modifications du métier et de l'exercice du métier qui ont entraîné d'autres modèles de formation, eux-mêmes liés aux diverses **conceptions du métier qui sont en débat sur la scène publique**.

Il nous a semblé capital de conduire notre prospection vers ce qui contribue à la **construction** de ces **représentations** et de ces **pratiques** en nous demandant sur quelle réserve de référents on peut décider de la valeur d'un trait, d'un comportement, d'une pratique, et où se construisent ces référents et qui les construit ? Comment les enseignants gèrent-ils, pratiquement et symboliquement, les failles et les réussites fonctionnelles de leur métier, les images qu'ils se renvoient à eux-mêmes ou qui leur sont renvoyées par ceux qui parlent d'eux ?

N'est-il pas opportun d'observer que les termes mêmes utilisés pour désigner ceux qui ont en charge statutairement de transmettre des savoirs se sont modifiés : on est passé ainsi, en quelques décennies, du maître d'école, de l'instituteur au professeur d'école. Désormais le mot enseignant peut désigner tous les ordres d'enseignement. Ces glissements peuvent paraître des « allant de soi » ou témoigner en réalité de transformations internes de la fonction, de modifications profondes des perceptions passées et présentes de l'ensemble de la société civile. Parler d'un « corps enseignant » (c'est-à-dire d'un ensemble défini tout à la fois par une hiérarchie de positions, des attributs et des fonctions communes) peut-il nous autoriser à faire l'économie d'une analyse rétrospective (qui nous permettrait de déterminer le ou les moments, le ou les sens des changements réels ou perçus comme tels) et d'une analyse comparée (qui vérifierait les évolutions observables ailleurs dans d'autres contextes professionnels ou sous d'autres climats) ?

Qu'est-ce qu'être enseignant aujourd'hui ? Peut-on adhérer totalement à son statut sans le critiquer en même temps, sans produire des propositions qui visent, en exposant des pratiques diverses ou accordées, à le transformer ou tout au moins à l'analyser ? Les discours sont-ils polémiques, à l'intérieur même du corps enseignant, selon les conceptions du métier ou la façon dont est comprise l'inscription de l'école dans la cité, dans la construction des savoirs (et quels savoirs ?) ? Quelle est la vertu de destruction ou de construction de ces discours sur la profession ?

Les effets de la féminisation observée n'influencent-ils pas également l'évolution des images, la conception des carrières et la nature des modes de vie ? On a pu ainsi se demander, à travers l'exposition construite pour ce colloque et dont on trouvera également, dans ce numéro, une présentation (S. Ernst), si « enseigner » ne devenait pas une « **Affaire de femmes** » et si cette « féminisation » n'avait pas, elle aussi, une influence sur l'image que renvoyait ce métier.

On ne cherchera pas, dans ce numéro de *Recherche et Formation*, la relation de l'ensemble de ces journées, des débats des différentes tables rondes ou des ateliers qui leur étaient associés (près de cent interventions ont été proposées). Nous avons souhaité focaliser l'attention sur quelques points développés lors de ces journées et qui permettent d'avancer dans l'analyse de l'évolution, de la construction et des contrastes que présentent les images publiques des enseignants.

Ce numéro est construit en trois parties :

- **Évolution des images**
- **Des images construites**
- **Des images contrastées**

• **L'Évolution des images** est ici approchée en partant de trois contributions : « *La Belle Époque des instituteurs ?* » (M. Ozouf), « *Images, carrières et modes de vie des enseignantes, des années soixante à la décennie quatre-vingt-dix* » (M. Cacouault-Bitaud) et « *Les recherches à propos de l'enseignant : des images entre prescription et description* » (P. Dessus). À l'« exceptionnelle cohérence », perceptible ou affichée au tournant du siècle, s'oppose une vision actuelle qui met l'accent à la fois sur la féminisation de la profession et « sur la détresse de la femme seule ou sur les conflits de rôles vécus par l'enseignante épouse et mère », image que M. Cacouault-Bitaud interroge à partir de l'analyse de l'évolution des rapports au métier et à la carrière. P. Dessus ouvre une discussion plus générale sur les images de l'enseignant dans la littérature des Sciences de l'éducation, images qui risquent d'être débattues dans les années à venir.

• **La Construction des images** s'ordonne aux analyses historiques précédentes et s'éprouve à travers les « discours et les logiques de professionnalisation » produits pour répandre aux épreuves et aux transformations du métier enseignant et des rapports aux savoirs (J.-Y. Rochex : *Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants.*). À l'intérieur même de la profession, le discours

des « pédagogues » peut prendre allure paradoxale s'il dénonce l'immobilisme des enseignants ou encore la « résignation dans une pratique le plus souvent répressive, l'acceptation d'une image de soi par trop médiocre » (J. Houssaye : *Le pédagogue n'aime pas les enseignants.*).

Ces deux contributions conduisent à interroger les modèles de formation qui composent des modèles d'enseignants. On s'accordera sur l'étroite relation entre les conceptions de la formation et celles de l'activité enseignante. Quels savoirs enseigner, comment les enseigner ? Comment, quand et sur quoi former les enseignants ? Largement médiatisée, et souvent de manière polémique, cette question de la formation est ici traitée en partant d'un exemple (l'UFM de Paris) pour observer les incertitudes et les pratiques développées (M. Métoudi : *Modèles d'enseignant, modèles de formation. Un plan de formation pour les dire ?*) en fonction d'objectifs et de réalités.

- Ces évolutions, ces constructions produisent, par rapport à d'autres professions et à d'autres climats, des **images contrastées** dont nous avons tenté l'approche de deux manières : en voyageant avec H. Judge de France aux États-Unis et en Grande-Bretagne, en débattant avec D. Monjardet et C. Herzlich de la manière dont la sociologie renvoie une image de certaines professions qui « ont en commun, entre autres, de traiter des "autres" et de "mettre en ordre" ».

Les études transnationales (H. Judge. *Les images des enseignants*) apportent, en effet, des enseignements précieux « par les contrastes qu'elles soulignent plus que par les comparaisons ou les analogies qu'elles offrent ». Elles permettent d'identifier l'étroite relation des images au contexte politique, social et culturel et de contester, ce faisant, de ce que nous aurions pu croire être des invariants constitutifs du métier d'enseignant. Ces « Lettres persanes » d'un nouveau type nous montrent que c'est en France et en Angleterre que la perception des enseignants s'est le plus modifiée et comment cette évolution a entraîné des modifications au sein même de la formation et dans les relations tissées avec les universités.

Comparés aux médecins ou aux policiers, c'est-à-dire à des professions qui ont un rapport « éducatif » (ou répressif) avec des publics et des missions sociales identifiées à propos desquelles les images produites sont prégnantes quant à l'exercice du métier, les enseignants se perçoivent-ils ou peuvent-ils être perçus comme un corps homogène, stable ou appelé à « reconstruire en permanence les règles du jeu que leurs "clients" soit ne partagent plus, soit contestent » (R. Sirota) ? Au sein de cette partie qui porte sur les « images contrastées » nous avons ainsi ouvert à ces questions la rubrique « Débat et Entretien », où se côtoient la contribution de D. Monjardet (*Profession, culture professionnelle et corporatisme : le cas des policiers*) et l'entretien de C. Herzlich par R. Sirota sur les médecins. On y verra que, comme pour les enseignants de la « Belle Époque », l'imaginaire médical a en mémoire un temps qui serait comme l'âge d'or de la profession, que les conflits d'interprétation de la

fonction que doivent remplir les policiers traversent les débats internes à cette profession et « qu'on en sait autant sur ce que fait (ce que va faire) la police, que nous en savons sur ce que font réellement nos enfants après avoir pris connaissance des programmes, justement dits "officiels" ».

Avec P. Perrenoud, nous conviendrons qu'« aucune corporation ne peut être indifférente à son image publique, dans la mesure où sa réputation en dépend ». Le propre de l'analyse sociologique est de « tenter de formuler publiquement ce qui, habituellement, ne relève pas des images publiques » soit qu'elles édulcorent, soit qu'elles ignorent ce que l'on tente de cacher ou de reconnaître ouvertement : la peur, la séduction niée, le pouvoir honteux, ou encore l'ennui, la routine, la liberté sans la responsabilité, etc. Ces « *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant* », ou la comédie de la maîtrise et de la rationalité, nous montrent comment en tournant « Autour des mots », on construit une autre vision de l'exercice du métier qui appellerait, elle aussi, d'autres commentaires en retour.

On aura compris que notre propos était bien plutôt d'ouvrir le débat que de le clore et le lecteur pourra encore en consultant la *Bibliographie analytique* qui est incluse dans ce numéro, constater l'effort de la recherche, ses points forts, ses lacunes, trouver des éléments pour reconstruire, de son point de vue, les différentes propositions que nous soumettons ici.

Évelyne BURGUIÈRE
INRP



« LA BELLE ÉPOQUE DES INSTITUTEURS ? »

MONA OZOUF*

Résumé

L'image que les instituteurs avaient d'eux-mêmes au tournant du siècle, et que nous pouvons atteindre à travers l'enquête rétrospective menée par Jacques Ozouf dans les années soixante, nous paraît, rapportée à nos critères actuels, d'une exceptionnelle cohérence. À cette cohérence contribuent la normativité de la formation, le regard contraignant d'autrui, la consubstantialité de la vie et du métier. Mais plus encore, la certitude, intériorisée par chacun, qu'il s'agit d'un métier accordé aux valeurs universelles, et que la classe est le lieu même de l'apprentissage de la liberté et de l'égalité. La profession a beau être mal payée, mal protégée, soumise à l'arbitraire administratif, aucun doute mortel – sur l'efficacité du métier, ou encore sa possible contribution à la reconduction du monde tel qu'il va – ne l'a encore atteinte : en ce sens, il est légitime de parler d'une belle époque des instituteurs.

Abstract

At the turn of the century, the self-image of primary school teachers, as it is reflected by the retrospective survey led by Jacques Ozouf in the 60's, appears exceptionally consistent to us compared to our present criteria. What contributed to this consistency, were the normative nature of the training, the restricting function of other people's opinions, the consubstantiality of primary school teachers' life and job. But mainly, everyone's internal belief that it was a job in keeping with universal values and that the classroom was the very place where liberty and equality were taught. As badly paid, badly protected and subjected to an arbitrary administration as it may have been, there was no mortal doubt yet about the efficiency of the profession or even its possible contribution to the perpetuation of the existing order of the world: in this sense one can legitimately speak of a golden age of school masters.

11

* Mona Ozouf, CNRS, Centre de recherches politiques R. Aron (EHESS).

À la discussion du problème qui nous occupe, il peut être instructif de verser le portrait que dessinent d'eux-mêmes les Instituteurs des premières années de notre siècle : nous pouvons le contempler à travers l'enquête qu'avait menée, dans les années 1962-1963, Jacques Ozouf auprès des maîtres qui avaient enseigné avant 1914. L'enquête avait ramené 4 000 témoignages, pleins d'enseignements sur la manière dont ces hommes et ces femmes jugeaient leur profession et leur existence. Le titre donné à la première utilisation de cette enquête (« Les Instituteurs de la Belle Époque ») suggérerait que l'enquête se situait, ou pensait se situer, dans un âge d'or du métier : la Belle Époque des instituteurs. Cet âge d'or était-il perçu comme tel par les hommes et les femmes interrogés en 1960 ? Comment se voyaient-ils ? Comment se racontaient-ils ? Aux images contemporaines, il n'est pas inutile de confronter cette image archaïque.

Ils répondaient à l'invitation qui leur était faite de se raconter : portrait provoqué par conséquent, et non portrait spontané. Ils l'avaient fait assez volontiers (l'enquête avait rencontré un succès inhabituel pour une enquête d'opinion), mais avaient laissé percer aussi quelques résistances. Parfois alimentées par la modestie – pourquoi moi ? en quoi ma vie peut-elle intéresser ? –, et parfois par un trouble de la subjectivité – suis-je capable de dire le vrai ? –. On les voit souvent reculer devant l'évocation de la particularité d'un parcours, manifester une méfiance à l'égard de la première personne, broncher à l'idée d'un texte centré sur la vie individuelle. Pour répondre à l'invitation de l'enquêteur, il leur fallait donc conjurer la difficulté à parler de soi. Et ils l'ont fait de deux manières : tantôt en cherchant à contrôler leur subjectivité, intention qui les jette dans une vérification scrupuleuse de leur texte (vérification chronologique, topographique, convocation d'autres témoins, confrontation des témoignages, recours aux chiffres) ; tantôt, et surtout, en s'abritant derrière la perspective objective de l'enquête, qui présentait leur témoignage comme une contribution à un portrait en pied, voire à une statue de l'Instituteur français au tournant du siècle. Dans ce cas, l'évocation de leur destin singulier était suffisamment légitimé par l'ambition de faire saisir la généralité d'un destin collectif. Un des premiers enseignements de ce portrait couleuvre est donc que leurs auteurs croient fermement, quels que soient les aléas de leur parcours particulier, à la généralité d'un métier et à la généralité des valeurs que ce métier véhicule. À cette condition, ces narrateurs pensent pouvoir s'éclipser de leur narration. Et leur lecteur peut conclure à la solidité et à la cohérence d'une image.

Leur première certitude est que parler de soi et parler de la profession, c'est tout un. Le métier est le tout de l'existence et non un de ses chapitres, et le leitmotiv des réponses est la phrase : « le métier était toute ma vie ». Il ne s'agit pas seulement d'un discours édifiant et convenu, car le détail des réponses met en évidence la consubstantialité de la vie personnelle et de la vie professionnelle : lieu identique pour les deux vies, loisirs mis au service du métier, vie privée comme vitrine de l'école publique. Tout ici plaide pour l'homogénéité d'une existence faite d'une même étoffe. Une homogénéité qui est encore accentuée par l'endogamie, quand la classe,

qui absorbe la vie personnelle, devient aussi ce que partagent les conjoints enseignants.

Cette unité vécue dans l'exercice du métier est, par ailleurs, le fruit d'une volonté politique et pédagogique. Le métier d'instituteur a été imaginé comme un projet collectif aux règles rigoureuses. L'entrée dans la profession est ainsi l'entrée dans un monde contraignant et conforme : ce qui contribue au sentiment d'unité est la formation très rigide de l'École normale, qui, même si elle laisse en dehors d'elle bon nombre d'individus, reste pour tous le modèle de référence qui impose l'identité des savoirs et des devoirs. Dans la prégnance de cette image uniforme s'efface la particularité des cheminements et l'écart plus ou moins grand avec le milieu d'origine.

Cette image homogène enfin était renforcée par le regard d'autrui : pas d'époque où la profession d'enseignant n'ait été aussi constamment et visiblement assimilée à l'engagement religieux, ou à l'engagement militaire au service de la patrie : c'est-à-dire à des choix où la subjectivité non seulement s'efface, mais doit renoncer à elle-même. Le stéréotype de l'enrôlement collectif renvoie à l'instituteur une image forte de ce qu'il doit être. Cette image a son versant positif (on souligne alors l'émancipation du métier par rapport aux valeurs de l'église et du château) ; elle a aussi son versant négatif : les textes hostiles qui, au tournant du siècle, décrivent dans les instituteurs une phalange arrogante, agressive et sectaire ne peuvent en retour que conforter le sentiment de solidarité et d'unité.

L'identification de la vie professionnelle et de la vie personnelle est donc l'armature même des histoires de vies ainsi recueillies. Il est arrivé qu'on oppose dans l'investigation sociologique les « histoires de vie » aux « récits de pratiques », en conférant à ceux-ci seulement la valeur scientifique. Mais cette opposition n'est pas recevable dans le portrait que tracent d'eux-mêmes les instituteurs de la Belle Époque. Rien n'aurait paru plus incongru à nos maîtres que cette dichotomie. Dans leurs récits, la voix singulière particularise la situation générale mais ne la dément pas, l'individu ne s'oppose pas au groupe, il n'y a pas de hiatus entre la vie et le travail, la personne et le personnage. Et c'est ainsi qu'ils conjurent l'étroitesse de l'autportrait.

Deuxième certitude : cette conjuration de l'étroitesse est plus achevée encore si on pense profondément – et c'est la foi de tous nos témoins – que la particularité du métier est de tenir en lui les valeurs universelles. La classe est d'abord le lieu de la liberté, au sens où le maître donne à chaque enfant la chance de l'autonomie : dans chacun des exercices scolaires, même le plus humble, l'instituteur voit l'instrument de l'émancipation, ce qui explique le vibrato qui accompagne la description des plus humbles apprentissages. La classe est aussi l'espace de l'égalité, dans la mesure où chaque enfant, invité à abandonner son lot de singularités sociales, régionales, linguistiques, psychologiques, dépose sur le seuil son boluchon particulier. L'enfant dans la classe n'est plus le fils de personne, mais seulement le fils de ses œuvres et de ses efforts : la hiérarchie scolaire est fermement décrochée de la hiérarchie

sociale. La vie scolaire, qui semble enfermée entre les murs étroits de la salle de classe et vouée à des exercices minutieux et répétés, ouvre donc sur l'océan de la vie : consubstantialité encore, cette fois entre le métier et la vie nationale. Il y a donc, une cascade d'équivalences : parler de soi, c'est parler du métier ; parler du métier, c'est parler d'une nation réconciliée ; parler d'une nation réconciliée autour de la liberté et de l'égalité, c'est déborder le patriotisme national vers les valeurs universelles. Le discours des instituteurs trouve ici sa justification ultime, son exceptionnelle cohérence, et on pourrait ajouter son exceptionnelle bonne conscience.

Le lecteur de ces témoignages en retire le vif sentiment qu'au tournant de ce siècle, on se situe à un moment privilégié de l'histoire de l'école ; un âge d'or, en effet, qui marque à la fois un équilibre entre des valeurs possiblement conflictuelles et une confiance entière dans l'acte d'enseigner. Équilibre, car ces textes ne perçoivent pas le conflit entre les valeurs (et, quand ils le perçoivent, le conjurent). Ainsi entre la liberté et l'égalité : le mérite individuel ne blesse pas l'égalité, dont le classement est l'instrument indiscuté. Ainsi entre la norme collective et l'émancipation individuelle : la pédagogie autoritaire qu'ils pratiquent, ils sont sûrs qu'elle sert l'épanouissement et en tout cas ils ne pensent pas qu'elle puisse lui être contraire. Ainsi encore entre l'éducation et l'instruction. Ils subordonnent vigoureusement leur action pédagogique à l'instruction, mais ils ne pensent pas pour autant sacrifier l'éducation. Il faut ajouter que ce moment d'équilibre est favorisé par le fait que les normes scolaires sont alors soutenues par la société tout entière.

14 Leurs récits manifestent d'autre part la confiance dans l'acte d'enseigner. Aucun doute, ici, sur le rapport de l'enseigné à l'enseignant : rien n'aurait paru plus extravagant à ces hommes et à ces femmes que l'idée qu'il y a entre celui qui sait et celui qui ne sait pas un insupportable rapport de domination, car ils prêtent à celui qui sait la force et le désir de hisser l'enfant à l'indépendance. Aucun doute non plus sur la clôture de l'école : ils ne la conçoivent pas comme le lieu d'une séparation d'avec la vie et le monde réel, mais comme celui d'une protection et d'une libération, l'espace où pour un moment s'évanouissent la nécessité et le privilège. Aucun doute enfin sur leur capacité à modifier la donne sociale : le procès selon lequel ils auraient tout bonnement perpétué les inégalités, et obtenu seulement quelques réussites exceptionnelles, destinées à masquer la reconduction du monde comme il va – procès dont nous connaissons aujourd'hui les attendus sur le bout du doigt – leur aurait été parfaitement inintelligible.

À la question posée d'entrée de jeu – celle de savoir s'il s'agissait d'un âge d'or de la profession –, on peut donc répondre positivement. On pourra, bien sûr, objecter que le métier était alors mal payé, mal protégé, voisin parfois de la misère, menacé par l'arbitraire administratif, tous traits qui entrent aussi dans leurs récits. Mais ces traits n'effacent pas l'assurance qui leur est propre d'exercer la profession la plus utile à la collectivité nationale, et il s'agit donc bien d'un moment privilégié dans la représentation que les maîtres avaient d'eux-mêmes.

Resterait à se demander s'il n'y avait aucun tremblé dans la photographie ? Dans ces récits de vie si confiants et si fermes, il y a pourtant quelques signes de trouble, ou de distance critique, sur lesquels je voudrais revenir. Le premier est un signe discret : il est clair que la pratique professionnelle a infléchi leurs croyances morales et politiques en les subordonnant à la conscience du temps propre au métier. L'exercice du métier d'enseigner, en effet, enferme en lui-même la croyance à l'échelonnement des acquisitions sur l'axe temporel et fait considérer la tâche de l'enseignant comme un processus lent, répétitif, possiblement truffé d'erreurs. Dans ces années de triomphe de l'enseignement républicain, le projet d'enseigner aurait pu contenir en germe le mépris des contraintes et des lenteurs du réel, mais la pratique d'enseigner a ramené nos témoins à l'humilité : là se trouve la guérison de la tentation utopique que recèle le métier. Les textes de ces maîtres montrent que la pratique professionnelle les a rompus à l'exercice du tri entre le possible et le désirable.

Enfin un autre doute, nullement discret celui-ci, mais massif, vient de la date à laquelle ils tracent ces autoportraits. Les années 1960 : l'époque leur révèle un vertigineux écart entre le monde que leur enseignement était censé faire surgir et le monde réel. Ils découvrent, désenchantés, l'hédonisme de notre société, l'individualisme, la tiédeur civique. Ils sentent à quel point il est devenu difficile de croire à la vertu par les lumières. La maille qui a filé dans le tricot de leurs certitudes est irrattrapable. Ils savent que leurs jeunes collègues ne partagent plus l'assurance qui était la leur, que l'image collective a bougé, qu'ont volé en éclats toutes les identités qu'ils déclinaient eux-mêmes, entre la vie et le métier, entre le métier et les valeurs universelles. Et cet écart, qu'ils cherchent douloureusement à mesurer, nous renvoie à nos images contemporaines.



IMAGES, CARRIÈRES ET MODES DE VIE DES ENSEIGNANTES DES ANNÉES SOIXANTE À LA DÉCENNIE QUATRE-VINGT-DIX

MARLAINE CACOUAULT-BITAUD*

Résumé

Les professeurs femmes dans l'entre-deux-guerres sont le plus souvent célibataires ; à partir des années soixante-dix, les enseignantes mariées qui élèvent des enfants représentent la norme chez les professeurs de type lycée. Dans la fiction romanesque, l'accent est mis sur la détresse de la femme « seule » ou sur les conflits de rôles vécus par l'enseignante épouse et mère. Au-delà des images, nécessairement réductrices, on se propose d'éclairer les processus qui entrent en jeu pour déterminer différents types de rapport au métier et à la carrière. L'histoire scolaire et universitaire de la femme, la trajectoire du conjoint, les intérêts d'ordre collectif, jouent sur le déroulement de la vie professionnelle qui influence, réciproquement, les choix effectués dans le cadre familial.

Abstract

Between the two World Wars, women teachers were mostly single; since the 1970's, teachers who are married and bring up children have become the norm among high school teachers. In romantic fiction, one lays the stress on the distress of "lonely" women or on the conflicting roles of teachers who are also wives and mothers. Beyond these necessarily limiting images, this article aims at shedding light on the processes which come into play to determine different types of relationships with the teaching profession and career. Women's school and university background, their husbands' career, the collective interests, play a role in the progress of professional life which in its turn influences the choices made in the family life.

17

* Marlaïne Cacouault-Bitaud, Université de Bourgogne. IREDU, Dijon

INTRODUCTION

Dans l'entre-deux-guerres, les professeurs femmes ont leur place réservée dans les lycées de filles (Mayer, 1977), il est donc possible d'utiliser des diplômées dans une activité rémunérée. Cette activité paraît exclure le mariage et la maternité ; plus de 60 % des professeurs sont des célibataires dans les lycées en 1935 (Cacovault, 1984). Selon les cas, le portrait de l'enseignante célibataire dans les romans, est davantage celui d'une pauvre femme isolée en manque de maternité, ou celui d'une intellectuelle qui met à profit sa liberté pour approfondir une culture. Jeanne Galzy la voit comme une laissée pour compte, corrigeant des copies dans la solitude glacée d'une chambre misérable (1). Colette Audry livre une image plus valorisante d'une jeune femme qui fut son professeur à Saint-Brieuc autour de 1920. Certes, Mathilde vit seule en province, son horizon n'est pas celui du beau mariage et elle reste en deçà de la carrière qu'elle aurait pu mener (Sévrienne, elle n'a pas sérieusement préparé l'agrégation). Elle dispense cependant un enseignement de qualité qui soulève l'admiration et l'enthousiasme des élèves (2).

Dans les années soixante-dix, le conflit s'est déplacé, la conjugalité et le maternage ne sont plus des expériences inaccessibles, c'est la vie intellectuelle et professionnelle qui se voit reléguée au second plan. Le professeur femme est dépeinte par Annie Ernaux sous les traits d'une certifiée qui assume la plus grande part des tâches ménagères pendant que son époux, cadre, s'absorbe dans la lecture du *Monde*. Stimulée par un succès au CAPES, elle s'investit pourtant dans les projets pédagogiques avec des élèves de lycée. L'arrivée d'un deuxième enfant l'amène à demander une mutation pour un collège, le « merveilleux refuge des femmes-profs-qui-veulent-tout-concilier ». L'accent est mis sur l'ambivalence dont fait preuve l'héroïne, incapable de préserver une disponibilité professionnelle qu'elle prétend désirer (3).

Ce roman paraît dans un contexte historique et social caractérisé, de fait, par un renversement de tendance : à partir des années soixante, les enseignantes du secondaire se marient avec des cadres (enseignants ou non) et des membres des professions libérales (4). Il y a tout lieu de penser que dans une partie au moins des

1 - Jeanne Galzy (1929). - *L'initiatrice aux mains vides*, Paris, Rieder.

2 - Colette Audry (1983). - *La statue*, Paris, Gallimard.

3 - Annie Ernaux (1981). - *La femme gelée*, Paris, Gallimard.

En 1979/80, 53 % des agrégés et 59,3 % des certifiés sont des femmes, 49,7 % et 58,6 % en 1992/93. La féminisation a donc plutôt régressé. Dans les collèges toutefois, les femmes représentent 61,6 % des agrégés et 65,1 % des certifiés.

4 - Selon les données du recensement de 1990 (sondage 1/4), presque 60 % des enseignantes agrégées et certifiées ont un conjoint appartenant aux « professions libérales, scientifiques et intellectuelles » : 23,4 % sont des agrégés ou certifiés, 17,6 % des cadres d'entreprises. Les cadres de la fonction publique, les enseignants du supérieur et les chercheurs, les membres des professions libérales forment 16 % du groupe. (Exploitation réalisée par l'INSEE à Dijon.)

ménages, la carrière de l'épouse sera subordonnée à celle du conjoint et que le demi-service (5) viendra résoudre le problème des charges liées aux enfants. Cette hypothèse, néanmoins, est insuffisante et réductrice s'il s'agit de prendre ses distances par rapport aux représentations et d'appréhender d'un point de vue sociologique la manière dont est conçu et exercé le métier de professeur par des femmes qui assument des responsabilités familiales.

En effet, les titres détenus (dont ceux de Normalienne et d'Agrégée), les chances de promotion par le biais des concours, les changements qui marquent l'exercice du métier, induisent des possibilités d'évolution pour les enseignantes du point de vue de la carrière et de la qualification. Elles utilisent – ou réutilisent – des ressources, engagent des tractations dans un espace où s'articulent les déterminations d'ordre familial et les contraintes, ou les opportunités d'ordre professionnel. Ainsi, la séparation du premier et du second cycle, l'abandon des procédures de sélection à l'entrée en sixième, ont pour conséquence une forte différenciation des situations d'enseignement (6). Des formes de spécialisation, des choix consentis ou obligés, des stratégies de promotion (le passage du collège au lycée, la nomination en classe préparatoire...) se mettent en place. Les modalités de la vie en couple et en famille peuvent donc être redéfinies au cours de l'itinéraire, ou bien cette redéfinition, envisagée, est l'objet d'un renoncement parce qu'elle génère des conflits ouverts ou intériorisés.

Nous avons choisi de focaliser l'analyse sur des itinéraires de professeurs femmes en exercice dans les décennies post-68 et qui sont nées, pour la majorité, dans l'immédiat après-guerre. Deux enquêtes par questionnaire et entretiens ont été menées, autour de 1980 dans l'académie Orléans-Tours, dans les villes de Dijon et Paris entre 1993 et 1995 (7).

Les interviewées ont réfléchi sur leur trajectoire scolaire et universitaire, sur l'enjeu du diplôme et de son utilisation dans la famille d'origine et d'appartenance. Elles ont tenté d'analyser le rapport à la discipline et à l'enseignement, elles ont comparé les aspirations qui étaient les leurs en début de carrière et leur situation après dix ans d'activité au moins. Afin de restituer la diversité des situations expérimentées et leur

5 - Le droit au demi-service existe depuis 1972. En 1978, 6,7 % des enseignants de type lycée exercent à temps partiel, et en 1992/93, 8,1 % des agrégés et 12,3 % des certifiés. La plupart sont des femmes qui adoptent le temps partiel pour une période brève.

6 - La situation d'enseignement dépend du niveau, de la section, de la classe définie par l'effectif et l'origine scolaire et sociale des élèves. Chaque section, par exemple, entretient un rapport particulier avec une discipline selon la « valeur » de cette matière dans les cursus.

7 - Une trentaine d'interviews ont été réalisées au cours de la première enquête, vingt en 1994/95 pour une recherche que nous poursuivons actuellement. Nous avons aussi réinterrogé des enseignantes à dix ans d'intervalle.

évolution dans le temps, nous avons construit une typologie d'enseignantes. Ces reconstructions mettent en évidence, pour reprendre la formule de G. Balazs (8), « *autant de variations dans les manières socialement... produites* » d'être professeur femme. Il s'agit d'une gamme de possibles qui montrent comment des caractéristiques sociales et professionnelles (profession du conjoint, titres universitaires, poste occupé, conception du rôle maternel, positions idéologiques...) s'articulent de manière variée sur fond de limitations communes.

PROFESSEURS FEMMES DANS LES DÉCENNIES POST-68

Les intellectuelles

Elles utilisent leur qualification universitaire dans un projet de promotion. Ce projet suppose une mobilisation importante qui ne se limite pas au temps de préparation des concours et une disponibilité à saisir les occasions si un poste à l'Université, dans la recherche, en CPGE, devient accessible. Elles sont agrégées ou certifiées par concours externe. Les enseignantes qui ont obtenu l'agrégation très jeunes ne se sont pas engagées à ce moment-là dans un troisième cycle, elles n'y ont « même pas songé » ; la qualité de normalienne de Sèvres ou de Fontenay n'introduit pas de différence sur ce point. Toutes les intellectuelles ont connu une période de latence (dix ans environ) où les projets étaient suspendus.

« Les garçons avaient déjà un vocabulaire enseignement supérieur... quand tu seras assistant d'un tel... Pour moi l'ENS c'était un endroit où on pouvait apprendre à être professeur en étant payée. Aujourd'hui on pense ENS plus Agrégation, des trucs d'élite... non pour moi, c'était il faut passer l'agrégation pour être prof et après c'est fini... c'était d'ailleurs l'esprit de l'École. » (Reçue à Fontenay en 1968, agrégée de géographie ; conjoint ancien élève de Saint-Cloud, enseignant du supérieur. Née en 1948.)

Toutefois, un ensemble de dispositions acquises dans le milieu d'origine et au cours d'une expérience positive du système scolaire et universitaire expliquent les reprises d'études et les tentatives pour faire valoir les titres, fût-ce à retardement. Les enseignants sont bien représentés chez les parents ou dans la famille élargie ; on rencontre des couples d'instituteurs, des mères institutrices mariées à un chef d'entreprise ou un artisan. Quand la mère occupe une position plus originale pour une femme de sa génération, fonctionnaire internationale par exemple, le père est professeur dans le secondaire. Quand les parents sont des employés, des enseignant(e)s figurent dans la branche maternelle.

8 - Gabrielle Balazs (1983). - « Les facteurs et les formes de l'expérience du chômage », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 50.

« *J'ai attendu la trentaine pour préparer l'agreg, je me suis intéressée à autre chose, au cinéma, à la linguistique, j'ai fait du syndicalisme, de la pédagogie, j'ai vécu à l'étranger... mais j'ai toujours eu l'impression que je devais l'avoir pour mon père qui lui était resté certifié... après je me suis dit, pourquoi ne pas continuer ?* » (Agrégée de lettres classiques en 1984, professeur dans le secondaire et en prépa. HEC jusqu'en 1991 puis PRAG à l'Université ; DEA en 1994, prépare une thèse. Née en 1951.)

Qu'il s'agisse de leur passé d'élève ou de l'exercice du métier de professeur, ces femmes ont toujours entretenu une relation d'« intellectuelle » aux savoirs étudiés. Elles ont fréquenté une classe préparatoire et se sont passionnées pour un groupe de disciplines au sein desquelles elles ont eu des difficultés à faire un choix. Elles se tiennent au courant des recherches dans leur spécialité et connaissent les travaux classiques d'histoire ou de critique littéraire. Elles préfèrent exercer dans un lycée, les années de collège sont considérées comme une période d'attente. Néanmoins, l'éclectisme consubstantiel à l'enseignement du second degré, les effectifs lourds et l'hétérogénéité des classes, le volume des corrections, leur interdit d'approfondir autant qu'elles le voudraient les sujets traités. Cette frustration va jouer dans leur décision de « reprendre des études ». Elles souhaitent aussi être davantage en contact avec des adultes.

« *J'avais pas dix-sept ans en terminale... j'ai hésité avec l'histoire-géo, et puis bon, ce qu'il y avait de plus concret dans les sciences c'était la biologie... j'ai été reçue sixième à l'agreg en 70, j'ai vraiment bossé.* » (Hésite à quitter le lycée pour enseigner en DEUG dans l'antenne délocalisée d'une université de province. Née en 1948.)

« *J'aimais bien les élèves de seconde, y compris dans les "mauvaises classes"... et puis il y a deux ou trois ans, je me suis dit qu'ils m'intéressaient moins... Je me suis retrouvée une nouvelle passion pour le latin et le grec, que je n'avais pas complètement perdue, et c'est comme ça que j'ai demandé une prépa à quarante-six ans...* » (Sévrienne, agrégée de lettres classiques, enseigne en hypokhâgne et dans le secondaire. Née en 1943.)

Lorsqu'elles expérimentent dans leurs classes de nouvelles méthodes d'enseignement, la recherche pédagogique prend la forme d'un travail universitaire et bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle. À partir du moment où la formation continue des enseignants est organisée par les instances officielles dans les années quatre-vingt, les intellectuelles qui sont devenues des chercheuses reconnues en didactique des disciplines trouvent là des possibilités de réorienter leur carrière. Elles quittent le lycée ou le collège à la suite d'un détachement dans un institut de recherche ou d'une nomination en faculté.

Toutes se sont mariées jeunes, à l'époque où elles ont obtenu une position de titulaire et leur première affectation. Les conjoints sont des enseignants du secondaire ou du supérieur, des cadres moyens du secteur public ou privé. Ceux qui enseignent à l'Université ou occupent une chaire en CPGE, ont déjà rejoint ces positions quand les épouses entreprennent des travaux universitaires, sollicitent des classes spéciales ou un poste dans le supérieur.

« Il est entré à l'EN primaire et il a fait partie des rares que l'on a désignés pour préparer l'ENS. Quand il a eu l'agrégation, pour lui il n'était pas question de s'arrêter, il voulait faire de la géographie tropicale, il a donc trouvé un prof qui lui a trouvé un contrat en Afrique pour faire sa maîtrise, sa thèse, en se disant qu'il n'aurait pas de poste parce qu'il n'y en avait pas... et puis il a eu ce poste à X. qui s'est libéré... Quand je suis revenue en France, mon mari ayant terminé sa thèse, je me suis dit, je vais faire quelque chose... » (Agrégée de géographie, ancienne élève de Fontenay.)

« Je me suis mariée jeune mais avec un mari qui, lui, avait possédé l'agrégation... je faisais la maîtrise, j'ai mis deux ans, puis naissance de ma fille, je me suis inscrite au CNTE et j'ai appris deux choses : ce que c'était d'être "femme à la maison" et de ne pas être dans une ville universitaire... j'ai passé le CAPES en 68, au rabais ! l'agrégation en 74 et je me suis mise à la recherche en 76... » (Agrégée d'histoire à 34 ans, maître de conférences à 45 ans, mari professeur de classe préparatoire, ancien élève de St-Cloud. Née en 1940.)

Quand le conjoint (ou l'ex-conjoint) est enseignant du secondaire ou occupe une position moyenne hors du secteur éducatif, les carrières féminine et masculine n'évoluent pas au cours des premières années du mariage, ensuite la carrière féminine se « détache » de la carrière masculine. L'enseignante effectue une ascension professionnelle, la situation du conjoint reste stable ou bien il subit un relatif déclassement. Dans le cas où la formation d'un nouveau couple suit une rupture de la vie conjugale, le deuxième mari, ou compagnon, occupe une position plus élevée que le premier, conformément à la dynamique ascendante qui caractérise la trajectoire féminine.

« Mon mari a abandonné la préparation de l'agreg, il fait de la musique et du syndicalisme, il reste en collège pour avoir du temps. Depuis notre séparation il a la garde de notre fille pendant la semaine. » (Agrégée de philosophie à 23 ans, séparée de son mari certifié de lettres, Docteur en 1987 ; enseigne en CPGE dans un lycée, et dans une institution universitaire. Née en 1947.)

« Mon mari a des difficultés professionnelles malgré ses diplômes, il est périodiquement au chômage, on vit mieux depuis que j'ai eu l'agrégation même si mes raisons n'étaient pas seulement matérielles... » (Professeur de lycée puis PRAG à l'Université, conjoint d'origine étrangère, trois enfants.)

Bien que les intellectuelles soient aussi des mères de famille, il ne semble pas que les enfants considérés isolément soient « l'obstacle » à la poursuite d'autres projets après le succès aux concours quand il fut précoce. La dimension symbolique des choix a pesé tout autant que les éléments concrets des situations. On pourrait avancer l'hypothèse suivante : qu'un enfant naisse ou non, on ne s'engage pas pendant les premières années d'exercice dans un projet qui exclurait une disponibilité pour la sphère privée. La carrière masculine s'en trouve objectivement favorisée puisque celle de l'épouse ne gêne pas la mobilité géographique. Simultanément, le rapport positif à l'enseignement joue un rôle et, de façon imbriquée, l'idéal proposé aux femmes nées dans les années de l'après-guerre. Les mères souhaitaient pour leurs filles une carrière d'enseignante et une vie de famille.

En revanche, quand les professeurs s'engagent dans un travail de thèse, l'organisation de la vie familiale et l'attitude du conjoint deviennent des enjeux importants. Dans les couples où le mari a une trajectoire ascendante, tout se passe comme si l'homme remboursait la femme qui lui a laissé antérieurement la préséance. Dans la mesure où ses gains à lui ont augmenté, elle peut travailler à temps partiel et bénéficier d'une aide ménagère. Les enfants sont pris en charge par des structures collectives, ils ont de multiples activités parascolaires. Quand les maris enseignent dans le secondaire et n'ont pas de seconde activité (militante par exemple), quand ils connaissent des périodes de chômage, ils sont plus disponibles pour s'occuper des enfants et des tâches ménagères. Les parents séparés disposent de plages de temps où ils ont un mode de vie de célibataire (pendant la semaine ou le week end).

« Après la naissance de F., j'ai fait le DEA en deux ans, après ont commencé les difficultés, ça fait six ans que je travaille sur cette thèse, je me suis mise à temps partiel, j'ai quelqu'un pour le ménage et on se partage les activités des enfants, aller les chercher... j'ai appris à ne pas perdre mon temps, mais j'ai une vie assez mécanique, tout ce que je fais comme pensée, réflexion, se fait dans des cadres prévus. » (Agrégée de géographie, deux enfants.)

« En 1982, je me suis mise à l'agrég, S. avait six ans, A. trois ans, je me suis mise à travailler de nuit... dans les moments de presse c'est mon mari qui s'est occupé de tout... il faisait les repas, je me débrouillais pour utiliser ce que je faisais pour l'agrég avec les élèves, ça a été mes meilleurs cours (rires). » (Certifiée de lettres en 1972, agrégée en 1984, PRAG en 1992, thèse en cours ; conjoint d'origine étrangère, connaît des périodes de chômage ; trois enfants.)

S'agissant des intellectuelles, la notion de deuxième carrière semble donc tout à fait appropriée. Dans les ménages où chacun est très diplômé, la femme parvient difficilement à combler son retard en terme de statut et de salaire. Les stratégies de rattrapage atteignent néanmoins leur but car elles recouvrent un enjeu personnel crucial : sans renier le goût pour la transmission des connaissances, ces enseignantes revendiquent de participer aussi à leur élaboration.

Les pédagogues

Pour ces professeurs, le succès au CAPES ou à l'Agrégation est valorisé étant donné l'attachement à la discipline enseignée, mais il constitue un aboutissement et non un tremplin pour une étape ultérieure. L'investissement dans les études est un moyen pour accéder à une profession et non une fin ; les pédagogues n'ont pas adopté le mode de vie qui va de pair avec les travaux et la recherche universitaires. Elles ont pris des dispositions contraignantes pour elles-mêmes et leur entourage quand elles préparaient le CAPES ou l'Agrégation, mais ces mesures étaient provisoires. L'éventail des professions des conjoints est très ouvert : ils sont ingénieurs, cadres d'entreprise, enseignants du supérieur, chercheurs scientifiques, enseignants du secondaire.

« Cela fait deux choses différentes, la vie professionnelle et la préparation d'un concours... le concours au départ ça a créé quelques problèmes, mon mari n'était pas habitué à me voir travailler plus, il avait l'impression que j'allais délaissier la maison... » (Agrégée de musique en CFS, conjoint chercheur scientifique, deux enfants, née en 1946. Travailler « plus » c'est travailler visiblement quand le mari est à la maison.)

La même dispersion s'observe à propos des milieux d'origine. Les femmes qui ont des parents employés ou petits commerçants côtoient celles dont le père exerce une profession libérale. Dans ce cas de figure la mère n'a jamais travaillé pour un salaire ; institutrice, elle a abandonné le métier « pour se marier ». Quand le père appartient aux catégories supérieures, le conjoint occupe une position de cadre hors du secteur éducatif ou enseigne à l'Université comme professeur dans une discipline dominante (Bourdieu, 1984). Ces enseignantes ont occupé pour la majorité d'entre elles une position d'auxiliaire pendant quelques années. L'auxiliarat n'a pas été ressenti comme un déclassement par les interviewées et leur famille. Il faisait partie d'un dispositif destiné à concilier les impératifs de la carrière masculine et l'activité salariée de la femme épouse et mère. La titularisation comme certifiée, accessible au vu des résultats obtenus pendant les études, se trouve retardée (9).

« Je me suis mariée en 68 et donc j'ai été MA pendant deux ans dans le privé, donc c'était facile puisque je voulais rester à B. Mon mari faisait son DEA en maths, pour être sûre d'être à B. C'était le privé, il fallait que je travaille parce qu'on était mariés et qu'on avait besoin d'argent, il a eu un poste d'assistant... Son prof est allé à D., on est partis, et puis j'étais MA donc j'ai quand même eu un poste sur D. dans le public. » (Certifiée de lettres dans un collège, 47 ans en 1994, conjoint professeur d'Université, trois enfants, origine populaire.)

9 - Ces enseignantes ont différé le moment de se présenter au concours, elles n'ont pas connu d'échec quand elles se sont présentées candidates.

« Je me suis mariée à 21 ans et nous sommes partis à l'étranger... en rentrant, comme j'étais adjointe d'enseignement, j'ai été nommée sur un poste de pionne, j'ai souffert mais j'ai occulté car je venais d'être mère. » (AE de lettres modernes, ex-conjoint ingénieur géologue, un enfant. Née en 1948, origine populaire.)

Ces enseignantes partagent un intérêt pour les questions de méthode et l'innovation pédagogique qu'elles ont pratiquée dans les années soixante-dix « à leur corps défendant » et de façon plus officielle ou officialisée dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. L'arrivée dans les classes du collège d'élèves qui n'étaient pas sélectionnés les a amenées à modifier leurs pratiques. Elles ont suivi des stages et travaillé en concertation avec des collègues quand le climat de l'établissement s'y prête.

« Il y a peu de temps les élèves qui avaient des difficultés scolaires en fin de 5e partaient en LEP. Depuis deux ans on les garde et donc l'année dernière on a eu de grosses difficultés en 4e et 3e ; par exemple toutes les vitres du collèges ont été brisées pendant les vacances, alors cette année on a décidé en assemblée de profs de faire des classes mélangées et d'expérimenter. À C., il y a une équipe de profs qui s'entendent bien et il y a la volonté de travailler avec l'administration de façon constructive. » (Certifiée de lettres modernes, 47 ans en 1994.)

Elles assument en même temps un rôle d'éducatrice dans la sphère privée. L'activité professionnelle est marquée par une recherche de flexibilité. Les périodes de grand investissement dans le métier, qui limitent la disponibilité pour la famille, alternent avec des phases de relatif désengagement où elles renoncent aux projets pédagogiques et aux stages qui auraient pour effet de réduire leur présence à la maison. Quand elles ont recours au temps partiel c'est « pour tout faire » et sur une durée qui varie en fonction des revenus du ménage ; dans les couples d'enseignants c'est la femme qui choisit ce mode de service. Le conjoint a davantage d'activités hors de la maison même s'il a une conception du métier et de la carrière voisine de celle de l'épouse. Toutes évoquent la présence « indispensable » de la mère auprès de ses enfants pendant la petite enfance et aux « moments clés » du cursus scolaire : entrée au CP, en classe de sixième ou de seconde. Les pédagogues s'intéressent à la psychologie et à la psychanalyse, censées fournir des systèmes d'explication aux conduites déviantes des élèves, et des techniques pour les contrôler quand le recours à l'autorité classique n'est plus efficient. La réflexion sur les relations dans la classe et dans la famille, y compris dans celle de l'enseignante, est une préoccupation importante.

25

« Le fait d'être enseignante, peut-être ça a stimulé ma fille, je crois que c'est bien de les élever jusqu'à l'âge de six ans, et ça m'a pas mal perturbée de l'avoir donnée à garder. La dernière, je me dis toujours que les difficultés qu'elle a, c'est dû à ça, dès que je suis à la maison elle m'accapare, c'est épuisant avec le métier que j'ai. » (Certifiée d'allemand en lycée, conjoint chercheur à l'INRA, trois enfants, a interrompu cinq ans ses études après l'obtention du DUEL. Née en 1945.)

« J'ai travaillé neuf ans à mi-temps, ça m'a permis de m'occuper de mes enfants, mais c'était très frustrant professionnellement... j'ai terminé mon mi-temps en faisant de la psycho à la fac, surtout psycho-sociologie, séminaire de dynamique relationnelle... mais je me suis arrêtée là parce que je me suis dit : si je vais plus loin, je ne pourrai pas tout faire, mon enseignement, la vie à la maison... » (Certifiée de lettres, conjoint professeur d'Université, carrière politique ; père médecin, mère institutrice qui a cessé de travailler.)

Les certifiées choisissent de rester en collège quand elles ont passé dix ans dans le premier cycle ; une mutation pour un lycée leur paraît alors inaccessible ou réclame des efforts d'adaptation trop coûteux. Si elles passent volontairement d'un collège à un autre dans la même agglomération, c'est pour quitter un établissement « difficile » et rejoindre un CES fréquenté par des enfants des classes moyennes et proche de leur résidence. Le trajet inverse n'est pas choisi, mais subi, quand la mobilité géographique du conjoint les contraint à demander et accepter « tout paste » dans une agglomération. Les agrégées préfèrent le collège tant qu'elles ont de jeunes enfants car le volume des corrections est moins lourd que dans le second cycle. Elles ont le sentiment de pouvoir utiliser quand elles le voudront les « points » dont elles bénéficient pour rejoindre un lycée. Le thème de l'augmentation de la charge de travail est très présent dans le discours des personnes interrogées à dix ans d'intervalle. De fait, des dispositions institutionnelles récentes (création d'équipes pédagogiques, des ZEP, de l'enseignement par module, des tests d'évaluation) (Cacovault, Œuvrard, 1995) entraînent une présence accrue sur le lieu de travail, des réunions plus nombreuses avec les collègues, les stagiaires, les parents d'élèves. Ces activités, cependant, n'ont pas toutes un caractère obligatoire ; l'intéressée dispose d'une marge d'appréciation et d'interprétation quant au temps qui doit leur être consacré (on peut refuser, par exemple, la charge de professeur principal). Les pédagogues ne prennent pas d'engagements qui seraient irréversibles.

