

## PROFESSEURS OU ENSEIGNANTS : DEUX VISIONS DIFFÉRENTES

DUTERCQ, Yves (1993). – *Les professeurs*. Paris : Hachette, 190 p.

HIRSCHHORN, Monique (1993). – *L'ère des enseignants*. Paris : PUF, 301 p.

Voici deux ouvrages que plusieurs choses rapprochent et qui sont pourtant bien différents. Ils portent apparemment, si l'on en croit leur titre, sur le même sujet, traité sur la même période, les années 80. Ils sont parus à quelques semaines d'intervalle et sont issus du même type d'exercice académique, la thèse, nouvelle pour le premier, d'état pour le second. Leurs auteurs ont sans doute eu l'occasion de se rencontrer, car ils ont tous les deux contribué aux travaux d'une équipe de l'INRP.

Mais tout le reste les différencie. Leurs sujets réels, au delà du titre, sont bien distincts. Il s'agit, pour le premier, des relations sociales entre collègues professeurs d'un même collège et, pour le second, du système de contraintes auquel sont soumis les enseignants, de la maternelle à l'université, et comment ils y réagissent. Leurs inspirations théoriques et méthodologiques divergent : l'École de Chicago et son utilisation privilégiée des méthodes descriptives et interprétatives, sinon même ethnographiques, d'un côté et de l'autre, l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon et sa prédilection pour l'utilisation, au besoin après analyse secondaire, de matériaux déjà existants, que l'on met en œuvre dans un schéma explicatif très logiquement construit. On ne pourra guère s'étonner si ces orientations générales très éloignées donnent des ouvrages très différents. Sont-ils pour autant contradictoires ? Nous ne le pensons pas, car ils s'attachent à des réalités si éloignées qu'elles ne leur laissent guère de possibilité de se contredire. Voyons cela.

Yves Dutercq se propose de « décrire un établissement scolaire sous l'angle des relations sociales qu'il génère » (p. 13), espérant ainsi mettre à jour ses modes de fonctionnement. Pour ce faire, il a privilégié les enseignants, acteurs qui, par leur nombre et leur place centrale dans la mission de l'établissement, lui semblent avoir une influence déterminante. Il a observé et analysé leurs relations entre collègues et avec le chef d'établissement, mais aussi, de manière moindre, avec les autres catégories de personnel et les élèves. Les groupes d'activité des enseignants, leurs cercles de sociabilité et leurs réseaux plus larges connectant ces groupes et cercles divers constituent pour l'auteur une des dimensions importantes de l'identité de l'établissement et un facteur essentiel de ses capacités d'action et de mobilisation. Pour le nouveau venu, participer à ces groupes n'est pas spontané. Cela nécessite une « compétence

sociale » qui s'acquiert sur le tas, après un apprentissage permettant de maîtriser les conventions implicites, l'histoire et les codes qui les régulent.

Pour dresser la carte de ces groupes et mettre à jour l'implicite de leur fonctionnement, l'auteur a mis en œuvre une méthode d'« observation très participante » (p. 18), dans la mesure où il était lui même enseignant dans le collège observé. Mais quelques précautions méthodologiques empruntées à la méthode ethnographique lui ont permis de « garder ses distances ». L'auteur achève cette première partie introductive en présentant un état des lieux, le collège principalement étudié, quatre autres utilisés à l'occasion, la commune d'implantation, les locaux du collège et leurs occupants, auxquels sont consacrés plusieurs « portraits ».

