

1. STRATÉGIES FRANÇAISES

IDENTITÉS ET CHANGEMENTS DANS LA PROFESSION ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

J.-P. OBIN

Sommaire. Placé au cœur du système éducatif, J.-P. Obin livre une vision d'ensemble de son évolution selon les degrés, les catégories, les tendances et mouvements historiques internes ; les facteurs extérieurs, qu'ils soient économiques ou idéologiques, jouent aussi un rôle capital. Il faut donc rechercher de nouvelles identités de la profession enseignante, intégrant aussi bien les expériences du passé que les valeurs d'avenir.

Summary. From his position at the heart of the educational system, J.-P. Obin gives us an overall authoritative view of its internal evolution as driven by cursus, stages, curricula, categories of teachers, historical facts and trends. Similarly a prominent role is devolved to outside factors, economical as well as ideological. New identities are therefore to be sought out in an endeavour to integrate both experience from the past and prospective values.

On a parfois entendu dire que la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) constituerait un véritable « bouleversement », voire une « rupture » avec un « ordre séculaire ». On ne reprendra pas ici ce discours, mais on tentera plutôt d'explorer les réalités qu'il recouvre.

Sans doute s'agit-il, avec la création de ces instituts de formation, d'un changement dont on ne marchandera pas l'importance pour le système éducatif. On ne peut contester l'idée que la formation initiale constitue un élément important pour l'exercice d'une profession comme

celle d'enseignant. Et dans cet esprit on ne peut nier qu'une réforme comme celle des IUFM, caractérisée par le remplacement des centres existants par un unique et nouveau centre de formation, aura vraisemblablement des conséquences sur l'exercice de la profession d'enseignant. Inversement, on peut également soutenir que les évolutions de cette profession, passées, en cours ou prévisibles, ont justement nécessité l'émergence de la réforme et influenceront son contenu. C'est bien de la dynamique du changement dans la profession et la formation des enseignants qu'il s'agit de traiter ici.

Edgar Morin, à propos de cette dynamique du changement, centrée sur l'étude du cas d'une commune en pays bigouden, utilise l'image « du vin nouveau » coulant dans « des outres anciennes » (1). Pour E. Morin ce « vin nouveau », c'est-à-dire la « modernité », coule d'un environnement dont la modernisation est déjà profondément engagée, les « outres anciennes » étant constituées par les structures sociales, culturelles, économiques et politiques, d'une société habituée à l'autarcie et portée à la permanence.

Renaud Sainsaulieu note quant à lui, sur un autre registre, que le jeu des acteurs dans une organisation est fondamentalement marqué par « la précarité des alliances » et la « stabilité des identités professionnelles » (2). Pour R. Sainsaulieu, en effet, les évolutions et les résistances qu'elles rencontrent trouvent moins leur signification dans des jeux stratégiques et des alliances momentanées d'intérêts convergents, que dans l'existence d'identités culturelles fortes fondées sur le partage de valeurs ou de normes, la communauté des représentations ou des visions de l'avenir.

Dans cette double perspective, concevoir une nouvelle formation initiale des enseignants nécessite de prendre en considération deux séries d'éléments qui déterminent conjointement les conditions d'évolution de la profession : d'abord les éléments stables d'identités professionnelles forgées au cours de l'histoire dans des institutions de formation spécifiques et dans l'exercice de métiers différenciés, les « outres anciennes » ; ensuite le « vin nouveau » provenant d'un environnement en interaction avec la sphère éducative, et marqué par des évolutions profondes pouvant apparaître porteuses d'une influence décisive sur l'émergence d'un nouveau métier d'enseignant.

LES OUTRES ANCIENNES

L'histoire du système éducatif français depuis un siècle est foncièrement marquée par l'existence de trois pôles culturels forts au sein du monde enseignant : ceux du premier degré, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement professionnel. Apparus successivement, mais relativement stables depuis plus de quarante ans, ces pôles s'appuient sur des valeurs propres, établies puis transmises dans des centres de formation spécifiques, à l'œuvre dans des pratiques pédagogiques typées dessinant des métiers assez différenciés, enfin soutenues par des organisations professionnelles rivales dont les jeux stratégiques ont profondément influencé – et continuent d'influencer – les politiques de l'éducation nationale depuis la Libération.

