

LECTURES

NOTES CRITIQUES

BARRÈRE Anne (2002). – *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 304 p.

La recherche dont cet ouvrage rend compte « s'inscrit dans le projet d'une sociologie compréhensive qui donne toute sa place aux épreuves subjectives des acteurs, dans la mesure où elle les socialise et les lit en articulation avec les évolutions institutionnelles et macro-sociales » (p. 12). Par conséquent, le mouvement de l'analyse adopté par l'auteur dans un premier temps part du contexte institutionnel et social, et des injonctions normatives liées aux politiques du système éducatif français, contexte et injonctions saisis comme des contraintes et des opportunités externes du travail enseignant, et il rejoint dans un second temps les pratiques existantes des enseignants du second degré. Manières de gérer le contexte et de s'appropriier les injonctions, les pratiques enseignantes donnent lieu à des arrangements quotidiens, à des épreuves, subjectives mais socialement construites, et à des stratégies pour en triompher ou pour les contourner. Cet ensemble de pratiques, qui constitue le travail enseignant, est décomposé en quatre grandes catégories de tâches : la préparation du cours, la prestation du cours lui-même, les évaluations et l'orientation des élèves, et le travail dans l'établissement. Dans un troisième temps, le mouvement de l'analyse aboutit à une recomposition des diverses dimensions du travail enseignant en fonction de deux lieux de pratique ou de deux catégories d'établissement, les établissements dits « difficiles » et ceux réputés plus « faciles ».

Au plan méthodologique, la recherche s'appuie sur une relecture de données quantitatives, la plupart d'entre elles ayant été produites par la DEP ; ces données décrivent en les chiffrant les contours morphologiques du corps enseignant et du travail effectué dans le second degré français. La recherche a aussi et surtout comparté une quarantaine d'entrevues semi-dirigées – 20 auprès d'enseignants de collège, et 20 auprès de professeurs de lycée ; 22 hommes et 18 femmes, de divers champs disciplinaires et de différents types d'établissements – ainsi que des entretiens de groupes.

Le livre utilise abondamment ce corpus d'entrevues, analysé en fonction de thèmes et de sous-thèmes. L'auteur dit aussi avoir tenu compte de sa propre activité d'enseignante de collège et de lycée (d'une durée de 15 ans), ainsi que son activité plus récente de conseil et de formation.

Résumons brièvement chacun des trois temps de l'analyse.

Premièrement, l'analyse du contexte. Celle-ci procède en deux parties: d'abord l'analyse de deux discours, celui sur la crise de l'école et du métier d'enseignant, et celui sur la professionnalisation de l'enseignement; elle est complétée par la référence à deux grandes tendances évolutives: l'élargissement du travail enseignant et la rationalisation de ce travail. Les éléments du discours sur la crise du métier que retient A. Barrère sont les suivants: la plus grande fragilité des situations d'enseignement, liée à la massification de l'enseignement secondaire et à la confrontation des enseignants à des élèves issus des milieux populaires, la dégradation du niveau des élèves, la fragilité du sens attribuée aux études par les nouveaux publics scolaires, la précarisation de l'intérêt pour les savoirs scolaires, l'instrumentalisation du rapport au savoir, et enfin, l'indiscipline, l'insolence, l'irrespect, voire la violence verbale et physique. Même si elle ne partage pas ce discours qui lie étroitement crise du métier et nouveaux publics scolaires: « l'image d'un monde scolaire paisible perturbé par la massification ne résiste pas à l'analyse », écrit-elle (p. 24), et même si à ses yeux, il importe plutôt de prendre acte de ce que la société française rejette l'autoritarisme d'antan et reconnaît l'adolescence et les adolescents comme des sujets, elle souligne néanmoins que « dans la mesure où les enseignants l'adoptent, cet ensemble de représentations importe au plus haut point à notre étude et devra être articulé avec l'ensemble du vécu professionnel enseignant » (p. 26). Si le discours de la crise souligne les raisons pour lesquelles les enseignants « ne peuvent plus faire leur travail » (p. 31), le second discours, celui sur la professionnalisation de l'enseignement, tente de son côté, de dire comment ils devraient le faire. Il s'appuie pour l'essentiel sur quatre idées: l'enseignant ne peut plus être qu'un spécialiste de la discipline; s'impose une meilleure adaptation des prestations d'enseignement aux élèves, pris individuellement lorsque cela s'avère nécessaire; doivent aussi se développer la diffusion d'une culture d'évaluation de l'enseignement et de ses effets, et une plus grande autonomie des enseignants. Selon l'auteur, ce second discours se heurte à l'impossibilité de véritablement mesurer avec précision l'efficacité enseignante et donc de dégager un modèle « indiscutable » du bon enseignant. Il y a donc des limites à la professionnalisation de l'enseignement, qu'exprime le sous-titre du livre « routines incertaines ».