La seconde partie, la plus novatrice, est consacrée à l'observation de la salle des professeurs, lieu privilégié de la vie sociale des enseignants. Elle a certes ses contraintes : entrevues limitées par le temps d'une inter-classe, moment de détente et de réconfort avant d'affronter à nouveau les classes, et donc le plus souvent conversations informelles et chaleureuses, entre soi. Elle n'en manifeste pas moins, par la distribution des gens dans son espace, les réseaux de sociabilité. Ainsi, dans le collège étudié, les professeurs se répartissent en deux endroits, le distributeur de café et le coin thé. Est-ce une amitié préalable qui amène à une consommation commune (le groupe d'amis qui a organisé le coin thé) ou un goût commun qui fournit l'occasion de développer des échanges ? En fait derrière l'arbitraire des goûts et des amitiés, l'auteur voit le poids des affinités sociales (mariés et plus âgés, habitant dans le voisinage pour le coin thé, certifiés ou agrégés plus jeunes et célibataires, souvent parisiens et plutôt SNES pour le coin café. Entre ces deux pôles, un no man's land, prolongé au mur par le tableau d'affichage, où les professeurs mal intégrés peuvent préserver une certaine contenance en lisant les informations et échangeant à leur propos. Y. Dutercq décrit de manière très suggestive, à partir d'exemples concrets, les différents lieux et moments de la sociabilité professorale, de la salle des professeurs de 8 h 15 à 8 h 30, aux départs de 16 h en passant par la cantine et le bistrot de midi et les poses aux interclasses principales. Il explicite aussi les codes de conduite et les rôles en analysant le matin les salutations, la formation des petits groupes et le rôle du déclencheur d'une sociabilité plus générale sur l'ensemble de la salle.

La troisième partie répertorie les seize cercles de sociabilité existant, les connecte en deux réseaux relativement distincts, symbolisés par les buveurs de café et ceux de thé. Pour comprendre cela, il remonte dans l'histoire de l'établissement et de ses personnels successifs et souligne l'instabilité de ces groupes, qui disparaissent ou se recomposent au gré

des départs et des arrivées de collègues. Puis il examine la dynamique parfois conflictuelle qu'engendrent ces réseaux, avec leurs appréciations réciproques sans tendresse, et la manière dont ils investissent ou désertent les politiques d'action de l'établissement. Il analyse enfin à partir de quelques cas comment s'établit ou plutôt se défait la réputation d'un enseignant lorsque les informations venant des salles de classe (élèves et personnels de service) recoupent celles de la salle des professeurs concernant les compétences relationnelles, celles des instances administratives, qui donnent parfois l'écho de la parole des parents, celles enfin des instances de concertation pédagogique, conseils de classe notamment, où se trahissent dans les comportements les faiblesses des compétences professionnelles.

La dernière partie enfin traite de l'évolution des rôles et de la renégociation des identités dans le cadre des politiques ministérielles de rénovation des collèges et de réforme de l'orientation en seconde. Cela est fait à partir des relations entre le chef d'établissement et les enseignants, avec ce qui reste de leurs syndicats. Au total, voilà un livre qui fait découvrir le domaine encore peu exploré en France de la sociabilité des enseignants et en donne des analyses très fines et suggestives. Certes, on pourra s'étonner des nombreux titres et sous-titres qui fonctionnent de manière bien littéraire à l'allusion et au jeu de mot mais qui le plus souvent ont un rapport lointain avec le contenu du texte. On pourra aussi s'interroger sur la validité de certaines analyses, qui certes sonnent juste, mais n'indiquent pas leurs principes de construction et nous font regretter l'absence d'une élaboration plus explicitement conceptuelle. Mais l'intuition analytique de l'auteur est si grande qu'on peut largement lui faire confiance.

L'ouvrage de Monique Hirschhorn a une ambition beaucoup plus vaste. Comme l'indique son titre, il traite de tous les enseignants, de l'institutrice de maternelle au professeur d'université, en passant par les professeurs du secondaire. Pourquoi l'usage générique du terme enseignant s'est-il imposé à tous à partir des années 60 ? Pourquoi « l'affirmation des différences statutaires a[elle] reculé au profit d'une dénomination unitaire » (p. 19) ? C'est en partant de cette question que l'auteur engage son travail.

Les mots ne sont jamais innocents. Le fait que l'un s'impose au détriment des autres est un signe, ici un indicateur des transformations du monde enseignant et de la massification de l'institution scolaire, avec les changements résultant dans son public, ses missions (la réussite de tous), ses structures et ses valeurs. Quelles que soient par ailleurs leurs différences, tous les enseignants du secteur public partagent une même « communauté de destin » (p. 25) faite à la fois des conséquences de la massification, qu'ils ont subies, et de leur statut commun de fonctionnaire. Cela