26

« J'étais à plein temps, à X. On ne pouvait pas être à mi-temps, les profs qui étaient là avaient décidé de mettre pas mal d'énergie dans leur travail et ça nous a rapprochés ; j'ai eu ma mutation à O. en 80, et là ça a fait une grande différence, des enfants de milieux plus favorisés et c'était moins fatigant de travailler avec eux... j'ai fait du théâtre en liaison avec la maison de la culture, j'aurais pu me reconverter là-bas, mais ça pèserait trop sur ma vie familiale. » (Certifiée de lettres, conjoint certifié dans un lycée, militant associatif.)

Les militantes

Elles sont agrégées ou certifiées dans une discipline de l'enseignement général ou technique long. L'agrégation est vécue comme un succès universitaire, une façon de répondre au désir des parents et d'obtenir une « bonne » position d'enseignante, non comme le premier degré d'une spécialisation dans un domaine restreint du

savoir. Les professeurs de l'enseignement technique féminin (sciences médico-sociales, techniques de secrétariat) ont d'abord exercé une autre profession (assistante sociale, secrétaire) ou appartenu à une autre catégorie d'enseignants, les PEPP affectés en CET (Tanguy, 1991). Le professorat représente une promotion intellectuelle et sociale par rapport au milieu d'origine ou par rapport au métier précédent. Les pères des militantes sont des artisans, des cadres d'entreprise « maison », des employés ou des cadres moyens de la fonction publique. Les mères employées dans le secteur privé ont quitté leur emploi à la naissance des enfants, les femmes fonctionnaires ou travaillant à domicile ont maintenu une activité rémunérée.

« J'ai raté le bac, la deuxième année de philo, je ne savais pas quoi faire, médecine, kiné... je suis allée au BUS, on m'a conseillé assistante sociale, j'avais passé le brevet de secourisme à 16 ans, je militais à la JEC... Au bout de trois ans de pratique, j'ai passé un professorat d'enseignement social en CET, j'ai été un an stagiaire, au bout d'un an, concours pour les lycées, j'étais fière d'être prof. » (Certifiée de sciences médico-sociales ; père cadre d'entreprise, mère a cessé de travailler comme secrétaire pour élever ses enfants ; 36 ans en 1980.)

« J'ai passé un brevet commercial et j'ai été secrétaire de direction dans un lycée à Paris, ça ne me suffisait pas, j'ai poursuivi des études, j'ai pensé à devenir rédactrice dans un ministère, j'ai échoué mais ça m'a appris énormément de choses, je me suis dit : je vais passer un concours pour l'enseignement technique, j'avais été secrétaire pendant sept ans, j'étais contente de faire de l'enseignement. » (PTA Techniques de secrétariat, intégrée comme certifiée ; célibataire, parents gardiens d'immeuble. Née en 1930.)

Les familles ou les belles-familles montrent des dispositions favorables envers l'école et les enseignants. Certains membres masculins ont un passé militant. L'activité professionnelle est fortement valorisée par les interviewées ; elles s'identifient à leur mère quand elle « réussissait à tout faire », elles s'en distinguent quand elle était « femme au foyer ». Malgré tout, le mi-temps apparaît comme une solution pour assumer le rôle maternel et professionnel ainsi que les responsabilités syndicales et associatives si le budget ne s'en trouve pas déséquilibré. Les conjoints, qu'ils soient enseignants ou non enseignants, sont réticents à l'idée de choisir pour eux-mêmes ce mode de service. Quand ils exercent dans le secondaire ou le supérieur, ils n'ont pas gravi les échelons les plus élevés de la hiérarchie (ils sont auxiliaire, certifié, maître de conférences, enseignant dans un IUT). S'ils font carrière dans les entreprises c'est comme cadres « non diplômés » ; les ingénieurs, quant à eux, sont employés par les collectivités locales.

« Mon beau-père était militant syndicaliste, de gauche et athée, il a fait 36 ; dans ma belle-famille, beaucoup d'amour, pas de principes, l'antithèse de ma famille. Mon mari n'a pas de diplômes, il a commencé comme vendeur, il a gravi des échelons en changeant de boîte. » (Certifiée de sciences médico-sociales, conjoint cadre commercial.)

« J'ai toujours vu ma mère se débrouiller en travaillant, donc on peut arriver à élever des gamins tout en travaillant. À plein temps ça paraît difficile, il faut que je fasse encore quelques années de mi-temps. Mon mari marque certaines réticences liées aussi au type de travail qu'il fait et parce que le temps partiel ce n'est pas très répandu pour les hommes. » (Agrégee d'histoire en lycée, deux enfants de quatre et deux ans, membre du SGEN-CFDT, conjoint ingénieur, « s'occupe de dépollution » ; 29 ans en 1981.)

Très attachées à la mission libératrice de l'école, les militantes valorisent cependant les secteurs d'activité et les lieux d'action collective extérieurs au domaine scolaire. Dans une conjoncture où le chômage est important, elles assignent pour but à leur enseignement non seulement de « former l'esprit critique » des jeunes, mais encore de les « armer » pour trouver un emploi. Elles sont en contact avec les professionnels du secteur médical, des entreprises, des administrations, vu leur expérience antérieure, les relations établies pour « trouver des stages à (leurs) élèves » et l'activité de leur conjoint. Elles s'intéressent d'un point de vue militant à des problèmes d'environnement que le partenaire traite de son côté en utilisant une qualification d'ingénieur. Leurs compétences d'enseignante (habitude de la prise de parole, de la rédaction, du partage des connaissances spécialisées) sont considérées comme opératoires dans la vie syndicale et associative. Le « planning » des présences à la maison tout au long de la semaine est un objet de négociation, voire de conflit, dans ces couples où chacun tient à préserver une autonomie.

« Je m'occupe de l'association des habitants de S. (ville nouvelle), je me demande si je l'aurais fait si j'avais eu un autre métier ; ça m'a apporté sur le plan professionnel, ça prolonge puisqu'il y a aussi un engagement social, ça me permet de rencontrer aussi des gens qui ne sont pas enseignants et j'aime bien. » (Certifiée de sciences médico-sociales, 46 ans en 1981, conjoint enseignant du supérieur, deux enfants.)

28

Les militantes revendiquent l'héritage de 68 au sens où cette période, qui couvre en fait la décennie soixante-dix, symbolise les beaux jours de la démocratie locale, dans l'école et dans les autres sphères de la vie collective. Les couples partagent les mêmes idéaux, mais on peut parler de division du travail entre les sexes en prenant pour exemple les ménages d'enseignants. Les épouses militent dans une association ou dans un syndicat ; elles sont tout au plus responsables de la section de leur établissement, les maris appartiennent à un parti de gauche, occupent des fonctions dans les instances départementales du syndicat. Ici, une distinction entre l'avant et l'après 81 s'impose : les enseignantes dont nous parlons font partie dans les années quatre-vingt-dix du dernier carré des syndiqués, mais leur activité dans ce domaine s'est ralentie (Robert, Mornettas, 1994).

« Je viens d'un univers... de la génération 68. Il y avait pas mal de groupes donc quand on est arrivé à D., on a pris contact avec un mouvement qui s'appelait La Vie Nouvelle (on avait été à la JEC), on faisait des ateliers politiques, on dépouillait des

revues, on allait à des sessions sur le marxisme. Ça apportait quelque chose sur le plan du métier, ça mettait un peu à distance le métier. » (Certifiée de maths, conjoint enseignant du secondaire. Née en 1946.)

« Les amis sont liés à nos activités extérieures plus qu'au métier d'enseignant : employés de commerce, cadre à l'équipement, prêtre ouvrier... pendant un temps on allait ensemble aux mêmes réunions, de parents d'élèves, religieuses, politiques, syndicales, maintenant je fais plutôt des réunions chez moi et B. va tirer les sonnettes pour le parti. Si on pouvait, il prendrait un mi-temps pour ses activités militantes. » (Certifiée de sciences physiques dans un CES, conjoint auxiliaire de sc. phys. en lycée, lui est membre du PS en 1981.)

Si elles participent à l'innovation pédagogique, elles dénoncent en même temps le « pédagogisme » qui minorise le rôle des conditions d'enseignement (effectif des classes, conditions de vie dans les établissements) et du contexte économique et social dans les processus d'apprentissage. « L'école peut beaucoup mais ne peut pas tout », serait la devise de ces professeurs.

CONCLUSION

Les formes d'articulation entre plusieurs domaines d'activité que nous avons cherchées à reconstruire sont autant d'interprétations du métier d'enseignante, perçues comme définitives ou provisoires (des intellectuelles ont un passé de pédagogue ou de militante).

L'image de la conciliation harmonieuse entre la vie professionnelle et la vie domestique qui serait l'apanage du professeur femme, ne résiste pas à l'épreuve des faits : toute démarche entreprise dans l'un des deux domaines d'activité, implique des choix et des renoncements dans l'autre domaine. Aussi se présente-t-elle toujours comme le résultat d'un compromis. Des concessions effectuées dans le cadre privé précèdent (et autorisent ?) l'engagement dans un processus de promotion ou de qualification ; réciproquement, les gains obtenus (qu'il s'agisse de profits réels ou symboliques) dans l'exercice de la profession peuvent être en partie abandonnés pour éviter une remise en cause de « l'ordre » familial.

À propos des intellectuelles, je parlerai d'un compromis ouvert, dans la mesure où il y a déplacement des limites, quels que soient les retards pris, ou les précautions. Dans ce cas de figure, un milieu d'origine où l'on pense que la promotion sociale dépend des performances universitaires, où la mère exerce une activité rémunérée, où la culture est associée à l'idée de progrès individuel et collectif, exerce une influence déterminante. Par ailleurs, la rupture de la vie conjugale, l'échec relatif du conjoint ou sa stabilisation précoce dans une position professionnelle, font partie des conditions de réalisation du compromis ouvert. La notion d'*hypogamie* proposée par

Chantal Nicole pour appréhender la situation des couples où le projet féminin est le plus « fort », trouverait à s'employer ici de façon pertinente (Nicole, 1987).

L'idée d'ouverture sur fond de compromis s'applique également aux militantes qui mettent en œuvre un usage décentré de la qualification et de la compétence professionnelle, décentré par rapport aux lieux scolaires et à la sphère domestique. Issues de milieux qui n'avaient pas de contacts directs avec le monde des intellectuels et des enseignants, elles entretiennent une familiarité avec l'univers des techniques et des savoirs pratiques. Partant du principe que la conflictualité est inhérente à la vie sociale, elles acceptent d'emblée d'y être confrontées dans l'espace public et privé.

C'est un deuxième type de compromis, ou compromis fermé, qui caractérise l'itinéraire des pédagogues : malgré l'attachement au travail rémunéré et au métier de professeur, le maintien du *statu quo* familial est l'objectif premier, qu'il s'agisse de l'intérêt des enfants ou du mari. Chaque fois qu'une occasion s'est présentée de rentabiliser la qualification professionnelle en acceptant un poste « profilé » (10), les changements que cela aurait entraînés pour l'entourage font pencher la balance du côté négatif. Sensibles au discours de la psychologie et de la psychanalyse, elles voient dans l'élève un sujet singulier affronté à des problèmes « personnels ». Soucieuses de méthodes pédagogiques, elles voient dans leurs propres enfants des élèves dont la scolarité doit être exempte de faux pas.

10 - On désigne ici le poste occupé qui devient spécifique à partir du moment où l'enseignante conduit une expérience pédagogique longue, ou un poste qui serait obtenu par détachement (dans un CRDP, une Maison de la culture...).

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1984). – *Homo academicus*, Paris.
- CACOUAULT M. (1984). – « Diplôme et célibat, les femmes professeurs de lycée entre les deux guerres » in Farge A., Klapisch-Zuber C. (dir.), *Madame ou Mademoiselle*, Paris, Montalba.
- CACOUAULT M. (1987). – « Prof c'est bien, pour une femme », *Le Mouvement Social*, n° 140.
- CACOUAULT M., JACQUET-FRANCILLON F., KHERROUBI M. (1995). – *Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la « photo de classe », 1890/1990*, Paris, INRP-Hachette.
- CACOUAULT M., CEUVRARD F. – (1995). – *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- MAYEUR F. (1977). – *L'Enseignement Secondaire des Jeunes Filles sous la Troisième République*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- MOSSUZ-LAVAU J., SINEAU M. (1983). – *Enquête sur les femmes et la politique en France*, Paris, PUF.
- NICOLE-DRANCOURT C. (1987). – *Une carrière en famille : masculin pluriel, féminin singulier*, Rapport de recherche, CNAM/MAIL.
- ROBERT A., MORNETTAS J.-J. (1994). – « Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 109.
- SINGLY (de) F. (1987) – *Fortune et Infortune de la femme mariée*, Paris, PUF.
- TANGUY L. (1991) – *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.



LES RECHERCHES À PROPOS DE L'ENSEIGNANT DES IMAGES ENTRE PRESCRIPTION ET DESCRIPTION

Philippe DESSUS*

Résumé

La littérature des Sciences de l'éducation à propos de l'enseignant regorge d'images parfois contradictoires, souvent conflictuelles, sur ce qu'il est ou devrait être. Ces images peuvent être classées en deux grandes approches : descriptive/prescriptive et décrivent un enseignant rationnel ou arationnel.

Sont décrits, puis commentés, le courant de la professionnalisation et son versant descriptif : l'enseignant réfléchi ; le courant tylerien et son pendant : l'enseignant planificateur et enfin un courant bivalent, celui de l'enseignant décideur. Pour terminer, nous ouvrons une discussion sur les images de l'enseignant qui seront vraisemblablement débattues dans les années à venir et qui devront sans doute concilier les approches prescriptives et descriptives.

Abstract

The literature on teachers' thinking teems with metaphors, occasionally inconsistent, often conflicting, about what teachers are or would be. These metaphors correspond to two different approaches, a descriptive/prescriptive one and about teacher's rationality or arationality. We describe first teachers as professionals vs reflective practitioners, then with a tylerian-based approach of planning vs a problem-solving approach; finally, teachers as decision-makers. We conclude by discussing future metaphors, which should probably reconcile the prescriptive with the descriptive approaches.

33

* Philippe Dessus, Équipe DEACT, Laboratoire des Sciences de l'éducation, Grenoble II.

INTRODUCTION

L'enseignement est une profession reposant sur des « *paradigmes conflictuels* » (1). Cela pourrait être un signe de scientificité de la recherche en éducation si, comme l'indique Shulman (2), un seul paradigme à la fois était partagé par tous les chercheurs, ce qui, à notre avis, n'est guère le cas. Des paradigmes concurrents s'affrontent, sont repris, abandonnés selon les courants de recherche, et il est souvent difficile de s'y retrouver. Cet article (3) va être l'occasion de reprendre et commenter les différentes images de l'enseignant que les chercheurs en éducation ont pu adopter.

Commençons par décrire ce qui semble recueillir le plus large consensus. Les chercheurs s'accordent à poser que l'enseignant travaille face à un *environnement* dynamique (il peut évoluer sans son intervention), met en œuvre diverses *activités* (recherche, sélection, représentation et combinaison d'informations, décisions, mise en œuvre de routines, jugements, évaluations, etc.) et traite des *informations* de nature différente (représentations, anticipations, souvenirs, croyances, etc.) pour agir sur cet environnement. Ce triptyque environnement-activités-informations permet de décrire assez fidèlement le processus cognitif d'un enseignant. Ce dernier se trouverait devant des situations qualifiées de problématiques, mais les buts poursuivis et les moyens utilisés pour tenter de résoudre ces problèmes diffèrent largement selon les approches.

Qu'elle soit de nature ergonomique, cognitiviste, sociologique, éducative ou didactique, la majorité des travaux produits a eu pour but ou pour conséquence de rationaliser le travail de l'enseignant (4). Si l'on considère ce qui divise les chercheurs, on peut distinguer deux grands axes : *l'approche prescriptive/descriptive*, qui semble également répartie dans la littérature ; le *présupposé de l'enseignant rationnel/arationnel* qui, lui, peut fluctuer selon les facteurs des expérimentations. Il va de soi que ces images ne sont pas créées *ex nihilo*, mais correspondent à des finalités diverses :

34

1 - Bourdoncle R. (1994). - « Savoir professionnel et formation des enseignants », *Spirale*, 13, pp. 77-96.

2 - Shulman L. S. (1986). - « Paradigms and research programs in the study of teaching : a contemporary perspective », in Wittrock M. C. (Éd.), *Handbook of research on teaching*. New York : McMillan, pp. 3-36.

3 - Merci à Jean-Jacques Maurice qui en a fait une lecture vigilante et avisée ; nous restons bien évidemment responsable des erreurs qui auront pu subsister.

4 - Voir notamment Perrenoy Ph. (1988). - « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste ? », in Huberman M. (Éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ?* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, pp. 198-233 ; Tochon F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

- le **premier axe** concerne le versant descriptif de la recherche, afin d'élaborer des modèles reproduisant aussi fidèlement que possible l'activité de l'enseignant ;
- le **second axe** définit plutôt ce que *doit être* le processus d'enseignement, ce côté prescriptif étant notamment utile dans le domaine politique ou de la formation des enseignants.

Nous allons décrire ces deux approches, puis nous nous pencherons sur les principales images que l'on peut rencontrer dans la littérature à propos des enseignants. Nous terminerons en signalant ce que les recherches futures pourront apporter à l'étude des processus de pensée de l'enseignant.

• *L'approche prescriptive vs descriptive*

Bru, en distinguant les modèles de l'enseignement et les modèles pour l'enseignement (5), nous permet d'opérer une distinction claire entre deux sortes d'images. Celles qui appartiennent au domaine prescriptif (pour l'enseignement) ne se soucient pas de validité, mais essaient de définir ce que pourrait être un bon enseignant, une bonne préparation de classe, une bonne école. Prime ici l'efficacité, dans la formation des enseignants, par exemple. Celles qui appartiennent au domaine descriptif, elles, essaient d'être plus près de la réalité, gagnant en pouvoir explicatif ce qu'elles perdent en désirabilité sociale.

Ce critère de classement n'est toutefois pas assez fin pour rendre compte de toutes les images que nous avons inventoriées. Les préoccupations des chercheurs ont également eu pour objet de restreindre la complexité des conduites de l'enseignant et, par la même occasion, de tenter d'y repérer une certaine régularité.

35

• *L'enseignant rationnel vs arationnel*

Le deuxième critère est donc d'observer une (a-)rationalité chez l'enseignant. Il s'agit de tester si la pensée de l'enseignant est prédictible, reproductible, afin de la modéliser. Tâche ardue, voire irréalisable, car, pour reprendre Martel (6), si l'on parle tant de rationalité à propos du décideur, « *c'est justement parce qu'on se rend compte qu'il ne se comporte pas de façon toujours rationnelle* » (p. 45).

5 - Bru M. (1994). - « Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? », *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, T, pp. 165-174.

6 - Martel J.-M. (1983). - « Débat à propos du texte de M. Crozier. "La rationalité du décideur du point de vue du sociologue" », in Roy B. (Éd.), *La décision, ses disciplines, ses acteurs*. Lyon : PUL, pp. 45-46.

Un enseignant rationnel pense que, parmi l'ensemble des situations d'enseignement, il en est au moins une qui conviendra à ses élèves. Il suppose qu'il a les moyens de la mettre en œuvre, étant face à une situation déterministe dont l'évolution est presque totalement prévisible en fonction de son activité. Face à une alternative, il décide de la meilleure action possible, et contrôle à chaque instant l'évolution de la situation. Comme un joueur d'échecs, il est capable de prévoir de nombreux coups à l'avance ainsi que les réponses respectives à y apporter. Ce modèle idéal, provenant des théories mathématiques de la décision (7) est bien entendu battu en brèche par bon nombre de travaux, qui concluent, tout au plus, à une éventuelle rationalité limitée de l'enseignant (8).

À l'opposé se trouverait un enseignant arationnel qui, sans être irrationnel, prendrait des décisions compilées extrêmement dépendantes du contexte, de sorte qu'elles seraient difficiles à modéliser. Il semble que cette caractéristique serait le propre des enseignants expérimentés, voire experts.

Après avoir rapidement brossé les différentes caractéristiques de ces approches, nous pouvons essayer de décrire quelques images apparaissant dans la littérature : l'enseignant professionnel et son versant descriptif : l'enseignant réfléchi ; l'image prescriptive de l'enseignant tylerien et son pendant, l'enseignant planificateur et enfin un courant bivalent, en partie descriptif et prescriptif, celui de l'enseignant décideur.

LES IMAGES DE L'ENSEIGNANT DANS LA LITTÉRATURE

76

L'enseignant professionnel

Le terme « enseignant professionnel » sonne comme un pléonasmе : en quoi pourrait-il être considéré comme un amateur ? « Profession » n'est pas ici à opposer à amateurisme, mais à « métier » (9). Ainsi, « profession » renvoie à un travail plutôt prestigieux, alors que métier n'est souvent associé qu'à un travail mécanique, voire manuel. Une profession est, d'après le Bureau international du travail cité par

7 - Pour une introduction, voir notamment Charreton R., Bourdairе J.-M. (1985). - *La décision économique*. Paris : PUF ; Coombs C. H., Dawes R. M., Tversky A. (1975). - *Psychologie mathématique*. Paris : PUF ; Kast R. (1993). - *La théorie de la décision*. Paris : La Découverte.

8 - Lee O., Porter A. C. (1993). - « A teacher's bounded rationality in middle school science », *Teacher and Teaching Education*, 9-4, pp. 397-409.

9 - Voir Trousson A. (1992). - *De l'artisan à l'expert, la formation des enseignants en question*. Paris : CNDP/Hachette.

Legendre (10), une « *activité professionnelle de caractère intellectuel, dont l'exercice exige des connaissances et des compétences de haut niveau, généralement acquises dans le cadre d'études supérieures, universitaires ou autres, dans des domaines tels que le droit, la médecine, la physique, les mathématiques, les professions d'ingénieur, etc.* » (p. 1028).

En devenant universitaire, la formation des enseignants tente de professionnaliser ce qui, auparavant, était un métier. Shavelson (11) résume parfaitement notre propos : « *Tout d'abord, les enseignants sont des professionnels rationnels qui, comme d'autres professionnels tels que les physiciens, émettent des jugements et prennent des décisions dans un environnement complexe et indéterminé. (...) les enseignants se comportent rationnellement en ce qui concerne les modèles simplifiés de la réalité qu'ils construisent. (...) le comportement des enseignants est guidé par leurs pensées, jugements et décisions.* » (p. 23).

Ainsi, les bénéfices que l'on essaie de retirer de cette vision professionnelle de l'enseignant sont loin d'être seulement sociaux ou politiques. Les chercheurs pensent pouvoir appliquer à ces professionnels les techniques d'analyse couramment utilisées pour des professions « techniques ». Issue de l'approche sociologique, cette démarche postule que l'enseignant a des comptes à rendre à son entourage, parents, élèves, collègues, supérieurs ; on reconnaît ou non ses capacités à enseigner. Il développe un savoir-faire conjointement issu de son enseignement universitaire de haut niveau et de son expérience, voire de son expertise.

Labaree (12) dénonce quelques effets paradoxaux de ce mouvement. Tout d'abord, il augmente l'influence de l'université sur l'enseignement primaire et secondaire, en donnant beaucoup plus de poids à l'autorité des formateurs des enseignants, et il augmente la rationalisation de l'enseignement en imposant le modèle de la recherche-action, ces deux facteurs ayant pour effet de réduire, selon Labaree, le poids de l'enseignant et du citoyen au sein du système éducatif.

L'image de l'enseignant professionnel est une heuristique pour mieux penser la formation des enseignants ou bien leur nouvelle place dans la société, en aucun cas cela n'est un modèle de leur activité. La métaphore de l'enseignant réfléchi semble avoir été conçue pour polir ce problème.

10 - Legendre R. (1993). - *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris : Guérin/Eska.

11 - Shavelson R. J. (1983). - « Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans and decisions », *Elementary school Journal*, 83-4, pp. 392-413. ; cité par Shulman L. S. (*op. cit.*).

12 - Labaree D. F. (1992). - « Power, knowledge, and the rationalization of teaching : a genealogy of the movement to professionalize teaching », *Harvard Educational Review*, 62-2, pp. 123-154.

L'enseignant réfléchi

Pendant descriptif de la métaphore précédente, l'image de l'enseignant réfléchi, lui, fait privilégier son auto-évaluation. Ce dernier puise dans sa propre pratique les éléments qui vont lui permettre de s'analyser et d'aller vers un meilleur enseignement. De nombreux modèles de formation initiale s'appuient sur cette hypothèse (13). Sans pour autant dénier que l'enseignant est face à une situation problématique et développerait des stratégies de résolution de problème, les études sur l'enseignant réfléchi adoptent une vision plutôt ethnographique, où le contexte social prime l'utilisation de schémas d'actions.

L'enseignant réfléchi s'engagerait donc – et c'est en cela qu'il se rapprocherait de l'enseignant planificateur – lors de situations ou de contextes qui lui semblent problématiques, dans un processus de résolution de problèmes – identification du problème, génération de solutions possibles et tests de ces solutions, évaluation en termes d'apprentissage, mémorisation (14). Ainsi, c'est plus la réflexion-en-action que sur l'action qui sera recherchée et favorisée.

Les critiques, bien évidemment, ne manquent pas. Certains dénoncent la survalorisation de l'image de l'enseignant-chercheur (15). D'autres lui reprochent sa centration sur l'introspection, dont la psychologie ergonomique a pu mesurer les inconvénients. Rien ne prouve en effet que l'enseignant face à une double tâche – action et réflexion – se comporte comme s'il avait seulement à enseigner.

Passons maintenant à la principale approche concurrente au courant de l'enseignant professionnel/réfléchi, plutôt arationnel : celle qui consiste à techniciser la spécification des séquences d'enseignement : l'enseignant tylerien/planificateur, se réclamant d'une approche essentiellement rationnelle.

13 - Morine-Dersheimer G. (1989). – « Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy : measuring growth in reflective, pedagogical decision-making », *Journal of Teacher Education*, 40-5, pp. 47-52 ; Zeichner K. M. (1987). « Preparing reflective teachers : an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education », *International Journal of Educational Research*, 11-5, pp. 565-575.

14 - Copeland W. D., Birmingham C., De La Cruz E. (1993). – « The reflective practitioner in teaching : toward a research agenda », *Teacher and Teaching Education*, 9-4, pp. 347-359.

15 - Van Der Maren J.-M., Blais J.-G. (1994). – « Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? », *Recherche et formation*, 17, pp. 123-140.

L'enseignant tylerien

L'image de l'enseignant tylerien est sans doute la vision la plus répandue dans la littérature, et il n'est pas dans notre propos de rendre compte exhaustivement des conclusions qu'elle a pu engendrer. Il faut noter, toutefois, que l'enseignant tylerien est une approche essentiellement prescriptive, depuis que Zahorik (16) a montré que l'enseignant ne commençait pas par spécifier les objectifs préalablement à ses leçons. Ce décalage avec la réalité n'a pas empêché quantité de littérature consacrée à cette image de l'enseignant, dépassant largement les autres (17).

L'enseignant tylerien n'aura de cesse de présenter son travail de la façon la plus séquentielle, programmée possible. Il formule très rigoureusement les activités des élèves, les siennes propres, en se centrant sur le comportement. Mais comme il est toujours possible de segmenter une tâche en atomes comportementaux de plus en plus fins, sa planification reste par essence incomplète. Malglaive (18) porte à ce sujet une des critiques les plus pertinentes : la formule invoquée lors de planifications, « l'élève doit être capable de... » a trait à l'activité finale de l'élève et non à sa tâche. Cela n'éclaire donc en rien l'enseignant sur la tâche que l'élève doit mettre en œuvre pour finalement développer la capacité invoquée.

Cette approche n'est toutefois pas totalement néfaste et permet aux enseignants, élèves, inspecteurs, parents d'élèves, voire à la société, de comprendre et réguler aisément le processus d'enseignement-apprentissage (19). Son versant descriptif, que nous présentons ci-après, tente de décrire l'activité de la « boîte noire » mentale de l'enseignant.

16 - Zahorik J. A. (1970). - « The effect of planning on Teaching », *Elementary School Journal*, 71, pp. 143-151.

17 - À propos de la seule détermination des objectifs de l'enseignement, voir Birzée C. (1979). - *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*. Paris : PUF ; Hameline D. (1979). - *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF ; Mager R. (1974). - *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Bordas ; Pocztar J. (1977). - *La définition des objectifs pédagogiques*. Paris : ESF ; Van De Velde L., Van Der Elst P. (1975). - *Peut-on préciser les objectifs en éducation ?* Bruxelles : Labor.

Pour une approche plus générale et néanmoins très « technologique » de l'enseignement, se référer à Bertrand Y. (1993). - *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale ; Brien R. (1993). - « La planification d'activités de formation, vers l'essentiel », in Viau R. (Éd.), *La planification de l'enseignement*. Québec : CRP, pp. 25-37 ; Lebrun N., Berthelot S. (1991). - *Design de systèmes d'enseignement*. Ottawa : ARC ; Prigent R. (1993). « La planification de l'enseignement en milieu universitaire », in Viau R. (Éd.), *La planification de l'enseignement*. Québec : CRP, pp. 39-62.

18 - Malglaive G. (1990). - *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

19 - Berger G. (1982). - « Technologie et behaviorisme, une rencontre essentielle et malencontreuse », in Tardy M. (Éd.), *Les formes médiatisées de la communication éducative : Actes du colloque du centenaire de l'ENS de Saint-Cloud*, pp. 95-103.

L'enseignant planificateur

La métaphore de l'enseignant planificateur est issue de l'approche « traitement de l'information » en cours dans la psychologie cognitive. La planification serait une composante importante du processus d'enseignement et cette approche rend compte de la création, utilisation, modification de routines – procédures comportementales acquises – chez les enseignants.

Ces routines ont vraisemblablement pour rôle de maintenir l'enseignant dans un état d'efficacité cognitive pendant son activité et d'accroître sa flexibilité dans un contexte changeant. L'enseignant planificateur raisonne comme s'il avait à résoudre des problèmes. S'il possède une routine appropriée au problème, il l'exécute, sinon, il adopte une stratégie de type « résolution de problème » afin d'y faire face, selon les contraintes qui se présentent à lui.

De nombreuses études (20) montrent que l'hypothèse de l'enseignant planificateur semble plausible ; il parcourrait un espace de problèmes, sélectionnant un ou plusieurs schéma(s) d'action en fonction de la tâche qui lui est donnée et particularisant ce(s) schéma(s) selon le contexte. Néanmoins, la critique majeure que l'on peut faire à cette approche porte sur l'accès des chercheurs aux routines : procéduralisées, elles ne sont pas accessibles sous forme déclarative sans biais importants.

L'enseignant décideur

L'image de l'enseignant décideur, issue des théories économiques de la décision dans l'incertitude, occupe une place à part dans la littérature. Initiée par Shavelson (21), elle s'inspire de la théorie mathématique de la décision prescriptive, et essaie de repérer des régularités dans le comportement de l'enseignant, ce qui est un but descriptif. Ici, on s'intéresse plus au contexte de classe qu'à la planification. Il s'agit pour l'enseignant de repérer des indices de l'environnement afin de prendre les décisions appropriées. Deux types d'enseignants décideurs peuvent être modélisés, l'enseignant utilitariste et l'enseignant bayésien (22) :

20 - Leinhardt G., Greeno T. (1986). – « The cognitive skill of teaching », *Journal of Educational Psychology*, 78-2, pp. 75-95 ; Lowyck J. (1984). – « Teacher thinking and teacher routines : a bifurcation ? », in Halkes R., Olson J. K. (Eds), *Teacher Thinking*. Lisse : Swets et Zeitlinger, 7-18 ; Yinger R. (1979). – « Routines in Teacher Planning », *Theory into practice*, 18-3, pp. 163-169.

21 - Shavelson R. J. (1973). – « What is the basic teaching skill ? », *Journal of Teacher Education*, 24, pp. 144-151.

22 - Dessus P., Maurice J.-J., Nez A., Boillé J. (1993). – « Éléments d'une modélisation de l'acte d'enseigner : planification et décision », *Communication au premier Congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation*. Paris : APRIEF.

- ***l'enseignant utilitariste*** est sensé effectuer le choix qui maximise son utilité attendue. Il modélise l'activité de l'élève en probabilités d'occurrences de comportements et en utilités (notes subjectives), attribuant une valeur à chaque éventualité ;
- ***l'enseignant bayésien*** prélève des informations dans l'interactif, il échantillonne les comportements, les résultats des élèves afin de décider ultérieurement de la meilleure stratégie. La réussite d'un nombre réduit d'élèves serait un bon prédicteur de la réussite de l'ensemble de la classe.

L'enseignant décideur « travaille sans filet », privilégie l'interaction avec les élèves à la préparation de ses leçons. Attentif à tout ce qui se passe en classe, il est capable de prendre de nombreuses décisions. Il vit en direct les réactions de ses élèves, les interprétant comme autant de signaux révélateurs d'échec ou de réussite.

Malgré certains résultats (23) qui auraient peut-être mérité une réplication, ce courant n'est pratiquement plus étudié à ce jour (24). Une des critiques majeures que l'on peut faire à l'encontre de ce modèle est que la falsification de son hypothèse principale est difficile. Il reste souvent possible de montrer que les décisions prises par les sujets sont peu différentes des décisions prédites par le modèle. Il est certain qu'ainsi elles ne répondent pas au critère classique de falsifiabilité, où une hypothèse doit pouvoir être infirmée plutôt que confirmée.

DISCUSSION, OU COMPRENDRE POUR TRANSFORMER L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

Nous ne prétendons pas avoir développé toutes les images que les chercheurs ont pu attribuer à l'enseignant. Plus récentes, des théories d'inspiration psychanalytique (25), vygotkienne (26) ou socioconstructiviste (27) enrichissent l'approche que l'on

41

23 - Cadet B. (1990). - « Déterminants décisionnels des actions pédagogiques », in Ardoino J., Mialaret G. (Eds), *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris : Matrice-ANDSHA, pp. 261-269 ; Shavelson R. J., Cadwell J., Izu T. (1977). - « Teachers' Sensitivity to the reliability of Information in making Pedagogical Decisions », *American Educational Research Journal*, 14-2, pp. 83-97.

24 - Voir Riff J., Durand M. (1993). - « Planification et décision chez les enseignants », *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 81-107.

25 - Notamment Wagner A. C. (1987). - « "Knots" in teachers' thinking », in Calderhead J. (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Londres : Cassel, pp. 161-178 ; qui modélise la gestion rationnelle des problèmes cognitifs et affectifs (stress, anxiété, attachement...) pouvant se poser à l'enseignant.

26 - Voir Manning B. H., Payne B. D. (1993). - « A vygotkian-based theory of teacher cognition », *Teacher and Teaching Education*, 9-4, pp. 361-371, qui testent l'hypothèse d'une autorégulation des registres cognitifs et affectifs de l'enseignant.

27 - Voir Crahay M. (En préparation). - *Théories implicites de l'éducation et pensée réflexive des enseignants : un recadrage socio-constructiviste*. Université de Liège, manuscrit non

peut avoir du phénomène de l'enseignement. Heureusement ou malheureusement, il n'est même pas certain que les images recensées ci-dessus recouvrent la totalité des pratiques enseignantes, voire ne se recoupent pas entre elles.

Le problème actuel n'est pas de faire cohabiter ces différentes et nombreuses acceptions de l'activité de l'enseignant ; il serait plutôt, à l'inverse, d'empêcher qu'elles se mélangent. Ainsi, Bourdoncle (28) montre, à propos de l'utilisation des modèles de formation professionnelle, qu'un trop grand éclectisme dans leur provenance – fonctionnaliste, interactionniste ou critique – peut nuire à leur clarté.

Pour éviter que les images à propos des enseignants ne deviennent des clichés de plus en plus flous, il est nécessaire de leur appliquer de sévères critères de sélection. Ainsi, les images à visée descriptive pourront être soumises à expérimentation, ce qui n'est pas toujours le cas, notamment pour celles concernant l'enseignant réfléchi. De même, les images à visée prescriptive pourront être liées à une efficacité dans le domaine de la formation des enseignants ce qui, là encore, peut être vérifié expérimentalement.

Pour terminer, soulignons l'intérêt qu'il y aurait de procéder en coordonnant les approches descriptives et prescriptives. On pourrait pour cela adopter une démarche ergonomique (29) : comprendre l'activité de l'enseignant (la décrire) pour mieux la transformer (prescrire des aides adéquates). Cette attitude éviterait la démarche tautologique souvent employée, notamment en formation d'enseignants : prescrire une méthode d'enseignement, de planification, pour ensuite la décrire et s'en déclarer satisfait, en oubliant qu'elle peut ne pas répondre aux besoins des principaux intéressés.

42

Nous voudrions enfin éclairer une image qui, bien qu'encore marginale, nous semble porteuse de nouveaux travaux : celle de l'enseignant « bricoleur ». Reprise de Lévi-Strauss (30), elle développe l'idée que l'enseignement s'apparente à un art (isanat) plutôt qu'à une science et que l'activité de l'enseignant est un assemblage

publié. Crahay reconsidère le paradigme de l'enseignant réfléchi à la lumière des théories piagétienues. L'enseignant, par un jeu d'accommodations/assimilations, pourrait se défaire de ses théories implicites de l'éducation afin de repenser son action et d'enrichir sa pratique.

28 - *Op. cit.*

29 - Nous reprenons ici le titre de Guérin F., Laville A., Daniellou F., Duraffourg J., Kerguelen A. (1991). – *Comprendre le travail pour le transformer, la pratique de l'ergonomie*. Montrouge : ANACT, coll. Outils et méthodes.

30 - Lévi-Strauss C. (1962). – *La pensée sauvage*. Paris : Plon ; repris par Perrenoud Ph. (1983). – « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation et recherche*, 2, pp. 198-212 ; Tochon F. V. (1992). – « À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ? », *Revue Française de Pédagogie*, 99, pp. 89-113.

constamment en déséquilibre. Pour Perrenoud, l'enseignant ferait « avec les moyens du bord », en assemblant, désassemblant, polissant chacune de ses préparations afin qu'elle corresponde au mieux à ses élèves :

« Bricoler, c'est résoudre un problème avec des matériaux partiellement inadéquats. (... l'enseignant) est sans cesse en train de combiner et d'adopter, voire de créer des moyens d'enseignement, des situations didactiques convenant à ses élèves et à la façon dont il progresse dans son programme » (31).

La gêne des chercheurs à trouver un paradigme commun pour l'étude de l'enseignant participe de la difficulté qu'ont les Sciences de l'éducation à former un groupe de savoirs formalisés. Une unité aurait pu être trouvée dans le champ de recherche sur la pensée des enseignants. Prometteur jusqu'à la fin des années quatre-vingt (32), il semble se tarir (33), pour de multiples raisons, dont la principale est sans doute qu'en restant exclusivement descriptif, il n'a pas alimenté les modèles de formation des enseignants à visée plus pragmatique. Les recherches à venir, pour ne pas rester lettre morte, devront donc tenir compte de ce difficile passage du descriptif au prescriptif.

31 - Perrenoud Ph. (1983), *op. cit.*

32 - Voir, pour une synthèse, Tochon F. V. (1989). - « "La pensée des enseignants" : un paradigme en développement », *Perspectives documentaires en éducation*, 17, pp. 75-97.

33 - Nous parlons bien évidemment des recherches anglosaxonnes, car les recherches francophones n'ont jamais été très nombreuses. Voir toutefois Charlier E. (1989). - *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck ; Crahay M. (1989). - « Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce passible ? », *Revue Française de Pédagogie*, 88, pp. 67-94 et Riff J., Durand M., *op. cit.*



TRANSFORMATIONS INSTITUTIONNELLES ET LOGIQUES DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

APPROCHES CRITIQUES (1)

JEAN-YVES ROCHEX*

Résumé Discours et logiques de « professionnalisation » se proposent fréquemment comme réponse aux épreuves et transformations que doivent affronter la culture et la compétence professionnelles enseignantes. Celles-ci auraient à se redéfinir autour de trois dimensions : leur dimension éthique, l'élargissement de leur cadre de référence et de leur dimension collective, la nécessité de surmonter le hiatus entre les modes dominants de transmission des savoirs et les caractéristiques socio-cognitives d'une part croissante des élèves. On tentera ici de réfléchir aux modalités selon lesquelles les enseignants affrontent en actes les évolutions prescrites et réelles de leur métier sur chacune de ces trois dimensions, modalités qui semblent aller de plus en plus jusqu'à mettre à l'épreuve le sens même de l'activité professionnelle et son enracinement biographique.

Abstract The idea and logic of "professionalisation" are often proposed as an answer to the ordeals and transformations often faced by the culture and competence of teachers. The latter would have to be redefined around three dimensions: their ethical dimension; the widening of their frame of reference and collective dimension, the need to overcome the discrepancy between the prevailing mode of transmission of knowledge and the socio-cognitive characteristics of a growing number of pupils. This article attempts to reflect on the different modes in which teachers cope – in their actions – with the prescribed and actual evolutions of their profession in each of these three dimensions; these modes seem to be heading more and more towards a questioning of the very meaning of professional activity and its biographical rooting.

45

1 - Communication à la conférence annuelle de l'Association tchèque de recherche en éducation, Usti, juillet 1994, publiée dans la revue *Pedagogická* (Université Charles, Prague).

* Jean-Yves Rochex, INRP. Université Paris VIII.

Le système éducatif français a été et demeure durablement marqué par le profond clivage historique et social entre enseignement primaire et enseignement secondaire, constitués historiquement, le premier comme mode de scolarisation des enfants du peuple, le second comme celui des enfants de l'élite sociale et culturelle. L'unification progressive de ces deux ordres d'enseignement à partir des années 60, et les politiques volontaristes d'élévation du niveau de formation des nouvelles générations impulsées dans les années 60-75, puis à partir de 1985, ont considérablement bousculé le paysage scolaire, ainsi que la définition et les conditions d'exercice de l'activité professionnelle enseignante. Pratiquement tous les élèves accèdent aujourd'hui au premier cycle de l'enseignement secondaire, et environ six sur dix accèdent au niveau du baccalauréat (contre environ 10 % en 1960 et 30 % en 1975). Le nombre de professeurs enseignant dans le second degré est passé d'environ 100 000 en 1962-1963 à près de 340 000 en 1989-1990 ; ce nombre a aujourd'hui dépassé celui des instituteurs du premier degré. Ces transformations, que nous ne pouvons ici que brosser à grands traits, ne sauraient être sans effet sur les identités professionnelles enseignantes, d'autant qu'elles se sont accompagnées d'évolutions sensibles des discours, des représentations et des attentes à l'égard de la scolarisation.

UNE CULTURE PROFESSIONNELLE À L'ÉPREUVE

Ainsi, dès les années 60, la sociologie de l'éducation a mis en évidence la persistance des inégalités sociales de réussite et de parcours scolaires malgré l'égalité formelle d'accès au premier cycle du secondaire, ainsi que la part prise dans la production de ces inégalités par les « facteurs endogènes » propres à l'institution scolaire, à son fonctionnement, à sa culture, à ses agents. De multiples travaux ont depuis lors mis l'accent sur les processus par lesquels l'institution scolaire, à chacun de ses niveaux, participe à la reproduction sociale. Puis l'inflation des diplômes, mais surtout, à partir du milieu des années 70, le développement du chômage et de la précarité sont venus jeter le doute sur la crédibilité et le sens même de l'entreprise scolaire, et des investissements qu'elle requiert. L'insertion socio-professionnelle des jeunes générations étant devenue l'un des problèmes majeurs de la société française, c'est à cette aune unique que celle-ci tend de plus en plus à évaluer son école et à en redéfinir les missions. Les effets d'une telle évolution ne se substituent pas, mais s'ajoutent à ceux de la vulgarisation des travaux de sociologie critique, l'ensemble de ce mouvement pouvant être ainsi résumé : « À la culpabilisation des enseignants, soupçonnés d'être des "reproducteurs" d'inégalités, s'est ajoutée la culpabilisation de l'institution tout entière, accusée de ne pas préparer les jeunes à l'emploi » (2).

2 - Anne Van Haecht (1991), *Le statut social de l'enseignant*, document de travail ronéoté, Université Libre de Bruxelles.

Sur un second registre, la culture et les savoirs scolaires se sont également trouvés sous le feu croisé de critiques ou de remises en cause multiples. D'une part, la nécessité affirmée de tenir compte de l'évolution des « savoirs savants » et des « pratiques sociales de référence » dans le choix des « savoirs à enseigner », dans leur organisation en disciplines et programmes conduit à remettre régulièrement en chantier la définition des *curricula*, remise en chantier qui ne se fait pas toujours sans déboires ni polémiques. D'autre part, la critique sociologique est également venue porter le soupçon sur les savoirs enseignés et sur leurs modes de transmission, accusés de contribuer à l'imposition arbitraire de l'arbitraire culturel des classes dominantes. La culture critique des années 70 a ainsi fortement remis en cause l'arbitraire et « l'ethnocentrisme » culturel et social de la culture scolaire, remise en cause amplifiée par les problèmes, réels et supposés, liés, dès l'école primaire, à la scolarisation des enfants issus de l'immigration, ainsi qu'à l'ouverture de l'enseignement secondaire à des catégories sociales d'élèves qui n'y avaient jusque là guère accès. Mis en cause par la culture critique des années 60-70, les savoirs constitutifs de l'identité et de la pratique enseignantes l'ont été une seconde fois par la transformation des publics et de leurs rapports aux savoirs : les multiples débats et polémiques sur la culture scolaire et les contenus d'enseignement attestent ainsi d'une perte d'évidence des réponses à apporter au quotidien, dans la diversité des lieux d'exercice, aux questions « que doit-on, que peut-on enseigner, et comment ? ». S'ajoute à cela le divorce croissant entre une demande sociale de certification de plus en plus exigeante, et des contenus d'enseignement dont la légitimité tend à n'être plus guère évaluée qu'en fonction de la possibilité, réelle ou supposée, de les convertir en garantie d'insertion socio-professionnelle ou en positions avantageuses sur le marché du travail et des filières de formation : le « niveau » l'emporte sur le contenu, l'utilité sur le sens, les stratégies scolaires consuméristes sur l'appétence culturelle.

47

Enfin, la culture de l'institution scolaire a été prise à contre-pied par la décentralisation et la territorialisation des politiques éducatives. Durant les années 60 et 70, celles-ci étaient élaborées et pilotées depuis le niveau étatique. Liées aux objectifs de planification et de modernisation économique, elles exprimaient également les contradictions, les luttes et compromis sociaux autour de la question de la démocratisation, pensée sur le mode de l'unification du système éducatif et de la culture qui y était dispensée. Chaque école, chaque établissement était considéré comme une parcelle d'État et un instrument de celui-ci, le caractère national et l'uniformité formelle du système éducatif étant censés garantir l'égalité de tous devant le service public. Cette unification structurelle a montré ses limites dès les années 1970. Concentrés et exacerbés dans les grands ensembles des quartiers urbains périphériques, les effets de la crise en termes de difficultés économiques, sociales et scolaires, ont dévoilé crûment aux yeux de tous que l'uniformité formelle du système éducatif recouvre en fait de fortes inégalités, de réussite, de recrutement, d'équipement, de personnels, etc. D'où le tournant opéré dans les politiques éducatives des années 1980. Celles-ci font de la diversification des structures et des filières, et de l'adaptation de l'institution scolaire à la diversité de ses publics, la condition et le

moyen de la démocratisation. Elles posent le niveau local (zone ou bassin de formation, établissement, quartier ou ville) comme unité de traitement des difficultés sociales et scolaires, et d'élaboration de projets éducatifs spécifiques. L'État soustraite ainsi une part de ses prérogatives en matière de politique publique, tant aux collectivités territoriales qu'aux « acteurs locaux » (chefs d'établissement, enseignants, élus, travailleurs sociaux ou responsables associatifs) appelés à se mobiliser pour l'élaboration et la mise en œuvre de projets éducatifs locaux. Cet inflexionnement des politiques scolaires publiques est supposé favoriser la démocratisation de la réussite scolaire et l'amélioration de l'efficacité de l'école, et répondre ainsi aux constats de carence des politiques étatiques précédentes, mais rien ne prouve qu'une telle hypothèse politique soit réellement fondée. Il n'en demeure pas moins que ces transformations participent d'un mouvement par lequel le contenu même des idéaux de démocratisation, d'intérêt général et de service public est devenu considérablement plus flou, ce qui met, là encore, en porte-à-faux bon nombre de certitudes historiquement constitutives de la culture civique et professionnelle enseignante.