Ces deux discours symétriques, l'auteur les met en relation avec deux grandes tendances de l'évolution du travail enseignant qu'elle dégage: 1) l'élargissement du travail enseignant, recouvrant à la fois la complexification de tâches habituelles par

l'obligation de prévoir un cadre de travail pour les élèves en classe, celle de construire régulièrement leur motivation, de négocier l'ordre scolaire, d'accepter une plus grande personnalisation de l'autorité, et aussi l'émergence de nouvelles tâches, liées à l'orientation des élèves et au travail dans l'établissement. ; 2) la rationalisation du travail enseignant, qui se manifeste dans la mise en forme institutionnelle des contenus d'enseignement (programmes par objectifs ou par compétences), une relation pédagogique et une gestion de classe plus formalisées grâce aux apports des technologies de la relation, de la communication, de la gestion du stress et des conflits, et une approche évaluative, dite formative, intégrant apprentissage et évaluation.

Selon l'auteur, ces tendances, et les injonctions normatives qui les partent, sont loin d'avoir engendré dans le second degré un nouveau métier. L'élargissement des tâches se heurte à des faiblesses institutionnelles et la rationalisation de l'enseignement rencontre un certain nombre de limites qui tiennent précisément à la teneur même du travail des enseignants. De telle sorte qu'entre bureaucratie et profession, survivent plusieurs dimensions artisanales du métier d'enseignant. C'est là une des idées centrales du livre que le second temps de l'analyse – portant sur les quatre dimensions du travail enseignant – va chercher à documenter à travers les entretiens individuelles et les entretiens de groupe.

En effet, cette dimension artisanale est tout à fait présente dans le chapitre consacré à la préparation des cours et notamment dans les pages consacrées au travail de compilation et de rédaction de synthèse de contenus de divers manuels, de fabrication de documents et de recherche « du » document perçu comme pouvant motiver les élèves. L'auteur analyse aussi avec beaucoup d'intelligence et de finesse le rapport des enseignants aux programmes ministériels, ce qu'elle nomme une attitude de « respect mesuré, mais d'application variable », et donc l'autonomie relative que se donnent les enseignants par rapport aux programmes, par ailleurs à peu près unanimement perçus comme trop lourds. Il faut aussi comprendre, nous rappelle l'auteur, que les programmes incarnent la norme nationale et le niveau requis, celui des élèves, comme celui des professeurs.

La préparation des cours apparaît comme un travail incertain, anticipant sur ce qui pourrait se passer en classe ; dès lors, il n'est pas surprenant d'apprendre que dans certains contextes, notamment dans les classes dites difficiles, l'enseignant prépare plusieurs plans de cours, au cas où... Cette activité de préparation de cours comporte une épreuve subjective des plus centrales, celle de devoir faire le deuil de la discipline. Cette épreuve est vécue différemment selon les enseignants, mais peu y échappent. L'auteur identifie trois stratégies : accepter l'inévitable et accomplir le deuil, le refuser ou adopter une stratégie mitoyenne, de compromis entre l'acceptation et le refus. Cette dernière stratégie serait majoritairement au sein du groupe

d'enseignants interrogés. Ce deuil de la discipline ne « profite » pas à la pédagogie et au développement d'une culture pédagogique commune aux enseignants du second degré. La littérature pédagogique est méconnue et jugée très négativement. L'auteur propose ici une distinction importante: le deuil de la discipline amène les enseignants à reconnaître que le travail de préparation de cours est un travail de mise en forme pédagogique, bien davantage qu'un travail intellectuel de haut niveau; mais cette reconnaissance « pratique » ne se transpose pas au plan de la culture professionnelle commune, encore largement « allergique » à tout discours pédagogique. En somme, l'enseignant reconnaît faire un travail de pédagogie, mais ne se réclame pas de la pédagogie en tant que discours sur ce travail.