les a placé devant le même système de contraintes, qui les a conduits à construire certains types de pratiques professionnelles et à développer un certain nombre d'insatisfactions. Rendre compte de ce sentiment répandu que l'on appelle le malaise enseignant et retrouver le sens qu'ils confèrent à leurs pratiques professionnelles, tel est finalement le projet de l'auteur. Faut-il pour cela se mettre à la place des gens, s'identifier à eux et sentir comme ils sentent ? C'est possible et légitime, c'est même ce que fait la littérature. Mais depuis Weber, une autre voie proprement sociologique est possible. Il suffit de reconstruire le sens qu'un acteur rationnel donne à son action dans une situation de contraintes donnée, en précisant qu'il s'agit d'un acteur rationnel du point de vue sociologique et non économique, c'est à dire rationnel par rapport à ses valeurs et pas seulement dans ses calculs d'utilité. C'est cette voie que choisit Monique Hirschhorn.

Elle le fait en analysant dans une première partie le système des contraintes qui s'imposent à tous les enseignants. Et d'abord celles dues au statut des enseignants, que l'on a voulu rendre indépendants de toutes les pressions, qu'elles viennent des politiques, des usagers et même dans une certaine mesure, de l'administration, avec des inspecteurs lointains, des chefs d'établissement au pouvoir pédagogique limité, et un système de gratification-sanction pratiquement inexistant. Certes, les rémunérations sont faibles, mais il faut nuancer cela selon le sexe et la catégorie. Quant à la hiérarchie interne, fondée sur l'inégale difficulté des concours, elle a beaucoup perdu de sa pertinence fonctionnelle. Des enseignants de statuts divers dispensent les mêmes enseignements et accèdent aux mêmes fonctions directoriales, notamment dans les collèges jadis différenciés et dans les universités. Dès lors, pas besoin d'avoir recours pour expliquer des comportements comme l'incapacité à travailler en équipe ou la résistance au changement à une hypothétique « nature enseignante » faite d'individualisme ou de corporatisme. Ce sont là des effets de position : l'indépendance voulue par le statut favorise l'individualisme ; la défense des avantages statutaires (sécurité, indépendance, faiblesse du temps de travail contraint) pousse au corporatisme.

Le poids du nombre d'enseignants, 700 000 en 1985, n'est pas sans effet. D'abord, il dévalorise leur statut : la disparition de la rareté, la leur et celle d'un de leur trait distinctif, le niveau de formation, maintenant plus fort dans la population, entraîne celle du prestige. Ensuite il réduit la cohésion des différents corps, en ouvrant de larges voies d'accès dérogatoire pour répondre à la croissance exceptionnelle des besoins de recrutement. Cela empêche la socialisation commune que fournissent les établissements de formation professionnelle. En outre les assez fortes possibilités de promotion ouvertes alors engendrent, comme il est habituel, plus de frustration que de satisfaction, car si tout le monde peut espérer, quelques uns seulement sont satisfaits.

La crise de la relation pédagogique sous la double forme de mise en cause de l'autorité du maître et de contestation de la légitimité de l'école est certes atténuée par le pouvoir qu'a l'école d'attribuer un bien devenu indispensable, le diplôme. Mais outre que sa rentabilité diminue, il ne peut engager dans le jeu scolaire que les élèves qui l'espèrent, non ceux en échec, qui y ont renoncé. La mise en cause du savoir est manifeste dans l'instabilité des programmes, dans leur rédaction même, qui montre plus de compromis que de certitudes, et dans certaines conceptions d'ordre pédagogique (non directivité rodgérienne, constructivisme piagétien) et philosophique (épistémologie anarchisante de Feyerabend). Or cela atteint l'enseignant au cœur de sa pratique professionnelle, car il ne peut y avoir de pédagogie sans contenu ni de pédagogie cynique, qui ne prête pas foi à ce qu'elle enseigne.