Pour autant, alors qu'une incertitude croissante pèse sur les missions de l'École, la demande sociale de scolarisation prolongée n'a jamais été aussi importante (le taux de scolarisation des 18-19 ans est passé de 40 % en 1982-1983 à plus de 60 % en 1988-1989) ; l'échec scolaire, l'absence ou la faiblesse de certification n'ont jamais été autant dénoncés comme socialement et individuellement inacceptables. L'ensemble de ces mouvements culmine avec l'objectif gouvernemental, fixé en 1985, visant à amener 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2 000. Cet objectif est présenté depuis bientôt dix ans comme une condition *sine qua non* pour que l'économie française renoue avec la compétitivité. Par là, se sont diffusés discours et représentations selon lesquels les déboires de l'économie et de l'emploi seraient pour une large part imputables aux dysfonctionnements et aux insuffisances du système éducatif et de ses professionnels.

48

Ce volontarisme en matière de politiques éducatives, lié à l'exacerbation et aux transformations de la demande sociale de scolarisation et de certification, confronte les enseignants à une sorte d'obligation de résultats, sans que les moyens pour ce faire soient clairement attestés ou identifiés, et alors même que les objectifs et les critères à l'aune desquels ces résultats sont censés être évalués apparaissent de plus en plus incertains, hétérogènes, voire contradictoires. Tout se passe comme si ces objectifs et critères ne pouvaient être formulés que d'une manière quantitative ou subordonnée à des finalités extérieures, sans pouvoir par là même servir aux enseignants à améliorer leur capacité à réguler de l'intérieur leur activité d'enseignement.

UNE LOGIQUE DE PROFESSIONNALISATION SELON TROIS DIMENSIONS

L'ensemble de ces évolutions participent d'un processus de redéfinition de la compétence enseignante qui se joue autour du traitement explicite de trois composantes essentielles (3) :

■ *La dimension éthique de l'activité enseignante qui se fonde sur la conviction de l'éducabilité des apprenants, quelles que soient leur situation, leur origine ou leurs appartenances.* L'action éducative n'a de sens pour celui qui la mène que s'il parvient à ne pas identifier ni réduire celui à qui elle s'adresse à son état présent, que s'il peut y postuler, y déceler et travailler à y mettre en œuvre la dimension du possible et du devenir. Cette possibilité ne varie pas seulement selon les enseignants, mais aussi, pour chacun d'eux, selon les classes et les différents domaines d'activité, selon les moments de doute et de difficulté ou de relative sérénité.

■ *L'élargissement du cadre de référence et de la dimension collective du travail enseignant* (de la ou des classes dont chacun a la charge vers l'ensemble des classes d'un même niveau voire l'ensemble de l'établissement). Cet élargissement s'accompagne d'une *diversification des tâches* (choix des modes d'organisation des classes, procédures d'évaluation communes, répartition des élèves, etc.) et d'un *accroissement des compétences organisationnelles requises* (gérer des réunions et des processus de décision collective, en élaborer les règles et en constituer la mémoire, faire circuler l'information, etc.). L'ensemble de ces évolutions apparaît, pour les uns, comme occasion à saisir d'un possible élargissement du champ de compétences, d'initiative et de responsabilité des enseignants, dont la qualification ferait ainsi une plus large part aux activités de conception-analyse. D'autres, en revanche, y voient et y dénoncent une porte ouverte aux logiques de contrôle social et de technicisation, voire de néo-taylorisation, de leur activité (4).

■ *La nécessité de surmonter le hiatus existant entre les modes dominants de transmission des savoirs et une part des élèves censés s'appropriier ces savoirs.* Le rapport, non seulement de familiarité mais de sens, entre les apprenants et les contenus

3 - Concernant les deux premières de ces composantes, nous reprenons largement ce qu'écrit Lise Demailly (1987), « La qualification sur la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1.

4 - Dès le début des années 1970, le sociologue britannique Basil Bernstein avait attiré l'attention sur le fait que le développement des « pédagogies invisibles » et des « codes intégrés » sur lesquels elles reposent va souvent de pair avec un accroissement du contrôle social exercé par l'institution scolaire sur les élèves et les enseignants : Basil Bernstein (1971), « On the classification and framing of educational knowledge », in M. Young (ed.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan et (1975) *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE.

et activités d'apprentissage ne peut plus être considéré comme un donné de l'exercice du métier. Il demande, beaucoup plus qu'auparavant, à être construit, pour une quantité croissante d'élèves. D'où la montée des préoccupations pédagogiques et didactiques dans le quotidien de l'expérience professionnelle comme dans le domaine des prescriptions et incitations institutionnelles. Touchant, quoique selon des modalités extrêmement diverses, tous les degrés d'enseignement et toutes les disciplines, ce mouvement participe d'une atténuation importante des différences entre enseignants du primaire et du secondaire.

Ces trois composantes de l'évolution de la compétence professionnelle enseignante, tenant à sa dimension éthique, à l'élargissement de son cadre de référence et de sa dimension organisationnelle, ainsi qu'à l'importance des préoccupations didactiques et pédagogiques, ne révèlent pas des dimensions inédites ou radicalement nouvelles de l'activité enseignante. De tout temps, y compris dans l'enseignement secondaire, il a existé un écart entre la formation disciplinaire et la certification par le concours, d'une part, la capacité à exercer dans les classes et auprès des différents types d'élèves, d'autre part. Cet écart n'était certes pas ignoré, mais il était bien souvent mis au compte d'une sorte de « tour de main », voire d'ineffable, qui ne pouvait guère, voire ne devait pas, faire l'objet d'une mise en mots ni d'une formalisation, encore moins d'un enseignement ou d'une prescription, son acquisition relevant quasi exclusivement de l'expérience et, éventuellement, de l'observation de collègues expérimentés. Ce qui a changé est que ces composantes font désormais l'objet de prescriptions, impositives ou incitatives, par l'intermédiaire des conditions de recrutement, de l'organisation et des contenus de la formation initiale ou continue, de la définition des services et des charges d'enseignement, ou encore des procédures d'attribution des ressources et des financements aux « projets » des écoles ou des établissements. La nouveauté réside en ce que : « premièrement, ces qualités perçues autrefois comme un *supplément d'âme* sont perçues maintenant comme une *nécessité vitale* pour une sortie de crise du système éducatif ; deuxièmement, ces qualités perçues autrefois comme des *caractéristiques individuelles* relevant de "*dons*" naturels sont perçues maintenant comme des *capacités collectives*, au développement desquelles l'institution est susceptible d'*inciter, de former ses agents* » (5).

En effet, l'État employeur n'est pas resté inactif face aux transformations des conditions d'exercice du métier. Il a tenté d'y répondre en termes de revalorisation salariale et de professionnalisation de la formation initiale et continue des enseignants, en des propositions dont certaines valent pour les enseignants dans leur ensemble, sans distinction entre les métiers d'instituteur et de professeur, ce qui aurait été impensable il y a 15 ou 20 ans. Ainsi, est-ce l'hypothèse du caractère nécessaire d'un tel processus de professionnalisation, et de la possibilité de fonder celui-ci sur des éléments de « professionnalité globale » indépendants des disciplines et des

5 - Lise Demailly (1987), *op. cit.* (souligné par l'auteur).

catégories d'enseignants, ou plutôt communs à toutes, qui a présidé à la mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (6), mais aussi à celle de nombreuses actions de formation continue.

Ce processus de professionnalisation repose lui-même sur l'hypothèse selon laquelle ce qui permet à la qualification de devenir efficiente en situation de travail, dans les différentes classes et face aux différentes catégories d'élèves, peut et doit être mis en mots, en procédures ou en concepts, peut et doit être décontextualisé et rationalisé, conditions indispensables pour que cette composante jusqu'ici informelle puisse faire l'objet d'un enseignement et d'une formation explicites. Entendu comme « processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans une pratique professionnelle » devant conduire à « une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité, individuelle et collective » (7), il est présenté comme condition nécessaire à l'amélioration de l'efficacité du système éducatif, et donc à sa sortie de crise.

DONNÉES ET TRAVAUX DE RECHERCHE SUR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

Que nous apprennent les travaux de recherche menés ces dernières années sur les évolutions de l'activité enseignante, sur la manière dont les enseignants s'approprient ou non les discours et les logiques sociales et institutionnelles visant à redéfinir leur métier vers une professionnalisation accrue ?

Tout d'abord, il est indéniable que s'accroissent considérablement les contraintes de « publicisation », d'objectivation, de discussion et de traitement (micro) collectif et institutionnel de composantes, d'épreuves et de critères de l'expérience et de l'activité professionnelles que les enseignants, particulièrement ceux du secondaire, étaient auparavant plutôt habitués à « gérer » seuls, chacun pour soi. À des degrés divers, selon les niveaux et les disciplines d'enseignement, les enseignants ont aujourd'hui de plus en plus à rendre compte, à expliciter, voire à justifier leurs propres manières de faire aux yeux d'autrui, particulièrement aux yeux de leurs collègues et, à un moindre degré, de la direction de leur établissement ; ils ont également à faire face, dans les classes et établissements dits « difficiles », à des situations auxquelles leur formation ou leur expérience antérieure ne les a guère préparés. Ils sont en conséquence amenés à s'explicitier ou se (re)formuler pour eux-mêmes et à (ré)interroger certains « allant de soi » ou certains agencements incorporés dans une

6 - Cf. sur ce point, le rapport consacré par le Recteur Bancel à la formation des maîtres, et qui a présidé à la mise en place des IUFM : Daniel Bancel (1989), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport au Ministre de l'Éducation nationale.

7 - Raymond Bourdoncle (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94.

certitude pratique, à l'épreuve de situations que celle-ci ne suffit plus à ordonner, ou encore à l'épreuve de la collaboration avec autrui et de la confrontation avec son point de vue et ses propres manières de faire, ses propres « allant de soi » et agencements incorporés.

Pour autant, si ce mouvement est indéniable, il semble tout aussi avéré que les cadres collectifs de l'activité enseignante constituent un espace public quelque peu paradoxal en ce qu'il est toujours possible (voire nécessaire ?) d'y composer avec les contraintes, les nécessités et les épreuves d'explicitation et de justification, qui, dès lors, n'y ont jamais le caractère d'épreuves « ouvertes » nécessitant de pauser jusqu'au bout, ou du moins aussi loin que possible, l'exigence d'explicitation ou de justification de ses manières de faire, de ses choix, et des logiques et critères qui les sous-tendent. Ainsi, par exemple, une des règles de fonctionnement, inavouée et plus ou moins insue de ces instances publiques que sont les conseils d'école ou d'établissement, ou encore les conseils de classe, semble être d'éviter que l'on interroge les critères d'évaluation et les modèles implicites de compétence de chacun des enseignants, ou du moins d'éviter que cette interrogation franchisse le seuil de la critique, et, plus encore, que soit mise en débat la part des modes de faire de chaque enseignant dans la production de la performance scolaire des élèves.

Ainsi les données et travaux de recherche disponibles incitent-ils à demeurer pour le moins prudent quant aux effets attendus ou supposés de l'élargissement du cadre de référence et de l'accroissement de la composante collective de l'activité enseignante. Si ces deux tendances sont indéniables d'un point de vue socio-institutionnel, leurs effets réels demeurent encore largement méconnus. D'une part parce qu'elles sont appropriées de manière extrêmement diversifiée par les enseignants dont elles sont censées redéfinir la compétence. D'autre part parce que bien peu de travaux visant à décrire ce qu'est réellement l'activité enseignante ou à réfléchir à ce qu'elle devrait ou pourrait être, se sont intéressés de près aux rapports réels, possibles ou souhaitables entre l'élargissement du cadre de référence et de la composante collective et organisationnelle de l'activité enseignante, et ce qui en demeure la visée essentielle aux yeux de ceux qui l'exercent, soit la transmission de savoirs et de compétences à des élèves de manière à ce qu'ils les comprennent et les assimilent.

Si enseigner nécessite à la fois de prendre en compte l'apprenant tel qu'il est et de ne pas l'identifier à ce qu'il est, ni à sa situation, à ses appartenances ou à l'état présent de ses compétences, pour travailler à y déceler et y mettre en œuvre la dimension du possible et du devenir, cette nécessité principielle pose le problème de ses conditions de possibilité, objectives et subjectives. Plusieurs recherches ont permis de montrer combien, à conditions socio-institutionnelles très voisines, à même type d'élèves, de classes ou d'établissements, les positionnements, explicites ou implicites, au regard de cette dimension, pouvaient varier d'un enseignant à l'autre, selon l'agencement des diverses composantes de leur biographie et de leur expérience professionnelle, mais aussi combien ils varient, pour chacun d'entre eux, selon les

classes et les différents domaines d'activité, selon les étapes successives de la carrière, ou encore selon les moments de doute ou de relative sérénité.

Ces positionnements qui partagent les enseignants entre eux tout en opposant souvent chacun à lui-même, renvoient certes, pour une large part, au rapport qu'ils entretiennent avec leurs élèves selon l'origine sociale de ces derniers ainsi qu'aux représentations et au sens social du métier enseignant qu'ils se sont construits et ont incorporés tout au long de leur histoire personnelle, sociale et professionnelle. Mais ils renvoient également, pour une autre part inextricablement mêlée à ce registre « subjectif », à un registre « objectif » tenant aux difficultés réellement rencontrées ou ressenties suite à la transformation des publics, particulièrement dans le secondaire. En effet, pratiquement tous les enseignants enquêtés insistent sur la nécessité, pour que leur activité professionnelle ait un sens et un efficace pour les élèves auxquels elle s'adresse, qu'elle puisse se fonder sur un minimum de préalables. Certains de ces préalables renvoient à des contraintes de situation et à la nécessaire constitution des enfants et adolescents en élèves, soit à ce qui est ordinairement parlé en termes d'éducation ou de socialisation. D'autres renvoient à des compétences – tout spécialement à des compétences linguistiques ou langagières –, à des savoirs et à une culture, sans lesquels l'enseignement dispensé ne pourrait que se perdre dans les sables, et dont l'absence au moment où ils sont requis par l'enseignement serait révélatrice à la fois de l'évolution des caractéristiques socio-cognitives des élèves et d'une carence, d'une insuffisance ou d'une impuissance des échelons antérieurs de scolarisation ou de socialisation de ces élèves.

Les positionnements de chaque enseignant à l'égard de ces conditions de possibilité ne sauraient être considérés comme déterminés unilatéralement par les conditions socio-institutionnelles d'exercice. Chacun y est engagé à partir de sa trajectoire sociale, de son histoire personnelle, de son expérience professionnelle et du sens qu'il donne à son métier. Pour autant, on ne saurait mettre les difficultés exprimées par les enseignants, et en particulier par ceux qui ont la charge des établissements ou des classes les plus difficiles, au seul compte de leur histoire personnelle et de leur rapport social aux élèves. Même ceux d'entre eux qui pensent leur enseignement comme ne devant pas seulement reposer sur des compétences et acquisitions préalables, mais comme devant travailler à construire ce sur quoi il doit se fonder, rencontrent la question du seuil en deçà duquel un tel travail ne leur semble plus possible ou leur devient beaucoup trop coûteux en temps, en énergie et en investissement personnel. À tort ou à raison, certains d'entre eux affirment que certaines situations extrêmes, ponctuelles ou durables, les mettent dans une quasi impossibilité de faire leur métier. De même, nombre d'entre eux ont-ils le sentiment d'être contraints, dans des classes de niveau faible où il est néanmoins passible de travailler, de réduire leurs exigences, soit en extension (ne pas traiter tous les points du programme) soit en compréhension et en approfondissement (doter les élèves de compétences techniques leur permettant de faire des exercices, de réussir les épreuves de l'examen, mais renoncer peu ou prou à ce qu'ils construisent et interrogent le sens de ces

activités et de la discipline enseignée) par rapport à ce qui est prescrit par les programmes et instructions officielles ou à ce qu'ils se prescrivent ou se sont prescrits eux-mêmes dans d'autres classes ou quelques années auparavant.

Quant à la nécessité de ne plus tenir pour un donné la capacité des élèves à donner sens aux contenus et activités d'apprentissage qu'on leur propose, mais d'œuvrer à construire un tel rapport de sens – nécessité dont les enseignants parlent souvent en termes d'absence de motivation et d'insuffisance de travail personnel de la part des élèves – elle se déploie selon différentes logiques, que l'on peut ordonner selon leur plus ou moins grande distance ou extériorité aux enjeux disciplinaires et épistémologiques de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces différentes logiques sont parfois jugées contradictoires voire principiellement ou moralement incompatibles par certains enseignants. D'autres, au contraire, les jugent compatibles et disent tenter de jouer sur la palette la plus variée possible pour « enrôler » le maximum d'élèves dans les activités et les contenus d'apprentissage qu'ils leur proposent. D'autres enfin semblent écartelés entre elles, et se disent à la fois contraints et malheureux de devoir justifier aux yeux des élèves leur enseignement et leur discipline pour des « raisons » qui ne leur paraissent guère légitimes, ou du moins qui aliènent ou méconnaissent ce qui en fait le sens et la valeur pour eux-mêmes.

• **La première** de ces logiques vise à convaincre les élèves de l'utilité de l'apprentissage, de la scolarité, des contenus et disciplines d'enseignement, voire du niveau ou des diplômes qu'ils permettent d'obtenir sur le futur marché du travail, et des positions sociales ou dans l'ordinaire de la vie quotidienne. Une telle logique « utilitariste » court le risque de ne justifier l'enseignement de telle ou telle discipline que pour des « raisons » qui lui sont extérieures et ne permettent guère aux élèves d'en reconnaître le sens spécifique, et donc de ne pouvoir fonder sur ces raisons qu'un enseignement réduit à des significations et à des compétences étroitement limitées à ce qui est socialement requis par telle épreuve d'examen ou par la représentation que l'on se fait de l'environnement social et professionnel auquel doivent et devront s'adapter les élèves, c'est-à-dire un enseignement appauvri par rapport au registre conceptuel, épistémologique ou culturel, ou du moins aux conceptions de ce registre qui constituent le sens et la valeur de leur discipline aux yeux des enseignants. De plus, cette logique court également le risque d'être en quelque sorte prise à son propre piège, et de se muer en « utilitarisme à rebours » portant les élèves à négliger telle ou telle discipline soit parce qu'ils n'en reconnaissent pas l'utilité, soit parce que les mécanismes d'orientation-sélection les portent à s'en sentir exclus et, tel le renard de la fable, à en dénigrer la valeur.

• **La seconde** de ces logiques consiste à tenter d'ancrer les contenus et situations d'apprentissage dans des contextes dont les élèves sont familiers et qui font sens pour eux, ou de lier les apprentissages à des facteurs et motivations liés à la personnalité des élèves (à la passion du jeu que manifeste un tel, ou à l'intérêt de tel autre pour l'informatique, le sport, la musique ou la religion). Il s'agit ici de prendre en compte, de travailler à partir de ce que sont les élèves, non pas tant du point de vue de leurs

savoirs, de leurs compétences ou de leurs caractéristiques socio-cognitives, mais du point de vue de leur expérience sociale et de leurs centres d'intérêt, voire de leurs difficultés personnelles. Mais là encore, les risques et les difficultés ne sont pas minces. Si nombre de travaux témoignent de la capacité des enseignants à penser et à mettre en œuvre des situations de travail ancrées dans l'expérience sociale ou les intérêts de leurs élèves, et de la possibilité d'obtenir par là leur attention et leur participation, la plupart d'entre eux attestent également de la difficulté de faire que ces mises en situation aboutissent à l'acquisition de savoirs formalisés, à la formation de compétences et de mobilisations durables, dépassant le cadre de la mise en situation, pour atteindre les exigences du *curriculum* : ni le nécessaire travail de décontextualisation et de formalisation de l'activité ni ses résultats ne peuvent être considérés comme ainsi obtenus *ipso facto*. De plus, ces tentatives de mise en situation peuvent être interrogées quant à leur pertinence eu égard à la spécificité des contenus et de l'activité disciplinaire ainsi visés, et la question se pose de savoir si certaines d'entre elles n'aboutissent pas, au nom d'un supposé nécessaire rapprochement de l'expérience scolaire et de l'expérience de la vie quotidienne, à vider les situations de toute exigence et de tout contenu cognitif et conceptuel.

• **La troisième** de ces logiques consiste à repenser contenus et activités d'apprentissage, non plus seulement dans l'objectif de les rendre plus proches ou plus familiers de ce que connaissent les élèves hors de l'école, mais surtout dans l'objectif d'émanciper leurs significations conceptuelles et culturelles de ce qui, dans le formalisme de la tradition, des exercices, des épreuves et des situations scolaires, semble susceptible de les obscurcir ou de les aliéner, et de faciliter ainsi le mouvement d'appropriation par lequel ces significations peuvent devenir, ou du moins nourrir, le sens personnel que les élèves donnent à leur expérience scolaire, à la mobilisation que requièrent les activités d'apprentissage. Une telle perspective de travail est le plus souvent celle d'enseignants engagés explicitement dans un travail de recherche pédagogique ou didactique, mais nous l'avons également rencontrée chez certains de leurs collègues qui s'affirment pour le moins réticents ou hostiles à l'idée même de pédagogie ou de didactique. Qu'ils se reconnaissent ou non dans ce qu'ils perçoivent de ce qu'est le champ des travaux et des recherches didactiques, une telle logique requiert des enseignants qui tentent de la mettre en œuvre qu'ils interrogent ce qu'il advient de la signification des savoirs, des concepts et des compétences propres aux disciplines dans leurs modalités de mise en forme scolaire pour les enseigner, les entraîner et les évaluer, que ces modalités se disent comme « consacrées » ou « novatrices ». C'est dire qu'elle engage à un travail de réévaluation critique, plus ou moins systématique, plus ou moins explicite, des conceptions disciplinaires qui sous-tendent les programmes et instructions, ou les auxiliaires pédagogiques (manuels, recueils de textes ou d'exercices, etc.) avec lesquels ils travaillent. La compétence ou la volonté d'œuvrer à constituer chez les élèves un rapport de sens aux contenus et activités d'apprentissage engage dès lors chaque enseignant à un travail de réévaluation critique de la nature de ces contenus et activités et, en une récurrence supplémentaire, de ses propres conceptions disciplinaires.

Mais les difficultés rencontrées, la nécessité d'avoir non seulement à transmettre des contenus mais de travailler dans le même temps, à faire que les élèves se construisent un rapport de sens à ces contenus, rapport de sens qui a bien souvent paru « naturel » aux enseignants lors de leur propre cursus scolaire, contraignent non seulement à réévaluer et réinterroger les conceptions disciplinaires, mais tout aussi souvent le sens même du métier et des missions et finalités que l'on s'y assigne, réveillant fréquemment, pour les réactiver, les renforcer, les mettre à l'épreuve ou les dévitaliser, les mobiles subjectifs qui ont conduit le sujet à ce métier, au terme provisoire d'une trajectoire sociale et d'une histoire personnelle. Ainsi le travail de réévaluation critique évoqué ci-dessus va-t-il fréquemment jusqu'à réinterroger le rapport personnel qu'entretiennent les enseignants avec leur métier et avec les contenus et disciplines qu'ils enseignent, jusqu'à mettre à l'épreuve ce que l'on pourrait nommer l'enracinement biographique de l'activité professionnelle.

Un tel constat vient nous rappeler, s'il en était besoin, combien enseigner requiert de donner et d'engager beaucoup de soi dans ce rapport à d'autres sujets, dans ce souci de l'autre et de son devenir, qu'est, en droit sinon toujours en fait, la relation pédagogique. Cette part d'engagement de soi, dont tous les enseignants soulignent à la fois l'irréductibilité et le coût, conduit à être pour le moins prudent et circonspect à l'égard des tentations prescriptives, technicistes ou positivistes que l'on peut parfois déceler dans nombre de discours savants ou institutionnels sur la professionnalisation du métier enseignant ou sur la rationalisation des compétences et des savoirs, formels et informels, qui y sont mis en œuvre. Faire preuve d'une telle prudence et d'une telle circonspection ne signifie pas nier l'intérêt, l'utilité voire la nécessité d'un travail de réflexivité de l'activité enseignante, tout au contraire, mais conduit à penser et à dire qu'une telle entreprise ne saurait avoir de chances de réussir et de produire des effets positifs sur le travail des enseignants qu'à la condition de tenir à distance toute visée ou toute tentation prescriptive ou positiviste, pour mettre en œuvre un travail clinique d'intelligibilité de la pratique enseignante (8).

8 - Sur ce point, cf. Mireille Cifali (1987), « L'infini éducatif : mise en perspectives », in collectif, *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, collection Confluents psychanalytiques, ainsi que (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.

BIBLIOGRAPHIE

- BANCEL Daniel (1989). – *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport au Ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- BAUTIER Élisabeth (dir.) (1995). – *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan.
- BERNSTEIN Basil (1971). – « On the classification and framing of educational knowledge », in M. YOUNG (ed.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan. Traduction française in B. Bernstein (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. de Minuit.
- BERNSTEIN Basil (1975). – *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE.
- BOURDONCLE Raymond (1991). – « La professionnalisation des enseignants : 1. Analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94.
- BOURDONCLE Raymond (1993). – « La professionnalisation des enseignants : 2. Les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105.
- CHAPOULIE Jean-Michel (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CHARLOT Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves (1993). – *École et savoir dans les banlieues et aîlleurs*, Paris, A. Colin.
- CHARTIER Anne Marie (1991). – « En quoi instruire est un métier ? », *Esprit*, n° 10.
- CHARTIER Anne-Marie (1991). – « Les « faire » ordinaires de la classe : un enjeu pour la recherche et la formation », communication au colloque *Société et communication*, Lyon, PPSH.
- CHATEL Élisabeth, ROCHEX Jean-Yves, ROGER Jean-Luc et alii (1994). – *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, Rapport de recherche pour le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, LASTES Université Nancy II – Institut National de Recherche Pédagogique.
- CHERVEL André (1988). – « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38.
- CIFALI Mireille (1987). – « L'infini éducatif : mise en perspectives », in collectif, *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, collection Confluents psychanalytiques.
- CIFALI Mireille (1994). – *Le lien éducatif*, Paris, PUF.
- CORNU Laurence et VERGNIUOX Alain (1992). – *La didactique en questions*, Paris, CNDP – Hachette Éducation.
- DEMAILLY Lise (1987). – « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1.
- DEMAILLY Lise (1991). – *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL.
- DEMAILLY Lise (1993). – « L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants », *Savoir*, vol. 5, n° 1.
- DEROUET Jean-Louis (1988). – « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) : éléments pour une sociologie des établissements scolaires », *Revue française de pédagogie*, n° 83.
- DEROUET Jean-Louis (1992). – *École et Justice*, Paris, Metaillié.

- GREMION Catherine, FRAISSE Robert (dir.) (1995). – *La modernisation du service public*, Paris, La Documentation française.
- HEDOUX Jacques (1988). – « Les enseignants du second degré en France : études typologiques », *Recherche et Formation*, n° 4.
- HIRSCHORN Monique (1993). – *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1990). – *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éd. Universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1992). – « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux-guerres », in Eric Plaisance (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherche 1950-1990*, Paris, INRP – L'Harmattan.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane et TANGUY Lucie (1990). – *Professionnalisation, déprofessionnalisation : étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*, Cours de DEA de Sociologie de l'Éducation, Université Paris V.
- ROCHEX Jean-Yves (1995). – « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? », in É. Bautier (dir.), *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan.
- ROUBAN Luc (1990). – « La modernisation de l'État et la fin de la spécificité française », *Revue française de science politique*, n° 4-40.
- VAN HAECHT Anne (1991). – *Le statut social de l'enseignant*, document de travail, ronéoté, Université Libre de Bruxelles.

LE PÉDAGOGUE N'AIME PAS LES ENSEIGNANTS

JEAN HOUSSAYE*

Résumé

Essayer de comprendre pourquoi les pédagogues n'aiment pas les enseignants, c'est être amené à examiner la nature même de la pédagogie. Les pédagogues vont tout simplement reprocher aux enseignants de ne pas être assez pédagogues, et ce sur quatre plans : immobilisme au regard de l'action, refus de prendre en compte le savoir élaboré, résignation dans une pratique le plus souvent répressive, acceptation d'une image de soi par trop médiocre.

Abstract

An attempt to understand why educationalists do not like teachers leads to a study of the very nature of pedagogy. Educationalists are simply going to blame teachers for not being educationalists and this in four respects: for opposing change and action, refusing to take the elaborated knowledge into account, resigning themselves to an often repressive practice and accepting a much too mediocre self-image.

59

Je voulais aborder la question de l'image des enseignants du côté des pédagogues et, après examen, je me suis résigné à intituler cette intervention : « *Le pédagogue n'aime pas les enseignants* ». Ce n'est pas de gaieté de cœur que j'ai accepté un tel titre et pourtant je crois qu'il n'est pas dénué de toute vérité. On a l'habitude de dire et lire que l'image de l'enseignant s'est récemment dégradée. Or je voudrais insister sur l'aspect inverse. Non pas parce qu'on commence à nous dire que non seulement il y a de plus en plus de candidats au métier d'enseignant, ce qui est au minimum une preuve de masochisme, mais aussi que les jeunes enseignants sont de plus en plus satisfaits et de leur formation et de leurs premiers pas dans la carrière (cf. la note d'information n° 94 39 de la DEP). Plus fondamentalement, je voudrais montrer que les considérations critiques des pédagogues sur les enseignants sont une très vieille histoire.

* Jean Houssaye, Sciences de l'éducation, Université de Rouen.

Avant toute chose, que faut-il entendre par pédagogue ? Je le définis comme un théoricien-praticien de l'action éducative, c'est-à-dire comme quelqu'un qui conjoint la théorie et la pratique à partir de sa propre action. Convenons qu'à ce titre il y a de grands et de petits pédagogues. Rappelons aussi, à la suite d'Hameline (1985, 1993), que ce pédagogue est travaillé au moins par trois figures : il est à la fois et simultanément praticien, militant et expert ; on pourrait d'ailleurs jauger chaque pédagogue à l'aune de ces trois dimensions. Quoi qu'il en soit, sur ces bases, tout enseignant est loin d'être pédagogue, de même que tout professeur d'histoire est loin d'être historien. Tant et si bien qu'affirmer que le pédagogue n'aime pas les enseignants revient à se demander ce que le pédagogue reproche aux enseignants. Je distinguerai quatre reproches principaux pour plus de clarté.

■ Pour le pédagogue, l'enseignant est immobile

Quand, en 1975, Avanzini a publié *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, il a en quelque sorte signifié la coupure entre pédagogues et enseignants, au moins selon les pédagogues. L'immobilisme est en fait à plusieurs vitesses car on peut très bien considérer que certains changements ne sont que des moyens de non-changement (cf. Cros, 1994). Pour le pédagogue (comme pour le responsable administratif ?), ça ne change pas assez vite, ni assez radicalement, en tout cas.

Si je me réfère à mon expérience de « petit pédagogue », je constate que, en état de pédagogue, je sais ce que je ne veux pas, et que bien des collègues semblent encore vouloir ; je sais ce que je sais et/ou ce à quoi je crois, et que mes collègues ne semblent pas vouloir connaître ou adopter ; mais je ne sais pas très bien comment atteindre et réaliser cet autrement nécessaire, et je constate que mes collègues, eux, ne se préoccupent pas de trouver ces moyens, se contentant d'expédients qui ne font plus leurs preuves. Le pédagogue, petit et grand, souffre, espère, reconnaît, oublie, s'enflamme, semble entier, échoue, réussit, mais il tonne contre l'indifférence du *vulgum pecus* des institutions éducatives.

Le pédagogue vit dans la rupture. Son mot d'ordre, c'est le changement, son urgence, sa nécessité, son ouverture. On pourrait analyser les « Cahiers pédagogiques » en ce sens. Sa devise est déjà un signe : « *Changer l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école* ». Est-elle usurpée ? Non d'une certaine manière car il y est bien toujours question d'innovations, de changements, de réalisations, de fiches pour changer... etc. On pourrait aussi saluer la maison qui nous accueille sur cette base puisque l'INRP vient du Musée pédagogique qui devait réunir les mouvements pédagogiques. Les mouvements donc, et non les enseignants, mais bel et bien ceux qui avaient un projet de mise en mouvement des enseignants immobiles. On pourrait enfin se référer à ceux que l'on considère comme les grands pédagogues et se demander si leur grandeur ne tient pas précisément à l'ampleur de leur propre mouvement et de celui qu'ils ont su susciter.

■ Pour le pédagogue, l'enseignant n'aime pas le savoir pédagogique

Ce que lui, pédagogue, tente d'élaborer, c'est précisément un savoir du savoir-faire, un savoir du comment faire savoir. Or, l'enseignant semble le plus souvent se contenter d'un savoir académique qui semble englober le savoir-faire. Le pédagogue voudrait donc lui faire savoir que le savoir ne peut tenir lieu de savoir-faire. Peine perdue la plupart du temps. Peine tellement perdue que le mot même de pédagogie semble à ranger au rayon des oripeaux et qu'il faut déployer des trésors sémantiques pour se faire accepter (on parlera de technologies éducatives, d'ingénierie de la formation, de méthodologies d'apprentissage, de didactique, etc.).

Le pédagogue veut donc établir la réalité et la vérité du savoir pédagogique. Mais le savoir de la pratique peut s'originer dans deux types de démarches, celles du savoir expérimental ou celles du savoir expérientiel. Prenons comme exemple du savoir expérimental, Robin que l'on commence à redécouvrir. Robin ouvre à Cempuis, sous l'égide de gens comme Buisson, un orphelinat mixte qui se veut la mise en œuvre du positivisme. Et il mettra en place nombre d'instruments d'observation et de rectification qu'il voudra conformes à la science et au progrès. Le savoir pédagogique est le fruit du plan positiviste, soit du savoir sur le savoir. Malheureusement, la vérité de la science ne suffira pas à sauver Robin qui aura droit à une révocation, par le conseil des ministres lui-même, le 30 août 1894.

D'autres pédagogues vont se méfier tout autant du refus de savoir des enseignants que du savoir scientifico-pédagogique de certains pédagogues. Freinet est de ceux-là. Rappelez-vous *L'éducation du travail* (1946). On y voit Mathieu, un paysan madré, un homme qui sait le vrai bon sens, Freinet en l'occurrence, pédagogue de l'École moderne, pédagogiser d'expérience réfléchie et engagée un couple d'instituteurs, M. et Mme Long. Lui, M. Long, représente plutôt la pédagogie traditionnelle, le savoir scolastique ; elle, Mme Long, incarne l'Éducation nouvelle, le faux savoir scientifico-théorique en pédagogie. Quoi qu'il en soit, pour les pédagogues, il y a bien un savoir pédagogique qu'ils élaborent, et ils vont donc reprocher aux enseignants de ne pas vouloir en tenir compte.

61

■ Pour le pédagogue, l'enseignant n'aime pas les enfants

La grande majorité des pédagogues a condamné la répression en éducation. Or la pratique, elle, s'est révélée et se révèle dans la majorité des cas, répressive. Le pédagogue va dénoncer cette longue complainte de l'autorité et des châtiments à l'école. Au fond, il reproche aux enseignants de ne pas aimer les enfants, de ne pas les aimer du tout, ou de ne pas les aimer comme il faut. L'enseignant veut avant tout être maître, et cela l'entraîne sur des pentes fatales que le récent ouvrage foucauldien de Prairat, *Eduquer et punir* (1994), décrit trop bien. Écoutons Montaigne s'indigner devant l'enseignant : « Alors il déchire à coups de fouet ces pauvres garçons et les

harasse de ses clameurs outrageantes. Ils gâchent, les malheureux, les meilleures années de leur vie et lui se fait payer fort cher sa cruauté » (p. 90). Les moyens de la répression ont changé mais la critique reste : faute d'aimer suffisamment les enfants, l'enseignant échoue à les éduquer. On peut d'ailleurs estimer que la pédagogie émerge quand le cognitif et le moral se dissocient, autrement dit quand l'erreur n'est plus perçue comme une faute. L'enseignant serait celui qui n'aurait pas encore perçu la distinction ou, en tout cas, qui n'en tiendrait pas vraiment compte. Quand nos modernes didacticiens s'interrogent sur le statut de l'erreur dans l'apprentissage, ils deviennent encore plus pédagogues.

En 1918, Roorda, un pédagogue suisse, lançait un cri : « *Le pédagogue n'aime pas les enfants* ». En fait, lui, pédagogue, condamne les enseignants : « *Les écoles actuelles peuvent donc compter sur l'approbation de beaucoup de personnes raisonnables... Car la plupart des personnes s'intéressent peu à ce qui se passe dans le coin des enfants... Le pédagogue n'aime pas les enfants. Il ne les aime pas assez, puisqu'il ne proteste pas contre le régime scolaire auquel ils sont soumis. En combattant la pédagogie traditionnelle, on n'est pas seul... En réclamant pour les écoliers un régime moins débilisant, je suis d'accord avec une minorité optimiste, sans mépris pour la nature humaine, qui craint qu'en façonnant trop bien la vie superficielle des êtres jeunes, on ne diminue leur vie profonde* » (pp. 9 à 13). L'enseignant est en quelque sorte incapable d'indignation, il est plutôt un être de la résignation, et ce parce qu'il n'aime pas assez les enfants pour vouloir être pédagogue. Le pédagogue, lui, est un insurgé.

■ **Pour le pédagogue, l'enseignant ne s'aime pas lui-même**

Au fond, le pédagogue trouve que l'enseignant ne devrait pas s'aimer lui-même s'il était un tant soit peu conscient de ce qu'il fait, c'est-à-dire de ce qu'il ne fait pas. Un enseignant qui devient un tant soit peu conscient est un enseignant qui ne peut plus s'accepter lui-même, qui ne peut plus accepter son image quotidienne, qui ne peut donc plus suffisamment et innocemment s'aimer lui-même. L'enseignant devrait se sentir malheureux, coupable. Pour le pédagogue, la rupture est une nécessité vitale. Il lui faut pouvoir continuer à s'accepter en restaurant son image de soi. Neill commencera comme tout le monde, par enseigner et battre les enfants ; c'est bien parce qu'il ne peut plus s'autoriser ainsi qu'il passe de l'autre côté du miroir. Il devient pédagogue.

Certes, en faisant ce pas, le pédagogue va aussi trouver l'échec mais ce dernier le mobilisera. L'enseignant, lui, refuse de se sauver et même d'être sauvé. Parfois, il souffre ; souvent, il fait souffrir ; toujours, il se plaint ; mais il refuse de changer. Il ne s'aime pas assez pour cela. Le pédagogue, lui aussi, développe une conscience malheureuse, mais elle débouche sur la nécessité de l'action et de la rupture. Il ne veut pas trahir ses options, il ne veut pas se trahir lui-même, il veut pouvoir restaurer son

image de soi. Une des plus belles figures de cette conscience malheureuse, c'est sans doute celle de *L'homme en proie aux enfants* (1909), Albert Thierry, pédagogue tourmenté, pédagogue de l'inquiétude. Il veut réveiller les consciences, retrouver « le peuple », et ses vertus supposées, chez ces « petits bourgeois » qu'il est en train de fabriquer dans la classe, lui, le fils du peuple, en danger permanent de trahison à la cause ouvrière. Réveiller les consciences, ce n'est pas faire que ces futurs adultes démissionnent ou se résignent, mais simplement qu'une fois « arrivés », comme lui, ils n'aient jamais la conscience tranquille, ils ne trahissent pas.

Ce pédagogue de la conscience et de l'entrisme n'a pas eu de mots assez durs pour les enseignants. Qu'on en juge par ces quelques phrases : « *Dogmatiques, libre-penseurs qui pensent peu, et républicains d'un républicanisme gueulard, leur intolérance, leur impersonnalité répétitive me glacent. Mais s'ils consentent, comme certains nous l'ont promis, à se préoccuper des intérêts du peuple, à s'y renaturaliser au lieu de s'en désagrégier pour lui imposer leur tyrannie pédante, ils conquerront la plus difficile estime* ». L'enseignant ne devrait donc pas s'aimer. C'est bien parce qu'il ne s'aime pas en simple enseignant que le pédagogue entreprend de restaurer son image de lui-même et de la renvoyer, ne serait-ce que comme mauvaise conscience, à ses chers collègues.

*
* *

Arrêtons là. J'ai voulu montrer que le pédagogue avait finalement de bonnes raisons de ne pas aimer les enseignants. Sans doute aussi fondamentalement parce qu'il projette en eux ce qu'il refuse de l'image qu'il a de lui-même. Je ne saurais terminer sans renverser les termes de ce que j'ai avancé. Mais ce n'est pas du tout une simple figure de style. Il est, en effet, tout aussi vrai de prétendre que l'enseignant n'aime pas les pédagogues. Peut-on lui en vouloir ? Ce n'est pas certain quand on prend la peine d'énoncer les quatre caractéristiques du pédagogue : un homme d'action (il veut toujours faire au-delà du dire) ; un homme d'enracinement (ses convictions sont entières et touchent tous les domaines) ; un homme de rupture (il ne se satisfait pas de ce qui se dit et se fait) ; un homme de la médiocrité (l'échec, l'insuffisance et l'insatisfaction continuent à habiter la pratique). Dans ces conditions, ne vaut-il pas mieux préserver comme on peut son image d'enseignant plutôt que de sombrer dans les incertitudes et les exigences du pédagogue ? Beaucoup semblent l'estimer, si ce n'est en théorie, du moins en pratique...

BIBLIOGRAPHIE

- AVANZINI G. (1975). – *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat.
Cahiers Pédagogiques, Paris, CRAP.
- CROS F. (1993). – *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, PUF.
- FREINET C. (1967). – *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (1946).
- HAMELINE D. (1985). – « Le praticien, l'expert et le militant », in Boutinet J.-P. et alii, *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan.
- HAMELINE D. (1993). – « L'école, le pédagogue et le professeur », in Houssaye J. et alii, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- HOUSSAYE J. et alii (1994). – *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- PRAIRAT E. (1994). – *Éduquer et punir*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- ROORDA H. (1918). – *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Lausanne et Paris, Payot.
- THIERRY A. (1986). – *L'homme en proie aux enfants*, Paris, Magnard (1909).

MODÈLES D'ENSEIGNANT, MODÈLES DE FORMATION UN PLAN DE FORMATION POUR LES DIRE ?

Michèle MÉTOUDI*

Résumé *Plutôt que d'inventorier les modèles qui le traversent, cette intervention décrit comment le plan de formation de l'IUFM de Paris les a fabriqués et comment il les exprime, à travers des solutions articulées entre elles au sein d'un puzzle structuré pour répondre aux objectifs, à travers certains énoncés directifs d'apparence sibylline et par le truchement beaucoup moins maîtrisé de la réalité quotidienne.*

Abstract *Instead of making a list of the models devised by the training program of the Paris IUFM, this paper describes how they have been built and expressed by the IUFM; this has been done through solutions hinged to one another within a structured puzzle aiming to attain the objectives thanks to certain apparently instructional texts and with the far less controlled aid of daily reality.*

65

N'en doutez pas, les auteurs (1) et les rédacteurs (2) du plan de formation ont été animés par des « modèles d'enseignant », encore que les débats n'en aient jamais directement dessiné le portrait ; sans doute un lecteur attentif pourra-t-il les saisir à la lecture du document (3). Ces auteurs ont modélisé les formations, mais ils n'ont pas présenté leurs propositions sous la forme de « modèles » à proprement parler :

* Michèle Métoudi, IUFM de Paris.

- 1 - L'ensemble des participants aux commissions qui ont préparé le plan.
- 2 - Ceux qui ont eu la charge d'animer les débats, d'en faire la synthèse et de rédiger les propositions retenues : essentiellement l'équipe de direction et les chargés de mission.
- 3 - Le plan de formation agréé est publié sous forme de livre destiné à tous les formateurs et partenaires de l'IUFM.

ils les ont livrés par le biais d'orientations générales (4), de modes de fonctionnement, de contenus de formation, etc. Plutôt que d'inventorier ces modèles que l'énumération banaliserait, cette intervention se demandera comment le plan de formation – celui de l'IUFM de Paris – les a fabriqués et comment il les exprime. Elle relatera quelques aspects du plan, quelques-uns des problèmes soulevés par son élaboration, quelques unes des solutions qu'il propose ; plus précisément, elle s'attachera à évoquer l'invention de formes et la négociation avec le réel qui séparent et relie la conception des formations et la mise en place des cursus qui les traduisent. En effet, les solutions pragmatiques et l'état des contraintes ont subrepticement façonné les modèles qu'ont esquissés les intentions premières.

LA COMPLEXITÉ DE L'OBJET

Je tenterai de montrer comment l'IUFM de Paris a matériellement mis en place ses formations alors que les idées sur la formation des maîtres n'engendrent « spontanément » presque aucune forme spécifique d'enseignements, même si ces idées sont assez fortes, c'est-à-dire suffisamment débattues avec l'ensemble des partenaires et clairement énoncées. Réaliser un plan de formation aide à prendre conscience du fait que les possibilités d'organisation des cursus restent nombreuses quand les choix idéologiques et théoriques sont arrêtés et qu'aucun programme ne correspond immédiatement voire exactement à ces derniers. Réaliser un plan de formation aide à prendre conscience du fait que, réciproquement, les caractéristiques concrètes d'un curriculum n'énoncent pas les prémices qui ont présidé à son élaboration. Entre les fondements idéels de la formation des maîtres à l'IUFM et les programmes ouverts aux étudiants et stagiaires, des glissements d'une part, et des pertes de sens de l'autre, risquent de s'opérer.

66

4 - Les orientations générales dont nous sommes parties sont les suivantes :
« L'objectif de l'Institut est de **former des enseignants**.

1. **Les principes de formation :**

- Une formation aux disciplines dans une optique professionnelle (...)
- Une formation articulant davantage théorie et pratique (...)
- Une formation à la distance réflexive (...)

2. **Les principes de fonctionnement pédagogique de l'IUFM :**

- Un renforcement de la cohésion des équipes d'encadrement (...)
- Une optimisation des partenariats (...)
- Une individualisation accrue des parcours de formation (...)
- Remarque

3. **Une formation de formateurs (...)** »

(Extrait du plan de formation, plan de l'introduction de la deuxième partie.)

Construire un plan de formation, c'est donc à la fois :

- discuter et établir les principes de la formation,
- choisir les types de mise en œuvre les plus adéquats (ceux qui semblent les moins susceptibles de travestir les principes),
- décrire les contenus et modalités assez finement pour éviter les dérives et assez soupagement pour permettre à chaque enseignant de se les approprier dans sa pratique personnelle,
- réfléchir aux écarts entre théorie et pratique (à ce stade, il s'agit de l'écart entre les intentions et les propositions),
- et enfin ouvrir des lieux de réflexion collective (essentiellement réservés aux formateurs de l'IUFM) afin que le sens initialement induit ne se délite pas (et que les connaissances/compétences de chaque enseignant soient développées et renforcées).

Autant dire que la mise sur pied d'un plan de formation est une tâche complexe à divers titres : il s'agit de fixer des objectifs et d'inventer les moyens de les poursuivre compte tenu des obstacles complexes qui jalonnent le chemin.

Les objectifs centraux – aussi simples qu'ils paraissent – sont déjà marqués au sceau de la complexité.

• **Complexes**, ils le sont, parce que les principes génériques que la communauté énonce d'une seule voix contiennent les germes des connotations multiples que chaque enseignant (ou chaque sous-groupe d'enseignants) risque d'y ajouter. Le vœu unanime de « professionnaliser la formation », par exemple, renvoie à tout un kaléidoscope de certitudes individuelles qui menacent la cohérence des formations.

• **Complexes**, ils le sont par ailleurs, en s'inscrivant d'emblée sur plusieurs plans : ils finalisent la formation et s'intéressent à ses contenus en même temps qu'ils cherchent à créer les conditions institutionnelles nécessaires à leur mise en œuvre, pour citer les plus évidents.

LA COMPLEXITÉ DES CIRCONSTANCES

À ces difficultés inhérentes à la tâche elle-même – concevoir et élaborer un plan de formation – s'ajoutent des écueils et complexités plus circonstanciels.