Dans son chapitre consacré à la prestation de l'enseignement, l'auteur montre combien, au cours des dernières décennies, cette dimension du travail enseignant s'est autonomisée par rapport aux autres dimensions: en effet, au-delà de la préparation du cours, il importe de construire des modalités de participation des élèves au cours, stabiliser un ordre scolaire acceptable et avoir de bonnes relations avec les élèves; par ailleurs, un cours réussi est un cours qui se passe bien et si possible qui fait « pétiller quelques yeux », le lien avec les apprentissages n'étant par ailleurs pas assuré, comme la correction des copies d'élèves le révèle trop souvent aux enseignants interrogés. Aussi, les aspects relationnels du métier dicteront ou à tout le moins coloreront nombre de choix pédagogiques.

Variable suivant les milieux, la tâche de stabilisation d'un ordre scolaire s'avère accaparante et répétitive, toujours à recommencer. Une tâche de flic, un « sale boulot » auquel répugne la plupart des enseignants et qu'ils aimeraient bien céder à d'autres intervenants, dans une division du travail qui leur permettrait de se consacrer aux tâches plus nobles d'instruction et d'éducation. Cette tâche de flic se complique dans la nécessité de construire une échelle de sanctions et surtout de l'appliquer d'une manière cohérente et équitable. Il importe aussi au plus haut point que cette cohérence et cette équité soient reconnues par les élèves eux-mêmes. L'exercice de l'autorité en classe – une autorité de compromis, et non pas une autorité statutaire – est dans le cadre institutionnel actuel, plus personnalisé qu'autrefois; le charisme personnel est ici encore un atout important. Malgré tout, rien n'est acquis et l'incertitude règne:

« Matériellement répétitives, les tâches d'autorité, parce qu'elles nécessitent un fort investissement personnel sont des tâches à haut degré d'incertitude. Peu d'enseignants ont aujourd'hui un sentiment d'immunité total en matière de désordre scolaire. Pour la plupart d'entre eux, l'autorité est un véritable rocher de Sisyphe, que l'on doit remonter en haut de la colline, quels que soient son humeur, son état, sa fatigue. Obligatoire car conditionnant, et la relation avec les élèves et la transmission pédagogique, et donc pouvant ruiner potentiellement le centre du métier porteur de sens et de satisfaction. Absurde parce que préalable et peu légitime en tant

qu'activité autonome, elle finit par être pourtant une image globale minimale renvoyée à l'enseignant de ses compétences professionnelles. Impitoyable parce qu'inéluctable, elle différencie profondément les situations d'enseignement, les établissements et les classes. Mais aussi les enseignants eux-mêmes, inégaux devant ses aléas et ses blessures. » (pp. 126-127)

Dans cet espace relationnel et cette gestion de la classe, le cours dialogué apparaît comme la forme dominante d'enseignement : celui-ci témoigne du discrédit officiel du cours magistral traditionnel et répond modestement à la difficile injonction de mise en activité des élèves. Cette généralisation du cours dialogué donne à voir que la réalité du « terrain » est plus nuancée que certains discours ne le laissent voir : en ce sens, les enseignants du secondaire ne sont pas incapables d'adaptations et de nouveautés ; par ailleurs, ils n'ont pas opéré une mutation ou une révolution pédagogique, comme certains les enjoinçaient de le faire.

Faire cours aujourd'hui n'est pas de tout repos : des hauts et des bas existent, que l'auteur analyse sous l'entête « cyclothymie de la relation » ; des risques de blessures, de sur-investissement et d'affects trop forts sont fréquemment mentionnés dans les entrevues.

L'évaluation des élèves est, selon l'auteur, transformée par trois tendances : une augmentation des contrôles et des interrogations qui scandent le quotidien scolaire ; la pénétration de l'idée que l'évaluation est intimement liée à l'apprentissage et ne peut se réduire à un bilan ; le fait qu'elle devienne au travers de l'orientation, un pré-classement des élèves en fonction de leur éventuel parcours scolaire et professionnel.

Objectivement rébarbative, l'évaluation apparaît aux enseignants interrogés comme un mal nécessaire, une menace pour la relation pédagogique et un rite malheureux dont tous sont prisonniers. Si personne ne conteste une certaine efficacité à la pression évaluative, l'évaluation n'en est pas moins source de démotivation et de conflits avec les élèves. Elle est aussi chez plusieurs enseignants, source d'incertitude : en effet, les enseignants « dubitatifs » ou « relativistes », majoritaires, ont tendance à douter de leur compétence à évaluer et à noter avec justesse, à trouver le ou les repères appropriés. Ils sont aussi tiraillés entre leur rôle d'entraîneur et leur rôle d'arbitre et trouvent difficilement le bon équilibre entre donner l'heure juste à un élève sur ses acquisitions et ses compétences et soutenir sa motivation et son intérêt à travailler. À cet égard, ils ont le sentiment de résoudre ce dilemme en se comportant de manière pas toujours « réglo » (annotations contre la note, l'évaluation différenciée et critériée).