L'identité professionnelle du premier degré s'est forgée depuis un siècle dans les écoles normales départementales. A l'origine véritables séminaires laïques, soubassement du centralisme ferriste, les écoles normales étaient chargées d'édicter et de transmettre aux instituteurs règles et normes, tant idéologiques que pédagogiques. Les instituteurs devaient être, dans l'esprit des réformateurs des débuts de la III^e République, les missionnaires du progrès culturel et social, les constructeurs de la pérennité de la République et les promoteurs des valeurs qui la fondent. Le succès même de ces missions, c'est-à-dire le progrès du niveau général d'instruction, du bien-être social, ainsi que le triomphe définitif de l'idée républicaine, sans doute associés à d'autres éléments comme la féminisation croissante du corps des instituteurs, ont progressivement affaibli le poids de ces missions « civiques », et accru celui de valeurs plus « domestiques »(3). On met en effet plus volontiers l'accent, aujourd'hui, dans les écoles normales, sur l'action et la réflexion pédagogiques, l'attention se porte davantage sur l'enfant, son « éveil », son individualité, et l'épanouissement de sa personnalité.

En même temps qu'un farouche défenseur des intérêts de la corporation, le syndicat représentatif des instituteurs est un dépositaire vigilant de ces valeurs « libératrices », qui se sont progressivement décentrées du collectif (la République) vers l'individuel (l'enfant). Ainsi, ce syndicat, qui contrôle la puissance Fédération de l'Éducation Nationale, a-t-il été l'un des principaux promoteurs du concept « travailler autrement », et de ce qui s'en est, en définitive, retrouvé dans la loi d'orientation et les accords de revalorisation de la fonction enseignante : le centrage sur l'élève, un effort d'individualisation pédagogique, le suivi et l'orientation comme mission complémentaire à l'enseignement. L'organe du syndicat des instituteurs se nomme « l'École libératrice ».

L'identité professionnelle de l'enseignement secondaire n'est pas héritière des mêmes traditions que celle du premier degré. Ses professeurs – licenciés ou agrégés – sont très majoritairement issus de l'Université. Enseignant une et enseignants d'une discipline, leur compétence professionnelle leur apparaît d'autant plus liée aux savoirs acquis pendant leurs quatre ou cinq années d'études universitaires, qu'aucune place n'y a été faite à l'apprentissage du métier. Sortis de l'université bien davantage mathématiciens ou anglicistes que professeurs de collège ou de lycée, les professeurs du second degré continuent dans leur vie professionnelle de se définir le plus souvent par la discipline enseignée, notamment au travers de très vivantes associations professionnelles « de spécialistes ». Ces associations, qui touchent une grande partie des professeurs dans chaque discipline, savent agir le cas échéant comme d'efficaces groupes de pression, lorsque « la discipline est menacée », c'est-à-dire lorsqu'un projet de réforme risque d'amener la proportion ou le volume de l'enseignement disciplinaire à diminuer.

Outre la très forte marque laissée par l'enseignement universitaire de la discipline, la culture du second degré se réfère volontiers à des valeurs liées à la connaissance, à la transmission du patrimoine culturel, à l'idée d'un progrès – notamment scientifique et technique – civilisateur, lui-même lié à la fécondité de la recherche et à l'excellence des formes d'enseignement. Les modèles pédagogiques portés par cette culture sont fortement marqués par l'académisme de l'enseignement universitaire : exposé en cours magistral, application en travaux dirigés, expérimentation en travaux pratiques. Bien adaptés au public traditionnellement « écrémé » des universités et des lycées, ces modèles se sont trouvés déstabilisés par l'hétérogénéité des élèves, conséquence du triomphe de l'enseignement de masse, d'abord au niveau du collège, et dorénavant au-delà. Le syndicat majoritaire dans le second degré, par ses revendications propres et par celle du courant qu'il influence au sein de la Fédération, est le gardien très ombrageux de ces valeurs et des formes d'enseignement, de recrutement et de formation des professeurs qui leur sont attachées. Sa vigilance sourcilleuse est particulièrement sensible en matière de recrutement : toucher à la licence, modifier les épreuves du concours peut être considéré comme un « casus belli » ; en matière de formation, la maîtrise pour tous est l'idéal à atteindre. L'idée des IUFM, c'est-à-dire de la formation de tous les maîtres dans des instituts universitaires, est son enfant, déjà âgé ; et la création de ces nouveaux centres – directement liée à la suppression des écoles normales – pourrait être interprétée comme le signe d'une nouvelle ère hégémonique s'ouvrant à la culture du secondaire et succédant à celle du premier degré. Cette hégémonie idéologique peut d'ailleurs s'appuyer sur des données objec-

tives : prolongation de la scolarité au collège puis au lycée ; forte augmentation des effectifs des professeurs, aujourd'hui plus nombreux (en incluant ceux du technique) que les instituteurs ; élévation des niveaux de recrutement et donc passage obligé de tous les maîtres par l'Université.