• **Complexité** née de la situation parisienne à laquelle le plan de formation de l'IUFM répond, tout d'abord. Le plan prend en compte (et s'appuie sur) la richesse universitaire de Paris : les étudiants de première année fréquentent quelques 40 UFR différentes appartenant à des universités prestigieuses ayant chacune sa tradition singulière. Cette réalité prend pour l'IUFM des formes très diverses : celle d'un fantastique creuset d'enseignants-chercheurs avec qui échanger et travailler, celle d'un dialogue plus ou moins difficile avec des institutions fières de leur histoire et des caractéristiques locales qui en découlent, celle d'un effectif très déséquilibré entre

étudiants et stagiaires, d'une part, entre premier et second degré, d'autre part... Partant, le plan de formation se confond avec une série de négociations afin de combiner pour chaque discipline un cursus cohérent, afin de concilier des emplois du temps pour le moins divergents, afin d'harmoniser des politiques de flux d'étudiants, etc.

- **Complexité** née des différents CAPES qui pilotent les formations, qui les édictent même en partie : l'IUFM doit conduire les préparatoires à la réussite et proposer des cursus adéquats étant donné cet objectif, quelle que soit l'opinion de ses membres quant à la capacité des concours à recruter des personnes aptes à enseigner et quelle que soit leur opinion sur l'adaptation des programmes et épreuves de concours compte tenu de ce que les candidats auront à enseigner ensuite. Cette nécessité absolue modélise les *curricula* et freine les élans novateurs (les recettes du passé ont le mérite d'avoir fait leurs preuves !), elle engendre même certaines frilosités chez ceux qui ambitionneraient d'inventer une formation « plus professionnalisante ». Le plan de formation, sur ce point, conjugue innovation et prudence, voire résignation.

- **Complexité** tenant aux peurs des stagiaires, peurs qui ne naissent pas au sein de l'IUFM, mais qu'il faut gérer : peur majuscule des classes ou des élèves réputés « difficiles » que la société véhicule. Les étudiants et stagiaires doivent être épaulés pour que cette crainte ne vienne pas fâcheusement grossir les difficultés concrètes qu'ils sont susceptibles de rencontrer au cours de leurs stages, pour que la classe ne soit pas fantasmée *a priori* comme un univers hostile ; ou peur de « l'Inspection » presque irréprouvable, que des générations d'enseignants ont tricotée au delà ou en dépit des vécus individuels. Le plan de formation sous ce troisième angle s'apparente à une stratégie d'accompagnement psychosocial : il invente des structures et/ou des moments d'écoute et se soucie de créer une ambiance telle que ces peurs puissent légitimement se dire... et être conjurées.

68

On pourrait aussi décliner maints autres agents complexifiant la tâche et que le plan de formation affronte conjointement, évoquer le potentiel enseignant dont l'établissement dispose et qui borne partiellement ses ambitions, rappeler la tension forte qui oppose les emplois du temps collectifs (gestion des salles, gestion de l'année scolaire) et les emplois du temps personnels (ceux des formateurs et ceux des formés), penser aux héritages institutionnels (CPR et EN), ou parler du budget... Tous sont au centre de débats spécifiques, tous se résolvent par le truchement d'un choix ; ce dernier découle parfois d'une option « politique » qui hiérarchise les contraintes et tranche clairement entre divers points de vue ; mais ce choix résulte parfois d'un compromis plus incertain, la préférence allant à ce qui semble le plus performant ou le moins traumatisant.

Ainsi, les modèles de formation qui se traduisent dans le plan sont le fruit hybride des intentions initiales et des stratégies d'effacement des obstacles divers qui viennent d'être esquissés. Ils ne sauraient être décryptés qu'à travers la lecture des réponses – hétérogènes dans leur nature – qui sont avancées pour rester aussi fidèles que possible aux analyses et convictions qui ont fondé le plan.

DES RÉPONSES ORCHESTRÉES

C'est en combinant toute une série d'actions, en les orchestrant que le plan de formation poursuit chacun de ses objectifs. Aucune décision en effet, qu'elle touche aux contenus enseignés ou qu'elle affecte l'organisation de l'établissement, ne saurait être pertinente à elle seule. Le plan est une dynamique parce qu'il tisse le fil rouge autour duquel s'articulent les propositions. Acte fédérateur, il met en tension un système : telle est la condition de son efficacité.

Un réseau de dispositions (5) fait donc écho à chaque objectif. L'exemple qui suit n'est décliné qu'à titre illustratif, il décrit partiellement comment l'IUFM compte atteindre son objectif premier : celui de former des maîtres compétents dès leur sortie de l'IUFM, d'une part, et capables d'améliorer leurs compétences jour après jour, d'autre part. La tâche est ambitieuse ! Elle serait mission impossible si aucun point de vue théorique ne permettait d'engager la réflexion, d'inventer des solutions et de les articuler entre elles pour que la formation proposée ait un sens. Le voici, trop rapidement brossé : la compétence d'un enseignant ne se résume en rien à une somme de connaissances utiles, connaissances dont la très longue liste (6) – difficile à établir – peut être « gonflée » jusqu'à l'infini, ou presque. Pour cette seule raison déjà, il serait aussi irraisonné qu'irréaliste d'envisager la formation initiale (7) comme la juxtaposition de tous les savoirs éventuellement requis. La compétence d'un enseignant tient à sa capacité à « capitaliser », au plan des savoirs et au plan de l'expérience : capacité à combiner ses savoirs, à tirer des leçons de son métier au quotidien, à analyser les résultats de ses enseignements, et à transformer ses pratiques, à la lumière de ses acquis théoriques ou pratiques, disciplinaires et extra-disciplinaires.

Partant d'une telle définition – réflexive – de la compétence, une formation est envisageable. Un plan de formation, en l'occurrence celui de l'IUFM de Paris, peut la construire et l'impulser.

5 - Une même disposition participe le plus souvent à plusieurs réseaux répondant à des objectifs différents : un autre mode de cohérence pour le plan de formation.

6 - Il est en effet impossible (et certainement inefficace) de dresser la liste exhaustive des connaissances éventuellement requises. Elle commence par des connaissances disciplinaires, incontestables, mais déjà difficiles à circonscrire, et continue avec les connaissances épistémologiques qui leur sont relatives, des connaissances didactiques, des connaissances en sciences humaines relatives à l'élève, à l'institution scolaire, à l'établissement scolaire, à la place et au rôle de l'école dans notre société..., des connaissances pédagogiques, des savoirs-faire très variés comme la manière de se servir de son corps, de sa voix, d'un retro-projecteur, d'un ordinateur... pour communiquer efficacement, etc. Très longue énumération, certainement inépuisable si l'on s'en tient à ce type de juxtaposition. Gageure que d'approcher la formation par cette voie !

7 - Ou la formation continue.

Côté connaissances, il propose des programmes. Il rend obligatoires certains cours, ceux que les auteurs du plan ont jugé essentiels : discipline par discipline au sein de chaque collège disciplinaire (8), et toutes disciplines confondues au sein des commissions transversales de préparation du plan (9) ; il rend les autres optionnels avec un triple projet :

- celui de présenter aux formés un large échantillon des champs de savoirs utiles au métier d'enseignant *via* le descriptif (10) des modules offerts,
- celui d'individualiser les *curricula*, tous les formés ne se ressemblent pas,
- et celui de faire entrer les formés dans une démarche de projet et d'appropriation personnels.

Afin de rendre ce système efficace, le plan de formation prévoit des dispositifs d'aide aux formés pour leur faciliter la compréhension de l'offre et pour les épauler dans leurs choix. L'optionnalité n'a de sens que si les étudiants et stagiaires s'inscrivent à des modules adaptés à leur cursus antérieurs, à leurs projets et à leurs goûts. Au nombre de ces dispositifs : l'accueil individuel de tous les étudiants de première année, la constitution de groupes de formation pour les futurs professeurs d'école tenant compte de leurs itinéraires antérieurs, un tutorat pour les professeurs-stagiaires du secondaire, etc.

Côté compétence réflexive, le plan prévoit des séminaires obligatoires (séminaires de dossier en PE1, séminaires de mémoire professionnel, travaux de groupe autour de l'expérience de classe...) au cours desquels étudiants et stagiaires sont amenés à analyser leurs expériences (heureuses ou difficiles) à la lumière de connaissances théoriques (les leurs, celles de leurs collègues et celles qu'apportent les formateurs). Parallèlement, des formations de formateurs rassemblent les enseignants de l'IUFM pour qu'ils améliorent leurs interventions sur l'ensemble de ce dispositif.

70

Le plan s'apparente donc à un puzzle compliqué : des cours hiérarchisés, un catalogue (le livret de formation), des solutions administratives, des modes d'intervention pédagogiques (les séminaires) et un travail continu de réflexion collective. Pièces rassemblées autour de chaque objectif, objectifs articulés entre eux.

8 - L'IUFM est organisé en « collèges disciplinaires », sortes d'UF internes, qui regroupent tous les formateurs d'une même discipline.

9 - Cf. *Le plan de formation*, chapitre 3.1.1 : « Description des dispositifs ».

10 - Les quatre livrets de formation : PE1, PLC1-CPE1, PE2, PLC2-CPE2, qui décrivent tous les modules ouverts, sont édités et diffusés à cet effet.

DIFFICULTÉS DE LECTURE, DIFFICULTÉS DE FOND

De ce puzzle, de l'entrelacs de ses perspectives, l'analyste extraira la plupart des modèles sous-jacents. Mais d'autres lui échapperont s'il ne lit ligne à ligne ces « petites » phrases qui dénotent un « esprit ». Le plan préconise, par exemple, qu'un enseignant doit respecter les normes qu'il souhaite insuffler à ses élèves. Il ne l'énonce pas comme règle, mais il le suggère fortement à travers l'un de ses « principes de formation » (11) : « *L'élève étant au centre du système, le souci premier de l'enseignant doit être plutôt que d'enseigner celui de se préoccuper de faire apprendre. Cette même préoccupation doit être celle des formateurs d'enseignants* » (12).

Lecture transversale macroscopique, lecture littérale microscopique qu'une lecture ethnographique devra compléter. La découverte des modèles ne peut faire l'impasse sur ce qu'on pourrait appeler la réalité ambiante. L'ouverture et la distance critique, le respect de la règle et la capacité à s'y adosser pour construire, appartiennent aux traits que nous souhaitons donner aux futurs enseignants, par exemple. Peu ou pas d'écrits sont réellement significatifs en ce qui les concerne. La source qu'il faut interroger se confond avec la vie de l'établissement : cette vie que les dispositifs de concertation laissent entrevoir mais qui, plus évanescence et plus essentielle, naît des vibrations browniennes de chaque jour. Car le plan de formation perdrait beaucoup de ses vertus s'il devenait le Règlement, non plus ce pôle de clarté et de stabilité qui permet d'avancer, mais un dogme qui stéréotype les échanges et muselle toute innovation. Si l'établissement cesse d'être un lieu d'invention, de critique et de dialogue, il renvoie les modèles les mieux construits à une lettre morte. La chasse aux modèles, partant, perd de son intérêt ou devient plus ardue : le lecteur le plus attentif ne les appréhendera pas sauf à quitter des yeux les mots pour regarder fonctionner l'IUFM. Car, c'est finalement dans le quotidien que prennent chair ou que meurent ces modèles... comme le plan.

11 - Ces principes - rédigés par l'équipe de direction - disent l'esprit du plan et donnent le cadre théorique et les règles de fonctionnement que devaient respecter les commissions d'élaboration du plan.

12 - Cf. Introduction de la seconde partie du Projet d'établissement.



LES IMAGES DES ENSEIGNANTS

HARRY JUDGE*

Résumé

C'est souvent par les contrastes qu'elles soulignent plus que par les comparaisons et les analogies (en général superficielles) qu'elles offrent, que les études transnationales apportent les enseignements les plus précieux. Ce principe même est illustré par une étude portant sur trois pays et menée à bien par l'auteur et ses collègues. L'objet du présent article est d'explorer l'un des thèmes que cette recherche a permis de dégager. En France, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, les images que les enseignants projettent d'eux-mêmes sont dépendantes de tout un contexte composé d'attitudes politiques, sociales et culturelles. Lorsque ces attitudes varient, la perception qui se construit des enseignants se modifie à son tour. Au cours des trente dernières années, c'est en France et en Angleterre (mais de manière très différenciée) que cette perception a le plus évolué, et c'est aux États-Unis qu'elle a le moins changé. On trouve un effet direct de ce phénomène dans le type de formation des maîtres qui s'est mise en place, ainsi que dans les relations qui se sont tissées, pour cette formation, avec l'« Université ».

Abstract

Cross-national studies are often more illuminating by the contrasts which they offer, rather than by (often superficial) comparisons and analogies. This principle is illustrated in a three country study recently completed by the author and his colleagues. In this paper, one outcome of this investigation is explored. In France, the United States and Britain public perceptions of teachers are embedded in a context of political, social and cultural attitudes. As these attitudes change, they are reflected in the shifting images of teachers. These images have over the past thirty years changed most (albeit in quite different ways) in France and in England, and least in the United States. They are directly reflected in the training offered to teachers, and in the relationship of that activity to "the University".

* Harry Judge, Université d'Oxford (Royaume-Uni).

Les images par lesquelles nous nous représentons les enseignants en disent au moins autant sur nous que sur eux, notamment quand on les analyse systématiquement dans un contexte transculturel (Judge, 1988 ; Neave, 1992). Je souhaite ici accomplir un nombre restreint de choses précises.

La première est déjà évidente : exploiter les avantages qu'offre l'analyse des images que nous avons des enseignants dans un contexte transnational ; mais cela nécessite de mettre l'accent sur les contrastes plutôt que sur les comparaisons, sur les différences plutôt que sur les similarités, et sur les divergences plutôt que sur les convergences.

En second lieu, la discussion s'axera uniquement autour de trois pays : l'Angleterre, la France et les États-Unis. Le choix de ces pays n'est pas arbitraire, puisqu'ils ont assez de caractéristiques communes pour permettre des contrastes fructueux. Je m'inspirerai essentiellement des travaux effectués au cours de ces quatre dernières années par mes collègues et moi-même dans un travail d'équipe peu commun, dont la méthodologie voulait que mon collègue français se concentre sur les États-Unis et mes collègues américains sur l'Angleterre, tandis que j'avais le privilège de réfléchir sur la riche expérience de la France (Judge et al., 1994).

Enfin, l'application d'un troisième principe général permettra, je l'espère, de donner de ces images une vision plus fine, en les analysant sous l'angle spécifique de la façon dont les enseignants sont formés (Gumbert, 1990). Plus précisément encore, j'interprète la formation des enseignants par rapport à sa relation aux concepts et aux pratiques universitaires. Non seulement le titre d'« enseignant » a des résonances différentes dans les trois pays choisis, mais il en va de même du mot « Université », et il y a beaucoup à apprendre de la mise en relation directe de ces deux termes. Comment peut-on expliquer, et quelle signification peut-on accorder au fait, qu'il y a trente ans en France la formation des instituteurs se déroulait entièrement hors de l'Université, alors qu'aux États-Unis elle en faisait déjà partie intégrante ?

Les conclusions esquissées ici sont donc celles d'observateurs analysant les systèmes de l'extérieur plutôt que de l'intérieur, et relient des questions générales à la formation des enseignants. Elles se concentrent plus particulièrement sur l'intérêt qu'accorde l'Université à cette importante activité, et ne concernent que trois pays, et non pas l'univers. Enfin, ces conclusions tentent de faire litière des stéréotypes figés. Ce qui était vrai jadis des images dominantes ne l'est plus aujourd'hui : les hussards noirs français, la petite école américaine peinte en rouge, et Mr Chips le professeur anglais, bien qu'ils occupent toujours une place importante dans l'imaginaire populaire, appartiennent maintenant au monde du musée pédagogique. Mais si le changement est important, il en va naturellement de même de la continuité : bien que les idéaux de l'instituteur formé dans un IUFM ne soient plus ceux de Jules Ferry, les controverses contemporaines au sujet de l'affaire des foulards, sont incompréhensibles.

sibles pour un étranger si l'on n'a pas saisi la force de l'antidéréalisme sous la Troisième République (Gaspard, Khosrovar, 1995). Nous avons donc tenté, dans notre travail, de discipliner l'histoire, de reconnaître son pouvoir tout en acceptant l'importance des évolutions récentes – démarche que nous avons accomplie en axant cette étude autour d'un pivot, celui du début des années soixante. L'année 1963 s'avéra particulièrement séduisante pour nous. Ce fut une année dramatique pour chacun de ces trois pays. Les racines profondes du passé nourrissaient encore les clichés qui dominaient la perception des enseignants et de leur formation, comme de l'Université, symbole visible de continuité. Mais de profonds changements allaient survenir.

L'ANGLETERRE

Mes collègues américains qui se sont penchés sur les enseignants en Angleterre en 1963 n'ont pas manqué d'être impressionnés par les anachronismes vivaces qui marquaient encore profondément les perceptions et les réalités. À leurs yeux, l'année 1963 paraissait être bien plus proche de 1870 que de 1995. Cette année marquait la fin d'une longue période où la croissance avait été continue, mais où aussi les vieux schémas de pensée avaient la vie dure, comme le montrent les images des enseignants et l'enseignement. Au cours de l'année 1963, la publication de l'important rapport que fut le Robbins Report a inauguré une période de changements rapides dans l'enseignement supérieur, à la fois qualitativement et quantitativement. Bien que pour certains, il ait représenté une dégradation des plus nobles traditions d'excellence dans l'enseignement (« *More means Worse* » : « *La quantité nuit à la qualité* ») pour d'autres, il annonçait un progrès dans la modernité qu'ils attendaient depuis longtemps. Il assurait aussi la pénétration de la formation des enseignants dans le monde de l'enseignement supérieur – événement qui était à la fois un symptôme et une cause de l'estime accrue que le public vouait aux enseignants et à leur travail. Quelques mois plus tard, le Parti Travailleiste remportait les élections législatives (pour la première fois depuis 1945), avec un programme qui promettait de mettre sur pied un enseignement secondaire polyvalent, les *comprehensive schools*. Ces deux événements décisifs – le Robbins Report et la victoire électorale de 1964 – allaient avoir des conséquences importantes pour les enseignants (Judge, 1984).

Toutefois, nombreux furent les éléments permanents profondément ancrés dans les affaires publiques anglaises qui survécurent sans être remis en question. Deux de ces éléments ont été décisifs pour l'image dominante de relative indépendance et d'autonomie professionnelle qu'offraient les enseignants. Le premier de ces éléments est symbolisé par le pouvoir constitutionnel et administratif des autorités éducatives locales (*Local Education Authorities* ou *LEA*). En tant qu'administrations locales élues et garantes de leurs actes, ces *LEA* avaient la responsabilité du bon fonctionnement du système éducatif. À bien des égards, ce système était national et soumis à la surveillance du gouvernement de Londres. Cependant, la description classique selon

laquelle le système anglais est un système national géré localement, est restée valide pendant de nombreuses années. Les enseignants n'étaient pas les serviteurs de l'État. Il n'existait pas de programme national. Les inspecteurs qui jouissaient apparemment du statut d'immortels en 1963, et qui ont depuis été brusquement réduits à une stature humaine, donnaient des conseils et des avertissements, mais ne pouvaient pas donner d'ordres (Lawton, 1989).

À l'intérieur du monde relativement clos de l'enseignement supérieur, cette continuité s'assortissait d'une croyance quasi-religieuse en la sainteté inaltérable de la commission universitaire chargée de distribuer les subventions aux universités, le *University Grants Committee* (Carswell, 1985). C'était un comité curieux, mis en place à la fin de la première guerre mondiale, afin d'assurer que les universités, bien que recevant de très larges sommes de l'État, soient protégées contre toute tentative gouvernementale qui chercherait à déterminer comment cet argent devait être dépensé, ce qui devait être enseigné dans les universités, ou qui devait être nommé pour y enseigner. Vu de 1995, il n'y a rien de plus frappant que le déclin dans les années quatre-vingt jusqu'à son abolition dans les années quatre-vingt-dix, de cette institution anglaise par excellence. En 1963, elle paraissait invulnérable, tout comme les LEA. Prises ensemble, ces deux institutions consolidaient l'image de l'enseignant dont le travail et la vie étaient à l'abri de l'intervention de l'État, et ce, à quelque niveau du système que ce soit. L'image dominante de l'enseignant, si idéalisée fût-elle, était celle de quelqu'un de libre et d'autonome. Cette idée n'était nulle part plus répandue que dans la formation des enseignants.

En 1963, cette formation différenciait encore clairement le primaire du secondaire. Historiquement, en Angleterre comme en France, l'Université s'impliquait peu dans la formation des instituteurs : celle-ci était l'affaire des instituts de formation des instituteurs, dits *Teacher Training colleges*, dont le nom entendait souligner l'aspect humble d'une préparation utilitaire (Dent, 1977 ; Thomas, 1990). Quant aux étudiants plus diplômés, qui avaient obtenu l'équivalent d'une licence à l'Université, ils n'étaient pas statutairement obligés d'entreprendre quelque formation que ce soit avant de devenir professeurs. Mais s'ils choisissaient d'être formés, l'Université se chargeait normalement de leur prodiguer cette formation en un an, ce qui sous-tendait cette distinction fondamentale : une différenciation délibérée du niveau de l'enseignement et de la fonction du maître. On préparait l'instituteur à donner une instruction de base aux enfants du peuple. Quant à l'enseignant du secondaire, il était diplômé de l'Université qui le formait à transmettre une plus haute culture aux enfants des classes moyennes, mais aussi, et de plus en plus, aux enfants intelligents de la classe ouvrière. Ces distinctions s'étaient érodées, mais n'avaient pas disparu lors de l'introduction générale de l'enseignement secondaire pour tous après la seconde guerre mondiale. De fait, le nouveau système éducatif secondaire moderne était, en termes d'idéologie et d'image, assimilé à la vieille tradition de l'école élémentaire. Les enseignants des différentes catégories appartenaient à des syndicats différents. La division des enseignants et de l'enseignement correspondait, aux yeux des

observateurs américains, aux divisions sociales qu'elle était chargée de perpétuer. L'image de l'enseignant correspondait à une vision de la société telle qu'elle devrait être et qui datait de l'ancien régime.

Trois transformations étroitement liées se sont produites. La première s'est opérée dans le langage et les pratiques du gouvernement et l'on est passé d'une aristocratie bienveillante à une autocratie populiste. La seconde a affecté l'idéologie de la culture, et s'est éloignée de l'élitisme classique pour se muer en anti-intellectualisme. La troisième (qui est ici la plus importante pour nous), a modifié l'image dominante de l'enseignant, jadis perçu comme le gardien de la tradition et conçu aujourd'hui comme l'agent du changement.

La transformation de l'attitude des gouvernements envers leurs gouvernés et de celle des gouvernés envers leurs gouvernements a été rapide partout dans le monde, mais tout particulièrement en Angleterre. Dans ce pays, de tels changements ont été accélérés par le fait que le pouvoir constitutionnel se trouve concentré dans un lieu unique et dans une seule procédure électorale. Une telle concentration a naturellement mené à diverses formes de tyrannie électorale. Dans l'Angleterre, mère des parlements (*the mother of parliaments*), on n'a prêté aucune attention à Montesquieu. Le Parlement peut tout faire, même s'abolir. Les pouvoirs exécutif et législatif y coïncident de fait : il n'existe aucune des contraintes de la cohabitation, ou des limites qu'un Congrès hostile impose aux ambitions de la Maison Blanche. Il n'y a dans ce pays insulaire ni Cour Suprême, ni Conseil d'État, ni Conseil Constitutionnel. Dans les années quatre-vingt, un gouvernement britannique avait le pouvoir d'abolir la puissante municipalité de Londres et d'affaiblir les prérogatives des LEA à travers le pays, et ne s'est pas fait faute de l'utiliser (Maclure, 1989). Les pouvoirs intermédiaires devinrent suspects, que ce soient ceux des corporations (comme les médecins), de l'Église anglicane, ou même de la BBC. Rien ne permet de supposer que les mutations cataclysmiques qui se sont produites depuis 1963 n'ont été approuvées que par la droite, ou qu'elles ont été uniquement inspirées par les théories radicales du nouveau conservatisme. Un désenchantement général vis-à-vis des vertus supposées du professionnalisme a renforcé leur impact. Pourquoi des gens qui se nomment eux-mêmes experts, et qui servent sans doute leurs propres intérêts, sauraient-ils mieux ce que la moyenne de la population mérite et souhaite ? Le populisme, qu'il soit de droite ou de gauche, est bien entendu hostile aux mystères de la tradition.

Troisième transformation, celle de l'image et de la fonction même de l'enseignant : naguère gardien d'une tradition sûre d'elle, il est devenu aujourd'hui l'agent du changement alors même que ce changement n'est pas tant voulu et défini par lui-même que par les forces dominantes du monde politique. On ne saurait trop insister sur le fait que ces pressions venaient de tous les horizons du champ de bataille politique. Le nouveau gouvernement travailliste de 1964 ébranla le consensus tranquille qui sous-tendait la division du pouvoir entre l'État et les collectivités locales en cherchant à imposer, pour de nobles raisons de principe, la réorganisation de

l'enseignement secondaire (Crosland, 1982). Les motifs principaux de cette restructuration répondaient à des motivations d'ordre social et économique plutôt que pédagogique. L'enseignant devait devenir l'agent d'un changement total qui clôturerait une ère de privilège et d'oppression.

Comme toujours, le nouveau rôle de l'enseignant se reflétait dans l'évolution de la formation des enseignants et dans son intégration au sein de l'enseignement supérieur. Si les enseignants devaient effectivement devenir des agents efficaces de la transformation sociale, il fallait les préparer à leur tâche selon des modalités différentes. Les institutions qui en formaient le plus grand nombre devaient perdre leur image paysanne qui datait du dix-neuvième siècle, et être rebaptisées « Collèges d'Éducation » (*Colleges of Education*). La durée des cursus de formation fut allongée, et passa de deux à trois ans, puis de trois à quatre ans, afin de permettre l'obtention d'un diplôme, la licence d'Éducation (*Bachelor of Education*), qui, on l'espérait, mettrait un terme à la division historique des enseignants, dans une société à présent en voie de devenir égalitaire. On n'a pas assez insisté à cette époque ou de nos jours, sur le fait que l'élan qui a provoqué le développement de la Licence d'Éducation était social plutôt que pédagogique, général plutôt que professionnel. En pratique cela signifiait que l'on mettait un accent particulier sur l'enseignement de la sociologie de l'éducation, plutôt que sur le contenu des disciplines, ou sur l'art d'enseigner. Cela signifiait aussi que venait en première place, l'impératif de convaincre les universités que les nouveaux instituts de formation avaient bien leur place dans l'enseignement supérieur (Taylor, 1969). Enfin, cela signifiait également que la vengeance de la droite serait sévère et sans pitié.

Non seulement l'image de l'enseignant comme agent du changement survécut à cette vengeance, mais elle en fut même fortifiée. La seule différence (et elle n'est pas mineure) fut que la formation de l'enseignant devait refléter les idées suivantes : nul besoin d'être initié aux mystères des sciences sociales, ni de devenir un apôtre de la régénération socialiste, ni d'avoir un diplôme universitaire traditionnel qui lui confère un statut élevé. Ce dont on avait besoin, c'était d'un enseignant compétent et efficace, non coupé du monde, attentif aux messages éloquents du marché et aux résultats concrets, sceptique vis-à-vis de toute forme de « théorie, » qui ait l'esprit d'entreprise et qui soit compétitif. Un tel enseignant n'a que deux maîtres : le gouvernement central qui définit ce qui doit être enseigné, et une communauté locale, qui, à travers les choix parentaux, se fait la médiatrice des lois inéluctables du marché. Bien évidemment, de tels enseignants sortiraient de leur rôle s'ils se montraient critiques du monde tel qu'il est. La violence avec laquelle le gouvernement s'en est pris aux liens entre la formation des enseignants et l'Université, ce bastion de l'esprit critique et de la théorie ne surprendra pas. L'histoire de ces attaques a déjà été dite en détail ailleurs : le résultat a été le retrait, hors des filières normales de l'enseignement supérieur, des fonds pour la formation des enseignants, et leur réinvestissement dans un nouvel organisme gouvernemental (Chitty, 1989 ; Edwards, 1990 ; Lawlor, 1990 ; O'Hear, 1991).

LA FRANCE

En France comme en Angleterre, l'année 1963 représente une date significative. Cinq ans avant le séisme de 1968, c'est la dernière année où il était encore possible d'offrir une présentation précise du fonctionnement du système éducatif français classique, tel que Napoléon Ier l'avait mis en forme et que Jules Ferry l'avait développé (Gaillard, 1989). De Gaulle avait placé le pouvoir présidentiel au cœur de la Cinquième République, et usé de ce pouvoir en août 1963 afin d'imposer à la France une restructuration de l'éducation au moins aussi fondamentale que celle que la gauche imposerait à l'Angleterre l'année suivante (Narbonne, 1994). Il ne s'agissait ni dans un cas ni dans l'autre d'une transformation administrative superficielle : au contraire, on n'envisageait rien moins que de restructurer la société par des réformes éducatives, ce qui eut de profondes conséquences sur la vie des enseignants. La création du Collège d'enseignement secondaire brisa la symétrie du vieux système, en y insérant une institution et une dynamique qui n'appartenaient ni au monde du lycée ni à celui de l'école primaire (Prost, 1992).

L'école primaire, avec ses importantes ramifications supérieures, était encore en 1963 l'établissement éducatif fréquenté par la plus grande partie de la population, et qui lui dispensait en majorité une éducation de base solide, dans les meilleures traditions de la République. Il n'y avait pas d'image qui se présente avec plus de force que celle de l'instituteur – terme qui résiste obstinément à toute tentative de traduction en anglais. Cependant, les traditions de l'école secondaire étaient tout aussi ancrées et vigoureuses. Le lycée était encore essentiellement ce qu'il avait été pendant la plus grande partie du dix-neuvième siècle : une institution scolaire de grande qualité, qui dispensait une éducation basée sur les disciplines fondamentales de l'Université. Il n'était en aucun sens conçu pour répondre aux besoins de la majorité de la population. Les plus distingués d'entre ses enseignants détenaient les titres prestigieux de professeur et d'agrégé. Ils préparaient leurs élèves au baccalauréat, le premier diplôme délivré par l'Université. Les meilleurs d'entre ces élèves prolongeaient leur éducation supérieure pendant deux ans, voire plus longtemps, dans les classes préparatoires au lycée, où ils étaient préparés pour les concours qui donnaient accès aux plus prestigieuses institutions françaises de l'enseignement supérieur. En effet, le lycée était une institution plus stable que l'Université, qui (au sens anglais ou américain du terme), n'avait qu'une existence indistincte. Les réformes incomplètes de la fin du dix-neuvième siècle avaient conservé relativement intacte l'hégémonie de l'Université de Paris, et l'Université française, telle qu'elle avait été conçue par Napoléon, existait encore, en esprit sinon à la lettre (Verger, 1986 ; Weisz, 1983).

C'est comme structure éducative et gouvernementale sous-tendant tout le système de l'éducation publique, des écoles maternelles aux grandes écoles, que cette Université survivait (et qu'elle survit encore en cette fin de siècle, à bien des égards). Quand, en 1971, le directeur désenchanté de l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm

donna sa démission, c'est à « Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale », grand-maître de l'Université, qu'il adressa sa lettre courroucée (Flacelière, 1971). Un Anglais a besoin d'un certain temps de réflexion avant de comprendre comment on peut tout à la fois diriger un ministère et l'Université (Toulemonde, 1988). Tout aussi surprenante pour un étranger est la division du pays en académies, dont chacune est présidée par un universitaire auquel on donne le rôle de Recteur, et qui est aidé par des inspecteurs qui sont également, selon certaines acceptions du terme en anglais, des membres de l'Université. Encore plus impressionnante, la réputation d'érudition et la variété des intérêts des inspecteurs généraux, responsables de la gestion de la totalité du corps enseignant et du contrôle des programmes scolaires. Ces caractéristiques du système français, si frappantes pour un étranger, eurent des conséquences profondes sur les images de l'enseignant telles qu'elles se définissaient en 1963.

Il faut parler des « images » plutôt que de « l'image », puisqu'en 1968 les distinctions entre enseignants étaient encore plus importantes en France qu'en Angleterre, notamment dans leur formation et leur condition de nomination. Tout cela est bien connu des français et nous ne le détaillerons pas ici. Toutefois, pour n'importe quel observateur étranger, plusieurs caractéristiques remarquables apparaissent et affectent profondément les images des enseignants telles qu'elles se donnaient clairement à voir en 1963.

Enfoui au cœur de la première de ces images se trouve un paradoxe : les enseignants en France, de la maternelle à l'Université, sont tous au service de l'État. Dans certaines sociétés, une telle description serait probablement considérée comme insultante ou du moins ambiguë. Mais ce n'est pas le cas en France, où le titre de fonctionnaire se porte avec fierté. Tous les enseignants font donc partie du seul service public ; toutefois, si ce service public est unique, il n'en est pas moins soigneusement divisé en catégories et en grades. Le professeur et l'instituteur se complètent certes l'un l'autre au sein du grand service public de l'enseignement laïque, mais on ne saurait les confondre. Cette image d'une condition unique au sein de laquelle coexistent des différences, est renforcée par l'importance remarquable qu'accorde la tradition française – et qu'elle a continuée d'accorder jusque dans les années soixante et au-delà – aux savoirs, aux connaissances, aux disciplines – trois termes apparemment simples qu'il serait facile, mais trompeur, de traduire directement en anglais.

En 1963, l'image dominante de l'enseignant en France est donc celle d'un maître qui transmet la culture, ce qui est à comparer et à contraster avec l'image anglaise de l'enseignant gardien de la tradition. Contrairement à la tradition ancrée dans le folklore et le pouvoir social, la culture est quelque chose de formellement définie et codifiée. En tant que partenaire et création de l'État, l'Université la contrôle et la dispense dans toute la nation. Le recteur, qui est obligatoirement un universitaire, appartient tout à la fois : à l'appareil qui définit le savoir légitime, et à un ordre

administratif qui prescrit les conditions selon lesquelles ce savoir peut être transmis. Ceci est particulièrement vrai du professeur, mais s'applique aussi à l'instituteur, quoiqu'il faille y ajouter une condition importante. Le savoir que transmet l'instituteur est moral et civique, autant que disciplinaire. Toutefois, et c'est le même principe : l'enseignant en France est celui qui dispense une culture officielle, nationale.

Ce sont là les principaux traits encore clairement visibles dans les images des enseignants en 1963. On peut encore discerner beaucoup de ces traits aujourd'hui, mais ils sont souvent obscurcis par les changements qui se sont produits au cours de ces trente dernières années. Si en Angleterre la principale transformation dans la nature du gouvernement a été de s'éloigner d'une aristocratie bienveillante pour se rapprocher d'une autocratie populiste, la tendance dans l'Hexagone a été de s'écarter de l'État unitaire et concentré sur Paris, pour aller vers le régionalisme sous ses formes les plus diverses (Charlot, 1994 ; Deyon, 1992). Ce n'était pas simplement une transformation de caractère administratif et fiscal : ainsi, l'une des manifestations les plus dramatiques de cette tendance a été le réagencement du monde universitaire dans le sillage des événements de 1968. La structure unitaire de l'Université française, qui se reconnaissait à la faiblesse relative des facultés et la permanence du rôle central de Paris, fut ébranlée par la création de nouvelles universités – chacune de celles-ci disposant d'un budget, étant dotée d'un Président, prenant ses propres décisions, et plongeant ses racines dans la communauté locale. De même, les lois de décentralisation des années quatre-vingt, conférèrent aux nouvelles Régions, comme aux Départements déjà anciens, des responsabilités dans le domaine éducatif qui auraient été impensables dans la France de la Troisième et de la Quatrième Républiques. Cet affaiblissement relatif de l'État allait de pair, au niveau supranational, avec les débuts, si hésitants soient-ils, des politiques éducatives émanant de Bruxelles, et des institutions qui y sont liées. Il est moins légitime aujourd'hui qu'autrefois de considérer l'enseignant en France comme un agent au service de l'État.

Parallèlement à ce changement, l'observateur étranger constate le déclin du concept de l'enseignant comme fonctionnaire. L'évolution de la situation paraît se faire ici dans un sens exactement opposé à celle de l'Angleterre : la tendance est d'aller vers plus de respect de l'enseignant en tant que professionnel, au lieu du contraire en Angleterre. Elle contredit la propension historique (sans doute perpétuée par la rivalité des syndicats) à raffiner et à perpétuer les distinctions entre les différents groupes d'enseignants. Comme c'était à prévoir, cette tendance se manifeste avec le plus de netteté dans l'évolution de la formation des enseignants. Dans les années quatre-vingt, les Écoles normales furent formellement admises au rang de l'enseignement supérieur, et les instituteurs bénéficiaient d'un accès limité aux diplômes universitaires (Bourdoncle, Zay, 1989). Enfin, depuis 1991, tous les enseignants doivent être formés au sein d'instituts universitaires, pour – fait éloquent entre tous – accéder au titre convoité de professeur. Il n'y a pas de tendance qui soit absolue, ni d'évolution sans réserves. Certaines de ces dernières furent révélées après les élections

législatives de 1993 où il devint clair, même pour un étranger, qu'un institut universitaire n'était pas la même chose qu'un institut (au sens anglais ou américain du terme) existant au sein d'une université ; que les départements universitaires en place n'avaient aucune intention d'abandonner le contrôle qu'ils exerçaient sur la préparation universitaire des enseignants du secondaire ; et qu'il y avait peu de chances que les IUFM soient autorisés à se développer sur le modèle des Écoles d'éducation américaines, qui accueillent des élèves dans le troisième cycle et s'occupent de la recherche. Cela dit, le changement symbolisé par la création et le succès de l'IUFM – qui fait que l'on s'éloigne de la notion de fonctionnaire réglementé pour aller vers celle d'un professionnel issu de l'Université – reste extrêmement significatif (Bancel, 1989 ; Kaspi, 1993).

Une autre raison majeure pour laquelle la représentation des enseignants a évolué, est liée directement aux événements de 1963 et à la création des CES. Quoique très significatif, ce ne fut qu'un stade de la longue histoire de l'atténuation des différences entre le professeur et l'instituteur. Dans une certaine mesure, un coup avait déjà été porté à cette différenciation par la création d'un nouveau groupe d'enseignants, les PEGC, qui enseignaient dans des institutions – ce qui n'étaient pas sans ressembler aux collèges modernes de l'Angleterre contemporaine – et qui ne coïncidaient qu'imparfaitement avec les images contemporaines de l'enseignant. Les changements se cumulèrent au cours de trente années. D'abord, ce fut le CEG, puis le CES, qui furent créés pour établir un pont entre deux ordres d'enseignement et d'enseignants retranchés sur eux-mêmes, puis ce fut le Collège unique qui fut lancé au milieu de la controverse. Les PEGC, nés des fissures du système, furent mis en place afin de répondre aux nouveaux besoins. L'augmentation du nombre des élèves dans les lycées rendit caduques les aspirations de ces institutions à conserver l'élitisme de leur enseignement. Les problèmes des banlieues conduisirent à la création des ZEP ; et, dans de nombreux pays, les médias remarquèrent une obsession croissante sur le manque d'intégration entre le monde de l'école et celui du travail. Tous ces changements menèrent à l'écroulement des vieilles certitudes, et furent canonisés par l'objectif déclaré d'amener 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat.

La conséquence évidente de tout cela fut un bouleversement fondamental de ce qu'on attendait des enseignants. L'enseignant occupait une place différente dans l'ordre des choses, puisqu'il était maintenant inévitablement perçu – que cela lui plaise ou non – comme quelqu'un qui exerçait une fonction d'animateur envers ses élèves et ses étudiants, plutôt que de transmetteur d'une culture convenue. L'image de l'enseignant se rapprochait de plus en plus de celle de l'assistante sociale et de moins en moins de celle du professeur – et ce, même en France, où je me permets cette exagération afin d'effectuer la transition nécessaire vers les États-Unis, de l'autre côté de l'Atlantique.

LES ÉTATS-UNIS

C'est paradoxalement dans ce pays où le changement est l'objet d'un culte que l'image de l'enseignant a le moins changé au cours de ces trois dernières décennies. En France comme en Angleterre, l'année 1963 s'est avérée être une année charnière pour la transformation de l'image de l'enseignant. En France, l'image de l'enseignant chargé de transmettre la culture a évolué vers celle de l'animateur, et en Angleterre, on est passé de l'image de l'enseignant gardien de la tradition à celle de l'agent du changement. Par contre, il ne semble pas qu'une telle mutation se soit produite aux États-Unis. Pour l'observateur français, dont les remarques forment la base des commentaires que je fais ici, cette différence importante tient à deux faits :

■ Aux États-Unis, la faiblesse voulue du gouvernement central (en fait, de tout gouvernement) signifie qu'il n'y a pas d'événements décisifs dans l'histoire de l'éducation – c'est-à-dire pas d'actes ou de lois qui modifient fondamentalement le système, pas de contrôle central sur les programmes ou la formation des enseignants, et pas de planification, au sens européen du terme (Kirst, 1984).

■ Pour des raisons historiques, les États-Unis avaient déjà atteint en 1963 un stade de développement que d'autres pays n'atteindraient que plusieurs années plus tard. L'exemple spécifique de la formation des enseignants illustre bien ce fait : en 1963, elle était déjà totalement incorporée dans l'enseignement supérieur, bien avant qu'une telle intégration ne se réalise dans d'autres pays, et ce, sans la pression d'une décision gouvernementale (Herbst, 1989).

Bien entendu, les États-Unis ont connu une importante évolution, quoiqu'il soit plus exact sans doute, de parler d'évolutions au pluriel. Celles-ci représentent les bouleversements fondamentaux des mentalités et de l'opinion publique accomplis au cours de nombreuses années : dans les années cinquante et soixante, l'exemple le plus dramatique qu'on puisse en donner est celui des relations inter-raciales, et de la nouvelle importance accordée aux questions d'équité. Mais ce ne sont pas des transformations isolées et facilement identifiables, comme elles existent en Europe. Les fluctuations des opinions et des modes aux États-Unis se font à une échelle rarement vue en Europe, et sont souvent associées à un moment de perte de confiance ou à une mutation dans l'opinion publique. Ainsi, le Spoutnik russe a provoqué l'inquiétude voire l'obsession à l'idée que les américains ne réussissaient pas à enseigner les maths et les sciences. Dans les années soixante-dix, la compétition des économies asiatiques a été l'occasion d'éloquents discours sur les échecs nationaux que l'on pouvait imputer à la faiblesse des enseignants américains (Ravitch, 1983). Plus récemment, des inquiétudes nées de comparaisons internationales ont provoqué une préoccupation assez curieuse concernant la « réfarme systémique ». Or, non seulement ces mouvements sont plus ou moins spontanés, mais ils se contredisent et entrent en rivalité. Pour ces raisons, le « système » dans sa globalité n'évolue pas dans une direction unique et identifiable. On peut même aller jusqu'à dire qu'un tel « système » n'existe pas aux États-Unis.

Les images de l'enseignement et de l'enseignant varient donc, à un moindre degré, au cours de périodes prolongées. Il n'y a jamais eu, et il n'y a toujours pas, de culture monolithique dominante qui fournisse un point de départ à la pratique de l'enseignement. Des vagues successives d'immigration, à une échelle véritablement inconcevable dans tout autre pays du monde, ont nécessité de l'école qu'elle soit l'agent de l'intégration par excellence, et que cette intégration se fasse à l'intérieur d'une culture elle-même nécessairement pluraliste. Partout et toujours, l'image de l'enseignant est celle d'une personne qui doit être aimable et accueillante – le maître est toujours une « maîtresse ». Les tâches et les objectifs éducatifs étaient profondément différents de ceux des pays européens, puisqu'ils nécessitaient un engagement absolu à favoriser l'intégration de tous les citoyens. La scolarisation aux États-Unis se devait d'être une scolarisation de masse, et non celle d'une élite historiquement définie. « *All Children can learn* », formule selon laquelle « *tous les enfants sont capable d'apprendre* » était convaincante, même si elle restait un peu vague. Puisque l'école devait être une école ouverte à tous, elle était flexible et n'imposait pas de normes. Tout au long du parcours scolaire, les élèves, les parents ou les enseignants avaient toutes sortes de possibilité de choix. L'image la plus évocatrice est celle du supermarché, où les clients se servent eux-mêmes et prennent ce qui les attire ou qui pourrait leur être utile. De telles écoles, et l'enseignement qu'elles nécessitent, présupposent une image individualiste de l'élève et donc de l'enseignant (Powell et al., 1985).

Ces perceptions de l'enseignement comme d'une activité ouverte, flexible, accueillante, amicale et qui n'impose pas de normes vont bien de pair avec la profonde méfiance envers le pouvoir gouvernemental, et surtout fédéral. Il est impensable que l'enseignant soit l'agent du gouvernement, ou qu'il appartienne à une quelconque force nationale : la communauté locale en est responsable avec le comité scolaire élu, et aucune autorité n'a le droit de déterminer ce que doit être un enseignant, ou comment il doit être formé. L'école secondaire américaine (*high school*), est née de l'école primaire, alors qu'en Europe, les lycées et les *grammar schools* anglaises étaient des colonies du monde universitaire, dont les valeurs et les idées les dominaient (Cremin, 1964 ; Best, 1958). Les lois du marché et de la compétitivité s'appliquent avec force au monde de l'enseignement supérieur, au sein duquel les institutions étaient et sont toujours libres de mettre en place quelque forme de préparation à l'enseignement qui leur plaise, ou de s'en passer, s'ils le préfèrent.

L'image de l'enseignant qui s'impose dans un tel monde est donc celle d'un individualiste qui prépare les enfants à vivre dans un monde compétitif, mais aussi dans un monde dans lequel il est possible pour le citoyen talentueux de passer, en une génération, de la cabane en bois à la Maison Blanche. Un tel enseignant doit, par principe, accueillir tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale ou ethnique, et être prêt à leur offrir ce qui leur réussira le mieux. L'enseignant doit s'assurer que l'élève est, selon un terme très américain « *comfortable* », c'est-à-dire à l'aise et épanoui. L'enseignant travaille dans un monde qui, en partie à cause de sa taille même,

constitue un univers à lui seul, et qui se tient à l'écart de l'enseignement supérieur : c'est ce que les américains appellent « *the K through 12 world* », c'est-à-dire le monde qui s'étend de l'école maternelle à la terminale. L'enseignement supérieur lui-même fonctionne au sein d'un cadre où la concurrence se déploie sans beaucoup d'entraves, et où la formation des maîtres voisine avec celle des coiffeuses et des employés des pompes funèbres. Ces remarques sont faites avec respect et non avec sarcasme : une telle organisation est nécessaire dans le contexte américain, où des travaux d'un niveau intellectuel des plus élevés se font souvent dans les *graduate schools*, qui correspondent au second et au troisième cycle de l'enseignement supérieur.

Une fois de plus, ces images de l'enseignant et de l'Université sont fidèlement reflétées dans le style incontestablement américain de la formation des enseignants. Pour un observateur européen (et surtout français), la façon dont elle est organisée apparaît désordonnée, erratique, voire chaotique. Mais il ne peut pas en être autrement. L'étudiant dans l'enseignement supérieur choisit ses cours et ses « *credits* » – à peu près équivalents à des unités de valeur – encore plus librement que l'élève de l'école secondaire. Beaucoup d'étudiants, en suivant cette voie individualiste vers un possible diplôme d'enseignant, suivent des cours d'« *éducation* » sans avoir d'objectifs de carrière précis, ni en général, sans avoir subi une quelconque sélection (Clifford, Guthrie, 1988). Ils suivent des cours, plutôt qu'ils ne font partie d'un programme intégré, et ne travaillent pas au sein de groupes ou de cohortes officiellement établis. Leurs études de préparation à l'enseignement peuvent s'étaler sur de nombreuses années, voire sur plusieurs institutions. Ils ne sont pas « *formés* » au sens français du mot. Tout cela est caractéristique de la formation des enseignants aux États-Unis, mais mon collègue français a surtout été frappé de voir à quel point on favorisait le cœur par rapport à l'intelligence, l'affectif à l'intellect, le cœur à la raison. On se préoccupe relativement peu du contenu intellectuel par rapport à l'adaptation, aux relations humaines et à l'intégration dans la société. Par dessus tout – et c'est ce qui contraste le plus avec ce qui importe aux européens – on prête très peu d'attention à la manière d'enseigner des matières particulières, comme par exemple l'enseignement des langues vivantes. Ce n'est pas un monde qu'un agrégé aimerait habiter...

