

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 soustrait 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).

49

■ *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 VERGNIUUX 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.