L'organe du syndicat des enseignements secondaires s'appelle justement « l'Université syndicaliste ».

L'identité culturelle de l'enseignement professionnel s'est développée dans un contexte profondément différent. Les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), fondées en 1946-47, ont été chargées à l'origine de former les maîtres-ouvriers des nouveaux « centres d'apprentissage », ancêtres de nos lycées professionnels. Une réflexion intense s'y est développée très tôt, notamment sous l'influence de la CGT, afin de tenter d'articuler une formation socio-culturelle à la formation professionnelle des ouvriers (4). Alors que la formation universitaire des professeurs du second degré est marquée par la cohérence interne des concepts, qui caractérise une discipline, la formation des maîtres du technique s'organise autour d'une finalisation des savoirs et des savoir-faire qui donne sens à l'apprentissage des processus techniques, ainsi qu'à l'acquisition des compétences professionnelles. La formation en ENNA s'est appuyée également sur les valeurs dominantes de « l'aristocratie ouvrière » et de l'éducation populaire : le goût de l'action, du travail en équipe, l'attrait pour les réalisations, pour l'efficacité, l'amour du travail bien fait, l'engagement pour la promotion sociale et culturelle des classes populaires, la solidarité. Le modèle pédagogique prévalant est celui de l'apprentissage, c'est-à-dire une pédagogie alternant des phases d'acquisition de savoir-faire professionnels – à la fois inductives et applicatives – et des phases de transmission de savoirs, pratiques et théoriques, directement liés aux savoir-faire.

Les syndicats de l'enseignement professionnel restent très attachés à cette culture ouvrière, en dépit des évolutions profondes qui ont marqué depuis quinze ans le recrutement des professeurs des lycées professionnels : hier munis d'un CAP et d'une expérience d'ouvrier, ils doivent maintenant être titulaires d'un BTS ou d'une licence.

Le syndicat aujourd'hui majoritaire appartient à la Fédération. Son organe est « l'Apprentissage public ».

École libératrice, Université syndicaliste, Apprentissage public : l'histoire des évolutions du système éducatif français depuis la Libé-

ration peut être lue au travers du prisme des luttes d'influence et de pouvoir que se sont livrées trois cultures enseignantes parfaitement symbolisées par les titres-phares de la presse syndicale.

La difficile mise en œuvre du plan Langevin-Wallon – non encore terminée pour l'enseignement professionnel – en est l'illustration. Son blocage – pendant la IV^e République –, ses difficultés de réalisation ensuite – notamment avec l'épisode de la création du corps des PECC – sont la traduction directe de la lutte hégémonique qui a opposé le premier et le second degrés sur le terrain du collège, et, par voie de conséquence, pour le contrôle de la fédération syndicale. On aurait tort de rechercher des causes strictement politiques à ce conflit toujours vivace. Ainsi, jusque dans les années soixante, les dirigeants des deux principales organisations rivales appartenaient à la SFIO. On serait sans doute mieux fondé à soutenir que l'appartenance actuelle des dirigeants des trois principales organisations à trois courants politiques de gauche historiquement rivaux, leur permet d'asseoir plus librement le jeu de conflits stratégiques en réalité fondés sur des oppositions culturelles. Comment, sinon par la force et la permanence des identités professionnelles, expliquer la stabilité remarquable à la tête d'organisations regroupant une majorité d'enseignants, de groupes appartenant, de notoriété publique, à des formations politiques sans grande influence (à en juger par les études électorales par exemple), voire largement déconsidérées dans la société comme dans le milieu enseignant ?

Cette force, cette stabilité, sont des indications puissantes pour le travail des formateurs des IUFM et des MAPPEN. Comme l'indique E. Morin, les « autres anciennes » peuvent aussi bien devenir des « flots d'archaïsme » que des « vecteurs de modernité ». Aux formateurs de cerner dans chacune des identités professionnelles, les structures culturelles qui seront les vecteurs sur lesquels appuyer leur action (trans)formatrice et pourront ainsi favoriser l'évolution de la profession.

Mais quelles évolutions ? Et au nom de quoi faudrait-il les favoriser ? Voici donc venu le moment de goûter si le vin est bon.