Il serait hors de notre propos, étant donné ce qui nous concerne ici, de chercher à savoir si ces caractéristiques sont des points forts ou des points faibles. Dans chacun de ces systèmes, des tentatives d'amélioration et d'adaptation sont constamment en cours. C'est particulièrement le cas aux États-Unis, où un certain nombre de mouvements, qui parfois se complètent et parfois se contrecarrent, visent à réformer la formation des enseignants, et donc à modifier l'image dominante de l'enseignant. Pour les tenants de l'esprit anti-corporatiste, la formation des enseignants ne devrait pas être l'objet des règlements, les universités ne devraient pas avoir le monopole de leur formation, et les plus intelligents des étudiants des second et troisième cycles devraient pouvoir devenir enseignant librement, et n'être soumis qu'à une formation

rapide une fois qu'ils auraient commencé à enseigner sur le terrain. Pour d'autres, et en particulier pour le groupe Holmes, les universités elles-mêmes devraient entreprendre des réformes à grande échelle, et produire des enseignants qui aient reçu une formation intellectuelle plus solide, et qui aient des liens plus tangibles avec la pratique de l'enseignement. Pour d'autres encore, chacun des cinquante États devrait affirmer ses droits à déterminer comment préparer ses enseignants, et quelles compétences exiger d'eux. Enfin, d'autres, en se modelant sur les professions bien établies, souhaiteraient une structure nationale – quoiqu'indépendante du pouvoir fédéral, bien entendu – qui serait créée pour relever le niveau d'une profession vulnérable. Dans une certaine mesure, tous ces mouvements de réforme mettent en question ce qui continue d'être l'image dominante de l'enseignant aux États-Unis (Carnegie, 1986 ; Darling-Hammond, 1994 ; Holmes, 1986).

On a dit que cette image a moins changé au cours des trente dernières années que celles correspondantes de ce côté-ci de l'Atlantique. L'image de l'enseignant qui continue de s'imposer aux États-Unis est celle de l'individualiste et de l'assimilateur. Mais les profils classiques ont évolué : de la fonction de transmission de la culture vers celle de l'animateur ; de celle de gardien de la tradition vers celle d'agent du changement. Toutes ces représentations demeurent en évoluant au sein d'un réseau d'images complémentaires qui les préservent et les adaptent. À la fin de notre étude, nous avons constaté que les enseignants habitaient, en effet, des univers conceptuels différents qui paraissaient souvent insolites à l'observateur étranger (Judge et al., 1994, pp. 262-263).

C'est pour cela, nous l'espérons, que les analyses transnationales d'un petit nombre de pays apportent de nouveaux éclaircissements. Pour notre collègue français, les États-Unis sont une jungle luxuriante, déroutante, bruyante, indisciplinée, compétitive, diverse, individualiste, libre de toute tutelle et de tout esprit de système. Pour nos collègues américains, le monde de l'éducation en Angleterre est moins une jungle qu'un zoo, où tout est mis en cage, divisé, ordonné, domestiqué, déférent, rigide et généralement docile. Mais pour un anglais, la France s'admire comme un cirque où tout est planifié, orchestré, élégant, géométrique, traditionnel, adroitement exécuté, et où tout mouvement se fait aux ordres d'un dompteur qui est toujours bien en vue dans l'arène...

BIBLIOGRAPHIE

- BANCEL D. (1989). – *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère d'Éducation nationale.
- BERGER I. (1979). – *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.
- BEST J.H. (1988). – « The Revolution of Markets and Management : towards a history of American higher education since 1944 », *History of Education Quarterly*, 28, 2, pp. 177-89.
- BOURDONCLE R., ZAY D. (1989). – *École normale et université dans la formation des enseignants du premier degré : une expérience pour les IUFM*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). – *A Nation Prepared : Teachers for the Twenty-first Century*. New York : Carnegie Forum on Education and the Economy.
- CARSWELL J. (1985). – *Government and the Universities in Britain*. London : Cambridge University Press.
- CHARLOT B. (ed.) (1994). – *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- CHERVEL A. (1993). – *Histoire de l'agrégation*. Paris : Éditions Kimé.
- CHITTY C. (1989). – *Towards a New Education System : The Victory of the New right ?* London : The Falmer Press.
- CLIFFORD G. J., GUTHRIE J. W. (1988). – *Ed School : A Brief for Professional Education*. Chicago : University of Chicago Press.
- CREMIN L.A. (1964). – *The Transformation of the School*. New York : Vintage Books.
- CROSLAND S. (1982). – *Tony Crosland*. London : Cape.
- DARLING-HAMMOND L. (ed.) (1994). – *Professional Development Schools : Schools for a Developing Profession*. New York : Teachers College Press.
- DENT H. C. (1977). – *Training of Teachers in England and Wales 1800-1975*. London : Hodder and Stoughton.
- DEYON P. (1992). – *Paris et ses provinces : le défi de la décentralisation 1770-1992*. Paris : Armand Colin.
- FLACELIÈRE R. (1971). – *Normale en péril*. Paris : PUF.
- GAILLARD J.-M. (1989). – *Jules Ferry*. Paris : Faillard.
- GASPARD F., KHOSROKHYAR F. (1995). – *Le Foulard et la République*. Paris : La Découverte.
- GUMBERT E. (ed.) (1990). – *Fit to Teach : Teacher Education in International Perspective*. Atlanta : Georgia State University Press.
- HERBST J. (1989). – *And Sadly Teach : Teacher Education and Professionalization in American Culture*. Madison : University of Wisconsin Press.
- HOLMES GROUP (1986). – *Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : Holmes Group.
- JUDGE H. (1984). – *A Generation of Schooling : English Secondary Schools Since 1944*. Oxford : Oxford University Press.

- JUDGE H. (1988). – « Cross-national Perceptions of Teachers », *Comparative Education Review*, 32, 2, pp.143-158.
- JUDGE H., LEMOSSE M., PAINE L., SEDLAK M. (1994). – *The University and the Teachers : France, The United States, England*. Wallingford : Triangle Books.
- KASPI A. (1993). – *Rapport sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- KIRST M.W. (1984). – *Who Controls our Schools ?* New York : W.H. Freeman and Co.
- LAPRÉVOTE G. (1984). – *Splendeurs et misères de la formation des maîtres : les écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAWLOR S. (1990). – *Teachers Mistaught : Training in Theories or Education in Subjects ?* London : G. Donald & Co. Ltd.
- LAWTON D. (1989). – *Education, Culture and the National Curriculum*. London : Hodder and Stoughton.
- LESELBAUM N. (1987). – *La formation des enseignants du second degré dans les Centres pédagogiques régionaux*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- MACLURE S. (1989). – *Education Reformed : A Guide to the Education Reform Act*, second ed. London : Hodder and Stoughton.
- MINOT J. (1983). – *Quinze ans d'histoire des institutions universitaires*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- NARBONNE J. (1994). – *De Gaulle et l'Éducation*. Paris : Denoël.
- NEAVE G. (1992). – *The Teaching Nation*. Oxford : Pergamon.
- O'HEAR A. (1991) *Education and Democracy : Against the Educational Establishment*. London : The Claridge Press.
- PROST A. (1992). – *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- RAVITCH D. (1983). – *The Troubled Crusade*. New York : Basic Books.
- TAYLOR W. (1968). – « Towards a Policy for the Teacher Education of Teachers ». In Taylor, W. (ed.) *Twentieth Symposium of the Colston Research Society*. Bristol : University of Bristol, Archon Books.
- TAYLOR W. (1969). – *Society and the Education of Teachers*. London : Faber.
- THOMAS J. B. (ed.) (1990). – *British Universities and Teacher Education : A Century of Change*. London : The Falmer Press.
- TOULEMONDE B. (1988). – *Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale*. Paris : Albin Michel.
- VERGER J. (ed.) (1986). – *Histoire des universités en France*. Toulouse : Privat.
- WEISZ G. (1983). – *The Emergence of Modern Universities in France 1863-1914*. Princeton : Princeton University Press.

L'ENSEIGNANT ENTRE MÉDECINS ET POLICIERS UNE PROBLÉMATIQUE SOCIOLOGIQUE SPÉCIFIQUE OU COMMUNE ?

RÉGINE SIROTA*

Quelle image la sociologie savante renvoie-t-elle de ces professions qui ont en commun, entre autres, de traiter des « autres » et de « mettre en ordre » ? Les contributions de Dominique Monjardet et l'entretien conduit avec Claudine Herzlich répondent ici à cette question.

Nous avons mis en parallèle sociologie des médecins, sociologie des policiers en face de la sociologie des enseignants, mais est-il possible ou légitime d'entrer aussi directement dans une sociologie des corps professionnels sans en passer par une sociologie de la médecine, de la police ou de l'enseignement, car sont en jeu ici tout autant la constitution d'un corps professionnel, que sa relation aux autres, ou que son rapport au travail ou à l'ordre des choses ? D'autant que ces corps sociaux ont à affronter et à gérer plus ou moins directement « *grandes et petites misères du monde* (1) » dans des époques de justifications et de légitimation symboliques particulièrement mouvants actuellement.

C'est pourquoi, nous avons pris comme point de départ l'évolution des définitions théoriques de la notion de profession, à propos de chacun de ces corps professionnels, car c'est, entre autres, à partir des travaux menés sur les médecins que s'est développé le débat sociologique sur les notions de profession et de professionnalisation de Parsons à Freidson (2), alors que la police a longtemps été « *un thème négligé* (3) » par la sociologie ou les sciences politiques.

* - Régine Sirota, INRP, CNRS, Université Paris V.

1 - Bourdieu P. (1992). - *La misère du monde*, Paris, Seuil.

2 - Freidson E. (1984). - *La profession médicale* (Traduction française de *Profession of medicine*, New York, Harper and Row, 1970) Paris, Payot.

3 - Monjardet D., Thoenig J.C. (1994). - « Police, ordre et sécurité », *Revue française de sociologie*, juillet-septembre.

Deuxième question qui traverse ces textes, dans quelle mesure peut-on identifier des déterminants des pratiques professionnelles ou des systèmes d'activité ? Si l'interactionnisme symbolique à travers les travaux d'H. Becker a d'emblée interrogé la pratique enseignante face à ses différents clients, par contre l'interrogation essentielle de la sociologie de l'éducation française s'est longtemps beaucoup plus tournée vers des déterminations de classes que soit à travers les travaux d'A. Léger (4) ou d'I. Berger (5), thématique qui se retrouve clairement dans le sous-titre de J.M. Chapoulie (6) « un métier de classe moyenne ».

La part d'autonomie ou de bricolage (7) situationnel de la pratique enseignante n'a été que récemment explorée, donnant une image beaucoup plus complexe de ces pratiques et réintroduisant face aux effets des propriétés individuelles la part des contraintes organisationnelles et des mécanismes de régulation internes propre aux situations (8). Ce mouvement théorique, qui n'est pas spécifique à la sociologie de l'éducation, s'est accompagné d'une inflexion méthodologique vers des travaux d'observation directe (9) du travail en général, que l'on retrouve tout autant du côté du travail médical, par exemple dans les services d'urgences (10), que du côté des gardiens de la paix ou des gardiens de prison.

Puis dans un troisième temps, les interrogations sur la constitution des pratiques professionnelles reprenant tout autant les trajectoires biographiques que le travail de redéfinition qu'opère chaque enseignant en tant qu'acteur face au *curriculum* (11), amènent à s'interroger sur les modes de passage de la compétence prescrite aux multiples « négociations de la compétence et de l'usage de soi » que requièrent le travail enseignant comme le travail palicier. On pourrait à cet égard prendre comme analyseur de l'inflexion des problématiques, l'évolution des définitions théoriques

4 - Léger A. (1981). - « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, octobre-décembre.

5 - Berger I. (1979). - *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF.

6 - Chapoulie J.-M. (1987). - *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.

7 - Perrenoud P. (1988). - *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz. Paris, L'Harmattan (1992).

8 - Sirota R. (1993). - « Le corps enseignant. Évolution de l'objet social, renouvellement des problématiques. Quelques points de repères à partir de la thèse d'H. Becker sur les institutrices de Chicago », *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan.

9 - Briand J.-P., Chapoulie J.-M. (1991). - « Use of observation in French Sociology », *Symbolic interaction*, vol. 14, n° 4.

10 - Penneff J. (1992). - *L'hôpital en urgence*, Paris, A.M. Métaillié.

11 - Chatel E., Rochex J.-Y., Roger J.-L. (1994). - *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, Paris, Rapport Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

sous-jacentes au concept de « carrière » ; celle-ci montrerait comment l'on passe au fur et à mesure d'une définition objectiviste mesurée en terme de place dans l'organisation sociale du travail, dans le cadre d'une gestion nationale et étatique du système scolaire à une définition compréhensive du vécu, parallèlement à la mise en place d'une politique de décentralisation et une diversification des modes de gestion de l'appareil scolaire (12).

Se sont trouvés réintroduits ainsi les traits spécifiques, que l'on retrouve dans la culture professionnelle de ces trois corps que sont leur rapport à « l'autre », à la « science » et au « bien public ». Ces trois termes du raisonnement faisant dans ces trois professions tout autant partie d'un débat interne aux individus, que d'un débat propre à la corporation, mais aussi du débat public modelant ainsi, au gré des aléas des pratiques et de leur rapport avec leurs clientèles spécifiques et des débats médiatiques, les pôles de leurs images publiques.

Images qui se modifient et se recouvrent au fil du temps, reflétant ou structurant la constitution de l'homogénéité d'un corps professionnel ou faisant éclater celle-ci en référence à des mythologies idéalisées (13). Ainsi en est-il du double mouvement de déprofessionnalisation et de professionnalisation des enseignants, que l'on peut exemplifier du côté des professeurs, qui ne peuvent plus fonder uniquement leurs pratiques sur la transmission de leur discipline académique, mais ont maintenant à reconstruire en permanence, tout comme les médecins, des règles du jeu que leurs clients soit ne partagent plus, soit contestent, alors que les instituteurs fonderaient leur professionnalité dans une formation longue et la spécificité d'une pratique, les amenant à une expertise de l'enfance (14). Phénomènes au travers desquels se mesurent l'autonomie et la variabilité des pratiques du corps enseignant. Autonomie accentuée par la gestion actuelle du système éducatif français qui, à travers des mesures telles que la décentralisation ainsi que la mise en place des projets d'établissement, ouvre à la fois un espace de liberté et un système de pressions beaucoup plus grand de la part des partenaires sociaux. Les positions éthiques pratiques (15) des enseignants se trouvent alors directement en jeu dans la constitution de leur compétence

12 - Derouet J.-L. (1992). - *École et justice*, Paris, A.M. Métailié.

13 - Herzlich C., Bungener M., Paicheler G. et al. (1993). - *Cinquante ans d'exercice de la médecine en France. Carrières et pratiques des médecins français, 1930-1980*, Paris, Éditions Doin-INSERM. Adam P., Herzlich C. (1994). - *Sociologie de la maladie et de la médecine*, Paris, Nathan.

14 - Isambert-Jamati V. (1992). - « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux-guerres », in Plaisance E. (éd). *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherche 1950-1990*, Paris, L'harmattan/INRP.

15 - Demailly L. (1987). - « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, XXIX, 1.

professionnelle, d'autant que le débat médiatique public interroge parfois violemment la formation ou l'exercice de cette compétence.

Ainsi les pratiques quotidiennes des enseignants, tout autant que celle des médecins et des policiers se trouvent-elles emprises dans des conflits de rôles et de valeurs qui, à la fois, construisent et reflètent les contradictions du débat social, entourant leurs images publiques.

Devant cet éclatement des pratiques, que ce soit au niveau des modes d'exercices de la médecine ou du travail policier, dans quelle mesure le terme « *enseignant* » (16), d'apparition beaucoup plus récente que le terme de « *médecin* » ou de « *policier* », renvoie-t-il à l'image d'un même corps professionnel que ce soit pour lui-même ou pour le public, ou renvoie-t-il à la communauté d'un malaise qui traverserait l'ensemble de la profession ?

Car, à travers la représentation sociale que produit le discours scientifique à propos de ces trois corps professionnels, se trouve posé le problème de l'articulation du discours savant et du discours profane, dans la construction de l'identité professionnelle et du rôle social. Elle est à la fois reflet et partie prenante des débats éthiques, de ces « *enjeux nobles* », qui traversent la constitution de l'expérience sociale d'acteurs devant construire le sens de leurs pratiques dans des systèmes de références hétérogènes. Si les uns et les autres, « *entrepreneurs moraux* », affirment se sentir mal aimés, mal à l'aise, ou menacés, ceci reflète les contradictions internes et externes d'une image professionnelle, qu'elle soit savante, publique ou privée, qui s'interroge quant à sa place dans la constitution du lien social.

16 - Hirshorn M. (1993). – *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.

PROFESSION, CULTURE PROFESSIONNELLE ET CORPORATISME

LE CAS DES POLICIERS

DOMINIQUE MONJARDET*

Q. – *Quelle image des « corps professionnels » nous renvoie l'analyse sociologique ?*

Il y a deux acceptions de la notion de profession.

1. Une acception économiste ou statistique : une catégorie dans la nomenclature des emplois, définie par une qualification, et donc le plus souvent par une formation commune, quel que soit le cadre dans lequel cette qualification est mise en œuvre (on peut être « mécanicien diesel » et exercer cette « profession » chez un constructeur automobile, sur un navire marchand, ou comme artisan dans un garage). De ce point de vue la profession policière est unitaire : il n'y a pas de policier en dehors de la police, et le « statut spécial » s'applique à tous les policiers ; elle est en même temps diversifiée : en termes de qualification au sens le plus strict voire le plus juridique du terme, celles du gardien de la paix, de l'inspecteur et du commissaire sont très disjointes, au point qu'on peut se poser la question de savoir s'il y a entre eux un espace professionnel commun, de façon sans doute assez composable dont on peut se poser la question de l'espace professionnel commun entre l'instituteur et le professeur d'université.

2. Dans une acception plus sociologique, on parlera de profession lorsque sur le socle d'une qualification ou d'un métier commun ou comparable, s'identifient et sont le plus souvent portés par une représentation collective, des intérêts et une culture propres, que l'on désignera justement comme intérêts professionnels et culture professionnelle.

C'est là que pour les sociologues les choses commencent à devenir intéressantes, car il ne s'agit pas seulement de décrire la profession dans ces trois aspects de qualification, intérêts et culture, mais d'analyser l'interrelation entre ces trois termes, ou plus simplement d'essayer de comprendre l'enjeu de la prise en compte de ces intérêts et de cette culture, c'est-à-dire si, dans quelle mesure, et comment ils ou elle influent sur les pratiques du groupe professionnel.

C'est ici que s'offre une comparaison entre policiers et enseignants : j'ai coutume, lorsque je parle des choses policières devant un auditoire non policier de proposer l'image suivante :

« Nous avons spontanément, du fait de ces apparences fortes que sont l'uniforme, l'arme, les galons, la hiérarchie, une représentation militaire de la police, c'est-à-

* - Dominique Monjardet, CNRS et Université Paris X

dire le sentiment que l'activité policière est pour l'essentiel prescrite par la hiérarchie, les ordres et consignes, la discipline, en même temps qu'elle est très précisément encadrée par le droit et la loi. »

Cette image n'a de réalité que dans des cas très particuliers de l'activité policière, essentiellement le maintien de l'ordre en unité constituée (CRS), qui est en effet régi sur un mode très autoritaire et très discipliné (en principe).

Par contre, pour l'essentiel des tâches policières en police urbaine et en police judiciaire, on peut recourir à la comparaison suivante : on en sait autant sur ce que fait (ce que va faire) la police après avoir pris connaissance de toutes les règles, ordres et consignes qui sont censés prescrire et encadrer cette activité, que nous en savons sur ce que font réellement nos enfants en classe après avoir pris connaissance des programmes, justement dit « officiels ».

Cette comparaison dit (ou sous-tend) des éléments essentiels de l'activité policière, et par là de la profession policière.

D'abord l'existence d'une très grande **autonomie** dans le travail. L'espace manque pour fonder ici cette affirmation (1) mais elle est assez évidente au regard des deux sources théoriques de l'encadrement de la police :

- au regard de la loi, on sait fort bien que lorsqu'on s'avise de faire respecter toutes les lois par tout le monde et tout le temps on bloque le système : c'est ce qu'on appelle la grève du zèle, dont l'existence démontre que même l'application la plus scrupuleuse de la règle impose en permanence des choix quant à la règle impossible dans telle ou telle situation ;
- au regard de l'autorité hiérarchique : aussi jalouse que celle-ci soit de ses prérogatives, elle ne cesse pas non plus de rappeler aux subordonnés qu'on attend d'eux qu'ils agissent avec *discernement*, ce qui ne signifie rien d'autre qu'il y a lieu à discernement, c'est-à-dire à *sélection*, tant de l'intervention que de la façon d'intervenir (choix de la tâche et/ou du mode opératoire).

De cette très grande autonomie dans le travail découlent des conséquences essentielles.

Une très grande **variabilité** de la qualité et de la quantité des prestations effectivement fournies. Très concrètement, le même événement, la même intervention, la même réponse à un appel, ou le même dépôt de plainte, ne seront pas traités de la même façon selon le policier ou l'équipe policière qui interviennent. Ceci pour ce qui concerne les tâches policières dites « réactives », c'est-à-dire en réponse à une sol-

1 - Je me permets de renvoyer sur ce point à mon article « À la recherche du travail policier », in *Sociologie du Travail*, n° 4, 1985, ou à l'ouvrage à paraître aux éditions La Découverte : *La force publique, sociologie des polices*.

licitation externe, et tout autant pour les tâches dites « pro-actives », c'est-à-dire d'initiative policière, qui ne seront pas non plus les mêmes selon les policiers de permanence.

D'où la question qui devient cruciale pour le sociologue :

– *Qu'est-ce qui oriente, dans cet espace d'autonomie professionnelle, les pratiques ? Au nom de quoi, selon quels critères, par quelles raisons se déterminent et se légitiment les pratiques effectives ?*

Cette question appelle deux ordres de réponse.

1. Il y a d'abord l'effet des **propriétés individuelles**, bien sûr, et pour prendre un exemple trivial, le policier peu assuré (« peureux ») ne recherchera pas le même type de situations que celui qui ne craint ni Dieu ni Diable. Plus généralement, on a pu observer que la prise en charge par la police des victimes de violences sexuelles avait été très significativement améliorée depuis qu'il y a des femmes policières en proportion significative. Mais l'influence de ces propriétés individuelles est limitée aux situations de travail individuelles, qui dans la police ne sont pas les plus communes (et il y a là une différence sans doute tout à fait essentielle avec les enseignants).

2. D'où le second ordre de réponses qui ressort non plus des idiosyncrasies, mais des **mécanismes de régulation interne** d'un collectif de travail, donc d'un certain nombre de déterminants partagés, si ce n'est collectifs, c'est-à-dire au minimum débattus collectivement (de façon plus ou moins implicite). Très concrètement, le gardien de la paix tout frais émoulu de l'école de police dans laquelle on lui aura appris qu'il est désormais habilité à prendre directement les plaintes du public, et qui s'avise de le faire, se voit immédiatement rabroué par ses collègues plus anciens, qui lui rappellent – et de façon le cas échéant très contraignante – qu'il n'est pas question de remettre en cause l'état séculaire de la division du travail et de la répartition des tâches entre le corps des gardiens et celui des inspecteurs. (Et ce n'est pas un mince exemple : par là, une réforme qui se voulait importante sous le double critère de la valorisation des tâches des gardiens de la paix et d'un meilleur accueil du public, est restée pour une bonne part lettre morte.)

Ce qu'il faut noter ici, c'est l'idée que l'autonomie professionnelle, bien loin d'être l'expression dont ne sait quel arbitraire, est réglée par les intérêts professionnels et par la culture professionnelle. Ce qui signifie que les intérêts professionnels ne sont pas simplement ce qui s'inscrit sur les banderoles et dans les programmes revendicatifs, mais qu'on les trouve à l'œuvre dans les pratiques quotidiennes et que, de la même façon, la culture professionnelle n'est pas un ornement, que l'on décrirait de l'extérieur comme on décrit ethnologiquement des systèmes de parenté ou des rites symboliques, mais un **principe d'action**.

Autrement dit, on ne comprend rien à l'action (ou à l'inaction) policière si on se contente de la référer aux instructions du Prince, et donc si on l'interprète comme

pure instrumentalisation d'une intention hiérarchique et/ou politique. Pour y comprendre quelque chose, pour savoir « ce que fait la police » (question lancinante), il faut aussi, voire surtout, identifier les intérêts et les traits culturels professionnels qui, pour une part très significative, déterminent l'action (ou l'inaction) policière.

Ce qui précède n'est peut-être pas aussi éloigné qu'il pourrait paraître du sujet du colloque « *Images publiques des enseignants* ». On va néanmoins s'en rapprocher plus explicitement en se concentrant sur un trait essentiel de la culture professionnelle policière, soit le rapport à l'autre, au non-policier.

Très rapidement dit, la culture professionnelle policière, comme toutes les cultures professionnelles, ne peut pas se comprendre sur le mode : les policiers sont comme ceci, les policiers pensent comme cela, ou, voici la vision du monde des policiers, à la façon dont un célèbre inconnu avait établi que « les anglaises sont rousses » ou que la *vox-populi* atteste que les enseignants sont principalement motivés par la durée de leurs congés... Il n'y a pas plus d'homogénéité chez les policiers que chez les enseignants ou les médecins.

Q. – *Qu'est-ce qui permet alors de parler de culture professionnelle ?*

Deux traits

1. Un petit noyau d'opinions communes, qu'on dénommera les **stéréotypes professionnels**, parce qu'en effet partagés par la très grande majorité des policiers. Exemple type : à la question posée à une promotion d'élèves gardiens de la paix : « pensez-vous que les médias donnent de la police une image... ? », les recrues à l'entrée à l'école sont 76 % à penser qu'elles en donnent une image **défavorable**, 94 % à la sortie d'école et 96 % après 15 mois de service.... L'idée que les médias sont hostiles à la police est ainsi un stéréotype de la culture policière.

2. Mais ces stéréotypes sont peu nombreux, insuffisants pour occuper tout l'espace d'une culture professionnelle. Ce qui définit celle-ci n'est pas l'identité ou l'homogénéité, mais la **position et la reconnaissance communes** d'enjeux essentiels, sur lesquels les policiers se partagent. Ce qui fait la culture professionnelle des policiers, c'est le fait que pour chaque policier il y a deux enjeux déterminants,

– son rapport à la loi ;

– son rapport à l'autre (le non-policier, le citoyen) ;

et plus largement l'idée qu'il se fait de ce que doivent être le rapport de la police à la loi et le rapport entre la police et la population. Et ces idées sont distinctes, et parfois conflictuelles. En d'autres termes, ce qui définit la culture professionnelle ce sont les **dimensions centrales du débat interne** entre les policiers.

Personnellement, je pense que cette problématique peut être appliquée à tout groupe professionnel, et il m'intéresserait vivement de savoir comment les spécialistes des

enseignants ou des médecins définiraient, de la même façon, les bornes, ou dimensions centrales, de la lice au sein de laquelle s'organisent les débats internes aux enseignants ou aux médecins. À titre d'hypothèse par exemple, on peut supposer que sont déterminants pour comprendre les enjeux internes au corps médical, le rapport à la science d'une part (entre l'hygiénisme et la technicité), et le rapport à l'argent (modes et montants de la rémunération) d'autre part...

On n'évoquera ici qu'une seule de ces deux dimensions de la culture professionnelle policière, le rapport à l'autre.

Q. - *En quels termes le rapport à l'autre fait-il débat parmi les policiers ?*

Sous deux aspects, ici très cursivement décrits comme :

1. un positionnement sur une dimension d'ouverture/clôture de l'institution policière, qui s'exprime sous différents indicateurs :

- degré d'attachement à l'idée d'un monopole attribué à la police publique dans le domaine de la sécurité (au regard des polices municipales ou de la sécurité privée) ;
- degré d'ouverture au portenariat avec d'autres instances ou administrations (justice, école, travailleurs sociaux, élus locaux...) ;
- degré de transparence ou de secret assigné aux opérations policières, etc. ;

2. le choix de l'« autre », c'est-à-dire de l'instance externe qui est ou devrait être pour la police la référence légitime, entre :

- l'État, qui pour nombre de policiers, est depuis l'étatisation des polices urbaines en 1941, la seule instance à qui ils pensent devoir rendre compte ;
- la Société (la population) : pour d'autres au contraire, c'est devant le citoyen que la police est responsable de son action ;
- et, pour la majorité sans doute, l'instance de référence est « le Crime », au sens où c'est l'existence, d'abord, la répression ensuite, de la délinquance qui en elle-même légitime l'action policière.

Du choix effectué sur ces différentes acceptions du rapport à l'autre, découlent - c'est assez évident - à la fois des conceptions très divergentes des missions, des priorités, des formes d'organisation policières, et aussi très concrètement des pratiques : on ne privilégie pas les mêmes tâches, et en substance on ne fait pas la même police selon son positionnement sur ces choix.

En conclusion, je dirai que faute de toute compétence dans ce champ, je n'essaierai pas de proposer mes hypothèses sur ce que seraient les équivalences de ces choix pour la ou les professions enseignantes. Mais si la démarche ici résumée a quelque intérêt, elle permet de raisonner une propriété de la culture professionnelle qui s'applique vraisemblablement à d'autres professions. Il s'agit d'une propriété essentielle

en ce sens que c'est d'elle dont découle, me semble-t-il, le corporatisme policier, au sens péjoratif ou critique du terme, c'est-à-dire comme crispation sur des intérêts catégoriels.

Les enjeux internes de la culture policière ne sont pas mesquins, ne sont pas « corporatistes », au sens précédent. Au contraire, ce sont des enjeux nobles, qui posent les questions essentielles de la mission et de l'utilisation de la force publique dans un pays démocratique. S'il y a dégradation en corporatisme et, vu de l'extérieur, prédominance des querelles de boutiques, c'est précisément **parce que ce débat reste interne**. Pour trois raisons, au moins.

- D'abord parce les policiers (et leurs organisations syndicales) n'ont pas voulu pour certains, et n'ont pas su pour d'autres, parler réellement ce débat sur la place publique ;
- ensuite, parce que l'administration policière (ses sommets) se révèle incapable d'articuler et de transmettre aux policiers un message fort et clair sur ce qu'est sa position normative sur ces deux dimensions du rapport à la loi et du rapport à l'autre, (et on étayerait aisément ce point en commentant la forme, les contenus et les lacunes du code de déontologie des policiers) ;
- enfin, et surtout, parce que, à la différence sans doute de l'école dont nous avons tous fait l'expérience et dont nous sommes tous des usagers par nos enfants, nous n'avons (l'opinion publique n'a) nous-mêmes pas de positionnement clair sur ces questions.

Par là, les débats essentiels sur les choses policières restent en effet affaire de culture professionnelle interne, et faute d'interface pour en débattre avec d'autres, faute que soit de quelque façon institué un « usager » du service public policier, le débat se déroule en vase clos, dans une boîte noire.

Observation qui redouble l'importance de l'enjeu du rapport à l'autre. Non seulement la conception du rapport à l'autre est déterminante en interne, des inflexions de la culture policière et donc des pratiques que celle-ci nourrit, mais encore le fait que ce débat interne soit ou non relayé en externe, soit ou non constitutif d'un débat public, est tout à fait central pour déterminer ce qu'est ou ce que sera la palice.

Et très concrètement, le sentiment général des policiers d'être « mal-aimés » et la compulsion à en reporter la responsabilité sur l'autre, les médias, le pouvoir, ou la population, (alors même que tous les sondages sur l'image de la police dans le public disent le contraire) s'engendrent de l'incapacité à en débattre avec l'autre. Je m'aventurerais à penser que cela vaut aussi pour les enseignants.

PROTOTYPE DE L'ANALYSE SOCIOLOGIQUE D'UNE PROFESSION LE CAS DES MÉDECINS

ENTRETIEN DE CLAUDINE HERZLICH* AVEC RÉGINE SIROTA

Régine Sirota – *Comment s'est constituée et a évolué la sociologie de ce corps professionnel, que représentent les médecins ?*

Claudine Herzlich – La sociologie des professions s'est constituée sur le cas des médecins. Les médecins sont le prototype de la « profession ». Pourquoi ont-ils été un prototype ? Probablement parce qu'autour du cas des médecins convergent particulièrement bien les critères qui ont été retenus comme étant les critères de la « profession », et que réfléchir sur le cas des médecins permettait de les expliciter. Ils constituaient donc un « idéal-type ». D'une part, l'idée d'une formation longue, abstraite et spécialisée, fondée sur le développement scientifique ; d'autre part, l'idée d'une orientation de service, c'est-à-dire la distinction entre le monde des affaires et celui des entreprises, où il est compris et admis que les entrepreneurs travaillent pour le profit, alors que les professionnels ne travaillent pas seulement pour leur profit personnel, mais travaillent aussi en fonction de l'idée de mission. C'est l'idée de vocation, de « *béruf* » de Max Weber.

On considère que les professionnels sont ceux qui ont une mission particulière dans la société, qui ont en charge une valeur sociale centrale, que ce soit celle du savoir pour les enseignants ou que ce soit celle de la santé pour les médecins. À partir de là, ils ont donc une très forte passibilité d'auto-régulation. D'où l'idée qu'une profession se régule par un code de déontologie et éventuellement par un ordre professionnel. Sur ce plan, on voit bien la différence entre les médecins qui réalisent parfaitement ce modèle, alors que les enseignants ou les policiers ne le réalisent qu'en partie. c'est-à-dire que chez les enseignants, il y a effectivement une formation longue spécialisée et abstraite, repasant sur l'idée d'un corps de connaissance et d'un développement scientifique. Il y a aussi l'idée d'une mission et d'une valeur sociale centrale. Il y a l'idée de vocation. Mais la capacité d'auto-régulation est beaucoup moins grande.

Néanmoins, la sociologie des professions a connu, pour parler vite, deux périodes. La période fonctionnaliste où ce modèle est argumenté de façon explicite par Parsons, par exemple, bien que celui-ci soit sur certains points plus nuancé qu'on ne le croit. Une des grandes critiques faite à ce modèle, c'est la critique de l'idée d'une profession fondée essentiellement sur un savoir spécialisé. Un certain nombre d'auteurs ont posé la question : à partir de quand une formation est-elle suffisamment longue, suffisamment abstraite, suffisamment spécialisée pour qu'on puisse dire avec certitude qu'un métier appartient à l'univers « professionnel » et un autre métier n'y

* Claudine Herzlich, CNRS, EHESS, INSERM.

appartient pas. Cette critique a été faite à Parsons. Mais lui même le reconnaissait. Il dit lui-même que les frontières de ce qui est une « profession » de ce qui ne l'est pas, ne sont pas évidentes et peuvent être mouvantes.

Ensuite, vient la **période interactionniste** avec des auteurs comme H. Becker, E. Freidson, A. Strauss, qui ont tous travaillé sur les médecins et qui ont très bien montré qu'il ne fallait pas comprendre l'accès au statut de profession comme la conséquence inévitable, évidente et rationnelle d'un certain niveau de développement du savoir séparant naturellement les professionnels des autres. De même, refusaient-ils la vision fonctionnaliste selon laquelle, en raison de la division du travail de plus en plus poussée dans les sociétés industrielles, des fonctions étaient naturellement retirées des mains de la population dans son ensemble pour être remplies par un personnel spécialisé. Ce problème a été souvent soulevé à propos de la médecine. Un des cas souvent utilisé à titre d'exemple c'est le cas du soin aux femmes, de l'accouchement : quand se fait le partage entre la prise en charge de la naissance par des sages-femmes et quand passe-t-elle dans les mains des médecins ? On sait que ça se produit à partir du XVII^e siècle.

Aux yeux des interactionnistes, le partage de la maîtrise des phénomènes du corps, entre profanes et professionnels, n'est pas évident même si le développement scientifique joue un rôle certain. Ils montrent que la construction d'un statut reconnu, accepté socialement est aussi le résultat d'une mobilisation collective et d'une lutte des médecins pour éliminer leurs concurrences. Cette ascension passe par plusieurs phases, et s'accomplit surtout au cours du XIX^e siècle, avec, en particulier, la loi de 1892, qui assure le monopole médical et qui donne au corps médical des armes efficaces face à tous les praticiens empiriques, rebouteux etc. Cette loi concrétise et opérationnalise la notion d'exercice illégal de la médecine, qui donne sa force au statut professionnel.

R.S. – *Comment, à propos des médecins, est-on passé du débat sur la profession à une sociologie de la morphologie professionnelle, puis à une sociologie du travail en action ? À propos des enseignants, l'évolution des problématiques semble parallèle ; on passe d'une description externe, puis par l'introduction de courants théoriques tels que l'interactionnisme symbolique, on en arrive au travail à proprement parlé.*

C.H. – Pour les médecins effectivement, il y a eu cette même évolution, mais je crois qu'il faut la rattacher à l'analyse du statut et du corps professionnel lui même. Il faut souligner, et ceci est particulièrement valable pour la France où la notion de « médecine libérale » a un sens fort, que, comparé à d'autres cas, le statut même de profession est particulièrement clair dans le cadre de la médecine. Dans l'enquête que nous avons menée sur les médecins retraités (1), nous donnons cet exemple : on sait

1 - Herzlich Cl., Bungener M., Paicheler G. (1993). – *Cinquante ans d'exercice de la médecine en France. Carrières et pratiques des médecins français : 1930-1980*, Paris, Doin-INSERM.

mieux ce qu'est un médecin que ce qu'est un enseignant. Il y a, me semble-t-il, un critère univoque : est médecin celui qui a le titre de docteur en médecine, point. À partir de là, il est médecin. Même s'il n'exerce pas la médecine.

En revanche le livre de Michel Chapaulie sur les professeurs de l'enseignement secondaire, montrait bien qu'on peut être enseignant à partir de plusieurs titres et à partir de plusieurs diplômes. Il y a une pluralité de diplômes permettant d'être enseignant. Tandis que le diplôme de docteur en médecine est un diplôme unique. Donc, il y a une unicité du statut global et du titre, qui, à mon avis, fait la force de ce corps professionnel. Mais ce qui est très frappant, c'est l'opposition entre ce statut très clair et univoque, et d'autre part, la diversité des modalités d'exercice qui, me semble-t-il, est encore plus grande que dans le corps enseignant. c'est-à-dire que pour un professeur dans tel type de classe et tel type de matière, on a une définition de ses modalités d'exercice et du contenu de son exercice. En revanche, pour les médecins, en partie à cause du statut de profession libérale, la diversité est beaucoup plus grande. D'où effectivement dans la sociologie des professions, on a ressenti la nécessité d'opposer à cette rigidité du statut qui avait été l'objet de la sociologie pendant un certain temps entraînant des analyses en termes de pouvoir médical, d'imposition du savoir etc., une analyse en termes de diversité des pratiques d'une part, et de diversité des segments à l'intérieur de la profession, d'autre part.

L'analyse sociologique du travail médical a donc commencé probablement plus tôt que l'analyse du travail enseignant. L'autre raison de cet intérêt pour le travail médical lui-même, c'est que le travail médical structure concrètement, pour chacun de nous, l'expérience de la maladie. Si on est malade, on « expérimente » sa maladie, on vit l'expérience de la maladie à travers le diagnostic, à travers les traitements qui nous sont proposés, à travers une intervention, un séjour à l'hôpital. Pour des maladies chroniques qui sont des maladies au long cours, le médecin, même s'il y a une négociation avec le malade, vous impose le type de restrictions que vous aurez à respecter, le type de situation par rapport auquel vous aurez à être vigilant, tout au long de votre vie et dans toutes les situations de la vie sociale. Donc, l'activité médicale elle-même de diagnostic, de définition de la situation de maladie, de définition de la maladie et de son évolution possible opère un modelage de l'expérience organique et de la vie sociale. Cette caractéristique explique en grande partie l'intérêt pour le travail médical.

R. S. — *Encore que, paradoxalement, un des sociologues, Howard Becker, qui travaille sur les deux champs a d'abord travaillé sur l'éducation — sa thèse sur les institutrices de Chicago date de 1951 — alors que Boys in white (2), recherche sur les étudiants en médecine, date de 61. Même si ces deux recherches sont menées indépendamment, elles ont en commun de s'interroger sur la constitution des pratiques quotidiennes, que ce soit celles du métier d'enseignant ou du métier d'élève.*

2 - Becker Howard et al. (1961). — *Boys in White. Student culture in medical school*, Chicago, éd. University of Chicago Press.

C. H. — Il faut aussi montrer quelles sont les tendances lourdes qui, historiquement, ont contribué fortement à structurer et à transformer les pratiques. Je me référerai à nouveau à l'enquête que nous avons menée sur les médecins retraités français, qui nous a permis d'analyser le devenir des carrières et des pratiques médicales durant plusieurs décennies. Les plus vieux de ces médecins avaient commencé à exercer dans les années 30 et l'enquête a eu lieu en 1989. L'enquête montre le rôle de trois types de déterminants, qui jouent essentiellement à partir de l'après-guerre et pendant une période 1945-1975, années qui sont les « Trente glorieuses » de la médecine comme il y a les « Trente glorieuses » de la société française. Il y a, d'une part la croissance économique qui est un facteur très fort du désir et de la possibilité du recours au soin. Il y a, d'autre part, le développement scientifique et technique de la médecine, dont, pour ces médecins, le prototype et le meilleur exemple est ce qu'ils appellent « le miracle des antibiotiques ». Ceux-ci sont, à la Libération, apportés en France par l'armée américaine. Et ils apparaissent comme un véritable miracle parce que du jour au lendemain, en quelques heures, des maladies infectieuses inguérissables, qui jusque là provoquaient la mort, sont guéries.

Ensuite, suivront toute une série d'autres innovations et avancées scientifiques : des antibiotiques de plus en plus sophistiqués et puis la cortisone, un certain nombre d'avancées du point de vue de l'imagerie, tous les moyens d'intervention cardiologique, etc., ensuite le développement des prothèses et des greffes. Donc, un développement scientifique extrêmement fort qui a pour conséquence, d'une part, une explosion des spécialités et d'autre part, une ouverture des possibilités de carrière tout à fait extraordinaire. Ce qui fait que parmi les 5 500 personnes qui ont répondu à notre enquête auprès des médecins retraités, les trois-quarts d'entre eux ont changé de modalité d'exercice au cours de leur carrière. Le changement le plus fréquent étant le fait de passer d'une pratique de généraliste à une pratique de spécialiste. Mais il y a aussi, l'ouverture de nombreuses carrières salariées. Il y a le fait d'adjoindre à une activité principale, une activité annexe, etc. Donc, on assiste du point de vue des carrières et des pratiques, à une extraordinaire diversification. À la fois au niveau de la carrière dans son ensemble, au niveau des techniques nouvelles que le médecin est capable de maîtriser.

La troisième grande transformation évidemment, aussi en 1945, dont on vient de fêter l'anniversaire, c'est la création de la Sécurité sociale qui généralise l'accès au soin. Alors s'opèrent à la fois une énorme croissance du nombre des praticiens et une énorme diversification de leurs modalités de carrière. En conséquence, le corps médical devient plus hétérogène et correspond de moins en moins à ce statut unique qui définit la profession. En revanche, à partir des années 75, et beaucoup sous la pression du problème des coûts de la santé, on peut dire qu'on assiste à une restriction, non de la diversité car celle-ci est en place, mais au niveau des carrières individuelles à une restriction des possibilités. Le nombre des médecins étant devenu très grand, la concurrence augmente. Les spécialités s'étant multipliées et aussi s'étant institutionnalisées, chaque spécialité établit des barrières beaucoup plus fortes. Ainsi, l'expérience, fréquente chez nos médecins retraités, d'un passage relativement facile d'une carrière de généraliste à celle de spécialiste, est devenu

beaucoup plus difficile. D'autre part, toujours aussi en fonction du problème des coûts, les médecins ressentent la menace d'augmentation des contrôles par rapport aux pratiques individuelles. C'est tout ce qui se joue au mieux autour de l'idée de « référence médicale opposable », c'est-à-dire l'idée qu'il doit y avoir des standards de pratique que les médecins sont tenus d'observer. De même, l'idée d'évaluation, même si elle n'est pas encore très pratiquée est, aujourd'hui, très présente en médecine.

R.S. – Elle est aussi présente du côté des enseignants, mais dans un registre qui me semble s'être infiniment complexifié. C'est-à-dire qu'on est passé d'une évaluation de la pratique de la classe à l'évaluation de l'établissement. Celle-ci porte tout autant sur la distribution du savoir que sur la relation pédagogique, que sur la construction des cursus, des orientations, ou sur le projet pédagogique de l'établissement. Il y a une professionnalisation de l'évaluation et une complexification dans laquelle les enseignants ont beaucoup plus de mal que précédemment à se reconnaître, alors que j'ai l'impression, dans le cas des médecins, on rentre plus dans l'acte même clinique.

C.H. – Oui, l'évaluation porte sur l'acte clinique d'abord, parce que toute une partie de l'acte clinique – la prescription – c'est la prescription d'une molécule. Donc, on peut conduire des protocoles qui permettent d'évaluer l'efficacité d'une molécule. Mais les sociologues, par rapport au problème d'évaluation, essaient de remettre en cause cette idée d'évaluation trop restrictive. Bien sûr, par rapport à certains types de pathologie, la première chose à faire, c'est d'évaluer l'efficacité des molécules. Mais on essaie aussi, d'introduire l'idée que l'évaluation ne doit pas être réduite à cela. Il y a tous les mécanismes de rapport à la clientèle, de modalités de prise en charge, la structure organisationnelle de l'établissement, de son fonctionnement, d'articulation entre les différents types de professionnels, etc. qui vont bien au-delà de ce type d'évaluation.

Sur le plan des pratiques, il faut réfléchir aussi aux grandes lignes de clivage à l'intérieur de la profession médicale. Disons, qu'elles sont liées au cadre organisationnel d'une part, c'est-à-dire la pratique libérale ou la pratique salariée, à la proximité avec la science et la technique d'autre part, et au fait qu'on a affaire à une médecine plus ou moins spécialisée et à des spécialisations plus ou moins techniques. Ce qui recoupe en partie seulement l'opposition entre partie pratique libérale et pratique salariée, car sur ce plan il faut introduire la distinction entre hôpital et médecine de ville. Et troisièmement, il y a le rapport au patient selon qu'il est ou non un rapport de clientèle.

Ce qui permet de distinguer, je crois, la situation des médecins, des enseignants et des policiers, c'est que personne n'est client des policiers. L'enseignant peut, peut-être, considérer les enfants de sa classe comme des « clients » mais ce n'est pas tout à fait la même chose parce que tout le monde est obligé d'aller à l'école.

Pour tous les médecins libéraux le rapport avec le malade est un rapport de clientèle. Donc, d'un côté effectivement, le médecin en tant que professionnel est libre de

définir la prestation qu'il entend accorder, qu'il offre à ces malades, le rapport avec celui-ci est inégal et asymétrique, et le reste. Néanmoins un médecin a besoin de clients. Un médecin que personne ne va voir ne peut pas exercer. Cependant ce problème de la clientèle n'existe pas seulement en médecine libérale : un médecin hospitalier a le sentiment que certains malades, en particulier dans le cas des maladies au long cours, des maladies chroniques, des maladies comme le sida ou d'une maladie comme le cancer, le médecin a le sentiment que certains malades sont « ses » malades et la relation est proche d'une relation de clientèle même si l'argent n'intervient pas. Il s'établit entre lui et ses malades des rapports qui sont des rapports au long cours et qui, en général, dépassent l'intervention technique. Il s'agit, pour le malade et le médecin de négocier qu'elle va être la gestion de la vie quotidienne avec la maladie, qu'il s'agisse du cancer, qu'il s'agisse de l'hémophilie, qu'il s'agisse d'un diabète, qu'il s'agisse d'un sida. Donc, on sort du domaine de l'intervention purement technique. En dérivent d'ailleurs toutes les tentations pour les médecins de se transformer en « entrepreneurs moraux » par rapport à la vie de leur patient. Mais d'autre part, il faut bien souligner que ce sont effectivement des rapports de négociation concernant l'ensemble de la vie du patient. Pour les cancéreux, les malades du sida ou certaines maladies chroniques, même graves, toute la vie ne se passe pas à l'hôpital ; donc le malade oppose aux prescriptions du médecin les contraintes, les ressources, les attentes, les insertions qui constituent l'ensemble de sa vie, dans tous les lieux de sa vie sociale, hors des lieux médicaux.