Quant à la participation des enseignants à l'orientation des élèves, l'image qui se dégage de l'analyse d'A. Barrère est que les enseignants vivent, dans ce contexte,

un choc important, celui de l'artisan soucieux de ses élèves pris un à un et dans leur cheminement inachevé mais ouvert sur des possibles, un artisan confronté à une organisation de masse, gérant des flux d'élèves d'une manière bureaucratique et impersonnelle. On a le sentiment que les enseignants souhaiteraient ne pas être compromis par cette tâche qu'ils ne perçoivent pas comme étant réalisée dans le respect et l'intérêt de tous les élèves.

La quatrième dimension du travail enseignant concerne le travail dans l'établissement. On ne sera pas surpris d'apprendre que l'établissement apparaît comme un milieu hiérarchique particulier, à la fois flou et contraignant, une sorte de « bureaucratie professionnelle atrophie » et que les injonctions au travail en équipe et en projet sont inégalement suivies et au total, de peu d'efficacité. Les relations avec la direction sont marquées au coin du soupçon, et le travail collectif et les projets ne font pas encore partie du quotidien enseignant ; ce sont des initiatives individuelles qui vivent un moment fort et parfois euphorisant, pour ensuite s'éteindre avec l'usure du temps.

Par ailleurs, on lira attentivement les pages consacrées aux relations entre enseignants, marquées par l'importance de la réputation de chacun, des affinités personnelles et du regard critique des uns sur les autres. Les enseignants se classent les uns les autres sur un axe informel autorité-chahut, ils rejettent le collègue méprisant les élèves, mais ces réflexions appartiennent à l'espace privé : le collège et le lycée apparaissent comme des espaces sociaux divisés, fractionnés et concurrentiels, mais sans véritables débats et conflits ouverts, chacun tentant de s'en tirer mieux que les autres. Ces pages sur les relations entre enseignants me sont apparues dures et ma foi, désolantes dans leur vérité.

D'une certaine manière, l'analyse comparée du travail enseignant en milieu difficile et en milieu facile s'avère plus réjouissante et plutôt sympathique aux enseignants d'établissements difficiles. Le lecteur sent l'immense respect que porte l'auteur à ces derniers, respect qui n'engendre pas cependant une lecture complaisante de leur vécu. En effet, selon l'auteur et suivant les entrevues et les entretiens de groupe, ces enseignants ont développé au fil des ans des compétences relationnelles qui non seulement leur permettent de survivre (les « *coping stratégies* » de Woods), mais aussi et surtout de faire œuvre éducative utile. Ces compétences touchent à la gestion de la distance (sociale, culturelle et générationnelle) entre les enseignants et leurs élèves ; au tact et à la gestion du stigmate de l'échec scolaire ; au jeu avec le rôle d'enseignant et d'adulte ou le « bon usage de soi » ; et l'humour qui désamorce et récupère des situations potentiellement dangereuses. Pour ces enseignants d'établissements difficiles, l'évolution du métier n'est pas vécue comme une déqualification, mais plutôt comme un élargissement de la mission, celle-ci étant saisie dans ses dimensions éducatives et sociales. Dans ce chapitre, les pages consacrées aux inci-

dents à la porte de la classe (pp. 247-251) retiennent l'attention, symbolisant les brèches d'une institution scolaire affaiblie et le travail, à longueur de journée, des enseignants pour colmater et cimenter ces brèches.

En conclusion, l'auteur effectue un retour sur les deux grandes tendances d'évolution du métier identifiées en début de parcours : l'élargissement du travail enseignant et la rationalisation du travail enseignant. À propos de la première tendance, l'auteur s'interroge sur le risque d'intensification du travail enseignant, chacune de ses dimensions se complexifiant et les rapports entre elles s'avérant plus difficiles à intégrer dans un ensemble unifié ou simplement cohérent. Cette intégration ne semble pas, aux dires des enseignants, pouvoir se réaliser grâce à l'apport d'une pédagogie théorique : pour l'avenir immédiat, il revient donc à chaque enseignant, en fonction de son itinéraire et selon le contexte de son travail, de gérer cette intensification du travail. Par ailleurs, l'émergence de nouvelles tâches, notamment de celles reliées au fonctionnement collectif et à l'établissement, apparaît freinée par les structures en place et par des fonctionnements très divers. Enfin, en ce qui a trait à la rationalisation du travail enseignant, l'auteur conclut en situant les enseignants entre deux modèles : celui de la bureaucratie et celui de l'artisanat :