LE VIN NOUVEAU

Les origines du changement sont diverses. La profession enseignante, le système éducatif – quoi qu'on en dise parfois – ne sont pas isolés du reste de la société. Les interactions sont multiples, même si elles font sen-

tir quelquefois leurs effets avec retard. Des différentes sphères en contact avec la sphère éducative proviennent des contraintes, des influences, des pressions, qui agissent de manière convergente pour introduire des innovations, modifier des attitudes, des pratiques, des modes de pensée et de gestion, faire bouger l'organisation du système, proposer d'autres modèles, voire introduire de nouvelles valeurs .

Les domaines économique, politique, social, scientifique et technique, socio-technique, idéologique et technico-pédagogique sont les principaux secteurs qui influencent directement ces modifications.

L'économique

Habitué, depuis la Libération, à vivre dans le contexte d'une expansion économique continue – et profitant de ses largesses – le système éducatif n'a subi que tardivement (au début des années 1980) les effets de la crise économique. Suppressions d'emplois, crédits en régression, ont fait progressivement le succès de deux notions nouvelles : la gestion et l'évaluation. Nouvelle en effet dans l'Éducation nationale, l'idée de gestion, c'est-à-dire l'idée qu'à égalité de moyens des politiques différentes peuvent être poursuivies – dans une académie, un établissement, une classe – et des résultats différents obtenus. Les normes – qu'il s'agissait de concevoir, de transmettre, de commenter, puis d'exécuter – sont progressivement remplacées par la définition d'objectifs, l'autonomie des méthodes et l'obligation de résultats. Le contrôle des normes, l'inspection de la conformité des procédures, cèdent la place à l'évaluation des effets. L'efficacité, l'efficience, apparaissent comme des valeurs nouvelles, la productivité surgit au détour d'un slogan ministériel (80 % au niveau du bac), s'inscrit bientôt dans la loi, et progressivement dans la réalité. Déjà on évalue les élèves – sans préoccupation de contrôle ou d'examen de passage – , on étudie des « flux », on suit des « cohortes », on mesure les « performances des établissements », grâce à de nouveaux « indicateurs ». Dans l'établissement, la cohérence d'ensemble doit être assurée par un « projet », conçu en partie par les enseignants eux-mêmes et, partant, susceptible de les « mobiliser ».

Comment tout ceci, qui apparaît profondément nouveau et passablement en rupture avec des traditions qui semblaient bien ancrées, peut-il être sans conséquences, profondes et à long terme, sur la nature même de la profession d'enseignant ?

Le politique

L'évolution des mentalités et des structures politiques françaises est à notre époque marquée par l'affaiblissement du centralisme jacobin et, dans l'École, de son avatar éducatif, le centralisme ferriste. Dans le second degré, la décentralisation a eu des conséquences directes sur la gestion et la conduite des établissements scolaires, tandis que dans le premier degré les instituteurs ont officiellement gagné en 1985 (au travers des nouveaux programmes) leur liberté pédagogique, déjà bien engagée sur le terrain. On assiste en fait à une double et convergente évolution. Dans le premier degré, où la tradition centralisatrice était la plus forte en matière pédagogique, les normes ont été supprimées en matière de « méthodes et de démarches » qui, dorénavant, « relèvent d'abord de l'initiative et de la responsabilité des maîtres »(5). Dans le second degré, la tradition libérale qui prévalait en matière pédagogique se voit infléchie, au travers du projet d'établissement, notamment par la nécessité de travailler en équipe, d'associer les familles, de communiquer les objectifs, d'informer sur les méthodes.

Ainsi des pratiques professionnelles éloignées ont-elles tendance à se rapprocher, et ceci d'autant plus qu'il faudrait sans doute être bien naïf pour ne pas comprendre qu'en matière de décentralisation – et de déconcentration – les évolutions n'ont fait que débiter.

Le social

L'évolution sociologique des élèves, amorcée par la troisième République pour l'école élémentaire, se poursuit. La suppression progressive d'établissements structurés par filières ségrégatives et leur remplacement par de nouveaux établissements ordonnés par niveaux ne sont pas encore totalement achevés. Le lycée professionnel, en conservant une entrée en 4^e (préparatoire ou même technologique), ne permet pas une orientation totalement ouverte. Mais son existence reste nécessaire tant que sa fonction « réparatrice » ne pourra être totalement assurée par les collèges et leurs enseignants.