R.S. - *On pourrait reprendre mot pour mot ce que vous venez de décrire, je veux dire sur la négociation entre le médecin et le malade dans le cas des maladies chroniques, et l'appliquer, je dirai, à ce qu'est la négociation entre les enseignants actuellement et les élèves sur cette maladie chronique qu'est l'obligation scolaire, quand le consensus sur l'obligation scolaire et sur l'intérêt de la scolarité devient fragile et, on peut dire, carrément, disparaît dans certain segment du système scolaire. C'est exactement la même chose qui se joue, non pas à chaque consultation mais à chaque heure de classe. Il s'agit de retrouver l'intérêt de suivre le traitement, en l'occurrence « d'apprendre », par rapport aux contraintes de la vie extérieure. Les travaux de Dubet, par exemple, montre comment dans « l'expérience scolaire », le projet scolaire se retrouve en compétition avec un projet tout à fait autre et beaucoup plus global. On pourrait reprendre terme à terme ce que vous avez décrit comme négociation entre médecins et malades, entre enseignants et élèves.*

C.H. - Au cours des quinze dernières années, cette négociation est devenue en partie une négociation collective à travers des phénomènes comme les associations de malade, dont les rapports avec les médecins sont d'ailleurs extrêmement complexes. Parce que les associations de malade sont, en même temps, et surtout à leur début, extrêmement dépendantes des médecins. Et même dans le cas d'associations très revendicatrices et agressives à l'égard du corps médical comme « Act up » par exemple, dans le cas du sida, elles éprouvent le besoin d'établir des rapports de coopération sur d'autres plans. Les membres d'associations de malades se forment

pour avoir un bon niveau de compétence médicale, de connaissances médicales, mais développent, d'autre part, des attitudes extrêmement revendicatives et consuméristes. Il faut souligner aussi le nombre croissant des procès intentés à des médecins. Je crois qu'il est impasse de considérer qu'aujourd'hui la médecine a la pleine maîtrise de définir seule ce qu'est la santé, ce que doit être la santé.

Avec les nouvelles formes de pauvreté, dans une société « sursoignée », mais où réapparaissent des gens qui n'ont pas accès au soin, avec les interrogations sur l'efficacité du système et sur ses coûts, avec le développement de problèmes comme le Sida et la menace qu'il constitue pour la santé publique, on voit réapparaître la dimension très collective des problèmes de santé ; et l'importance du politique face à ces problèmes est plus forte que par le passé. Simultanément, nous constatons la très grande difficulté du politique à les affronter. Par rapport à des problèmes comme celui du sang contaminé, on a bien vu qu'elle a été la difficulté du politique à faire face à ce problème.

R.S. – *Quelles sont les conséquences de ce débat politique et de ce débat social extrêmement fort sur les coûts de santé, sur l'image publique des médecins, sur l'image qu'ont les médecins d'eux-mêmes, sur l'image qu'ils ont de l'image que le public a d'eux-mêmes ?*

C.H. – C'est vrai qu'ils s'interrogent beaucoup : ils se sentent incontestablement menacés, ils se disent qu'ils vont avoir vraisemblablement à changer, et ils ont beaucoup de mal à appréhender cette transformation. Incontestablement, cette image des « Trente glorieuses » de la médecine par lesquelles ils sont passés pèsent sur le corps médical. Ils ont tendance à penser qu'au fond c'est ça la norme, et que la situation devrait toujours être celle-là. Les médecins n'ont pas conscience du fait que ça a été une période exceptionnelle. Donc ils se sentent injustement menacés. Je crois qu'il faut bien nous mettre aussi en face de nous-mêmes. C'est une situation qui ne concerne pas que les médecins. Ceux d'entre nous qui sommes assez âgés, ont tous traversé cette période sans réaliser que c'était une période exceptionnelle. Et aujourd'hui, encore, nous avons beaucoup de mal à accepter que c'était une période exceptionnelle.



DIX NON DITS OU LA FACE CACHÉE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

L'image publique d'un métier constitue un enjeu de taille, tant pour les professionnels que pour les organisations qui les forment ou les emploient. Elle le rend visible, le situe par rapport à d'autres, identifie des tendances, des points forts, des points faibles. Aucune corporation professionnelle ne peut être indifférente à son image publique, dans la mesure où sa réputation en dépend, donc aussi le prestige, le revenu, le pouvoir de ses membres. Elle tend assez naturellement à pratiquer la défense et l'illustration du métier, donc à parler de l'enseignant « digne de ce nom », du métier tel qu'il devrait être. L'État et les autres pouvoirs organisateurs de l'école définissent et contrôlent largement, pour leur part, les compétences, les conditions de recrutement, la formation initiale ou continue des enseignants qu'ils forment ou emploient. Leur image publique leur importe donc tout autant, car elle se confond en partie avec l'image de l'école elle-même. Les pouvoirs publics en rajoutent donc souvent dans le registre « défense et illustration » du métier d'enseignant, à la demande des intéressés d'ailleurs, qui se plaignent traditionnellement de n'être pas assez soutenus par les responsables du système éducatif. Dans les moments où l'image publique des enseignants n'est pas flatteuse, les acteurs de l'école font taire leurs querelles intestines et reconstituent l'union sacrée contre leurs détracteurs, ceux qui décrient à la fois le métier et les organisations qui le sous-tendent.

107

Nul pouvoir ne peut espérer maîtriser intégralement son image publique. Même dans les États totalitaires, ceux qui contrôlent la presse et l'opinion publique « officielle » ne peuvent empêcher les gens de penser et de dire tout bas ce qu'ils pensent. Il se peut que la confrontation d'images, les unes trop positives, les autres trop négatives, favorise un certain équilibre dans l'esprit de ceux qui cherchent à y voir clair et se disent que la « vérité » est sans doute « entre les deux ». La contradiction, cependant, n'est pas un gage suffisant de lucidité. Elle évite simplement qu'une image simplificatrice et injuste domine l'opinion.

Ce qui importe, pour former les enseignants, pour maîtriser le développement des systèmes éducatifs, les réformes de structures et de curricula, la lutte contre l'échec

scolaire, ce ne sont pas des jugements globalement équilibrés sur les enseignants, renvoyant dos à dos détracteurs et défenseurs inconditionnels. Pour construire un plan et des dispositifs de formation, mieux vaudrait procéder à l'analyse patiente de la complexité du métier, prendre en compte ce qui se dit publiquement, et contient une part de vérité, mais cerner aussi et peut-être d'abord ce qui se trouve au cœur des pratiques pédagogiques, mais ne peut pas se dire publiquement.

Pourquoi ne peut-on tout dire publiquement ? Pourquoi les divers aspects des pratiques et du métier d'enseignant ne trouveraient-ils pas leur juste contrepartie dans les images publiques ? La question peut paraître triviale : chaque organisation n'a-t-elle pas des cadavres dans le placard, chaque corporation professionnelle ses moutons noirs ? Il existe, dans tout corps constitué, à la marge, une fraction de gens en toute rigueur **indéfendables**, qui usurpent leur titre et la confiance qu'on leur fait. La corporation ne peut le reconnaître publiquement, sauf lorsque c'est la seule façon de se protéger du risque, plus grave encore, de paraître couvrir l'inacceptable. L'image publique que propose une corporation professionnelle du praticien « moyen » est donc toujours plus rose que la diversité effective des pratiques et des professionnels. On met en exergue les praticiens les plus admirables, du fait de leurs compétences, de leur dévouement, de leur travail acharné, de leur droiture, de leur esprit innovateur. On minimise la part de ceux qui n'ont pas les qualifications requises, en font le moins possible, ne respectent pas les règles d'éthique ou ne renouvellent pas leur formation. Pourquoi les enseignants seraient-ils, à cet égard, plus parfaits que les médecins, les policiers, les journalistes ou les notaires ? Et pourquoi auraient-ils intérêt, plus que les autres, à reconnaître ouvertement cette imperfection ?

108

Il serait fort intéressant de comparer la façon dont divers métiers tentent de cacher ou de minimiser leur part d'échecs ou de « bavures ». Tel n'est pas ici mon propos. Je ne m'intéresse pas à la marge, mais à la page, à ce qui constitue le cœur du métier tel que l'exercent des enseignants **ordinaires**, normalement compétents et respectables. Il ne s'agit donc pas des exceptions, quel que soit leur nombre, mais de la règle : l'enseignement me paraît un métier dont quelques composantes principales sont ignorées ou largement édulcorées dans les images publiques du métier et même dans les images internes.

J'analyserai les **non dits** du métier d'enseignant en dix tableaux : 1. la peur ; 2. la séduction niée ; 3. le pouvoir honteux ; 4. l'évaluation toute-puissante ; 5. le dilemme de l'ordre ; 6. la part du bricolage inefficace ; 7. la solitude ambiguë ; 8. l'ennui et la routine ; 9. l'inavouable décalage ; 10. la liberté sans la responsabilité.

Je reviendrai ensuite sur les raisons de ces non dits, ce que j'appelle la comédie de la maîtrise et de la rationalité.

LES NON DITS

Le paradoxe de l'analyse sociologique est ici de tenter de formuler publiquement ce qui, habituellement, ne relève pas des images publiques. Pour entrer en matière, le lecteur est invité à abandonner un instant la fiction selon laquelle un enseignant digne de ce nom ne connaît ni la peur, ni l'ivresse du pouvoir, ni la séduction, ni...

Pourquoi dix non dits ? Le nombre doit plus au plaisir du jeu de mots qu'à l'existence, dans la réalité, de dix dimensions cachées du métier d'enseignant, pos une de plus ou de moins. J'ajoute que l'inventaire proposé ici n'a pas de logique particulière et ne prétend pas être exhaustif. Il ne se fonde pas sur des certitudes scientifiques sans appel, mais plutôt sur un dialogue ininterrompu avec des enseignants, dans des groupes de formation ou des entretiens de recherche où ils portent, sans trop de fard, de leur quotidien.

1. La peur

Peur, moi, vous voulez rire ? De quoi aurait-on peur ? Oui, d'accord, dans les banlieues pourries, on a peur de retrouver sa voiture les pneus crevés, voire d'être personnellement agressé. On a peur, éventuellement, de ne pas « avoir le dessus » en classe. Mais ce sont – encore – des situations marginales, même si elles concernent un nombre croissant d'établissements touchés par la crise urbaine. Ces conditions extrêmes peuvent donc paraître étrangères à l'essence du métier d'enseignant. Je crois au contraire qu'elles dévoilent l'une des racines de la relation et des pratiques pédagogiques. Enseigner, c'est notamment :

- prétendre savoir mieux que les élèves et mieux que les parents ; cette supériorité n'est pas sans faille, ce qui expose à certains retours de bâton ;
- rendre la justice, donc être contestable et contesté au nom de l'équité ;
- exercer un pouvoir et instituer une loi, donc affronter des résistances ouvertes ou latentes qu'on n'est pas toujours sûr de pouvoir surmonter ;
- sanctionner certaines conduites, donc prendre le risque de commettre de petites ou de grandes erreurs « judiciaires » ;
- travailler avec des personnes complexes, sans maîtriser tout ce qu'on leur fait, et parfois s'en mordre les doigts ;
- être souvent renvoyé à soi-même, à ses propres limites, incertitudes ou crises identitaires ;
- être exposé chaque jour au regard des élèves et à travers eux des parents, et donc être jugé sans pouvoir toujours s'expliquer ;
- être, de temps en temps, déstabilisé par des événements imprévisibles, et du coup être mis à nu devant ses élèves ou ses collègues ;
- parfois s'engager dans des relations intersubjectives à hauts risques ;
- être jugé par ses collègues et sa hiérarchie, souvent sans indulgence, sur la base d'indices assez fragmentaires ;

- vivre des dilemmes, des cas de conscience dont nul n'est certain de sortir fier de soi.

Entre la panique irréprouvable du jeune enseignant projeté dans un collège sinistré de banlieue et les petites angoisses d'un professeur aguerrri installé dans une zone paisible, il n'y a pas de commune mesure. L'institution, la formation, l'expérience ont pour fonction, sinon de dominer totalement ces peurs, du moins de les ramener à des proportions raisonnables, ou simplement de les faire taire. « *La France a peur* », a affirmé un jour un journaliste à la télévision ! Il généralisait pour mieux souligner la montée d'un sentiment d'insécurité urbaine. Toute la France n'avait pas peur, pas plus que tous les enseignants ne tremblent chaque jour avant d'aller en classe. Peut-être serait-il plus juste de dire qu'il ne faut pas grand chose pour que la peur revienne, pour que la pacification des rapports sociaux apparaisse soudain bien fragile, pour que l'autre devienne menaçant. Des peurs précises ou des angoisses diffuses, petites ou grandes, qui traversent le métier d'enseignant, on ne parle guère, on ne parle pas assez.

2. La séduction niée

Pour instruire, il faut, d'une manière ou d'une autre, capter l'attention et la banne volonté. Comme les programmes sont parfois arides pour des élèves qui ne sont plus des héritiers et dont le rapport au savoir est incertain, le meilleur « truc » reste encore de séduire. À condition de ne jamais avouer que c'est à la fois un puissant moteur et un véritable plaisir...

110

Le monde de l'enseignement est d'un grand puritanisme dès qu'il s'agit du rapport pédagogique (Cifali, 1994). Attention : enfants et adolescents ! Tout ce qui évoque le désir et la sexualité est exclu. On peut aimer les jeunes enfants d'un amour maternel ou paternel (en oubliant bien entendu que ces amours-là ne sont pas totalement asexués). Dès 10-12 ans, cela bascule.

Il est bien entendu normal que les mineurs soient protégés et que la séduction reste dans l'ordre du savoir et de la communication intellectuelle. On peut recourir à des métaphores moins menaçantes : présence, charisme, art de capter le regard et l'esprit, sens de l'humour, talent pédagogique. Au total, le savoir est rarement dissociable de la personne qui l'incarne et on sait bien qu'un professeur qui « passe bien » rend plaisants des savoirs en eux-mêmes ingrats. Séduire n'est pas nécessairement se faire aimer et donc faire aimer ce qu'on aime. C'est au minimum favoriser un transfert, faire aimer des contenus parce qu'on aime autre chose, par exemple l'ambiance, le jeu, le suspense, la compétition, la solidarité, la mise en scène, l'émotion, la surprise.

Séduire pour enseigner, en enseignant, heurte un double tabou : d'une part tout ce que le mot et l'idée évoquent dans le registre du désir et de la culpabilité, d'autre

part le refus de toute « manipulation ». L'école aimerait croire qu'on apprend non pour « les beaux yeux » de l'enseignante ou de l'enseignant, ni même pour le jeu social qui s'organise autour du savoir, mais pour la valeur intrinsèque de ce dernier. Fiction respectable, mais qui jette un voile pudique sur ce qu'on fait réellement fonctionner pour « appâter », attirer, « embarquer » tous ceux qui ne sont pas, dès l'enfance, tombés dans le chaudron du savoir...

3. Le pouvoir honteux

La séduction suffit rarement. Elle n'opère pas sur tous les élèves ou tous les groupes, ou pas avec suffisamment de constance pour garantir des conditions décentes d'enseignement et d'apprentissage. Être professeur ou instituteur, c'est donc aussi menacer et sévir, exercer une violence qui, pour être symbolique, n'est pas moins douloureuse que les châtiments corporels. Or, mettre en garde, rappeler à l'ordre, sanctionner, menacer n'est pas très valorisant pour un enseignant, ce n'est pas la part de son métier qu'il revendique le plus ouvertement. Nul n'est vraiment à l'aise avec le pouvoir, chacun voudrait bien – dit-il – ne pas avoir à y recourir et nie en tout cas farouchement qu'il puisse y prendre le moindre plaisir. Globalement, le pouvoir n'est pas bien vu dans le monde enseignant. Introduisez le mot dans un projet pédagogique : il se trouvera en général quelqu'un pour dire que ce mot le « gêne ». Le pouvoir est un « mauvais objet », une chose honteuse, un tabou absolu dans certains groupes, un phénomène euphémisé dans la plupart.

Enseigner consiste aussi, et parfois d'abord, à assumer un rapport de force, à exercer une forte contrainte sur des élèves qui n'ont demandé ni à être instruits, ni à assister à des leçons et à faire des exercices scolaires, presque tous les jours, durant neuf à quinze ans de leur vie. La société adulte ne tient pas à ce que les enseignants, auxquels elle a délégué cette tâche, à la fois noble et ingrate, en décrivent trop explicitement la part de violence, douce ou moins douce.

Les enseignants eux-mêmes ne sont pas très à l'aise avec le pouvoir et préfèrent passer comme chat sur braises dès qu'il s'agit d'analyser ce qui se passe sous cet angle, tant dans un groupe-classe que dans une équipe pédagogique. Le seul pouvoir dont on parle avec assurance est celui qu'on peut dénoncer parce qu'on le subit. On peut éventuellement accepter d'exercer une autorité pédagogique comme un mal nécessaire, une condition de l'enseignement et de l'équité. Il est plus difficile de reconnaître qu'on peut jouir du pouvoir, que le désir d'enseigner n'est pas très loin du désir de modeler l'autre, de lui tracer un chemin.

4. La toute-puissance de l'évaluation

Ranjard (1984) ne dissocie pas la thématique de l'évaluation de celle du pouvoir. Il se demande pourquoi les enseignants s'accrochent à des modes de notation dont chacun sait aujourd'hui les limites, les biais, l'arbitraire, les aspects destructeurs. Ranjard répond :

« Ils défendent un plaisir. Un plaisir de mauvaise qualité mais sûr, garanti, quotidien. Un plaisir qui doit se déguiser pour être vécu sans culpabilité. [...] »

Ce plaisir, c'est le plaisir du Pouvoir avec un grand P. L'enseignant est le maître absolu de ses notes. Personne au monde, ni son directeur, ni son inspecteur, pas même son ministre, ne peut rien sur les notes qu'il a mises. Car c'est en son âme et conscience qu'il les a mises. Avec son diplôme, on lui a reconnu la compétence de noter (ce qui ne manque pas de sel !). Sa conscience professionnelle est inattaquable. Dans sa tâche de notateur, il est tout puissant. Et cette maîtrise, c'est du *pouvoir sur les élèves*. »
(Ranjard, 1984, p. 94.)

Sans doute faut-il ne pas généraliser : certains enseignants souffrent le martyre devant les contradictions de leur rôle. On peut toutefois rejoindre Ranjard sur un point : si la majorité des enseignants rejetaient profondément les notes et autres classements, le système n'aurait pas la force de les leur imposer ! Beaucoup y trouvent, de fait, en partie leur compte, pour diverses raisons. Peut-être est-ce, pour quelques-uns, selon la formule de Ranjard « *un plaisir qui vient des enfers et qu'on n'ose regarder en face !* » Peut-être est-ce simplement le seul moyen de pression efficace, du moins lorsque le risque d'échec est mobilisateur. C'est aussi une façon de scander la progression dans le texte du savoir, de réguler l'investissement et le rythme de travail de la classe (Chevallard, 1986). Ou encore l'inconsciente répétition de schémas autoritaires vécus et subis de l'enfance à la formation, puis dans l'institution scolaire...

112

Dans le travail scolaire, l'évaluation peut représenter le tiers, voire 40-50 % du temps de présence en classe. Dans le temps de travail personnel de l'enseignant, la préparation des épreuves et la correction des copies pèsent assez lourd. Pourtant, dans l'identité qu'affichent les enseignants, cette composante du métier est rarement mise en avant. Elle fait partie de ces choses qu'il faut bien faire, mais qui ne paraissent pas très glorieuses. Pourquoi ? Parce que la distance est grande, par exemple, entre quatre ans d'études littéraires et la correction hebdomadaire de 25-30 dissertations de collégiens ; parce que l'évaluation est la composante la moins confortable de la pratique, celle où l'injustice menace, affleure, ou éclate, celle où l'échec de l'école se manifeste avec l'échec de certains élèves (Perrenoud, 1993 b).

5. Le dilemme de l'ordre

Il est impossible de se préparer en détail à tout ce qui peut survenir dans une classe. Dans le champ du savoir, l'enseignant peut se trouver aux limites de ce qu'il maîtrise, du moins s'il crée des situations didactiques « à risques ». Dans l'ordre des relations

intersubjectives et des dynamiques de groupes, il est tout aussi impossible de tout prévoir, sauf à exercer une répression féroce. Schématiquement, on se trouve donc devant deux stratégies également inavouables. La première consiste à **cadrer** les contenus et les tâches, les relations et les règles du jeu de sorte que rien ne puisse arriver :

« La directrice insiste beaucoup pour que nous ayons une façon de travailler très rigoureuse, avec jamais de flottement, jamais de projet qui avorte... Par exemple pendant un cours, il ne faut pas qu'un ange passe, le temps qu'un ange passe, il y a quatre ou cinq élèves qui sont sur la table... ou debout sur leur chaise ou debout dans la classe. Le brouhaha, ou l'agitation ou le chahut ou le désordre commencent très vite, si un ange passe. Moi, avec l'expérience que j'ai ici, il faut... quand le professeur met le pied dans sa classe, il faut que son cours soit très rigoureusement structuré, qu'il sache de la première à la dernière minute ce qu'il va faire. Si mon cours se termine cinq minutes avant la fin de l'heure, j'ai toujours un jeu pour les occuper de façon agréable, jusqu'à la dernière minute, parce que s'ils ne sont pas occupés jusqu'à la sonnerie de la fin de l'heure, j'aurai du désordre. On ne peut pas espérer que ce genre d'enfant va rester calme et si on leur dit : j'ai fini mon cours, faites ce que vous voulez pendant cinq minutes... Ah non ! j'ai jamais vu des enfants rester calmes cinq minutes s'ils ne sont pas occupés par le professeur. »

(fragment d'un entretien recueilli et rapporté par Derouet, 1988)

Il ne faut pas qu'un ange posse ! Il ne faut pas que la moindre faille déstabilise le système didactique et le rapport pédagogique. Sauf dans les classes où règne une harmonie préétablie, où les élèves sont acquis d'avance à la cause de l'enseignant, ce **contrôle social sans défaut** suppose une violence symbolique considérable, et une grande fermeture à la vie, à la diversité des personnes. Nul ne saurait afficher avec fierté le fait qu'il « verrouille » tout pour ne pas être pris au dépourvu, ne pas risquer de perdre la face ou le pouvoir.

113

L'alternative, c'est évidemment de laisser venir les choses et de faire face aux événements du mieux qu'on peut, en sachant dans ce cas qu'on sera régulièrement conduit à être « à côté de la plaque », non par incompetence, mais parce qu'il est difficile de saisir et de décider de façon constamment optimale face à l'imprévu. Lorsqu'un comédien s'engage à improviser à partir de phrases ou de mots qu'il recueille sur le vif auprès des spectateurs, on admire la performance et on lui pardonne quelques « impros » moins convaincantes. Avec l'enseignant, le contrat n'est pas le même : les parents, les élèves, les collègues, l'inspection lui renvoient l'image de quelqu'un qui est **censé savoir ce qu'il fait**. Imagine-t-on, par exemple, un enseignant stagiaire ou même un enseignant plus expérimenté qui, observé par un formateur ou un inspecteur, prendrait sans hésitation le risque d'une démarche de projet ou d'une situation ouverte et qui, si elle tourne court, dirait tranquillement que la réussite n'est jamais garantie, que l'important était d'essayer, que, demain, cela ira mieux ? On ne saurait afficher une telle sérénité sans une identité, une solidité et une maîtrise qui se situent largement au dessus de la moyenne.

J'avancerai volontiers l'hypothèse que certains enseignants sont toujours du côté du verrouillage, d'autres toujours du côté de l'improvisation à hauts risques, mais que la majorité oscille entre ces deux postures, selon les moments de la semaine ou de l'année, les volées, les parties du programme, le climat. Il n'est pas facile de donner de ces oscillations une image publique sans courir le risque de paraître incompetent. Les deux stratégies amènent aujourd'hui à se sentir vulnérable : une démarche traditionnelle, frontale, rigide apparaît aujourd'hui tourner le dos aux pédagogies du projet et à la différenciation de l'enseignement ; on dira qu'elle ne tient pas compte de la réalité des élèves, qu'elle fabrique de l'échec et de l'exclusion. Dans le même temps, les parents et l'opinion persistent à attendre des enseignants des démarches orthodoxes, une planification précise des apprentissages, une autorité sans faille. Comme s'il était difficile d'accepter la part de désordre, de négociation, d'opportunisme indissociable des pédagogies ouvertes (Perrenoud, 1994 a ; 1995 a).

6. La part du bricolage

Faire des miracles avec ce qu'on a sous la main suscite l'admiration si l'on parle de Robinson Cruséo ou d'un bricoleur de génie. Les professionnels sont au contraire censés disposer des outils adéquats pour accomplir leur tâche. Que penserait-on d'un dentiste ou d'un chirurgien qui chercherait avec une lueur d'excitation dans le regard l'instrument qui pourrait bien faire l'affaire. Il dit au contraire à l'instrumentiste : « *Passez-moi la pince de Perkins n° 4* ». L'enseignant n'a pas d'instrumentiste. Pourtant on attend aussi de lui qu'il ait « sous la main », presque toujours, les moyens d'enseignement et d'évaluation qui conviennent. Ici encore, deux stratégies se dessinent :

- l'une est de se borner à donner son cours en utilisant les manuels standards, en tournant les pages dans « le texte du savoir », en puisant dans les exercices prévus ; cette façon de faire convient avec certaines classes, elle fabrique de l'échec dans beaucoup d'autres, parce que le niveau des élèves et leur rapport au savoir ne correspondent pas à ce qu'ont imaginé les auteurs de manuels qui travaillent à partir des programmes et d'une transposition didactique satisfaisante pour l'esprit, mais rapportée à un sujet épistémique abstrait plutôt qu'aux contraintes du terrain, à la diversité des apprenants, des conditions de travail et des environnements institutionnels et sociaux (Perrenoud, 1993 c) ;
- l'autre stratégie, parfois imposée par la réalité des classes, est d'alléger « sauvagement » les programmes (Perrenoud, 1990), d'utiliser de façon pragmatique, voire opportuniste, toutes sortes de moyens d'enseignement. Leur cohérence didactique n'est pas alors le principal souci de l'enseignant, accaparé par d'autres priorités.

Poser le problème crûment, c'est risquer de paraître soit peu créatif, fonctionnaire, conformiste, soit franc tireur, désireux de réinventer la roue pour se faire plaisir... Le vrai professionnel est celui qui reconnaît les dilemmes et accepte de ne pouvoir y répondre simplement ou une fois pour toutes. C'est aussi accepter de s'exposer au

jugement critique de ceux qui prennent le doute pour une faiblesse de caractère ou un signe d'incompétence...

7. La solitude ambiguë

Métier d'individualiste, dit-on. L'enseignant peut « faire ce qu'il veut » une fois refermée la porte de sa classe. Est-ce aussi vrai et aussi satisfaisant qu'on le dit ? N'est-ce pas une façon de se protéger autant qu'une aspiration à une totale autonomie ? L'enseignant fait ce qu'il veut d'autant plus fœcilment qu'il veut *grosso modo* ce que l'institution et la société lui prescrivent.

Paradoxalement, tant le conformisme que la déviance sont difficilement avouables. Lorsqu'on est formé à « bac + 5 » (baccalauréat suivi de cinq années d'études universitaires), comment ne pas prétendre être un praticien autonome et créatif ? Chaque enseignant se doit de dire « *Écoutez la différence* » et de suggérer qu'il n'est nullement l'agent anonyme d'une vaste machine bureaucratique, mais au contraire un artisan, voir un artiste indépendant. Dans le même temps, il serait dangereux d'étaler au grand jour des déviances précises, identifiables. Les enseignants qui prétendent faire ce qu'ils veulent, se gardent bien de décrire plus concrètement leurs pratiques. L'administration leur en sait gré. Elle peut fermer les yeux aussi longtemps qu'elle n'est pas interpellée par des usagers qui mettent le doigt sur des écarts tangibles au programme, aux règles déontologiques, aux procédures d'évaluation.

La solitude du métier d'enseignant apparaît souvent comme choisie et assumée, condition d'autonomie, de créativité ou d'efficacité. Cette représentation est renforcée par ceux qui disent leur scepticisme ou leurs réticences face au travail en équipe pédagogique et plus généralement à toute forme un peu intensive de coopération professionnelle. Comment ne pas voir que ces affirmations cachent aussi le refus de se confronter aux autres, la crainte de devoir s'engager davantage dans le travail, voire d'être paussé à changer sa pratique sous leur influence, le sentiment qu'on ne saura pas préserver son identité. Travailler ensemble, dans un métier de l'humain, c'est, ai-je avancé, « *partager sa part de folie* » (Perrenoud, 1994 c). Formule certainement excessive si l'on entend folie au sens fort, mais qui souligne que le rapport pédagogique et la gestion de classe engagent en profondeur la personne de l'enseignant, dans ce qui lui est le plus intime, qui concerne son identité, sa manière d'être au monde, ses valeurs et attitudes les moins négociables ou justifiables au nom de la raison. « Des goûts et des couleurs », dit-on, « on ne discute pas ». Il reste à admettre que dans une pratique professionnelle, il y a aussi des goûts et des couleurs !

8. L'ennui et la routine

« *Vais-je mourir debout, au tableau noir, une craie à la main ?* » Cette formule d'Huberman résume l'interrogation qui anime une partie des enseignants engagés depuis dix ans et plus dans le cycle de vie professionnel (Huberman, 1989). Durant les premières années, on ne s'ennuie pas, trop occupé à faire « tourner » les classes dont on a la charge. Après quelques années plus tranquilles, on peut, pour pimenter un peu la vie professionnelle, s'engager dans un projet d'établissement ou quelque innovation. On s'en fatigue aussi, et il arrive un moment où la lassitude guette, où l'on n'a plus assez d'énergie et de foi pour « déplacer des montagnes ».

Bien entendu, certains échappent aux régularités du cycle de vie professionnel, et vivent une aventure pédagogique de chaque instant. Il reste que la condition enseignante moyenne condamne à une forte **répétition**. Sans doute y a-t-il de la routine dans tous les métiers, même les plus qualifiés. Lors de la quarantième consultation anodine de la semaine, plus d'un médecin se demande sans doute pourquoi il a fait d'aussi longues études pour soigner des gripes et des rhumatismes. Du moins aurait-il chaque semaine un problème nouveau à résoudre, qui mobilisera toute sa sagacité. En va-t-il autrement pour les enseignants ? Pour qu'un problème inédit soit une source de renouvellement et de gratification, il faut être prêt à l'accueillir et à le traiter avec curiosité et sérieux. Dans une classe, si l'on veut bien ouvrir les yeux, les défis ne manquent pas. Encore faut-il, pour les relever, que cela ait du sens. Or, la structure – programmes, horaires, cursus segmenté, découpages disciplinaires – pousse plutôt à ne lever que les lièvres qu'on pourra poursuivre. Un enseignant lucide vit avec un vague sentiment de remords : il sait que la situation de certains élèves n'est pas désespérée, qu'il suffirait de... Mais voilà, avec 25-30 élèves, un programme chargé, quelques heures réparties dans la semaine pour chaque discipline, d'autres classes pour un enseignant secondaire, d'autres tâches pour un enseignant primaire, « il ne faut pas rêver ». Certes, un médecin de ville ne peut remplacer à lui seul tout un hôpital. Du moins peut-il, s'il diagnostique des cas qui le dépassent, les aiguiller vers d'autres professionnels. Il peut surtout se donner les moyens de traiter convenablement les problèmes de son ressort. Au contraire, la structure de leur métier oblige les enseignants à s'occuper de tout un peu et de rien à fond. L'enseignant est un « tourneur d'assiettes », si occupé à courir de l'une à l'autre qu'il ne peut s'intéresser longuement et sérieusement à chacune en particulier.

Le sentiment de routine n'est donc pas lié à la pauvreté des problèmes ; elle provient d'une **organisation du travail** qui ne permet véritablement de traiter que des problèmes standards et condamne à vivre avec les autres, habité par le vague, mais désagréable sentiment que l'on pourrait faire quelque chose de bien si...

9. L'inavouable décalage

L'écart va croissant entre les normes des spécialistes et ce qu'on peut faire vraiment dans une classe ordinaire. Plus les savoirs savants se développent sur les situations d'apprentissage et d'enseignement, plus les enseignants sont condamnés à fonctionner en ayant conscience de leur ignorance. Enseigner la soustraction ou la ponctuation était, il y a trente ans encore, une affaire de bon sens pédagogique : l'enseignant devait savoir lui-même correctement soustraire ou ponctuer, et être capable d'expliquer clairement les règles et les techniques élémentaires. Pourquoi a-t-on cherché à en savoir plus, au-delà de la curiosité des chercheurs ? Parce que ces opérations apparemment simples restent durablement et parfois définitivement opaques à une fraction des élèves ! Pour enseigner la soustraction ou la ponctuation à ceux qui résistent à ces apprentissages, il faut comprendre beaucoup mieux ce qui se passe – ou non – dans leur esprit, en quoi consistent exactement les opérations mentales visées et comment elles se construisent. La didactique des disciplines a fait sur ce point assez de progrès pour qu'il soit difficile de conserver sa naïveté (Develay, 1991, 1995 ; Astolfi, 1992).

Aucun professionnel ne saurait prétendre être au fait de tous les développements de son art. Il y a nécessairement décalage entre la recherche et la pratique. Mais dans le champ didactique et pédagogique, on change de paradigme, de scénario (Meirieu, 1989), il n'est plus suffisant de maîtriser les contenus et la communication pédagogique, il faut assimiler assez de psychologie cognitive et de psycholinguistique pour savoir, par exemple, par quelles opérations on produit un texte écrit de tel ou tel type et comment on en conquiert la maîtrise. Nous sommes dans une phase d'accroissement de l'écart : une partie des acquis des sciences sociales et humaines sont récents et n'ont pas été intégrés au « bagage » des enseignants en exercice, soit parce qu'ils n'étaient pas stabilisés au moment de leur formation initiale, il y a dix, vingt ou trente ans, soit parce que ces apports ont été longtemps ignorés (voire le sont encore !) par les programmes de formation initiale des enseignants.

Par ailleurs, les redéfinitions du rôle professionnel mettent une partie des enseignants en porte à faux : leurs raisons de choisir ce métier et leurs compétences ne coïncident plus avec les exigences nouvelles. Il s'agit maintenant de dialoguer, voire de négocier avec les élèves, les parents, les collectivités locales ; de développer des projets d'établissement ; de travailler en équipe pédagogique ; de coopérer avec d'autres spécialistes (psychologues, travailleurs sociaux, médecins préventistes par exemple). Tout cela ne faisait pas partie du contrat initial. On vise désormais une autre culture professionnelle, un autre rapport au changement, une autre responsabilité dans l'école (Gather Thurler, 1993 ; 1994 a et b).

À l'échelle de la salle de classe, l'écart s'est accru également entre ce qu'un enseignant moyen sait faire et ce qu'il est censé savoir faire, par exemple : construire des séquences didactiques rigoureuses et des situations d'apprentissage atteignant

l'apprenant dans sa « zone proximale de développement », différencier son action pédagogique, individualiser les parcours de formation, pratiquer une observation formative, développer des méthodes actives et des démarches coopératives, renforcer ou susciter un « projet personnel » chez l'apprenant, travailler sur le sens du travail scolaire, des situations, des savoirs, faire de la classe une société multiethnique basée sur la tolérance, gérer la diversité des cultures ou simplement des familles (Huberman, 1988 ; Perrenoud, 1995 a).

Nul ne saurait prendre toutes ces « belles idées » au pied de la lettre, et moins encore les mettre chaque jour en pratique. Cependant, aujourd'hui, on ne peut plus guère les ignorer avec superbe. De certaines utopies portées par les mouvements d'école nouvelle du début du siècle, l'évolution de la société fait progressivement des nécessités. Si l'on veut amener 80 % d'une génération au niveau du bac et préparer les jeunes à la société qui les attend, le système éducatif n'a plus le choix : la différenciation de l'enseignement ou la coexistence des cultures deviennent ses véritables priorités.

Dans cette mouvance, comment avouer tranquillement « qu'on ne sait pas faire », ou « qu'on n'est pas venu dans l'enseignement pour ça » ?

10. La liberté sans la responsabilité

Caractérisé par un état de « semi-professionnalisation » (Perrenoud, 1994 b, 1994 f), le métier d'enseignant navigue entre le respect scrupuleux des consignes de l'institution (horaires, programmes, modalités d'évaluation, démarches didactiques) et la prise d'autonomie. La première posture dégage la responsabilité individuelle des enseignants, la seconde se contente fréquemment de ce que j'ai appelé une « autonomie de contrebande », aux marges ou dans les interstices de l'institution.

Les enseignants ont en général du mal à expliquer clairement à qui ils rendent des comptes, concrètement. À leur hiérarchie ? Ils auraient l'air de s'incliner devant l'inspection et l'encadrement. À leurs élèves ? On les prendrait pour des naïfs ou des démagogues. Aux parents de leurs élèves ? Ils paraîtraient favoriser les consommateurs d'école les plus actifs ou les plus élitistes. À leurs collègues ? Qui le croirait, au vu de l'individualisme et du respect mutuel des plates-bandes qui prédominent dans les établissements ? À leur propre conscience ? Sans doute, mais est-ce suffisant ?

De même, il est bien difficile de donner une image nette du temps de travail des enseignants en dehors des heures de classe. Pour maintenir le *statu quo*, autrement dit l'absence de contrôle sur leur temps de préparation et de formation, ils ont besoin d'une certaine opacité.

Il y a *black-out* également sur la façon dont les enseignants coopèrent avec leurs collègues, traitent avec les parents, négocient avec leurs élèves, gèrent leur formation continue. Sur tous ces points, le flou artistique est globalement protecteur, en dépit des préjugés qu'il interdit de démentir formellement. N'importe qui peut affirmer que les enseignants travaillent moins que les autres, sont intouchables tant qu'ils respectent le code pénal, ne mettent pas à jour leurs connaissances didactiques ou scientifiques ou ont une interprétation opportuniste des programmes. Chacune de ces affirmations appellera de vertueuses protestations ou de catégoriques démentis, mais sans données précises.

Sous cet angle, les enseignants ne tiennent pas à être visibles parce que, dans l'état présent de professionnalisation de leur métier, ils sont tentés de jouer sur les deux tableaux, de protéger leur liberté sans s'exposer, en contrepartie, à une véritable évaluation. Chaque acteur social rêve, bien entendu, de jouir d'une liberté absolue dans une impunité totale... Et chaque catégorie professionnelle a intérêt à projeter un rideau de fumée. Celui que tissent les enseignants est fort dense.

LA COMÉDIE DE LA MAÎTRISE ET DE LA RATIONALITÉ

L'examen de ces « non dits » mériterait plus de nuances et de précautions. Ces simplifications ne rendent entièrement justice ni à la diversité des pratiques, ni à celle des représentations sociales du métier. Je crois cependant que ce bref inventaire est valable pour une partie importante de la profession et suffit à fonder une question : si ces dimensions du métier sont régulièrement tuées ou édulcorées, est-ce pour des raisons propres à chacune, ou y a-t-il un des mécanismes communs ? Je discerne au moins un **fil rouge** : l'enfermement de la profession enseignante dans le mythe de la maîtrise et de la rationalité, et donc dans la comédie qui tente de faire accroire aux autres (ou à soi-même) qu'on domine constamment la situation.

Qui reprocherait à un comédien d'avoir le trac, à un vendeur de chercher à séduire, à un patron d'aimer le pauvre, à un magistrat de juger, à un pianiste de jazz d'improviser, à un inventeur de bricoler, à un artiste de fuir la pression du groupe, à un manutentionnaire de s'ennuyer, à un politicien de faire dans l'à-peu-près, à un salarié quelconque de rêver d'une liberté payée et sans risque ? L'opinion publique est foite par des gens qui, eux aussi, exercent des métiers et savent, de l'intérieur, qu'on ne peut être toujours rationnel, rigoureux, efficace, objectif, etc. Aucun des non dits évoqués plus haut ne se réfère à des attitudes incompréhensibles ou scandaleuses. Tout cela est non seulement « très humain », mais c'est humain dans un sens qui n'a rien de méprisable, d'avilissant. On a – j'espère – cessé de refuser aux garçons le droit de pleurer et aux filles celui de grimper aux arbres. Pourquoi n'aurait-on pas, comme enseignant, le droit d'avoir peur ? de jouir d'une forme de pouvoir ? d'improviser ? d'hésiter ? d'être ambivalent quant aux responsabilités qu'on assume ? Le métier d'enseignant me paraît victime d'une exigence excessive de maîtrise, de rationalité, de respectabilité.

Le savoir a partie liée avec la raison, du moins dans l'absolu. De fait, il ne relève de la logique pure et de la stricte objectivité que décontextualisé, coupé de ses conditions sociales de production et d'utilisation. Dans la vie quotidienne, on se sert du savoir pour agir, juger, justifier, se distinguer, confondre l'autre, lui faire entendre raison. Le savoir est une ressource. Le **rappart au savoir** et le sens des savoirs entretiennent des liens avec l'identité, l'image de soi, l'insertion dans les rapparts sociaux, l'itinéraire personnel ou familial (Hameline, 1971 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Cifali, 1994 ; Perrenoud, 1994 a ; Rochex, 1995). Un rappart entièrement rationnel au monde est un rappart **sociologiquement improbable**, propre aux privilégiés dont la vie et le confort sont garantis. Croire que l'école est un lieu de pure raison parce qu'on y transmet ou construit des savoirs, c'est oublier que ces savoirs nourrissent des pratiques et des politiques. L'astronomie ou la théorie de l'évolution ont en leur temps déchaîné les passions. Tout discours un peu cru tenu aujourd'hui à partir des sciences humaines suscite de fortes résistances idéologiques. Toute vérité n'est pas bonne à dire !

Qui doit apprendre quoi ? À cette question, il n'y a pas de réponse rationnelle. À l'élitisme des uns s'oppose l'égalitarisme des autres. Dispenser des savoirs, c'est créer ou amplifier des inégalités. C'est participer à un système de sélection dont les fondements ne sont jamais consensuels, qui participe à la reproduction ou au changement, à la transmission des privilèges ou à la redistribution des cartes.

Par ailleurs, la relation pédagogique n'est pas une rencontre purement épistémique autour d'un savoir abstrait. Les acteurs n'oublient pas au vestiaire leur histoire, leurs besoins, leurs préjugés, leur sensibilité, les relations qui se nouent entre eux et dont le savoir peut être l'enjeu ou l'instrument. Le fameux « triangle didactique » rappelle utilement que le rapport pédagogique a une dimension fondamentalement épistémologique et qu'on ne peut espérer le comprendre en le réduisant à une relation intersubjective. De là à oublier que la personne et la société s'investissent dans n'importe quelle relation, il y a un pas à ne pas franchir.

120

Avec Cifali (1994), Imbert (1994) et d'autres, il importe de rappeler que l'enseignement est un **métier de l'humain**, un métier complexe, paradoxal, impossible. Métier de l'humain parce qu'il passe par une rencontre entre des sujets : l'autre, même s'il est là d'abord pour enseigner ou apprendre, est d'abord un **autre**, que nous abordons avec des espoirs et des peurs qui viennent de loin, de notre culture, de notre enfance. **Métier complexe**, qui est condamné à vivre avec des contradictions indépassables (Morin, 1977 ; Perrenoud, 1993 a). **Métier paradoxal** : l'intention d'instruire, de changer l'autre, ne peut aboutir que s'il adhère à cette intention et en fait en partie son projet. C'est ce qui fait de l'éducation une **praxis**, qui ne peut s'accomplir qu'en mettant l'autre en mouvement. Paradoxe encore, souvent décrit, que de fonder sur une forte dépendance la conquête progressive de l'autonomie, que de travailler – en tant que maître – à se rendre inutile. Paradoxe aussi qui fait d'un agent de l'État un artisan indépendant et une sorte de monarque régnant sur sa

petite classe. **Métier impossible**, enfin, selon Freud (Cifali, 1986), parce que les conditions de son exercice, conjuguées aux résistances des apprenants, le condamnent régulièrement à ne pas atteindre son but.

Il n'y a aujourd'hui plus rien de bien neuf dans de telles approches anthropologiques, psychanalytiques ou psychosociologiques du métier d'enseignant. Pourtant, les représentations sociales les plus courantes restent désespérément rationalistes et abstraites. La vogue des didactiques des disciplines et leur centration sur les savoirs a probablement, tout en équilibrant les excès d'une psychopédagogie étudiant des relations et des apprentissages sans contenu, alimenté les représentations mythiques de l'enseignement comme métier du savoir et de la raison avant tout.

À qui profite le refus de la complexité ? Aux enseignants ? Lorsqu'ils accentuent la part de rationalité de leur métier, ils confirment certes leur appartenance à la sphère des professionnels dont on envie la maîtrise, fondée sur les savoirs savants. Cette simplification se paie très cher. Vis-à-vis des parents et du grand public, elle renforce le raisonnement qu'a pointé Chevillard (1985). Les enseignants, dit-il, sont comme les bannes de maison : chacun pense qu'il saurait accomplir leur travail, mais ne voit pas pourquoi perdre son temps de cette façon, alors qu'il y a tant de choses plus intéressantes à faire dans la vie. Bien entendu, on reconnaîtra qu'il faut en savoir un peu plus que les élèves et disposer d'un certain bon sens pédagogique. Mais n'est-ce pas à la portée de tout adulte instruit ? Si nombre de gens peuvent aujourd'hui encore penser de la sorte, n'est-ce pas parce qu'ils ne perçoivent pas la complexité d'une classe, des dynamiques de groupes, des relations intersubjectives, des rapports au savoir, des contrats qui se passent et des inégalités qui se jouent ? Si les enseignants racontaient plus ouvertement de quoi leur vie quotidienne est faite et qu'elles sont les compétences qu'ils mobilisent, peut-être les parents et le public seraient-ils moins naïfs ou méprisants.

À l'intérieur de la profession, l'excès de rationalisme se paie tout aussi cher. Il pousse chacun à jouer sans interruption la comédie de la maîtrise, à nier la peur, le doute, la fatigue, le ras-le-bol, la séduction, les plaisirs narcissiques, le pouvoir, etc. Contrairement à ce qu'on imagine, la professionnalisation du métier d'enseignant n'équivaut pas à sa rationalisation abusive, mais au contraire à une juste analyse de ce qui, aujourd'hui, dans l'exercice de ce métier, est sous le contrôle de savoirs savants, de savoirs d'expérience, de l'habitus ou d'autres dimensions de la personne (Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993). Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra, en formation initiale ou continue, travailler à partir des pratiques réelles et y préparer vraiment (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994 c, d, e, 1995 b). La lucidité sur l'exercice effectif du métier et les compétences qu'il exige n'est donc pas un enjeu académique. Pour une part, il s'agirait de préciser, de rendre plus réaliste et moins rationaliste l'image du métier qui circule à l'intérieur des institutions de formation, celle qui sert de base à la transposition et au contrat didactique en formation initiale et continue. Mais on peut difficilement imaginer que perdre un total décalage entre l'image publique du

métier et celle que les professionnels se donnent d'eux-mêmes, ne serait-ce que parce que l'orientation vers l'enseignement et les premières images de ce métier sont forgées largement, dans un premier temps, à travers les images publiques. Le réalisme ne saurait être uniquement du côté des formateurs. Ils ne pourront faire leur travail que s'ils partent d'une image partagée par les formés, les enseignants en place, les chefs d'établissements, l'inspection et, dans une certaine mesure, l'opinion publique et ceux qui veulent devenir enseignants.

L'image publique d'une profession est, comme toute représentation sociale largement partagée, condamnée au simplisme, au schématisme, à l'image d'Épinal. L'enjeu ne saurait être de la rendre réaliste au point qu'elle se brouille. Pour assumer la complexité, il faut être un « indigène ». Cela n'empêche pas un effort de plus grand réalisme. « Une semaine de vacances », « Une vie de prof » ou « L'instit » et quelques autres films ou émissions de télévision ont, à leur façon, fait plus peur faire connaître la condition enseignante que les plaidoyers des syndicats et des ministres. Peut-être n'est-il pas nécessaire de mendier, de protester, de valoriser. Peut-être, du moins pour ceux qui ont envie de comprendre et sont de bonne foi, suffit-il de montrer la réalité des pratiques enseignantes. C'est d'abord l'affaire des professionnels eux-mêmes et de leurs associations. Mais l'effort de « parler vrai » restera sans effet si l'institution ne joue pas le jeu. Or, elle est, elle aussi, tentée par le mythe de la rationalité, alors qu'on ne peut rien comprendre aux paradoxes du travail pédagogique sans faire la part des contradictions des systèmes démocratiques et des administrations publiques. Sachant les budgets en jeu, l'importance accordée à l'équité, les passions que déchaîne la sélection, il est tentant pour chacun de feindre plus de certitudes qu'il n'en a. Cette attitude enferme l'école, et avec elle les enseignants, dans une attente irréaliste et une curieuse fuite en avant, assez proche du discours des dirigeants politiques sur le chômage : promettre pour demain, contre toute raison, les miracles qu'on n'a pu réaliser aujourd'hui...