L'ensemble de ces contraintes, qui permettent de comprendre le malaise des enseignants, ne suffit toutefois pas à expliquer leur pratique. Il faut ajouter aux effets de positions les effets de disposition, les modèles normatifs qu'adopte l'enseignant pour guider sa pratique. Monique Hirschhorn en a repéré trois dans ses propres enquêtes sur six collèges et deux lycées. Le modèle du magistère, le plus ancien, a pour valeur centrale le savoir. Dans sa version élitiste, le savoir n'est accessible qu'à un petit nombre, ce qui amène à regretter l'enseignement de masse et l'atténuation de la fonction de transmission patrimoniale, qui l'accompagne. Sa version démocratique postule que le savoir est accessible à tous si l'éducation se donne les moyens nécessaires. Le modèle du pédagogue, qui s'est beaucoup développé avec la crise de la relation pédagogique, est centré sur l'élève et la prise en compte de ses besoins. Il s'agit ici plus d'éduquer que d'instruire. Le dernier modèle proposé, le modèle de l'animateur, récent et minoritaire, a pour valeur central l'établissement et valorise les compétences de participation et d'animation locale. Adhérer à chacun de ces modèles, et particulièrement au premier, a un coût, étant donné le système de contraintes, la résistance des élèves, l'instabilité des savoirs et la faible rentabilité de leur plus grande maîtrise, puisque d'autres l'enseigneront avec une bien moindre formation. On peut certes tenter de réduire ces coûts, notamment en changeant d'établissement et donc de public. On peut aussi n'adhérer à aucun modèle, étant donné leur multiplicité et leur coût. Mais ceci amène au désarroi, à la perte de sens de son travail, ou à l'utilitarisme, à l'effacement de la rationalité axiologique au profit d'une rationalité purement instrumentale, l'essentiel de sa vie étant situé ailleurs que dans sa pratique professionnelle. L'auteur constate que les enseignants recrutés après 1975 sont plutôt utilitaristes, que ceux qui sont passés par des concours difficiles adoptent plutôt le modèle du magistère, tandis que ceux qui ont eu des parcours difficiles préfèrent le modèle du pédagogue ou parfois connaissent le désarroi.

En conclusion l'auteur constate que plusieurs faits concourent à l'adoption de l'attitude utilitariste et à la limitation de l'investissement professionnel : l'autonomie de l'enseignant en classe, la quasi absence d'évaluation et de gratification sanction, la sécurité du statut de fonctionnaire et le comportement même des usagers, leur absence d'exigences, coûteuses pour eux aussi. Du coup, le progrès de l'école repose sur le volontarisme et le dévouement de ceux qui adhèrent à un modèle normatif. Aussi l'auteur passe-t-elle en revue deux mesures destinées à limiter l'utilitarisme et ses effets, la revalorisation, engagée sans contrepartie et du coup sans effet, et la formation, qui devrait contribuer à transformer l'enseignement en un métier pleinement reconnu, s'appuyant sur des savoirs d'application solidement établis, ce qui n'existe guère malgré l'existence depuis 25 ans des sciences de l'éducation dans les universités. Puis l'auteur nous quitte sur ce constat relativement pessimiste.

Cet ouvrage n'en manifeste pas moins une tentative de grande ampleur par son objet et par les matériaux mobilisés, pour construire le système de contraintes qui s'est imposé à tous les enseignants du public dans les années 80 et pour en déduire l'économie psychique qu'entraîne l'adhésion à tel ou tel modèle de conduite. Mais le fonctionnement psychique est-il entièrement déductible d'un système de contraintes et d'un calcul des coûts ? On peut certes en douter. Force est cependant de reconnaître l'envergure et l'originalité de l'explication ici proposée du malaise enseignant. On peut aussi contester la prise en charge sous le même mot de tous ceux qui ont des fonctions d'enseignement. Les universitaires n'ont-ils pas cherché à se distinguer dès la loi Savary en se faisant appeler enseignants-chercheurs ? Mais il est vrai qu'ils connaissent des contraintes semblables aux autres sur certains points. Au moment où elle fut entreprise, dans les années 1986-87, cette thèse était prémonitoire, car elle anticipait sur un événement, la création des IUFM. Aujourd'hui elle reste très éclairante, car les conditions décrites n'ont pas encore fortement changé. Mais demain, le rapprochement des enseignants du primaire et du secondaire qu'instaure les IUFM et par contre coup la plus forte différenciation d'avec les universitaires ne risquent-ils pas d'interrompre cette phase de 30 ans que Monique Hirschhorn a appelé l'ère des enseignants ? L'avenir le dira.

Raymond BOURDONCLE  
Université de Lille 3