Aujourd'hui la composition sociologique de l'école élémentaire correspond à celle de la société. C'est presque le cas pour le collège. Et les progrès sont sensibles au lycée. Du côté des enseignants, l'évolution sociologique est également notable. Ici encore on observe une double évolution convergente : « déprolétarianisation » pour le recrutement des instituteurs et des professeurs de lycée professionnel, « démocratisation » pour les professeurs du second degré ; et féminisation pour tous. Ainsi,

alors que la population des élèves se diversifie, celle des enseignants s'homogénéise. Le jeu du portrait-robot fait apparaître l'enseignant de demain comme une femme, issue des classes moyennes, apportant au foyer un 2^e salaire, n'ayant jamais quitté l'École et y ayant scolairement réussi. Peut-on ne pas être inquiet devant une population enseignante aussi peu préparée culturellement à faire réussir les élèves issus des couches défavorisées de la société ? Ce problème apparaît déjà particulièrement préoccupant dans certains lycées professionnels, mais l'est en réalité partout, y compris à l'école élémentaire et particulièrement dans les écoles rurales à classe unique, désertées par les titulaires et frappées par le « turn-over ». Ces tendances sociologiques étant trop « lourdes » pour espérer être contrariées, la formation, initiale et continue semble être le seul moyen raisonnable de contrecarrer leurs effets. C'est ici que prennent tout leur sens certains aspects du rapport Bancel sur les IUFM (6), concernant notamment la nécessité d'une formation professionnelle intégrant des compétences en matière de « gestion des apprentissages ». Une gestion non plus centrée sur la logique formelle de la discipline, mais sur l'élève, ses modes de construction des savoirs et la transposition didactique. On peut regretter que la pénurie actuelle du recrutement n'ait pu conduire, par ailleurs, à exiger des futurs enseignants une expérience sociale ou professionnelle extérieure au milieu scolaire et préalable au recrutement. Mais rien n'empêche encore de l'intégrer à la formation.

Les techniques et les sciences

L'accélération de la production des savoirs, particulièrement marquée dans le domaine scientifique, affecte l'ensemble des disciplines. Parallèlement, avec les sciences de l'éducation, se construisent des savoirs nouveaux sur l'enseignement, tandis que les connaissances en didactique se développent parallèlement. L'empilement de ces connaissances devient de plus en plus absurde. Pour les élèves, il conduit à l'inflation d'horaires et de programmes qui semblent avoir atteint leurs limites ; pour les enseignants il mène à une formation continue éclatée, « en miettes », où domine encore largement la logique de l'offre. Si l'empilement sans principes est là aussi absurde, on n'aperçoit nulle autre solution que de tenter de concevoir une logique différente d'articulation de la formation initiale et de la formation continue. Dans l'enseignement technique, l'évolution des technologies et des professions a eu pour conséquences supplémentaires la fermeture de nombreuses formations, la transformation ou la rénovation périodique des autres, la création de nouvelles spécialités. Ces mutations, alliées à l'évolution des machines et des processus de production (qui constituent pour l'enseignement technique les équipements pédagogiques), à la modification des

niveaux et des modes de recrutement des professeurs, à l'absence de toute gestion prévisionnelle des emplois, et à toute gestion des « ressources humaines » digne de ce nom, ont provoqué une véritable crise, dont seul le plan de formation pluriannuel conçu en 1985 a pu modérer les effets. Il reste néanmoins encore trop d'établissements et de secteurs sinistrés, de professeurs sans travail ou simplement « occupés », pour ne pas s'interroger sérieusement sur le type de formation initiale qui prémunirait à l'avenir contre le renouvellement de telles conséquences.

Enfin les progrès des technologies de la communication ont profondément modifié l'environnement de l'École, où elles ont trouvé progressivement droit de cité. Les professeurs qui les utilisent doivent concevoir autrement « l'écologie » de leurs classes. Tous – utilisateurs pédagogiques ou non – ne peuvent ignorer les effets éducatifs de ces technologies, sachant que leurs élèves passent en moyenne autant de temps devant un poste de télévision que dans leur classe. Cela, sans doute, fait également partie des compétences liées à la « gestion des apprentissages ».