Philippe PERRENOUD
Université de Genève,
Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ASTOLFI J.-P. (1992). – *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions.
- CHEVALLARD Y. (1986). – « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », in De Ketele J.-M. : *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 31-59.
- CIFALI M. (1986). – « L'infini éducatif : mise en perspectives », in Fain M. et al. (dir.). – *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- CIFALI M. (1994). – *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- CIFALI M. (1995). – « Démarche clinique, formation et écriture », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck (à paraître).
- DEROUET J.-L. (1988). – « Désaccord et arrangements dans les collèges : vingt collèges face à la rénovation », *Revue française de pédagogie*, n° 83.
- DEVELAY M. (1991). – *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEVELAY M. (éd) (1995). – *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.
- GATHER THURLER M. (1993). – « Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation », *Éducation et Recherche*, n° 2, pp. 218-235.
- GATHER THURLER M. (1994 a). – « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit », in Crahay M. (dir.). – *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224.
- GATHER THURLER M. (1994 b). – « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? », *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre, n° 109, pp. 19-39.
- GAUTHIER C., MELLOUKI M., TARDIF, M. (dir.) (1993). – *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Éditions Logiques.
- HAMELINE D. (1971). – *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris, Gauthier-Villars.
- HAMON H. et ROTMAN P. (1984). – *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Le Seuil.
- HUBERMAN M. (dir.) (1988). – *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M. (1989). – *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- IMBERT F. (1994). – *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires.

- MEIRIEU Ph. (1989 c). – *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- MORIN E. (1977). – *La méthode*. Tome 1 : *La nature de la nature*, Paris, Le Seuil.
- PERRENOUD Ph. (1990). – « L'indispensable et impossible allègement des programmes », in Perret J.-F. et Perrenoud Ph. (dir.). – *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Fribourg), Delval, pp. 97-109.
- PERRENOUD Ph. (1993 a). – *L'école face à la complexité*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1993 b). – « Touche pos à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, n° 1-2, pp. 107-132.
- PERRENOUD Ph. (1993 c). – « Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages », in L. Allal D. Bain & Ph. Perrenoud (ed.). – *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 31-50.
- PERRENOUD Ph. (1994 a). – *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (1994 b). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. (1994 c). – « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie », *Cahiers pédagogiques*, n° 325, pp. 68-71.
- PERRENOUD Ph. (1994 d). – *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1994 e). – *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD Ph. (1994 f). – « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement », in Société suisse de recherche en éducation, *Le changement en éducation*, Bellinzona, Ufficio studi e ricerca, pp. 29-48.
- PERRENOUD Ph. (1995 a). – *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Ph. (1995 b). – « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (dir.). – *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck (à paraître).
- RANJARD P. (1984). – *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

IMAGES PUBLIQUES DES ENSEIGNANTS **ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE ANALYTIQUE**

De multiples textes participent à la création d'images diverses des enseignants et contribuent à les rendre publiques. D'autres textes étudient ces images et les écrits qui les diffusent. Les premiers textes peuvent être très influents. Les seconds le sont rarement. Mieux vaudrait s'en tenir aux derniers. Mais les premiers sont si nombreux – de l'autobiographie aux romans, des pamphlets aux articles de presse – qu'il a fallu renoncer à les examiner et se contenter des seconds. Tout au plus pourra-t-on donner, à travers une liste bibliographique, l'aperçu sommaire d'un genre qui a fait florès récemment, le pamphlet.

On commencera par les images les plus publiques, celles qui sont diffusées pour le public plus large par les différents médias : le cinéma, les journaux, la littérature et les essais et revues intellectuelles. On verra ensuite l'image moins publique, mais non moins influente, qu'ont des enseignants les différents acteurs de l'éducation, y compris les enseignants eux-mêmes.

Les courtes analyses d'ouvrages ici présentées ont été soit empruntées aux banques bibliographiques de l'INRP *Profftel* et *Émile 1*, soit faites spécialement lorsque l'emprunt était impossible.

Si incomplets soient-ils, puissent ces éléments bibliographiques faire pressentir, à travers la variété des rubriques et des titres rassemblés, la richesse d'un tel sujet.

L'IMAGE DE L'ENSEIGNANT POUR LE GRAND PUBLIC

■ Cinéma (1)

BATICLE Y. (1979). – *Étude psycholinguistique de la représentation du personnage de l'enseignant dans les œuvres de fiction, au cinéma et à la télévision*, Université de Strasbourg, Thèse de 3^e cycle.

L'auteur a réalisé l'analyse structurale de plus de 200 personnages d'enseignants apparaissant dans des films ou émissions de télévision tant français qu'étrangers. Ces personnages sont d'abord très stéréotypés ; infantiles, refoulés, ratés, hypocrites, hurluberlus..., ils sont plus accusés encore si ce sont des professeurs. Cependant, scénaristes et cinéastes donnent des enseignants une image progressivement réhabilitée du fait, selon l'auteur, de l'intérêt croissant porté à l'enfance et au « cinéma-vérité », comme de l'entrée en scène du type de l'enseignant du supérieur, plus complexe, mais souvent « play-boy » ravageur. En tout état de cause, l'enseignant a fréquemment une « image de marque » cinématographique et télévisuelle négative en « Occident, » et positive en ce qui concerne les productions des pays de l'Europe de l'Est (à l'époque de la rédaction d'Y. Baticle).

Cette thèse donne (pp. 222-226) un résumé des résultats d'une vaste étude comparée sur le même thème générée par l'Université de l'Illinois. Publiée en 1964, elle a concerné neuf pays ; E. Sullerot y a contribué pour la France (voir ici son article des *Cahiers pédagogiques*). L'auteur compare terme à terme ses résultats avec ceux de l'étude américaine et en arrive également à conclure que l'image donnée de l'enseignant peut être lue comme un symbole de l'état socio-politique de telle ou telle société.

126

SULLEROT E. (1963). – « La représentation du professeur dans le cinéma français », *Cahiers Pédagogiques*, n° 40.

Parmi 1 500 métrages de fiction, l'auteur a relevé 42 films présentant un ou des personnages d'enseignants. Avant la Guerre de 14-18, aucun titre n'a pu être retenu. De 1914 à 1940, E. Sullerot observe trois tendances : soit les films mettent en accusation un certain système d'éducation autoritaire qui provoque la révolte chez l'enfant ; soit ils dépeignent un professeur brimé par ses supérieurs et frôlant la misère, qui ne saurait donner aux élèves l'envie de suivre ses leçons ; enfin, on a le tableau de l'abnégation des institutrices face au paupérisme ambiant. Pendant l'Occupation, les auteurs se réfugient dans le fantastique poétique des réalisations de l'époque ou affirment la responsabilité collective républicaine. Après 1945, si l'enseignant est toujours représenté comme un « Français moyen », l'instituteur de campagne apparaît avec une autorité morale qui égale celle du Maire et du Curé tandis que le professeur montre un équilibre psychologique précaire qui contribue à

1 - Une liste analytique des films mettant en scène des enseignants paraîtra dans les n°s 36 et 37 de « *Perspectives documentaires en éducation* ».

le déclasser, voire à le pousser au crime et au suicide. Au début des années soixante, on a l'image nette de ce qu'on appellera « la dévalorisation de l'enseignement » : l'enseignant n'a pas de prestige social ; jaloux pour des privilèges d'emploi du temps, il est étroitement surveillé par la société quant à ses mœurs. L'enseignement privé est montré de façon irréaliste (établissements toujours luxueux ou farfelus).

■ Journalisme

DESCAMPS A. (1983). – *L'image des enseignants dans le journal, « Le Monde »*, Université de Paris V, Thèse de 3^e cycle, Isambert-Jamati V. (dir.).

Les pratiques professionnelles des enseignants étant largement déterminées par les images qu'eux-mêmes et d'autres se font de leur rôle, l'auteur tente de saisir dans le journal « Le Monde », l'expression de ces représentations collectives. Les enseignants y apparaissent comme une catégorie sociale à part entière, un corps constitué, trouvant son unité dans l'opposition à l'État dont il dépend. Mais ils constituent aussi un milieu diversifié et cloisonné, selon les catégories et les conditions d'exercice de la profession. « Le Monde » souligne le décalage entre les conditions effectives de l'enseignement et le cadre institutionnel qui les détermine, présente l'image d'une profession en transformation, et propose une orientation propre, en désaccord avec les syndicats et les directives ministérielles, mais en conformité avec les attentes de ses lecteurs. Il plaide pour un modèle pédagogique participatif et communautaire, entraînant la nécessité d'une transformation du recrutement, de la formation et de l'inspection des enseignants du second degré.

ESTEVE J.-M., FRACCHIA A.-F. (1984). – « L'image de l'enseignant dans les moyens de communication de masse », *European Journal of Teacher Education Manchester*, VII, pp. 203-209.

À partir de l'analyse de différents médias, articles de presse, films et feuilletons TV, consacrés aux enseignants, les auteurs relèvent l'existence de deux stéréotypes contradictoires. Le premier présente une vision idyllique des enseignants et de leur activité, mettant en avant l'aspect relationnel avec les élèves. Le deuxième, par contre, est centré sur une image conflictuelle qui ne retient que les difficultés rencontrées dans la profession. Les auteurs insistent sur le fait que ce stéréotype conflictuel est parfois exagéré et trop vite généralisé à l'ensemble de la profession.

La juxtaposition de ces deux images permet de mieux comprendre l'évolution de la représentation du moi professionnel chez les enseignants. En effet, les auteurs notent que l'on retrouve ces deux images dans la conception que les enseignants se font de leur activité. Avant la pratique, c'est le stéréotype idyllique qui domine. Cette représentation évolue au cours de l'exercice professionnel vers le stéréotype conflictuel. Il existe donc un décalage entre l'image idéalisée et l'image de la réalité. Les auteurs terminent en constatant que le fondement de ces deux représentations ne se trouve pas uniquement dans les moyens de communication tels que les médias, mais aussi dans le système de formation des enseignants.

■ Littérature

BEILLEROT J. (1986). – « L'éducation et l'école dans les romans français (1945-1983) », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, X, pp. 59-76.

Jacky Beillerot présente deux recherches bibliographiques en indiquant précisément les critères et outils de recherche qu'il a utilisés. Depuis la fin du XVIII^e siècle, on trouve dans la littérature de nombreux romans parlant de l'éducation, dont certains représentent un réel apport à la connaissance. À partir de ce constat, deux recherches bibliographiques ont été engagées. La première rassemble les textes qui ont étudié cette littérature parlant de l'école. La deuxième concerne cette littérature, et plus précisément les romans mettant en scène l'éducation et l'école de 1945 à 1983. Ce sont ainsi plus de 130 ouvrages qui sont ici recensés. Pour chaque ouvrage, il est intéressant de noter qu'apparaissent clairement l'année de la première édition, le statut de certains auteurs, la provenance des ouvrages. Cette note de synthèse se termine par une réflexion de l'auteur sur la répartition des ouvrages par tranches de 5 ans, de 1945 à 1983, ainsi que sur les auteurs et les éditeurs.

CHESSEX-VIGUET C. (1990). – *L'école est un roman. Essai sur la relation pédagogique dans la littérature européenne*, Lausanne, Éditions d'en bas.

L'auteur étudie dans la littérature de fiction (des romans des XIX^e et XX^e qui décrivent l'atmosphère des classes) le vécu de la relation pédagogique. Elle se construit autour d'un même objet : le savoir s'exprime (hors des contraintes qui lui sont imposées) par le corps, la parole, la peur de l'enseignant et de l'élève. Comme le souligne l'auteur, « le monde change » et les romans témoigneront de ces changements. La mission de l'instituteur de la fin du XIX^e prend forme et consistance, les savoirs qu'il transmet augmentent et se diversifient. L'école est, pour longtemps, la seule source d'information. Mais les assurances quant au rôle de l'école s'écroulent avec les ruines de la deuxième guerre mondiale. Le milieu du XIX^e siècle est marqué par un questionnement ininterrompu, la relation pédagogique reflète une institution scolaire qui se cherche un sens. Les années 70 vont marquer un tournant décisif dans l'appréciation qualitative de la relation pédagogique.

DURAND P. (1979). – *L'instituteur, personnage littéraire. L'homme de peine, l'émancipateur, le petit fonctionnaire*, Université Paris III, Thèse d'État en littérature française, Décaudin M. (dir.).

Quel est l'apport de la création littéraire à l'image de l'instituteur ? Quoique personnage de roman depuis 200 ans, on l'y trouve moins fréquemment que le prêtre, le médecin, l'officier ou même le professeur. L'auteur part d'un corpus de 300 œuvres allant de Rétif de la Bretonne (*La vie de mon père*) en 1779, à Jean Vial (*Journal de classe*) en 1978. Deux coefficients mesurent leur importance variable : notoriété (tirages, longévité, transposition au cinéma et à la télévision) ; présence (place et impact de l'instituteur dans le roman). Les œuvres sont réparties de manière thématique et en gros chronologique en trois groupes très inégalement représentés :

l'homme de peine, qui montre le caractère subalterne de ses fonctions, sa trop fréquente absence de qualification et son existence besogneuse ; puis l'émancipateur de l'école du peuple lorsque, après que l'enseignement fut devenu une affaire d'État, l'instituteur se vit donner par lui une mission et un salaire. Vient enfin le petit fonctionnaire, lorsque son rôle se banalisant avec la généralisation de l'enseignement primaire puis secondaire, il perd sa fonction de porte d'accès à un bien rare. Ces grandes portées sont divisées en sous-thèmes où chaque ouvrage retenu est résumé de manière comparative, sans recours à une grille d'analyse systématique. Si les modes de vie et les idéologies apparaissent très souvent, la pédagogie et les gestes professionnels sont beaucoup moins évoqués. L'image la plus stable fut celle de l'instituteur des familles, construite entre les deux guerres.

PUJADE-RENAUD C. (1986). – *L'école dans la littérature*, Paris, ESF.

L'école dans la littérature ou comment les écrivains mettent en scène la vie scolaire, tel est le thème de ce livre. L'auteur a étudié les productions littéraires du XIX^e et du XX^e siècles, françaises et étrangères, romans et autobiographies ; à travers cette étude, il dresse un portrait vivant de l'école : la rentrée des classes, le métier d'enseigner, des figures d'instituteurs et de professeurs, les bons et les mauvais élèves, la violence, mais aussi les histoires d'amour, les rivalités parents-enseignants.

HIU J. (1984). – *Les instituteurs et l'école de la Belle Époque à travers la littérature du temps (1882-1914)*, Université de Paris V, Thèse de 3^e cycle, Snyders G. (dir.).

La thèse de J. Hiu examine le corpus des œuvres littéraires (romans, nouvelles, poésie, théâtre) qui, entre 1882 et 1914, ont raconté ou mis en scène des personnages d'instituteurs ou d'institutrices. Dans ce corpus, l'image de l'enseignant de l'école primaire est ressaisie sur les registres de sa condition matérielle, de sa condition morale, de son devenir social, et de ses habitudes professionnelles (la pratique des châtiments corporels, le souci de la langue française, etc.). D'après l'auteur, les notations négatives de cette vision des instituteurs, l'emportent nettement sur les notations positives, ce qui contrevient à une opinion répandue concernant la Troisième République.

129

LEMAITRE M. (1983). – *Les maîtres d'école, les instituteurs dans la littérature*, CNDP, n° 13 (Coll. Références documentaires).

Cette bibliographie analytique propose une centaine d'ouvrages et de périodiques. Qu'il s'agisse d'ouvrages d'intérêt historique ou sociologique, d'études, d'enquêtes, d'autobiographies ou de littérature romanesque, ils témoignent de façon très authentique de la vie des instituteurs et des institutrices.

■ Travaux sur les essais, pamphlets et travaux de journalistes

Les essais, textes d'opinion, prises de position, enquêtes journalistiques sont très nombreux et souvent très influents pour diffuser auprès d'un large public telle ou telle image de l'enseignant. Cette veine éditoriale souvent vigoureuse au lendemain de réformes importantes comme la rénovation des collèges de 1982-83 ou la création des IUFM de 1989 est quasi inépuisable, et les ouvrages correspondants beaucoup trop nombreux pour être présentés. Nous nous contenterons de donner ici les quelques travaux encore rares qui ont essayé d'analyser cette littérature pomphélaire, et en annexe, une liste sommaire des essais, pamphlets et travaux journalistiques récents.

FORQUIN J.-C. (1993). – « Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions », *Recherche et Formation*, n° 13, pp. 9-24.

Le débat sur l'éducation a connu en France un important « tournant polémique » dans les années 80, avec l'émergence d'un discours pessimiste qui dénonce la dégradation de la qualité de l'enseignement, et met en accusation les réformes pédagogiques. Ainsi certains « refondateurs rationalistes et républicains » réclament-ils le retour à une école qui se donnerait pour seule fonction la transmission des savoirs. Mais l'opposition qu'ils établissent entre savoir et pédagogie n'est-elle pas une fausse querelle ? Il est bien évident qu'on ne peut bien enseigner que ce qu'on connaît bien et que la compétence intellectuelle constitue la première condition de toute pédagogie. Mais cette condition n'est sans doute pas suffisante, car la difficulté, dans un contexte d'enseignement de masse, est d'amener tous les élèves à comprendre et à apprendre. On peut se demander cependant quel type de formation peut le mieux contribuer à développer la compétence proprement pédagogique des enseignants et quel peut être ici le rôle des savoirs pédagogiques « théoriques ». De même, les oppositions entre éducation et instruction, entre culture libre et culture socialement utile, entre enseignement primaire et enseignement secondaire peuvent-elles apparaître aujourd'hui comme de faux dilemmes, mais qui peuvent conduire à poser un certain nombre de vraies questions.

ISAMBERT-JAMATI V. (1985). – « Les primaires, ces incapables prétentieux », *Revue Française de Pédagogie*, n° 73, pp. 57-65.

Les livres récents qui dénoncent une dégradation catastrophique de l'école sont lus ici comme renvoyant à un stéréotype de l'instituteur surgi à bien des reprises depuis un siècle dans la presse spécialisée. C'est un ignorant, un médiocre, un tâcheron qui emploie des techniques à l'aveugle et ne connaît rien à une démarche scientifique. Dans l'ancien stéréotype, il était dogmatique, dans celui d'aujourd'hui, il est laxiste, mais c'est un simple retournement de terme. Son grand forfait, c'est de s'enfler pour être confondu avec le professeur. Cette représentation est une arme de défense des

plus titrés, qui a surgi à chaque tentative d'unification institutionnelle entre le primaire et le secondaire.

RANJARD P. (1990). – *La réaction des clercs ou Qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné*, Université Paris VIII, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Berger G. (dir.).

Dans neuf ouvrages présentés lors de deux émissions *Apostrophes* en 1984 (ayant pour auteurs J.P. Despin et M.C. Bartholy, J. de Romilly, J.C. Milner, M.T. Maschino, D. de la Martinière, M. Jumilhac, J. François, P. Rotman et H. Hamon, F. Best et al.), l'auteur a choisi d'analyser deux indicateurs sémantiques : les verbes « enseigner » et « apprendre » ; il étudie leur statut respectif dans le discours de ces auteurs, il reconstruit ainsi une image de l'école, de la fonction enseignante, de la fonction « apprenante », de leur rapport à l'égalité sociale, aux dons. Partant des représentations de l'enseigner et de l'apprendre, il dégage la représentation que les auteurs se font du savoir : le savoir est une chose, il est stable voire immuable. Le savoir c'est de l'AVOIR ET DU DIRE, jamais du PENSER, ni du FAIRE ; il est intouchable et relève du sacré. Enseigner n'est pas apprendre, la transmission implique l'activité de deux sujets, aux actes dissymétriques, l'enseignant et l'apprenant. La plupart de ces auteurs réduisent l'activité de l'école à l'enseignement.

L'IMAGE DES ENSEIGNANTS CHEZ LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

■ L'image de l'enseignant par lui même

ABRAHAM A. (1982). – « L'image de soi chez l'enseignant », in *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Éd. Erès (EAP), pp. 33-61.

L'auteur retrace dans ce livre son expérience de chercheur et de formateur auprès des enseignants. Dans une première partie, à partir d'enquêtes et de Q-sort, elle met en évidence l'image idéalisée de soi des enseignants, et la compare à l'image des enseignants par les élèves. Le décalage entre ces deux images est nourri de fantasmes, mais résulte aussi des mécanismes de défense des enseignants devant le groupe. Dans une seconde partie, l'auteur relate son expérience des groupes d'apprentissage d'enseignants, groupes auxquels elle a participé en tant que médiatrice. Fondés sur la libre parole, ces groupes permettent aux individus et au groupe de prendre une conscience plus claire de leurs relations. Elle établit un bilan positif de ces moments de formation personnelle, qui auront permis une libération de l'énergie de ses participants, énergie réinvestie dans un travail plus efficace et dans des relations meilleures avec l'institution, les collègues et les élèves.

ABRAHAM A. (1984). – *L'enseignant est une personne*, Éd. ESD (Coll. sciences de l'éducation).

De cet ouvrage collectif comprenant analyses et recherches disciplinaires diverses autour du « malaise enseignant », autrement dit de l'image subjective des enseignants dans ses discussions psychologiques, pédagogiques, psychiatriques, se dégage un projet de formation initiale et continue des enseignants, centré sur la personne. Restructurer la formation traditionnelle : moduler sa durée selon les aptitudes du candidat ; faire réfléchir celui-ci sur son identité professionnelle et son évolution personnelle : « apprendre à coopérer, à communiquer, à changer, à se remettre en cause, à devenir », étudier prudemment ses attitudes dans le processus d'éducation devraient aider à constituer des critères sûrs de sélection et d'évolution tant pour la formation des jeunes maîtres que pour les enseignants en exercice, avec, souhaitent les auteurs, l'aide d'un milieu d'insertion adéquat.

BAILLAUQUÈS S. (1988). – « La question du modèle dans les discours des instituteurs », *Recherche et Formation*, n° 4, pp. 23-36.

À partir de l'analyse de contenu de discussions de groupes d'instituteurs s'exprimant sur « la relation pédagogique vécue dans la classe », Simone Baillauquès étudie le rapport de ces maîtres au modèle. Est évoqué d'abord « le maître-modèle » celui qui est imposé, « idéal impossible » ; objet de rejet et d'envie, ce maître-modèle soutient la culpabilité. Deux autres modèles viennent ensuite en contrepoint :

- le confident qui accorde son soutien à la demande du débutant ;
- le catalyseur qui, au-delà du confident, aide à l'épanouissement, à l'explosion du débutant. Et pourquoi de telles images sur le métier d'enseignant ? Est-ce dû à des composantes de la personnalité des enseignants ou à des paramètres culturels et professionnels ? L'auteur espère qu'avec l'arrivée en formation initiale des nouveaux instituteurs, plus âgés, munis d'un DEUG, ces images traditionnelles seront remises en cause.

132

CLAQUIN M., GOLDBERG J. (1990). – « Images de soi dans la fonction enseignante », *Recherche et Formation*, n° 8, pp. 92-98.

L'article relate une expérience de prévention. À partir d'une expérience de groupe menée avec des enseignants et animée par le jeu psychodramatique, des préoccupations communes telles que la remise des copies ou le rapport avec des collègues, trouvent un lieu d'expression et de verbalisation. Au fur et à mesure des séances, les auteurs constatent que les enseignants restaurent leurs propres images professionnelles.

RANJARD P. (1984). – *Les enseignants persécutés*, Paris, Éd. Robert Jauze.

Psychosociologue et conseiller technique en formation, l'auteur fait une analyse du malaise actuel des enseignants, qui se traduit par un sentiment de persécution. Ce sentiment n'est pas sans fondement, car l'enseignant est souvent critiqué. Mais il constitue aussi une réaction de défense face au changement, comme en témoignent

les réactions syndicales au rapport Legrand, dont l'auteur partage les orientations. Après avoir montré les causes objectives et subjectives du sentiment de persécution et de l'image dévalorisée que les enseignants ont d'eux mêmes, l'auteur fait ensuite quelques propositions pour que les enseignants prennent plaisir à travailler ensemble.

■ L'image des enseignants chez les élèves et anciens élèves

ABRAHAM A. (1972). – « L'image de l'enseignant chez les élèves », *Bulletin de Psychologie*, XXV, pp. 1004-1014.

L'auteur effectuant une enquête sur 110 élèves de 13 à 14 ans dans des classes de milieux sociaux différents utilise un Q-sort pour connaître le jugement que les élèves portent sur leurs enseignants. Il constate un écart marqué entre les évaluations et l'auto-évaluation des enseignants d'une part et d'autre part, contrairement à une opinion très répandue, des propos modérés, pleins de bon sens et ignorant les stéréotypes. Il s'interroge alors sur les raisons et les conséquences de cette sous-estimation des capacités de jugement de l'enfant dans la société. Il y voit une tentative des enseignants de préserver l'image idéalisée de leur moi en évitant la confrontation avec la réalité. D'où une série de conséquences très néfastes pour la qualité des relations à l'intérieur de la classe et qui peuvent engendrer la violence, la prolifération des sentiments négatifs chez l'enfant. L'article se termine par un plaidoyer pour une attitude d'ouverture de la part des enseignants.

COLLONGES G., PAULETTE C. (1992) – « Devenir enseignant ? Représentation d'un métier et modalités de la préférence professionnelle », *Revue du CRE (Centre de recherche en éducation)*, V, pp. 3-70.

133

Ce texte fait état d'une enquête auprès de 900 lycéens et étudiants, sur leur attitude à l'égard du métier d'enseignant. Comment le situent-ils par rapport à d'autres professions ? On notera que l'unité de la condition enseignante apparaît illusoire. On constate en effet, dans cette enquête, une distorsion entre professorat et le métier d'instituteur. Les préférences professionnelles restent marquées par le clivage entre les ordres d'enseignement et leurs agents. Les modalités d'investissements, les aspirations ne sont pas les mêmes selon la profession envisagée. Les auteurs concluent sur le recrutement à venir. La crise, à la vue de cette enquête, devrait s'amplifier de manière plus lourde pour les instituteurs. Ils prévoient également une accentuation de la féminisation et une désaffectation pour le métier de professeur chez les étudiants issus de classes supérieures.

DUBET F. (1991). – *Les lycéens*, Paris, Seuil.

L'auteur cherche à connaître de l'intérieur ce qu'est « l'expérience lycéenne ». Or, on ne peut vraiment décrire, comprendre, expliquer cette expérience, sans s'intéresser aux acteurs qui la façonnent. À ce titre, l'auteur consacre le chapitre 8 au statut et

au métier d'enseignant. L'analyse qu'il fait permet de dégager des représentations différentes qui résultent d'un clivage systématique entre statut et métier. On s'aperçoit que le statut a une image souvent négative, allant même jusqu'à nuire au métier. Par contre, les témoignages de professeurs montrent le métier comme un art apportant de nombreuses satisfactions. Tout se passe comme si l'enseignant intériorisait l'image d'un rôle idéal, d'une action pédagogique « totale », image qui s'oppose à celle du statut où tout semble le dévaloriser. L'auteur résume cette dualité entre statut et métier qui illustre la représentation des enseignants, par cette phrase : « c'est le métier qui apporte le bonheur... l'acteur est bon, le système mauvais ».

FAVRE P. (1982). – *Étude de quelques déterminants fondamentaux de la relation pédagogique en EPS dans un établissement polyvalent de second cycle de zone urbaine. Problématique de l'image de l'enseignant*, Université Grenoble II, Doctorat de 3^e cycle, Claustre H. (dir.).

Cette thèse présente l'image que l'enseignant d'EPS se fait de lui-même confrontée à celle qu'en ont les élèves dans un établissement polyvalent du second cycle. Cette confrontation a pour but d'éclairer le climat pédagogique et relationnel qui règne en EPS au lycée.

GILLY M. (1980). – *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF.

En utilisant des « techniques directives de jugements sur autrui », l'auteur peut procéder à une analyse quantitative rigoureuse des représentations réciproques maître-élève, considérées comme élément central des relations maître-élève. Cette analyse fait apparaître que, dans leur organisation générale, les représentations réciproques maître-élève semblent tributaires de normes de valeurs liées aux rôles, attentes et positions respectives des deux partenaires. Des études comparatives permettent de confirmer l'importance déterminante des processus de catégorisation, d'interprétation et de sélection des situations dans la construction des représentations, alors qu'une approche différentielle et expérimentale conduit à souligner la complexité des rapports dialectiques entre représentation d'autrui et action éducative. Ainsi, l'étude des facteurs institutionnels qui définissent les rôles professionnels des enseignants et les attentes à l'égard de l'écopier semble être la voie privilégiée pour une compréhension des interactions maître-élève qui constituent l'essentiel du processus éducatif, dont on ne peut alors envisager de transformation qu'à travers des changements d'ordre institutionnel.

LECACHEUR M. (1981-1982). – « La maîtresse d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves », *Bulletin de Psychologie*, 353, XXXV, pp. 221-227.

La question est ici de savoir : comment s'élabore la représentation de l'enseignant chez de jeunes élèves ? Ce travail s'inscrit dans le courant de l'étude des représentations maître-élèves. L'originalité de cette recherche à caractère systémique, tient dans le fait qu'elle fut conduite en maternelle. L'objectif était de montrer que dès l'école maternelle, il existe des éléments de cohérence dans l'organisation générale

de la représentation qu'a l'enfant de son enseignant. Il s'agissait également de montrer l'influence de certains déterminants tels que le statut scolaire, socio-économique, le sexe des élèves... 132 enfants ont été interrogés. L'image construite est plutôt traditionnelle, favorable, à savoir celle d'une enseignante dont on dit qu'elle sait motiver ses élèves, les fait travailler et réussit à gagner leur affection. Il apparaît que ce sont les aspects d'ordre affectif et relationnel du compartiment qui jouent le rôle le plus important, dans l'organisation des jugements de l'élève. Cette enquête montre bien que l'on peut parler de l'existence d'une représentation signifiante de la maîtresse et ce, dès l'école maternelle.

LENA M. (1991). – *Honneur aux maîtres*, Paris, Critérian, 239 p.

Cinquante personnalités de tous horizons politiques (peintres, hommes politiques, écrivains, chirurgiens...) rendent ici, d'une façon simple, hommage à leurs maîtres : instituteurs, professeurs, qui au cours de leur vie scolaire, les ont marqués. Ainsi, V. Volkoff remerciant Monsieur Fournerie, instituteur et Maître Alleaume, professeur d'escrime ; M. Debré : J. Perronea, instituteur et R. Le Senne, professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand... Des images de l'enseignant apparaissent certes dans ces courts écrits. La règle voulait qu'elles soient toutes positives : ce sont des éloges.

■ Les images des enseignants chez les parents

MOLLO S. (1974). – « Représentations et images perspectives que se font des deux autres partenaires : les enfants, les parents, les maîtres », in DEBESSE M., MIALARET G., *Traité des Sciences Pédagogiques*, tome 6 : Aspects sociaux de l'éducation, Paris, PUF, pp. 109-120.

Pour l'auteur, la relation éducative ne s'explique que si l'on tient compte des finalités de l'école, finalités qu'il est nécessaire de situer dans ce qu'elle nomme : « les médiations du processus éducatif ». À partir de ce réseau de communication, des représentations se forment chez chacun des partenaires considérés. L'étude de ces images ne peut se faire qu'en fonction du contexte social, mais aussi en fonction du contexte psychique de l'individu. S. Mollo analyse ensuite les différentes orientations des recherches dans ce domaine, qu'elles soient sociologique ou psychosociologique. Une certaine inégalité apparaît : les travaux les plus nombreux restent centrés sur le maître ou sur l'école. Peu de travaux portent sur la représentation de l'élève ou des parents. En conclusion, l'auteur plaide pour une démarche interdisciplinaire qui permette de mieux appréhender le phénomène des représentations et des images.

MONTANDON C., PERRENOUD P. (1987). – *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Exploration.

Le but de cet ouvrage est de tenter d'expliquer ce qui se passe entre l'école et la famille, qui, pendant dix ou vingt ans se trouve confrontée à l'école, à ses exigences,

à ses jugements. L'école fait partie de la vie quotidienne de chaque famille. Les textes rassemblés ici ont un point commun : l'intérêt qu'ils accordent aux interactions et aux interdépendances entre individus et groupes d'individus dans le champ famille-école. Le premier texte s'intéresse à la question de l'origine des relations famille-école, des conditions qui ont permis leur émergence. Le deuxième analyse les relations indirectes entre l'école et la famille, celles qui s'établissent à travers l'enfant, le « *go-between* » et les représentations qui en résultent. Le troisième étudie ce que « l'école fait aux familles » : l'école structure l'emploi du temps de la famille, elle représente une charge financière, elle transforme les enfants en profondeur. Le quatrième examine dans quelle mesure la signification qu'attribue une famille à son environnement et sa manière d'être et d'interagir sont liées à ses pratiques éducatives et ses relations avec l'école.

■ Les images des enseignants chez les formateurs d'enseignants

BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et Formation*, n° 8, pp. 57-73.

L'ignorance séculaire entre écoles normales et universités manifestait les fonctions sociales jadis très différentes des enseignements primaire et secondaire. Cette division apparaissait fortement dans la différence des méthodes et des programmes de formation et dans l'image du métier auquel on formait. Les écoles normales cherchaient à produire des éducateurs du peuple, grâce à une formation de type charismatique, autant morale qu'intellectuelle. Les universités formaient, par l'exercice approfondi d'une discipline, des hommes cultivés pour les enfants des classes cultivées. Aujourd'hui, alors que le secondaire prend en charge comme le primaire la quasi totalité d'une classe d'âge, tous les enseignants sont formés dans un même lieu, l'IUFM, et selon la même conception de l'enseignant comme professionnel-expert. Les modèles de formation anciens créaient jadis de forts attachements, favorisant un engagement professionnel profond. En ira-t-il de même avec le modèle de la professionnalisation, que promulguent les IUFM ?

FREYSSINET-DOMINJON J. (1991). – « L'école est finie ? Contribution à l'analyse des représentations de la formation et du métier d'enseignant à partir d'enquêtes auprès des directeurs d'écoles normales d'instituteurs », *Recherche et Formation*, n° 10, pp. 37-49.

Au moment où de normal qu'il était, le modèle de la formation des maîtres du premier degré devient universitaire, une enquête qualitative et quantitative fait apparaître divers résultats. Les responsables de cette formation partagent avec les normaliens une conception de la professionnalité de l'instituteur en termes de praticien polyvalent plutôt que de spécialiste, ingénieur plutôt que chercheur en éducation, éveilleur ou éducateur plutôt que « transmetteur de connaissances ». Le modèle

professionnel défendu, qu'il soit de type pédagogique ou psychosociologique, s'inscrit dans ce qui apparaît comme une véritable « culture d'école » dont les directeurs d'école normale se font majoritairement les défenseurs.

PERRENOUD P. (1994.). – *La formation des enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan.

On ne peut penser la formation des enseignants qu'en partant de la réalité des pratiques pédagogiques, du fonctionnement des établissements et des systèmes éducatifs. Les formateurs d'enseignants ont une image trop éloignée et trop idéale de l'enseignant. L'auteur n'en défend pas moins une conception des plus professionnelles du métier et le rôle de la recherche dans la formation, sans faire de cette dernière ni de la formation elle-même le *deus ex machina* qui transformera l'éducation nationale.

ZAY D. (1988). – *La formation des instituteurs*, Paris, PUF.

Les attentes de la société en matière d'éducation et de formation sont confrontées à la politique de l'éducation nationale depuis 1969. On note une opposition entre des aspirations vers une ouverture de l'école, des savoirs utiles, et un discours officiel de l'école essentiellement soucieux de programmes. La prise en compte des attentes de tous impliquerait des modifications structurelles du système éducatif et un changement de la fonction enseignante, quasiment une nouvelle professionnalité. Les tendances et l'évolution de la législation sur les écoles normales engagent certains modèles de formation, de formateurs et de société. Textes officiels, plans de formation, enquêtes statistiques et études de cas témoignent de l'évolution de la formation depuis 1972 et d'une capacité certaine d'adaptation de l'institution. Les analyses qui s'ensuivent montrent les conflits et les dysfonctionnements dans les modèles de formation, ainsi que les innovations émergentes.

ANNEXES

• *Essais, prises de position*

ALTSCHULE E. (1991). – « Le pédagogisme à l'américaine », *L'Enseignement philosophique*, n°1, pp. 44-55.

Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement. (1991). – *Main basse sur l'éducation ou les conséquences désastreuses sur les générations futures de la nouvelle formation des maîtres*, Paris, Éd. Universitaires.

BAUDART A., PENA-RUIZ H. (éds.) (1991). – *Les préaux de la République*, Paris, Minerve.

- BOILLOT H., LE DU M. (1993). – *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, Paris, PUF.
- Centre Galilée. (1993). – *Quels enseignants pour quelle école ?*, Paris, Centre Galilée.
- CORNU L. (1992). – *Le métier d'enseigner*, Poitiers, CRDP.
- DESPIN J.-P., BARTHOLY M.-C. (1983). – *Le poisson rouge dans le Perrier. Enquête sur une école au-dessus de tout soupçon*, Limoges, Critérior.
- Esprit (1982). – « Enseigner quand même », *Esprit*, 11-12, 2-232.
- Le Débat (1991). – « L'école républicaine : maîtres et élèves », *Le Débat*, mars-avril, n° 64, pp. 3-66.
- MASCHINO M. (1981). – *Voulez-vous des enfants idiots ?*, Paris, Hachette.
- MEIRIEU P. (1993). – *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF.
- MEIRIEU P., DEVELAY M. (1992). – *Émile, reviens vite... Ils sont devenus fous !*, Paris, ESF.
- MILNER J.-C. (1984). – *De l'école*, Paris, Seuil.
- MUGLIONI J. (1993). – *L'école ou le loisir de penser*, Paris, CNDP.
- PENA-RUIZ H. (éd.) (1992). – « Les fins de l'école », *Éducatifs et pédagogies*, n° 15, pp. 15-100.
- PROST A. (1985). – *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- ROMILLY (J. de) (1984). – *L'enseignement en détresse*, Paris, Julliard.

• **Enquêtes journalistiques**

- BOUCHARD P. (1992). – *Métier impossible. La situation morale des enseignants*, Paris, ESF.
- GAUTHIER N. et alii (1986). – *Les instits. Enquête sur l'école primaire*, Paris, Seuil.
- HAMON H., ROTMAN P. (1984). – *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Seuil.

Denise LEGRAND, Université de Lille III
avec la participation de Annie KOVACS BOSCH, INRP
sous la direction de Raymond BOURDONCLE

ACTUALITÉS

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER (Actualités) ou ANNETTE BON (IUFM-Actualités).

RENCONTRES ET COLLOQUES

UNE AFFAIRE DE FEMMES ?*

LA FÉMINISATION DU CORPS ENSEIGNANT RACONTÉE PAR LA PHOTO DE CLASSE, 1890-1990

Un colloque sur les « Images publiques des enseignants » s'est tenu en février 1995 ; à cette occasion, trois enseignants-chercheurs ont réalisé, à la demande de l'INRP, une exposition itinérante qui traite de la féminisation du corps enseignant, sujet insuffisamment abordé au cours du colloque, à mon avis – peut-être à cause de son évidence trop simplement perçue.

À travers quatorze panneaux, l'exposition présente une synthèse très élaborée, à la fois dense et simple, de travaux originaux qui explorent les faits et leurs interprétations : François Jacquet-Francillon présente l'histoire de la féminisation au XIX^e siècle, Marlaine Cacouault, retrace l'avènement de la « femme-prof » et Martine Kherroubi articule les diverses dimensions d'un métier désormais perçu comme « féminin » : institutrice. Ces trois parties constituent pourtant un ensemble de grande cohérence, acquise par la permanence des thèmes récurrents où s'explorent les différents sens de la féminisation.

La notion est souvent confuse : le terme recouvre en fait des phénomènes distincts. Se mêlent l'idée d'une *introduction* d'éléments féminins au sein d'une prépondérance

* Exposition itinérante de l'INRP réalisée par François Jacquet-Francillon (IUFM de Versailles), Marlaine Cacouault (Université de Bourgogne), Martine Kherroubi (IUFM de Créteil).

Cette exposition est disponible à la cellule colloque de l'INRP. Une exacte reproduction de l'exposition a été éditée sous forme de plaquette par les éditions Hachette et peut être demandée à l'INRP dans la limite des exemplaires disponibles.

masculine, l'idée d'un accroissement de la proportion des femmes, l'idée d'une supériorité des effectifs féminins, l'idée d'une importation de *modes d'être supposés féminins*. Le tout, en général, pris dans un discours rarement exempt de jugements de valeur sur le caractère « préoccupant » de cette féminisation...

On est bien loin ici des déplorations usuelles – déplorations anti-féministes : « Que de femmes ! Pauvres enfants ! Pauvre métier ! » ou déplorations féministes : « Que d'inégalités ! Pauvres femmes ! ». Les auteurs de l'exposition, s'appuyant sur une réflexion et des travaux personnels originaux, ont déployé de façon chronologique et thématique les aspects divers de la féminisation, qui n'est pas pour eux un objet de souci mais de compréhension : de ses causes, de ses formes, de ses effets ; sur les femmes, sur le métier. Le concept de féminisation ici se construit en entrelaçant quatre lignes de sens : la progression numérique des femmes, le décompte des égalités-inégalités, la description des vies concrètes de ces enseignantes, la réinterprétation du métier à partir d'une condition de femme, caractérisée par certaines contraintes et par certaines valeurs, dans un état historique des rapports familiaux.

Enseigner, est-ce devenu une « affaire de femmes », et en quel sens ? Qu'en est-il dans les faits et les représentations, dans les images et les idéaux ? L'exposition nous fait explorer, en suivant les photos de classe, les statistiques et les imaginaires.

• *Un parcours théorique qui rend compte des intuitions familières*

Chaque panneau est d'abord l'exposition d'une photo de classe, qu'un premier coup d'œil croit voir se répéter quasiment à l'identique selon le stéréotype du genre : une vingtaine d'écolières sagement assises, l'institutrice ou la femme-professeur à leur côté, un peu guidée, tout ce monde souriant vaguement. De ces austères institutrices laïques de 1900, dignes et raides, toutes de noir vêtues, au professeur de lycée de 1970 accompagnant ses élèves en blouse rose, n'y a-t-il pas permanence des mêmes postures ici gauches ou compassées, là plus gracieuses, toujours discrètes et comme effacées derrière les élèves ? Un regard plus attentif repère les différences, tente de saisir les évolutions, et bientôt c'est le sentiment de la diversité qui l'emporte. Voici une école de Dakar en 1943, une école juive et néanmoins publique de 1924 dans le quartier du Marais, voici l'École Normale de Laval en 1900, une classe maternelle des Yvelines en 1993. Éclairé par la lecture du texte, on peut refaire le tour des photographies et capter alors comme une évidence les signes des changements. On a appris à déchiffrer des images.

Ce parcours très élaboré parvient à un équilibre rare entre la clarté des lignes de force théoriques et la vie des notations concrètes ; le cadre historique ou sociologique met en valeur les portraits et les paroles singulières. En permettant de prendre connaissance d'une quantité d'informations originales, qu'il fait correspondre à une réalité intuitive familière, il construit un concept complexe et nuancé de la féminisation.

• **La féminisation au XIX^e siècle : une « conquête » sans stratégie mais non sans troupes**

Un premier aspect de la féminisation est la progression numérique : la proportion des femmes dans les métiers de l'enseignement s'accroît régulièrement, jusqu'à leur assurer la suprématie numérique, dès le XIX^e siècle dans l'élémentaire, ou au cours du XX^e dans le secondaire. Dès le Second Empire, les institutrices sont plus nombreuses que les instituteurs : du fait des privilèges accordés aux congréganistes jusqu'en 1881, dispensées de brevet pour enseigner. La proportion de femmes ne fera que croître sous l'effet de causes hétérogènes mais convergentes.

François-Jacquet Francillon, traçant les grandes lignes d'une « féminisation primitive » au XIX^e siècle, met en évidence un paradoxe instructif ; malgré le vocabulaire conquérant qui suggère une sorte de lutte féminine pour l'acquisition de positions avantageuses, les progressions sont l'effet non intentionnel de mesures institutionnelles d'esprit conservateur ou puritain, plutôt restrictives qu'émancipatrices, sous l'Empire comme sous la République.

Si de plus en plus de femmes accèdent à une instruction prolongée, c'est que celle-ci est supposée parfaire l'éducation de la future épouse et mère de famille ; les filles de la petite bourgeoisie sont nombreuses à passer, sans visée professionnelle, le brevet : en cas de nécessité économique, celui-ci leur permet d'entrer dans une carrière acceptable pour des femmes de leur condition. Alors, la « *monopolisation du secteur de la petite enfance* » peut prendre le sens d'un cantonnement dans les soins aux tout-petits qui ne « *contredit pas l'image traditionnelle de leur rôle* ». « *L'appropriation en droit des écoles mixtes* », vient, comme on l'imagine, de la nécessité des regroupements d'élèves dans des petites communes, et du puritanisme qui fait confiance à la rigueur morale des institutrices, petites saintes religieuses ou laïques, non à celle des maîtres. « *L'implantation dans les écoles de garçons* » résulte elle aussi d'une mesure patriarcale : la loi de 1886 accorde le droit d'enseigner dans les écoles de garçons en qualité d'adjointes, pour les épouses, sœurs ou parentes du directeur. La guerre de 1914, qui envoie dans les écoles de garçons des femmes en qualité d'intérimaires, amplifie le mouvement.

Cette féminisation primitive, qu'on peut décrire avec F. Jacquet-Francillon comme l'établissement d'un « *matriarcat pédagogique* » résulte, on le voit, tant du droit acquis à l'instruction que de la pression des nécessités et de mesures réglementaires d'esprit patriarcal. Il arrive que l'histoire chemine ainsi.

Quelles sont les vies de ces femmes institutrices ? Dans quelles conditions d'existence s'exerce ce métier lorsqu'il est celui d'une femme ?

L'exposition nous invite à scruter les figures de ces institutrices, souvent oubliées par l'historiographie, éclipsées par le « *hussard noir de la République* » ; elles sont diversifiées, statutairement et socialement, mais une caractéristique commune a tendance à dominer le tableau : la solitude, le célibat, dont semble se payer l'accès à la

carrière. F. Jacquet-Francillon présente « *la bonne sœur* », la « *vaincue de l'histoire* », qui eut pourtant sous le Second Empire une très forte inscription sociale, et dont le modèle semble avoir porté son ombre sur celle qui devait la concurrencer. Voici donc son homologue, « *l'institutrice laïque* » de la fin du XIX^e siècle et de la Belle Époque, qui eut tant à souffrir des chahuts organisés par la réaction cléricale contre l'école laïque. « *Au célibat s'adjoignait une réputation stéréotypée de laideur, pour suggérer qu'à cela seul elles devaient leur solitude au point de déchoir dans une métier.* » Les photographies nous les montrent paisibles, empreintes de dignité dans leurs sévères robes noires au col montant.

La féminisation du métier est également comprise par les auteurs comme une façon d'interpréter et de pratiquer le métier, qui y apporte des soucis et des valeurs partagés ordinairement par les femmes, dans un certain état de leur condition historique – sans qu'il soit besoin de parler d'une hypothétique nature féminine. Cette façon originale de comprendre la féminisation comme une sorte de détermination culturelle, à décrire dans ses formes et ses effets, enrichit considérablement une perspective habituellement réduite à des considérations numériques.

L'école maternelle est un lieu où les femmes sont en majorité et inventent une forme de professionnalité nouvelle. S'élabore « *une vision du métier centrée sur la prise en charge féminine de l'enfance* », qui prend ses distances avec les représentations des hommes plus orientées par les valeurs civiques, mais qui cependant mêle au modèle familial le souci des apprentissages intellectuels, ce que résume la formule de Pauline Kergomard : « *un soin à la fois scientifique et attendri* ».