« Les enseignants apparaissent donc tout à la fois comme des concepteurs sous surveillance d'un côté, exécutants sur-responsabilisés de l'autre, entre bureaucratie et artisanat, et s'appuyant sur des compétences expertes encore incertaines ou peu reconnues. Ces défauts de jointure, cet ensemble chaotique de postures reflètent les diversités de situations réelles des enseignants, qui en privilégient toujours une forme. » (p. 291)

Ce livre, rédigé d'une plume alerte, claire et précise, par une sociologue qui manifestement connaît intimement ce dont elle parle, témoigne de beaucoup d'empathie pour la situation des enseignants du secondaire, tout en étant sans complaisance. Il est ni pessimiste, ni optimiste sur l'évolution du travail enseignant. Il cherche à comprendre de l'intérieur l'activité et l'expérience vécue par les enseignants de collège et de lycée français. Fruit d'une démarche compréhensive, l'analyse du corpus d'entretiens dans le cadre proposé au départ – discours sur la crise du métier et sur la professionnalisation, tendances à l'élargissement et à la rationalisation du travail – tient ses promesses et enrichit notre connaissance de l'activité et de l'expérience d'enseignant du secondaire français.

L'image qui domine tout au long du livre est celle d'un enseignant seul, confronté aux difficultés d'un travail prescrit élargi, difficile à tenir dans le quotidien des interactions avec les élèves des diverses couches sociales maintenant scolarisés de plus en plus longtemps. Si l'institution est présente, essentiellement sous la forme des exigences des programmes, de la norme disciplinaire et du niveau qu'il imparte de ne pas perdre de vue (le sien propre comme celui des élèves), les relais organisation-

nels sont peu présents dans l'étude d'A. Barrère : ni les chefs d'établissement, ni les inspecteurs, ni les autres catégories de personnel ne semblent véritablement compter ou faire une différence dans la vie des enseignants et dans leur expérience du métier.

Ce livre intéressera quiconque se préoccupe de la relation entre le travail prescrit et le travail réellement accompli par les enseignants, et à son évolution. En formation continue, il peut être un bon outil de réflexivité sur sa pratique. Car, les enseignants qui le liront y retrouveront très certainement des éléments de leur propre expérience ; ils pourront dès lors prendre une certaine distance par rapport au travail que l'institution prescrit et en se centrant sur le travail réellement accompli, s'autoriser à explorer des voies personnelles d'une plus grande maîtrise pédagogique.

Claude LESSARD
Université de Montréal

PEYRONIE Henri (2000). – *Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 189 p.

Cas rare, voici un ouvrage issu non d'une thèse, comme il est fréquent, mais d'une note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Comme l'explique très bien l'auteur dans son avant-propos, la publication de ce genre d'écrit universitaire se heurte à un double obstacle. D'abord il s'agit d'une note de synthèse renvoyant à des travaux fournis au jury d'habilitation, mais plus difficilement accessibles pour le lecteur. Ensuite, parce que ce genre d'écrits est encore peu connu en dehors du milieu universitaire et même à l'intérieur, peu étudié dans ces formes, en absence de dépôt obligatoire dans la bibliothèque de l'université de soutenance, contrairement aux thèses. On peut être reconnaissant à Michel Bernard de les avoir rendus un peu plus visibles en ouvrant chez L'Harmattan une collection « thèses et travaux universitaires » qui leur est en partie consacrée. Bien que défini une première fois en 1984, re-précisé en 1998, cet exercice universitaire aux réalisations peu visibles donne lieu à des interprétations variables, faisant de chaque candidat l'acteur d'un processus instituant encore en cours.

Il faut savoir gré à l'auteur de nous proposer ici une interprétation large qui, malgré le respect apparent au genre qu'affiche le sous-titre : « Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation », évoque et met même en annexe des écrits autres que de recherche, car ils sont constitutifs d'un cheminement plus large où s'est affinée une sensibilité, construit des valeurs et pris racines des problèmes qui ont été plus tard pasés selon la démarche plus logique et abstraite, mais aussi plus aride et moins incarnée de la recherche.