Le domaine socio-technique : l'organisation du travail

Ici encore, l'Éducation nationale, n'est pas isolée des grands modèles qui ont façonnés depuis le début du siècle le travail à l'usine et au bureau. Taylor et Weber et leurs modèles d'organisation des processus de production et des procédures d'administration, y sont toujours présents. En ce qui concerne l'organisation pédagogique, le modèle taylorien est le plus prégnant. Les principes du « one-best-way » et de l'« organisation scientifique du travail » ont infiltré la sphère éducative de longue date : division du travail entre ceux qui conçoivent et contrôlent les programmes, les méthodes, les manuels (le ministère, les inspecteurs), et ceux qui exécutent (les enseignants) ; parcellisation et répétitivité des tâches, particulièrement accentuées dans le second degré et l'enseignement professionnel ; enfin morcellement de l'espace et du temps pédagogiques (surtout dans le second degré). Comme l'indique Robert Ballion (7), l'organisation de l'établissement scolaire du second degré est toute entière conçue dans une logique de la fragmentation, de la segmentation. L'évolution qui se dessine vers l'intégration – dans certains établissements – n'a démarré que récemment, au plus tôt au début des années 80. L'établissement scolaire traditionnel est un simple appareil logistique (matériel, administratif), permettant le regroupement dans un même lieu d'un ensemble de cellules opérationnelles isolées (les classes). L'enseignement technique, par sa perméabilité plus grande aux influences de l'entreprise, a été encore plus loin dans la logique taylorienne. Ainsi, les chefs de travaux, tel qu'est défini leur rôle dans la cir-

culaire de 1939, constituent le corps de maîtrise intermédiaire qui conçoit et organise le travail des professeurs d'atelier-ouvriers. Si le statut et la mission des chefs de travaux sont sur le point d'être profondément remaniés, il reste encore à modifier les conditions d'exercice des professeurs d'atelier (aujourd'hui professeurs d'enseignement pratique des lycées professionnels).

L'Éducation nationale ne peut pas être absente de la remise en cause du modèle taylorien et du profond et lent courant de détaylorisation qu'on observe depuis plusieurs décennies dans le monde du travail. Les travaux d'Elton Mayo, le mouvement des relations humaines, le travail en groupe autonome de production, la direction participative par objectif, les démarches-qualité, le management par les valeurs, les démarches de projet, autant de recherches ou d'expérimentations qui ont permis d'améliorer à la fois la productivité et la situation des hommes au travail. Le système éducatif est de plus en plus perméable à ce genre de tentative (8).

L'idéologique

L'évolution des idées, des représentations, et des valeurs dans l'Éducation nationale est – de par la nature même de la mission qui est la sienne – particulièrement sensible au mouvement des idées dans l'ensemble de la société. Si l'on intègre l'Université, on peut même dire que l'Éducation nationale est largement exportatrice en ce domaine. Or cette évolution des idées concernant le système éducatif est marquée depuis les années 60 par un double processus.

Tout d'abord on observe, à partir du milieu des années 70, l'affaiblissement de courants sociologiques d'inspiration culturaliste, jusqu'alors dominants. Pour leurs tenants, souvent marxistes, ce qui se passe dans l'École est déterminé par les courants socio-culturels dominants dans la société. L'École reproduit donc la division sociale et la perpétue. Résignation pédagogique et révoltes pédagogistes ont été, chez les enseignants, les conséquences de cette hégémonie. Sur cet affaiblissement de certaines « sociologies des agents », se sont développées des « sociologies des acteurs » (sociologies des organisations, du mouvement social). Pour celles-ci, les phénomènes internes à une organisation ne sont qu'en partie déterminés par les interactions socio-culturelles avec l'extérieur. A l'intérieur du système les acteurs sont capables d'autonomie. Du jeu, c'est-à-dire une potentialité de mouvement, une capacité à changer les choses, à innover ou à s'opposer, existe toujours. Le pouvoir, son contrôle, son exercice, sont les moteurs de ce changement. Une telle vision permet notamment de fonder l'idée de démarches de projet,

dans la classe et dans l'établissement scolaire. Si cette nouvelle hégémonie idéologique se confirmait, elle ne pourrait être sans effets sur les représentations des enseignants de leur métier et, par conséquent, sur son exercice.

Ensuite, un autre mouvement, plus profond que le précédent, car venant de plus loin, affecte également le domaine éducatif. Il s'agit de l'extension – lente et continue – de l'exigence démocratique à d'autres domaines que la vie politique dans laquelle elle a d'abord émergé. Progressivement le virus démocratique, notamment sous l'effet du travail de l'École d'élévation du niveau général de formation de la population, affecte la vie sociale et culturelle, la vie économique et l'entreprise, la vie familiale et privée (9). Le rôle du maître dans la classe, l'exercice de son autorité, ne peuvent plus se concevoir aujourd'hui de la même façon qu'hier. Les relations du professeur avec les parents, son action dans l'établissement de manière générale ont déjà évolué. La nécessité d'expliquer, de justifier, de communiquer et, de plus en plus, d'associer aux décisions, ne peut qu'aller en s'accroissant.