• ***La femme-professeur : femme savante
ou version moderne de la parfaite épouse ?***

142

Marlaine Cacouault nous fait alors parcourir les étapes qui ont fait du professorat de lycée une carrière majoritairement exercée par des femmes, et la carrière la plus souvent choisie par les femmes les plus diplômées. On voit s'exacerber dans cette partie, les fortes tensions engendrées par un phénomène au sens contradictoire : le professorat semble le lieu à la fois des ambitions féminines d'épanouissement intellectuel et d'indépendance matérielle, et celui de l'ensevelissement de ces ambitions, à tout le moins de leur rétractation dans le compromis.

La femme-professeur, qui a pu apparaître dans les premiers temps comme une Armande, une intellectuelle émancipée qui devait payer son indépendance d'un célibat plus ou moins heureux, est-elle devenue une version moderne d'Henriette, dans une interprétation du métier qui en fait « le salaire d'appoint » d'une parfaite épouse de cadre ? Marlaine Cacouault défend cette thèse tout en montrant les limites et les faux-semblants.

L'accès des femmes aux carrières de professeur, à partir de la loi de Camille Sée de 1880 qui crée des lycées et collèges de jeunes filles, a résulté de conceptions d'esprit patriarcal : « *il s'agit de dispenser une instruction et une éducation laïque à de*

futures épouses, compagnes éclairées de maris républicains et mères éducatrices de leurs enfants ». Cet enseignement féminin sans finalité professionnelle impose cependant la création d'un corps de professeurs féminin, et d'une École Normale Supérieure (Sèvres) pour former ces enseignantes, permettant ainsi l'apport d'une nouvelle catégorie de travailleuse diplômée, la femme professeur. L'exposition fait jouer les aspects contractés de sa condition : elle est le plus souvent célibataire, ce qui souvent signifie isolement et contrôle social, mais aussi parfois indépendance d'une vie intellectuelle. L'enseignement est un des lieux de l'émancipation féminine, le professorat reste dans l'entre-deux-guerres l'unique débouché professionnel pour les diplômées d'études supérieures.

La proportion de femmes croît régulièrement jusqu'à dépasser celle des hommes, et la féminisation connaît son apogée au début des années 70 : avec des fluctuations nettes selon les grades, les types d'établissement, les disciplines.

L'exposition met en évidence une transformation majeure, qui change du tout au tout le sens de la féminisation : si, à l'origine, institutrices et professeurs étaient le plus souvent vouées au célibat, à partir des années soixante, tend à s'imposer un nouveau modèle de femme et d'enseignante. « *Le professorat fait bon ménage, désormais, avec la condition d'épouse et de mère* », voire s'impose comme le seul métier de haute qualification compatible avec les « obligations familiales » dévolues aux femmes. Le modèle qui se met en place dans les années 50 est-il « *la défaite d'Armande, le triomphe d'Henriette* » ?

En fait, l'idéal de la *conciliation harmonieuse* entre vie domestique et familiale, prétendue permise par ce métier, masque bien des tiraillements, voire des déchirements, dont Marlaïne Cacouault restitue les témoignages. Le métier prend plus de place que la formule de la conciliation ne le laisse croire ; le mi-temps, permis depuis 1970, répond à cet idéal de « conciliation », mais il correspond à un tout petit pourcentage de femmes professeurs.

Pour les années 80 et 90, un bilan précis des statistiques montre que l'enseignement secondaire demeure un débouché privilégié pour les diplômées du supérieur, les autres carrières ne s'ouvrant guère aux femmes. Cependant, la féminisation de l'enseignement secondaire, au sens d'un accroissement numérique tendant à la supériorité, apparaît comme une réalité moins simple que les chiffres globaux de le laissent supposer. Cet apparent bastion féminin favorise les promotions masculines.

Cas par cas, Marlaïne Cacouault montre les petites différences qui désavantagent globalement les carrières des femmes, mais elle déploie aussi la diversité des situations. Bien des profils différents, au sein du professorat, dans des établissements fort disparates, diversifient les parcours. On voit ainsi l'adaptation à un métier à plein temps, soit dans le compromis avec la vie familiale, soit dans un investissement pédagogique fort ; la plupart des femmes demeurent à la position moyenne de certifiées, et à 60 % femmes de cadres, considèrent leur salaire comme salaire d'appoint. La féminisation du secondaire n'est pourtant pas une réalité homogène et statique, et bien des vies et des ambitions différentes tirent ce ou ces métiers vers des interrelations divergentes.

Les témoignages ici disent plutôt les difficultés, les renoncements, les amertumes, plus qu'ils ne s'étendent sur le plaisir du métier et les motivations positives d'enseigner. Dans les postes les plus diplômés, les plus « confortables », les femmes semblent déçues entre métier, rôle familial et ambitions intellectuelles étouffées ; certaines, dotées au départ de titres valorisés comme l'agrégation, rattrapent une carrière dans l'enseignement supérieur après la quarantaine. Lorsqu'elles sont moins diplômées, enseignant dans des conditions plus difficiles, elles expriment les heurts quotidiens entre exigences professionnelles et exigences familiales.

Il est heureux que Marlaine Cacouault ait fait ainsi place à l'expression de contradictions dont on prend rarement la mesure.

• *Institutrice : un métier féminin ?*

Dans l'élémentaire, « non seulement l'importance numérique des femmes s'accroît, mais surtout la proportion de femmes atteint un seuil qui fait apparaître le métier d'instituteur comme un métier féminin ».

La dernière partie de l'exposition, consacrée aux institutrices et menée par Martine Kherroubi, tisse tous les fils précédemment rencontrés. La féminisation est ici examinée dans le déploiement de ses effets et dans ce qu'elle apporte au métier de coloration spécifique. Si le métier est perçu comme féminin, c'est au moins en trois sens : parce que les femmes y sont devenues largement majoritaires, parce que le métier est perçu comme idéal pour « concilier vie familiale et vie professionnelle », parce que les femmes y impartent une culture que la division sociale du travail a spécifiée. Encore tout cela est-il à examiner de près : avec beaucoup d'élégance, Martine Kherroubi saisit certains stéréotypes, en approfondit la port de vérité et rebondit sur leur part d'erreur pour construire une réalité plus mouvante et plus riche de possibilités.

Ainsi, la féminisation au sens de la progression numérique a-t-elle été interprétée comme résultant simplement de la désaffection des hommes et comme un « indicateur de la dévalorisation du métier ». Mais Martine Kherroubi révèle un processus plus complexe : au niveau de recrutement relativement valorisé de l'École normale, le maintien jusqu'en 1987 de concours garçons-filles séparés a maintenu un nombre équivalent de pastes de normaliens et de normaliennes, au détriment des candidates de meilleur niveau. Cette discrimination a été jugée acceptable par un arrêt du Conseil d'État en 1982, dont il vaut la peine de savourer la partielle candeur, tant il est rare que s'exprime légalement un souci pour « la présence excessive de l'un ou l'autre sexe », et pour « l'intérêt psychologique et pédagogique » de l'enfant.

Cet argumentaire en faveur de la discrimination n'allait pas jusqu'à freiner les recrutements latéraux, très importants jusque vers 1975, et qui étaient, eux, massivement féminins, maintenant donc un fort taux de féminisation. On me permettra un commentaire ironique : en arithmétique, du négatif croisé avec du négatif produit du positif ; dans l'éducation nationale aussi : si les candidats garçons étaient moins bons, il est heureux pour les enfants qu'ils aient été mieux formés.

Du fait de ces processus paradoxaux, « les femmes sont certainement moins nombreuses dans le premier degré qu'elles auraient pu l'être ». Mais aussi, « les institutrices sont plus nombreuses à être entrées dans ce métier sans formation initiale, sans réel choix entre la maternelle et l'élémentaire, et à être restées plusieurs années dans un statut précaire ».

L'observation des carrières révèle, par delà l'égalité de base, la persistance des inégalités ténues qui caractérisent le travail des femmes, les moindres promotions dans les personnels de direction, d'inspection, de spécialités. Cela étant, Martine Kherroubi énonce avec sobriété et justesse l'ambivalence d'une situation qui pour n'être pas parfaite, n'en est pas moins relativement satisfaisante, selon un sentiment assez largement éprouvé par les femmes. « *Encore aujourd'hui les femmes qui choisissent l'enseignement primaire ont la satisfaction d'entrer dans l'un des rares métiers où elles seront vraiment à égalité avec les hommes parce qu'elles l'exerceront de la même façon et dans des conditions semblables, c'est-à-dire avec le même taux de rémunération et avec les mêmes étapes de carrière.* » J'ajouterais qu'une différence y est prise en compte de façon à respecter l'égalité des carrières – dans l'enseignement comme dans la fonction publique, la grosseur n'est pas pénalisante, alors que le secteur privé est souvent, de ce point de vue, féroce. Ce dont les femmes enseignantes ont tout à fait conscience.

Les évolutions récentes sont plutôt encourageantes, et montrent une tendance à l'égalité concrète : plus les institutrices sont nombreuses, plus elles investissent les différents niveaux de hiérarchie dans le sens de proportions qui respectent l'égalité des chances.

Cela étant, l'exposition a ce mérite de ne jamais réduire la problématique à ces comparaisons de carrières et au questionnement sur l'égalité. Certes, il faut un féminisme de la statistique, et une vigilance critique instruite des chiffres, soucieuse de réduire les inégalités. Il faut aussi ne pas s'aliéner aux présupposés de ces comparaisons, et notamment aux jugements de valeur implicites qu'ils véhiculent, sur la « supériorité » de tel ou tel poste.

Rester institutrice, ne pas chercher à monter dans la hiérarchie, est-ce *manquer d'ambition* ?

« On joue ? » commente le sous-titre d'une photographie de classe maternelle dans les Yvelines : les maîtresses et les enfants font un concours de grimaces. Pour qui sait regarder, il y a comme un contrepoint entre cette image de joie partagée et la problématique induite par les statistiques, où sont examinées les inégalités persistantes, en même temps que les tendances plus récentes à l'égalisation dans l'accès aux postes hiérarchiquement « supérieurs », directions et inspections.

• *Un métier en prolongement du rôle maternel ?*

F. Jacquet-Francillon l'avait évoqué dans « la culture des maternelles » en opposant valeurs civiques des institutrices du XIX^e siècle et valeurs maternantes des institutrices : en exerçant ce métier, les femmes le réinterprètent selon des valeurs et des conceptions dont la société les a fait porteuses – en premier lieu, la sollicitude à l'égard des enfants. Martine Kherroubi articule les aspects complémentaires ou contradictoires de ce métier « bien pour les femmes ».

« Si le métier d'institutrice connaît cet afflux de femmes, c'est aussi que, dans le nouveau contexte socioculturel des années 60, il paraît relativement peu accaparant : un "faux" temps complet. » Les femmes mariées exercent de plus en plus un travail salarié, et choisissent celui qui leur permet de rester disponible pour leurs enfants. Martine Kherroubi va analyser « la coexistence de deux images presque inversées du métier d'institutrice : à côté de l'image traditionnelle du métier "pas comme les autres", choisi par vocation, plutôt exercé dans l'esprit d'un véritable sacerdoce laïc, que considéré comme un simple emploi rémunéré, s'impose en effet l'image du métier "bien pour les femmes", en raison des rythmes de travail strictement compatibles – si l'on s'en tient aux horaires prescrits – avec les responsabilités familiales d'une épouse et surtout d'une mère. »

Mais ce métier désigné comme idéal pour la conciliation harmonieuse se révèle plus gros de contradictions que prévu. Ces femmes que sont les institutrices ont souvent une conception particulièrement exigeante du rôle de la mère dans l'éducation, « si bien qu'elles ont tendance à vivre douloureusement un engagement professionnel qui les rend moins disponibles pour leur foyer. Tirillées entre vie familiale et vie de travail, elles ont l'impression de ne donner assez de temps ni à l'une, ni à l'autre ».

Le métier qui peut apparaître en complémentarité et en continuité du rôle maternel, peut dans les faits, entrer en concurrence avec le rôle privé de la mère éducatrice. Exige-t-il trop de sacrifices, au point de contrarier la vie familiale, que devient insupportable la présence continue des « enfants des autres ».

Pourtant, les femmes disent choisir et aimer le métier à cause des enfants, pour l'amour des enfants. Ce métier est-il pour autant le « simple prolongement de la fonction maternelle » (Ida Berger) ? Une telle image méconnaît l'expression d'une volonté de dépassement : le métier oblige à progresser et permet ainsi une réalisation de soi plus ample que dans le cadre familial, qu'apprécient les institutrices.

Martine Kherroubi montre de même le dépassement d'une attitude d'altruisme dans un engagement qui lui donne un sens, grâce à l'analyse fine de la mobilisation professionnelle dans les quartiers défavorisés. Il se sait et il se dit beaucoup que les femmes, d'origine bourgeoise ou petite bourgeoise, fuient plus que les hommes les quartiers pauvres réputés plus difficiles. Cela étant vrai, compte tenu du taux de féminisation, les femmes sont en nombre absolu beaucoup plus nombreuses sur ces terrains. Parlant des institutrices mobilisées professionnellement, Martine Kherroubi rend hommage au versant positif de ces modes d'être « féminins » que sont la

sollicitude, l'amour des enfants et le désir d'être utile. « *Il est clair que ce désir des femmes d'avoir l'impression d'être utiles à quelqu'un, et cette capacité qu'elles ont à se mettre "au service de", renvoient aux rôles traditionnels de mère et d'épouse ; mais ces potentialités, dites naturelles chez la femme, soutiennent ici leur engagement quotidien dans des écoles où le métier rencontre des enjeux sociaux qui lui redonnent sa véritable valeur.* »

Cette manifestation, bien que légèrement décalée par rapport au colloque, en était à mon avis l'élément le plus important, construisant une problématique qui aurait pu et dû, me semble-t-il, organiser en profondeur la réflexion sur les réalités, les imaginaires et les images des enseignants : il ne suffit pas de créer une commission spécialisée où se retrouvent entre elles une poignée de féministes convaincues.

Je regrette pour ma part que ce travail, parfait en son genre, ne fasse pas l'objet d'un livre qui garderait l'armature de l'exposition mais déploierait le riche matériel empirique maîtrisé par les auteurs : je ne connais pas d'équivalent, sur ces questions. Il faut se contenter et c'est déjà beaucoup, d'un concentré ramassé, qui va droit à l'essentiel et qui vaut mille fois de lourds pavés bavards.

Sophie ERNST,
INRP, IUFM de Créteil

LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES EN SCIENCES ET TECHNOLOGIE

147

Trois journées d'étude conjointement organisées par l'INRP, les IUFM de Versailles et Orléans-Tours et le LIREST de l'ENS de Cachan ont rassemblé des chercheurs, des représentants institutionnels et plus de 50 formateurs intervenant dans les formations des IUFM des académies de Toulouse, Créteil, Lyon, Versailles, Nancy-Metz, Paris, Nantes, Besançon, Rouen, Reims, Rennes, Orléans-Tours, Limoges, Bordeaux, Lille et Amiens, pour examiner les questions que pose aujourd'hui la « *formation initiale des professeurs des écoles en sciences et technologie* »*.

La formation des professeurs des écoles en « sciences et technologie » est assez spontanément posée en termes d'acquisition des connaissances disciplinaires qu'ils auront à enseigner. Elle l'est aussi en termes de remédiation afin de faire oublier les

* Ces journées d'étude ont eu lieu, durant le premier septembre 1995, à l'INRP et à l'IUFM de Versailles, site d'Antony.

souvenirs souvent amers qu'ont laissé les sciences au cours de la scolarité antérieure des étudiants majoritairement issus des filières non scientifiques. Ainsi orientée, la formation privilégie en amont la formation disciplinaire ou la formation personnelle en supposant que ces apports ou ces transformations sont les facteurs déterminants du déclenchement de la conduite des activités scolaires. Discutable au vu de la relation entre les actions de formation et les pratiques, cette orientation tend également à suggérer des volumes horaires généralement incompatibles avec les projets des IUFM. Parfois, considérée comme impossible, cette formation est alors supposée plus pertinente en formation continue ou bien exclusivement destinée aux quelques étudiants – mais rares – présentant les caractéristiques convenables. Ainsi détourné, le problème semble résolu, tout en laissant penser que d'une part, le hasard des affectations dans les écoles permettra une hypothétique répartition des tâches et que d'autre part, le métier de professeurs des écoles peut se concevoir sans la pratique des activités scientifiques et technologiques.

L'orientation des journées d'étude proposait d'examiner une autre perspective de la formation en postulant qu'il était possible de former tous les professeurs des écoles, avec des maquettes non exhaustives, afin qu'ils soient capables de conduire cet enseignement dans les classes et selon le cadre prescriptif qui en fixe les finalités, les objectifs et les activités. Il s'agissait donc de poser la question de la formation en fixant l'intention : préparer les professeurs des écoles à l'exercice de leur métier qui recouvre notamment l'enseignement des « sciences et technologie ».

Les travaux de ces journées ont montré que dans la situation examinée se cristallisaient des questions relatives au domaine « sciences et technologie » en tant que discipline scolaire, à la polyvalence en tant que compétence professionnelle, à la formation initiale en tant qu'initiation professionnelle. Le rôle et les missions du professeur des écoles, les différentes actions des formateurs ainsi que les conduites ou les aspirations des futurs professeurs sont apparus en filigrane de cet enchevêtrement complexe de questions.

148

En ce sens, cinq points ont été plus particulièrement traités :

1. Comment poser ce problème de formation ?
2. Quel est le sens et les conséquences pour la formation de l'existence d'un champ disciplinaire qui ne se définit pas par la juxtaposition de 2, 3, 4, n... disciplines ?
3. Quelles sont les significations et les conséquences pour la formation que le champ disciplinaire soit inclus dans l'enseignement élémentaire ?
4. Qu'est-ce qui relève de la confrontation à la pratique de classe dans la formation des professeurs des écoles pour enseigner les sciences et technologie ?
5. Quelles sont les grandes contradictions entre lesquelles un compromis doit être établi pour construire la formation ?

Les travaux ont permis de mettre en évidence l'intérêt de considérer la formation dans la double intention : « devenir professeur des écoles et enseigner les "sciences et technologie" ». En d'autres termes, il s'agit de construire l'identité professionnelle des professeurs des écoles en même temps que de construire l'identité disciplinaire des « sciences et technologie ». L'articulation de ces deux systèmes identitaires se situe précisément dans le rapport professionnel qu'entretiennent les professeurs des écoles en formation avec le domaine d'enseignement.

L'examen de la construction du rapport entre l'identité professionnelle du professeur des écoles et l'identité disciplinaire pose alors deux questions relatives aux acteurs, l'une sur le rôle des formateurs dans l'accompagnement de la construction de ce rapport professionnel, l'autre sur les différentes racines de l'identité professionnelle des futurs professeurs des écoles et des points d'ancrage de cet accompagnement. En effet, nous pouvons faire l'hypothèse de la variabilité de ces racines, permettant aux professeurs de s'identifier professeurs des écoles lorsqu'ils conduisent des activités faisant découvrir le monde aux enfants ou les initiant aux sciences et aux techniques. Nous pouvons également penser que la recomposition qu'exige la formation peut s'opérer en prenant du sens en fonction des racines diverses qui identifient le métier, les pratiques et/ou les savoirs.

Outre cette exploration qui permettrait de mieux comprendre le processus de construction de sens, les journées d'étude ont révélé la pertinence de l'étude des équipes de formateurs intervenant en « sciences et technologie ». Examiné de ce point de vue, le rapport professionnel aux « sciences et technologie » est susceptible de montrer des registres de technicité plus ou moins brouillés. Les dimensions psycho-sociologiques d'une telle étude, malgré leur intérêt évident pour saisir les jeux de rôles qui fondent leurs conduites, ne devraient néanmoins pas laisser à l'écart la caractérisation des tâches qui sont au cœur même de l'activité enseignante des professeurs des écoles en « sciences et technologie ».

D'autres orientations ont aussi été esquissées et mériteraient sans doute des explorations grâce à des études complémentaires. L'analyse des pratiques enseignantes et des gestes de l'enseignant dans l'exercice de la polyvalence, l'identification des conditions de faisabilité des pratiques scolaires dans le domaine concerné et la construction des activités prototypes pour la formation en sont les thématiques essentielles.

Joël LEBEAUME
IUFM Orléans-Tours

PROCHAINES RENCONTRES

RECHERCHES, FORMATIONS, PUBLICATIONS SUR LES APPRENTISSAGES

Dix séances de travail sont organisées du 14 octobre 1995 au 4 mai 1996 par l'Association « Apprendre » (Point-Forum Éducation) à l'Université Lumière-Lyon II, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation.

Lieu : 16 quai Claude Bernard - 69365 Lyon cedex 07 - Tél. : 78.69.72.12.

L'Association « Apprendre » organise aussi des stages.

LES SCIENCES, LES TECHNIQUES ET LEURS PUBLICS

XVIII^{es} journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifique et industrielle, organisées par LIREST (ENS Cachan) et le LDES (Université de Genève) au Centre Jean Franco à Chamonix du 1^{er} au 4 avril 1996.

Contact : D. Raichvarg, GHDSO, bât. 307, Université Paris Sud, F. - 91405 Orsay cedex - Tél. : (33) 1 69.41.78.25.

3^E BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DÉBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

Organisée à Paris du 18 au 21 avril 1996 par l'APRIEF (Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation), le CNAM, l'ENESAD (Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon) avec la participation de l'ENFA, l'INJEP, l'INRP, le Centre INFFO.

Thèmes abordés dans les tables rondes et conférences :

1. Éthique, recherche et démocratie : sens, valeur et sujet.
2. Investissement d'éducation et de formation : la recherche - développement.
3. Égalité des sexes en éducation et formation.
4. Éducation permanente, autoformation et technologies nouvelles.
5. Jeunes, insertion, emploi.
6. De la prospective : un exemple, l'éducation et la formation.

Contact : INJEP - Biennale, 9-11, rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi - Tél. 39.17.27.54.

2^E CONGRÈS INTERNATIONAL D'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION DE L'AECSE

Organisé les 1^{er}, 2 et 3 juillet 1996 à Paris X-Nanterre. Il est recommandé d'envoyer son projet de communication d'ici le 20 janvier 1996.

Coordination scientifique : Nicole Lelard, Université Paris X-Nanterre, Département des sciences de l'éducation, 200, avenue de la République - 92001 Nanterre cedex - Tél. : (33) 1 40.97.47.41.

IUFM-ACTUALITÉS

SOUTIEN AUX FORMATIONS DIPLÔMANTES À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION LISTE DES CANDIDATS RETENUS (48) POUR L'ANNÉE 1995/1996

Depuis 1991, l'INRP participe à la politique de soutien à la recherche en éducation particulièrement en ce qui concerne les formateurs (IUFM et MAFPEN) en réservant sur ses moyens deux cents heures (à raison de quatre heures par doctorant) pour aider de manière significative cinquante formateurs s'orientant vers une formation doctorale diplômante.

La liste suivante présente les candidats retenus pour l'année 1995/1996.

Au-delà de l'aspect descriptif de ces tableaux, on pourra juger de la richesse, de la diversité des travaux de thèses ou de DEA qui sont entrepris dans des lieux qui se situent bien à l'interconnexion de la recherche et de la pratique.

Résultats de la Commission de sélection du 30 mai 1995

Nombre de candidats : 65 (appartenant à 20 académies) ;
48 déjà retenus et 2 à désigner dans l'académie
des Antilles-Guyane.

151

Liste ci-après des candidats ►

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D), de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observations
Bordeaux	ARVIEU Yves (IUFM)	Apport de l'outil informatique à l'apprentissage de l'aspect dynamique de la réaction chimique (T)		A. DUMON (Univ. de Pau)	
	DORANGE Philippe (IUFM)	Argumentation orale et construction des connaissances en GS de maternelle (T)		C. GARCIA-DEBANC J.-L. NESPOVLOYS (Univ. de Toulouse II)	
	MARTIN Jean-Pierre (IUFM)	Étude des conceptions et des difficultés d'apprentissage des élèves à propos de l'oxydo-réduction (T)		A. DUMON (Univ. de Pau)	
Caen	BELLIER Régine (IUFM)	Place de l'art dans les domaines du savoir - ses rapports avec les sciences. Conséquences sur le plan de son enseignement (T)	L. MARMOZ (Univ. de Caen)	E. CHIRON (Univ. Paris-Sorbonne)	
	PLANE Sylvie (IUFM)	Écriture et traitement de texte. Pratiques et représentations (habilitation)		J. GUGUJELMI (Univ. de Caen)	
Créteil	AMAROUCHE Philippe (IUFM)	Étude de la liaison fonctionnelle entre représentation et action : l'exemple d'une habileté sportive en gymnastique (T)	D. BOUTHIER (Univ. de Paris XI)	D. BOUTHIER (Univ. de Paris XI)	
	MENDIBIL Didier (IUFM)	Textes et images de l'iconographie de la France (1850-1990). Essai d'iconologie géographique (T)	D. PUMAIN (Univ. de Paris I)	M.-Cl. ROBIC (CNRS)	
Dijon	ROBERT François (MAFFPEN)	Les variables de la didactique du droit (T)	S. AVANZINI (Univ. de Lyon II)	M. DEVELAY (Univ. de Lyon II)	

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D), de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observations
Grenoble	COURTOIS Jean-René (IUFM-MAFFEN)	Les problèmes de la didactisation : éléments pour une théorie et une pratique en éducation physique. Propositions pour la formation des enseignants du 1 ^{er} degré (T)	C. LABORDE (CNRS)	C. HADJI (Univ. de Grenoble II)	
	GUILLAUD Jean-Claude (IUFM-MAFFEN)	Conceptualisation et raisonnements d'élèves (le concept de force en classe de 3e) (T)	L. DABENE (Univ. de Grenoble III)	A. TIBERGHEN (CNRS)	
	RISPAIL Marielle (IUFM-MAFFEN)	L'expression orale en population scolaire multiculturelle (T)		L. DABENE (Univ. de Grenoble III)	
Lille	CADET Christiane (IUFM)	Les itinéraires d'écriture chez les écrivains et chez les apprenants (T)		Y. REUTER (Univ. de Lille III)	
	THEPAUT Antoine (IUFM)	La qualification sociale en APS : un moyen de lutte contre l'échec scolaire en EPS (T)		P. DEMUNTER (Univ. de Lille I)	
	URBAN Eugène (IUFM)	Apprentissages instrumentaux : apports d'un système multimédia à des enfants ayant des troubles majeurs de la communication (T)		Y. REUTER (Univ. de Lille III)	
Lyon	DUVILLARD Jean (IUFM)	« La démarche de création » : un outil pédagogique au service de l'enseignant (T)	L. RETAT	T. SALVY (Univ. de Lyon II)	
	HERAUD Jean-Loup (IUFM)	La subjectivité intellectuelle dans la connaissance scolaire : approche phénoménologique (T)	J.-C. BEAUNE (Univ. Lyon III)	J.-C. BEAUNE (Univ. de Lyon III)	
	JANNET Anne-Marie (MAFFEN)	La presse écrite quotidienne et l'enseignement du français (T)	M. PALMER	J. GONNET (Univ. de Paris III)	
	ROLET Christiane (IUFM)	Étude des rapports entre dessin et figure (T)	G. ARSAC (Lyon I)		

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D), de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observations
Montpellier	TOZZI Michel (MAFFEN)	Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe (habilitation)	Ph. MEIRIEU (Univ. de Lyon II)	Ph. MEIRIEU (Univ. de Lyon II)	
	TROUCHE Luc (MAFFEN)	Influence de la généralisation des calculatrices graphiques pour l'acquisition de la notion de limite (T)	J.-M. DUSSEAU (Univ. de Montpellier II)	D. GUIN (Univ. de Montpellier II)	
	VANDEVELDE Michèle (MAFFEN)	Contribution à l'analyse et à l'évaluation d'une action de formation continue (T)	D. BOUTHIER (Univ. de Paris XI)	J. MARSENACH (INRP)	
Nancy-Metz	BRAUN Jean-Paul (MAFFEN)	De l'identité professionnelle des documentalistes des centres de documentation et d'information des établissements scolaires du second degré (T)	F. MARQUART (Univ. de Nancy II)	G. FATH (Univ. de Nancy II)	
	EURIAT Christian (MAFFEN)	Hypertextes et apprentissage (T)	F. MARQUART (Univ. de Nancy II)	P. HIGELE (Univ. de Nancy II)	
	RODRIGUES-MARTINS Manuel (MAFFEN)	L'appropriation de l'identité au travers de l'élaboration filmique chez des jeunes de la Lorraine du Nord (T)		A. TROGNON (Univ. de Nancy II)	
Nantes	LAMARRE Jean-Marc (IUFM)	St-Augustin, le Maître : enseignement et éducation chez St-Augustin (T)	Ph. LACQUE-LABARTHE (Univ. de Strasbourg II)	N. CHARBONNEL (Univ. de Strasbourg II)	
	LE MAREC Yves (IUFM)	Entre savoir et pouvoir la bourgeoisie des capacités à Nantes au XIXe siècle (T)	Y.-H. NOUAILHET (Univ. de Nantes)	J.-C. MARTIN (Univ. de Nantes)	
	ROYERES Pascal (IUFM)	Rôle des modèles de formation dans la construction des compétences professionnelles de l'enseignant stagiaire en IUFM (T)	M. ALTET (Univ. de Nantes)	M. ALTET (Univ. de Nantes)	

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D), de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observations
Orléans-Tours	THIBAUT Marie-Christine (MAPPEN)	Processus de professionnalisation et processus de reconnaissance des acquis - le cas des formateurs d'adultes (T)	G. LERBET	G. PINEAU	
Paris	BOSC Renée (IUFM)	Peut-on trouver des indices qui permettent d'évaluer la portée d'une formation ? (T)	L. VIENNOT (Univ. de Paris VII)	M.-J. PERRIN (Univ. de Paris VII) Y. TOUITOU (Univ. de Paris VI)	
	HUGUET Georges (IUFM)	Incidence de l'heure de la pratique des activités physiques et sportives scolaires sur des variables psychophysiques (T)			
Poitiers	FAVRIAUD Michel (IUFM)	La phrase et la ponctuation dans la poésie contemporaine, et sa didactique à l'école élémentaire (T)	M. FABRE (IUFM de Poitiers)	M. FABRE (IUFM de Poitiers)	
Reims	PORCAR Marie-Hélène (IUFM)	La lecture de la mort dans les albums pour enfants (T)	C. VOLPIHAC-AUGER	P. GLAUDES (Univ. de Grenoble III)	
Rennes	DAHRINGER Danièle (IUFM-MAPPEN)	De la licence de lettres à la pratique d'un métier : professeur de français. Rôle et fonction de la formation initiale (T)	Cl. NIERES (Univ. de Rennes II)	F. DUGAST-PORTES (Univ. de Rennes II)	
	GESTIN Daniel (IUFM-MAPPEN)	Figures du jeune lecteur en France de 1800 à 1850 (T)	M. TOURET (Univ. de Rennes II)	Cl. NIERES (Univ. de Rennes II)	
	ORY Jean-Yves (IUFM-MAPPEN)	L'introduction de l'écrit dans l'enseignement d'initiation en LV au CE1, au CM1/CM2 (T)	Y. VEYRET (Univ. de Paris VII)	A. CAJIN (INRP)	Dossier incomplet
La Réunion	LACHAUSÉE Régis (IUFM)	Mise en œuvre d'activités d'électroniques en technologie au collège utilisant CAO, IFAO et ses répercussions sur la formation (D)	Y. VEYRET (Univ. de Paris VII)	C. LARCHER (INRP)	

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D), de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observations
La Réunion	TOPCZYNSKI Richard	Caractérisation des conceptions pédagogiques d'enseignants de sciences	Y. VEYRET (Univ. de Paris VII)	C. LARCHER (INRP)	
Rouen	GASTON-LAGORRE Brigitte (IUFM)	Étude comparatiste du Don Quichotte de Cervantès et des Voyages de Gulliver de J. Swift transposés dans l'édition de jeunesse (T)		D. MORTIER (Univ. de Rouen)	
	LAURENT Denis (MAFFPEN)	Étude comparée de l'impact des NTE sur les acquisitions en langues et le comportement des apprenants en particulier des déficients auditifs (T)		H. GANTIER (Univ. de Paris VIII)	
	LAURENT Michèle (MAFFPEN)	Étude comparée de l'impact des NTE sur les acquisitions en langues et le comportement des apprenants en particulier des déficients auditifs (T)		H. GANTIER (Univ. de Paris VIII)	
Strasbourg	FREY Yves (IUFM)	L'immigration polonaise dans le bassin potassique d'Alsace (1920-1948). L'intégration des Polonais (T)	MM. MACTONX (Univ. de Besançon)	J. PONTY (Univ. de Besançon)	
Toulouse	LE DEUN Elisabeth	Une pédagogie fondée sur l'écriture ? Analyse de pratiques dans le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire (T)	M. BATAILLE (Univ. de Toulouse II)	J. FIJALKOW (Univ. de Toulouse II)	
	SCARAVETTI Italo (IUFM)	Recherche sur les verbes composés en occitan (structures figées) (T)	A. BORILLO (Univ. de Toulouse II)	Ch. MOLINIER (Univ. de Toulouse II)	
	TERRAL Hervé (IUFM)	La redéfinition des savoirs de référence dans la formation professionnelle initiale des enseignants (T)	J.-M. BERTHELOT (Univ. de Toulouse II)	J.-M. BERTHELOT (Univ. de Toulouse II)	

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D), de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observations
Versailles	BONVARLET Philippe (IUFM-MAFFEN)	L'enseignant remplaçant dans l'enseignement du premier degré : approche psycho-sociologique (T)	P. DURNING	N. MOSCONI (Univ. de Paris X)	
	CHARTIER Jocelyne (IUFM-MAFFEN)	Approche clinique de la prise de fonction des professeurs des écoles (T)	P. DURNING	Cl. BLANCHARD-LAVILLE (Univ. de Paris X)	
	CHEVANDIER Annie (IUFM-MAFFEN)	Apports du multimédia à l'apprentissage de la lecture et l'interprétation de graphiques de type « camembert » (T)	M. VEYRET (Univ. de Paris VII)	S. HOCQUENGHEN (Univ. de Paris VII) J. CHASTENET	
	PENIN Pierrette (IUFM-MAFFEN)	Méthodes, pédagogiques d'explication des textes de théâtre dans le second cycle de l'enseignement secondaire français (T)		A. UBERSFELD (Univ. de Paris III)	

Liste complémentaire

Académies	Nom du Doctorant	Titre du DEA (D), de la thèse (T)	Directeur de la formation doctorale	Directeur de la recherche	Observations
Grenoble	JACQUET Michelle (IUFM-MAFFEN)	L'éveil au monde par une psychopédagogie de l'imaginaire. Contribution à une sociologie de l'imaginaire (T)	J. BUMGOS	Y. DURAND (Univ. de Grenoble III)	
Montpellier	SENERIS Patrick (MAFFEN)	Pédagogie et didactique de l'EPS. Évolutions, transformations (T)	A. HÉBRARD (Univ. de Montpellier I)	A. HÉBRARD (Univ. de Montpellier I)	



Établissements et partenariats

Stratégies pour des projets communs

Actes du colloque
des 14, 15 et 16 janvier 1993

Édité par
Danièle ZAY et Annette GONNIN-BOLO

Équipe de recherche socialisation
et collectivités locales (ES COL)
Institut de formation d'enseignants
et de formateurs (IFEF)
Université de Paris 8
Vincennes - Saint-Denis


Institut National
de Recherche Pédagogique

ÉTABLISSEMENTS ET PARTENARIATS Stratégies pour des projets communs

Le partenariat est aujourd'hui une réalité qui ne peut guère être remise en cause, il devient nécessaire de faire le point. Devant le foisonnement des projets « partenariaux » et leur hétérogénéité (partenariat culturel, d'entreprise, « social »), il est apparu important de poser les termes d'une réflexion transversale, d'une problématique générale du partenariat, qui ne passerait pas seulement par le catalogue d'actions ou de dispositifs exemplaires, mais qui, à partir de travaux de recherche récents ou en cours, permettrait d'identifier les différents niveaux d'analyse des projets, des actions, des structures ayant l'Éducation nationale comme partenaire, y compris lorsqu'elle en est le commanditaire.

L'objectif du colloque était de permettre à des acteurs issus d'institutions différentes, et, en particulier, exerçant des fonctions de formation ou de coordination, de pouvoir disposer d'une terminologie et d'un cadre d'analyse communs, de se situer dans les problèmes qu'ils vivent ensemble au quotidien autrement que par rapport aux modes dominants d'appréhension de chacune des institutions. Il s'agit de produire des connaissances qui donnent du sens aux pratiques des acteurs.

Ce sur quoi le titre met l'accent, à travers cette notion d'établissement et cette interaction de partenariat traduite par des conceptions de la situation même et par des visions du monde différentes, ce n'est pas la diversité des partenaires, mais le type de relations, de négociations, d'enjeux, de logique dans lequel l'établissement et ses membres sont partenaires.

Par la variété et la richesse des apports qu'ils réunissent, les Actes font l'état de la question des types de partenariats en éducation dans les différents domaines concernés :

- économie, avec les relations entre les entreprises et les établissements scolaires, ainsi que les filières professionnelles - initiales et continues - dans l'enseignement supérieur ;
- culture - milieux artistiques, scientifiques, technologiques ;
- champ social, tels les ZEP (zones d'éducation prioritaires), les projets de quartier ou de ville ;
- comparaisons entre pays et relations internationales.

La bibliographie d'un millier de titres, avec index thématique et par auteurs, est un outil de travail irremplaçable pour les chercheurs, les étudiants et les praticiens.

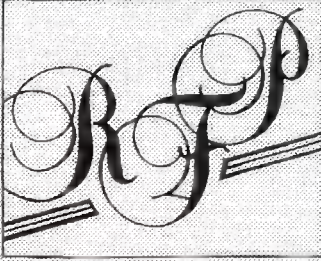
1995 - 464 pages, format 16 x 24 cm

France (TVA 5,5 %) : 150 F ttc - Corse DOM : 145,17 F

Guyane, TOM : 142,18 F - Étranger : 156 F

Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05



REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Sommaire du n° 111

Avril-Mai-Juin 1995

Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines

ARTICLES

Britt-Mari Barth - Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation

Ann L. Brown et Joseph C. Campione - Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques

Howard Gardner, Bruce Torff et Thomas Hatch - L'Age de l'innocence reconsidéré

David Perkins - L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage

Jerome Bruner - Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ?

NOTE DE SYNTHÈSE

Bernard Pochet - Le "Problem-based learning", une révolution ou un progrès attendu ?

NOTES CRITIQUES

4 numéros par an - 144 pages

Diffusion : INRP - Publications, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Tél : (1) 46 34 90 78 (rédaction) - 46 34 90 81 (abonnements)

Le numéro : jusqu'au 31/07/1996

France (TVA 2,1 %) : 59 F ttc

Etranger : 61 F ttc

Abonnement : jusqu'au 31/07/1996

France (TVA 2,1 %) : 218 F ttc

Etranger : 280 F ttc

L'université et les professions

*Un itinéraire
de recherche sociologique*

Raymond BOURDONCLE

Préface de
Raymond BOUDON

EDUCATION & FORMATION

L'université française peut-elle se professionnaliser plus et préparer à un nombre accru de professions ? La recherche en sciences humaines peut-elle mieux cumuler ses résultats ? Quelles sont les nouvelles armes qu'a forgées la Bibliothèque pour ce faire et pour améliorer son statut dans ses combats avec la Chaire ? Comment analyser et comparer à celles d'autres pays la tentative française récente de professionnaliser les enseignants et d'universitariser leur formation, pour faire évoluer leur formation et leur statut ?

Voilà quelques-unes des questions examinées dans cet ouvrage, issu de la présentation de travaux pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches.

INRP/L'Harmattan (collection Éducation et Formation)
1995 - 188 pages (format 13,5 x 21,5 cm)

France (TVA 5,5 %) : 110 F. - Corse, DOM : 106,45 F.
Guyane, TOM : 104,27 F. - Étranger : 115 F.

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Des familles face au collège

Régine BOYER et Monique DELCLAUX



INRP
Institut National de Recherche Pédagogique
Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation

Des familles face au collège Portraits de groupes

Régine BOYER et Monique DELCLAUX

Comment les familles vivent-elles la scolarité de leurs enfants pendant les années cruciales du collège ? Quels rapports entretiennent-elles avec l'institution scolaire ? Quels sont les modèles familiaux d'éducation contemporains ? Quels projets les parents forment-ils pour leurs enfants ? Quelles méthodes éducatives mettent-ils en œuvre pour les atteindre ?

Des familles face au collège contribue à répondre à ces interrogations. Se fondant sur plusieurs dizaines d'entretiens menés d'une part avec des parents et des enfants appartenant aux couches moyennes salariées, d'autre part aux milieux populaires, l'ouvrage présente une palette de portraits de famille : des configurations originales se dégagent, dans lesquelles interviennent position sociale, trajectoires, expériences, ambitions.

Si, de manière générale, les familles interrogées considèrent la réussite scolaire comme le levier de l'ascension sociale, les formes de mobilisation sur la scolarité apparaissent diversifiées, de même que les styles éducatifs et les types de fonctionnement familiaux.

S'inscrivant dans les travaux de sociologie de l'éducation, *Des familles face au collège* fournit des approches neuves à tous ceux, parents, enseignants, personnels d'éducation, qui s'intéressent aux relations entre la famille et l'école.

1995 - 149 pages (16 x 24 cm) - ISBN : 2-7342-0475-4

France (TVA 5,5 %) : 85 F. - Corse, DOM : 82,26 F.
Guyane, TOM : 80,57 F. - Étranger : 88,50 F.

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

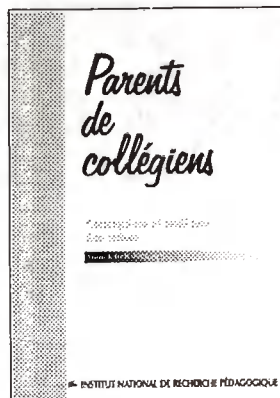
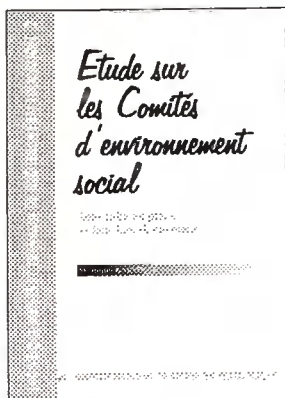
INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Une nouvelle collection de l'INRP

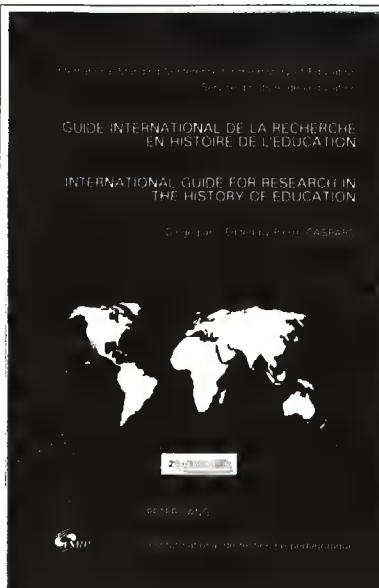
Documents et travaux de recherche en éducation

Une nouvelle série de publications pour permettre la diffusion des textes destinés à un public de spécialistes, ainsi qu'aux centres de ressources et bibliothèques : des rapports de recherche, des résultats d'enquêtes, des actes de colloques, ou de journées d'études.

Parmi les parutions



INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05



GUIDE INTERNATIONAL DE LA RECHERCHE EN HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Dirigé par
Pierre CASPARD

Ce guide réunit un exceptionnel ensemble d'informations sur les lieux de recherche, d'enseignement et de documentation, ainsi que sur les publications de référence et les banques de données concernant l'histoire de l'éducation dans trente-et-un pays. La dimension internationale que revêtent, aujourd'hui plus que jamais, l'ensemble des phénomènes éducatifs, rendra ce guide indispensable aux chercheurs en sciences sociales, et plus particulièrement à toutes les bibliothèques, musées et centres de documentation spécialisés.

INRP - Peter Lang

1995 - 275 pages (16 x 24 cm)

ISBN INRP 2-7342-0460-6 - ISBN Peter Lang 3-906754-27-8

France (TVA 5,5 %) : 90 F. - Corse, DOM : 87,10 F.

Guyane, TOM : 85,31 F. - Étranger : 94 F.

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 2 (1987) RRO02			
N° 3 (1988) RRO03			
N° 4 (1988) RRO04			
N° 5 (1989) RRO05			
N° 6 (1989) RRO06			
N° 9 (1991) RRO09			
N° 10 (1991) RRO10			
N° 11 (1992) RRO11			
N° 12 (1992) RRO12			
N° 13 (1993) RRO13			
N° 14 (1993) RRO14			
N° 15 (1994) RRO15			
N° 16 (1994) RRO16			
N° 17 (1994) RRO17			
N° 18 (1995) RRO18			
N° 19 (1995) RRO19			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1996)
France (TVA 5,5 %) : **73 F. ttc** - Corse, DOM : 70,64 F.
Guyane, TOM : 69,19 F. - **Étranger** : **76 F.**

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).
Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Décembre 1995



BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications -

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 1996
France (TVA 5,5 %) : 207 F ttc - Corse, DOM : 200,33 F ttc
Guyane, TOM : 196,21 F ttc - Étranger : 264 F

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



RECHERCHE **et** FORMATION

Images publiques
des enseignants



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : J.-F. BOTREL, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Université de Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction (INRP)

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences (Rennes II),

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission (INRP),

R. BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*. Professeur, Université de Lille III,

É. BURGUIÈRE : Maître de conférences (INRP),

R. FENEYROU : rubrique *Autour des mots*. Professeur (IUFM Nord Pas-de-Calais),

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Chercheur (INRP),

A. LOUVET : rubrique *Études et recherches*. Chargé de mission
(ministère de la Jeunesse et des Sports),

R. SIROTA : Professeur des Universités (INRP),

M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur (INRP).

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris),

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble,

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII,

F. BEST : Présidente de Jeunesse au Plein Air,

A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon,

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon,

L. DEMAILLY : Professeur des Universités (IUFM de Lille),

J.-C. EICHER : Professeur, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Dijon),

J. FENEUILLE : Inspecteur général de l'Éducation nationale,

G. FERRY : Professeur émérite, Université de Paris X,

J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen,

J. HASSENFORDER : Professeur émérite, Université de Paris V-INRP

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne),

M. HUBERMAN : Professeur, Université d'Harvard (États-Unis),

H. JUDGE : Professeur, Université d'Oxford (Royaume-Uni),

G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique),

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg,

N. LESELBAUM : Maître de conférences (IUFM de Versailles),

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada),

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen,

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire (INRP),

M. REGUZZONI : Directeur de la revue "Aggiornamenti Sociali", Milan (Italie),

W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge (Royaume-Uni),

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe (INRP),

M. VIAL : Professeur des Universités (INRP),

J. WEISS : Chef du service de la recherche. IRDP Neuchâtel. (Suisse),

D. ZAY : Maître de conférences, Université de Paris VIII.

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 2** - 1987. *La recherche-action et la formation*. Entretien avec Pierre Laderrière.
Autour des mots : approches de la recherche.
- N° 3** - 1988. *Les enseignants débutants*. Entretien avec Gilbert De Landsheere.
Autour du mot : la recherche-action.
- N° 4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation*.
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N° 5** - 1989. *La rénovation des collèges*. Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée.
- N° 6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation*.
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Communications du colloque de Versailles de Recherche et Formation.
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Molglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?*
Entretien avec Viviane Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti
Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.

À partir du colloque « Images publiques des enseignants » organisé par l'INRP en février 1995, *Recherche et Formation* a construit ce numéro autour de trois pôles : **l'évolution** des images publiques des enseignants, **leurs constructions** actuelles et **leurs contrastes**.

Quelles images a-t-on des enseignants aujourd'hui ? Leur appellation a changé : on est passé du maître à l'instituteur, puis au professeur d'école. Le mot même d'« enseignant », quasi inemployé il y a quarante ans, s'est maintenant imposé dans tous les ordres d'enseignement. Ces glissements lexicaux ne signalent-ils pas des modifications profondes dans les images sociales de la fonction ? Celles-ci ont-elles une influence positive ou négative sur la profession ? Des évolutions lourdes telles que la féminisation n'influencent-elles pas également la construction de ces représentations ? Comparés à d'autres professions, les enseignants se perçoivent-ils et sont-ils perçus comme un corps homogène ou sont-ils appelés à « reconstruire en permanence les règles du métier » ?

Images publiques des enseignants



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05
Tél. 46 34 90 00



ISBN 2-7342-0499-1 • ISSN : 0988-1824