Le projet d'établissement ne devrait plus permettre un mode de direction instrumental, appuyé sur l'autorité hiérarchique, ni même stratégique, fondé sur la gestion des conflits. Sa dimension démocratique est évidente. Encore faut-il, comme toujours en matière de démocratie, y former les acteurs (10).

Le domaine technico-pédagogique

En position de quasi-monopole en matière de formation des enfants et des jeunes, l'Éducation nationale affronte depuis 1972 les lois de la concurrence sur le marché en plein développement de la formation des adultes (passé de 9,6 à 51 milliards en 12 ans). En matière de formation initiale, en effet, « la cohabitation » avec l'enseignement privé relève de règles strictes (parité financière, identité des normes pédagogiques et des procédures de contrôle...) qui atténuent fortement la concurrence. Le fonctionnement du dispositif évoque plutôt une sorte d'accord de « cartel » qui aboutirait à un maintien de parts des publics scolarisés (80-20 %) ne subissant en fait que de très faibles fluctuations.

En revanche, dans le domaine de la formation continue la concurrence est plus réelle, tant avec les autres organismes publics que parapublics ou privés. Ainsi en 1988, sur 4 650 000 stagiaires, le cinquième a été accueilli par l'Éducation nationale (enseignements secondaire et supérieur), ce qui place ce ministère, bien qu'au premier rang pour « l'offre »,

en position somme toute assez minoritaire. Si, plutôt que le nombre de stagiaires, on observe les budgets drainés par les différents organismes de formation, l'éducation nationale ne représente plus que 5,2 % des 51 milliards que l'État, les régions et les entreprises ont investi en 1988 dans la formation continue. C'est dire que dans ce domaine (où pourtant la puissance publique représente les deux cinquièmes des financements), l'Éducation nationale n'est pas – ou n'est plus en position dominante. C'est également vrai sur le plan pédagogique où, en dépit d'un relatif monopole sur la délivrance des diplômes, la majeure partie des programmes ainsi que les méthodes n'obéissent à aucune norme générale et ne relèvent que des seules relations contractuelles entre commanditaires et dispensateurs de formation.

La concurrence est donc ici la règle. Il n'est alors pas étonnant de constater qu'au sein de l'Éducation nationale le secteur de la formation continue est sans conteste celui qui apparaît comme le plus novateur et comme capable de s'adapter le plus rapidement à des demandes nouvelles, comme le crédit-formation. L'effort « d'instrumentation » en matière, par exemple, d'analyse des besoins, de bilan et de « positionnement », d'évaluation et plus généralement d'ingénierie pédagogique, a été ces dernières années notable dans les DAFCO, les CAFOC, et également les MAFFPEN. Parallèlement, des « métiers » nouveaux sont apparus, comme ceux de conseiller de formation, de consultant, d'auditeur, sans oublier celui de formateur, qui font appel à des compétences assez différentes, ou plus complètes, que celles requises des enseignants par l'institution. Le plus surprenant est que ce dynamisme technico-pédagogique semble s'être développé jusqu'à présent sans beaucoup d'effet d'entraînement sur la part du système qui se consacre à la formation initiale. Pourtant, le projet des initiateurs des GRETA (groupements d'établissements existants, destinés à prendre en charge la formation continue, et non pas nouveaux établissements en marge des lycées et collèges) était bien que le secteur concurrentiel, contraint à l'adaptation et à l'innovation, « contaminât » progressivement la masse du système, par transfert des stratégies et des méthodes expérimentées avec les publics adultes. Mais sans doute le corset bureaucratique (7) était-il encore trop fortement serré !

Pourtant, en ce domaine également, le vin nouveau coule déjà dans les outres anciennes.

*

* *

En conclusion, on peut soutenir que la dynamique du changement dans la profession des enseignants se développe sous la double influence d'éléments internes – en grande partie liés à l'histoire du système éducatif – et externes, déterminés par les évolutions de l'ensemble de la société. Deux modèles sociologiques permettent de mieux appuyer l'analyse de cette dynamique : le premier est dû à Edgar Morin qui observe que le changement, la « modernité », pénètrent dans une société non par des structures nouvelles mais d'abord par les canaux constitués par certaines structures anciennes, apparemment « archaïques » ; le second est dû à Renaud Sainsaulieu qui note que les éléments les plus stables dans la dynamique d'une organisation sont d'ordre culturel et constitués par les identités professionnelles des acteurs.

La compréhension puis la maîtrise de cette dynamique nécessitent donc d'analyser les *facteurs* externes, provenant des différents domaines qui interagissent avec le système éducatif, et de rechercher des *vecteurs* internes, parmi les éléments d'identité professionnelle des enseignants.

Les équipes de formateurs qui travaillent déjà dans les MAFPEN, et demain travailleront dans les IUFM, pourraient appuyer leur réflexion et leur action sur une telle analyse. En effet, les « référentiels de formation », permettant de tracer les stratégies et de définir les programmes de formation, ne peuvent se concevoir qu'en rapport avec un « référentiel d'emploi », lui-même fondé sur une analyse des évolutions prévisibles de la profession d'enseignant. Bien connaître ce « vin nouveau », c'est savoir distinguer les mouvements de fond des modes passagères. C'est aussi savoir trier dans les pressions de la modernité celles qui sont porteuses d'évolutions positives et légitimes et celles qui le seraient moins. Seul un système de référence constitué par des valeurs partagées au sein du système éducatif peut en être le support. A l'opposé de l'illusion d'une politique de la « table rase », les équipes de formateurs doivent ensuite repérer dans les « autres anciennes » constituées par les identités professionnelles et les traditions culturelles établies au sein du système éducatif, les structures et les valeurs qui sont susceptibles de constituer des vecteurs pour ces évolutions. Ainsi certaines traditions et valeurs de la culture du premier degré, portées notamment par certains mouvements pédagogiques, permettent-elles d'espérer pouvoir relever les défis posés par l'intégration des enfants issus des dernières vagues de l'immigration, lutter contre les inégalités de toutes sortes, placer – comme le veut la loi – l'élève au cœur du système éducatif. La culture du second degré, par certains de ses aspects, apparaît pouvoir fournir les points d'appui nécessaires à la poursuite de l'élévation du niveau de formation culturelle des jeunes et des adultes, ainsi qu'au développement de

l'effort de production des savoirs, y compris dans le domaine de l'éducation. Le décloisonnement de l'enseignement technique devrait permettre d'envisager une profession enseignante plus ouverte sur le monde extérieur, plus sensible aux données économiques, plus soucieuse d'efficacité et d'efficience, résolue à accentuer sans complexe les coopérations nécessaires avec les entreprises, à diversifier les modes d'intervention pédagogique pour mieux prendre en charge les élèves les plus en difficulté.

Enfin, ce travail de fond sur un « référentiel d'emploi », défini en termes de compétences et de valeurs, devrait également permettre aux équipes de formateurs des MAPPEN et des IUFM de déboucher sur une articulation plus pertinente entre formation initiale et formation continue. Aujourd'hui, puisqu'il s'agit pour les enseignants comme pour la plupart des autres professions de « se former toute la vie », les contenus et les méthodes adoptés pour la formation initiale devraient résulter de choix de priorités définies à partir d'une double finalité : constituer un socle cohérent pour asseoir une formation continue ultérieure et adapter au premier emploi.

Jean-Pierre OBIN
Inspecteur général de l'Éducation nationale

(1) Edgar MORIN « Une commune en France : la métamorphose de Plozevet », Fayard, Paris, 1975.

(2) Renaud SAINSAULIEU « Sociologie de l'organisation et de l'entreprise », Presses de la Fondation nationale des sciences politiques - Dalloz, Paris, 1987.

(3) Jean-Louis DEROUET « L'établissement scolaire comme entreprise composite », dans « Justice et justice dans le travail », PUF, Paris, 1989.

(4) Vincent TROGER « Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 », Formation-Emploi, Paris, Octobre 1989.

(5) Ministère de l'Éducation Nationale « Programmes et instructions pour l'école élémentaire », CNDP, Paris, 1985.

(6) Daniel BANCEL « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », MENJS, Paris, 1989.

(7) Robert BALLION « Approche sociologique du fonctionnement des lycées », Éducation et formations n° 22, MENJS, Paris, 1990.

(8) Jean-Pierre OBIN « Pour une politique de la formation des enseignants », Questions d'éducation n° 1, CRDP, Strasbourg, 1990

(9) Michel FIZE « La démocratie familiale », Presses de la renaissance, Paris, 1990

(10) Maurice BERRARD « Le management éducatif », Thèse de doctorat ès Lettres, Université de la Réunion, 1990