

Repenser le métier de professeur au lycée ?

LAURENT FRAJERMAN,

professeur agrégé au lycée de Thiais, docteur en histoire, associé au CIRCEFT-ESCOL-Paris 8

Le professeur de lycée peut être considéré comme le mal aimé du système scolaire. Si l'on prend le simple critère de la mise en scène de professionnels par les séries télévisées ; l'instituteur, l'assistante sociale et le proviseur ont eu droit à cet honneur, dont il est privé. Les ministres sont également prompts à les mettre en cause. Quelques considérations générales permettent peut-être d'expliquer ce discrédit. Le professeur s'occupe de l'adolescent, période difficile, et non de l'enfant. C'est souvent à son contact que l'échec scolaire se révèle dans sa cruauté¹, et, il faut bien l'avouer, nous avons tous subi de mauvais professeurs, pour de simples raisons statistiques (l'élève *lambda* rencontre plus de soixante professeurs dans sa scolarité, contre seulement huit instituteurs). Mais une autre hypothèse est à examiner : le professeur souffrirait de l'inadéquation de son travail aux besoins de notre société. Alors, faut-il repenser son métier ?

La mission centrale des professeurs doit-elle changer ? Traditionnellement, elle consiste à transmettre le savoir, à faire de leurs élèves des citoyens capables d'esprit critique. Mais l'individualisation ébranle les rôles et les statuts traditionnels. Se centrer sur l'individu tout en n'oubliant pas l'intérêt général crée une tension entre la personnalisation (de l'acte d'enseignement, de l'enseignant) et l'universalisation (des normes d'enseignement véhiculées notamment par les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), des exigences identiques pour ce corps de métier). Cependant, la finalité de l'école ne reste-t-elle pas de socialiser des citoyens, plutôt que de répondre aux désirs de chaque individu ? Si la mission des professeurs conserve sa validité, il ne faut pas bouleverser leur métier.

Toutefois, il est certain que les modalités d'accomplissement de cette mission ont partiellement changé : le lycée doit fournir un effort d'adaptation à un public nouveau, plus populaire. Quel degré de changement implique la réponse à ce défi ? Depuis un siècle, tous les rapports sur le métier de professeur réitèrent le même panel de solutions² correspondant aux mœurs de l'enseignement privé : chef d'établissement puissant, recrutement local, professeurs investis d'autres missions que l'enseignement, concurrence entre établissements, et donc entre équipes pédagogiques. Cependant, la situation est nouvelle à plus d'un titre. Le ministère de l'Éducation nationale tente de passer à un nouveau paradigme : au lieu de se fonder sur les connaissances, dans un idéal encyclopédique s'appuyant sur les disciplines, avec des enseignants monovalents, il faudrait valoriser les compétences, en définissant un niveau minimum commun, dans un esprit transversal, avec des enseignants polyvalents.

Les professeurs refusent cette mutation, au risque de devenir les boucs émissaires de la crise de l'école. En effet, les politiques éducatives semblent avoir deux objectifs concernant leur métier : améliorer l'efficacité du système et augmenter le temps de travail dans l'établissement, si possible en diminuant la masse salariale, ce qui implique nécessairement de briser les résistances syndicales. La confusion de ces deux objectifs complique la discussion et laisse libre cours à tous les soupçons, notamment sur les intentions des réformateurs. Le statut de l'auteur conduit à centrer le développement de l'article sur la nécessaire amélioration du système sans traiter de cet aspect comptable.

Les principes de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants

¹. Sur le dévoilement au collège de difficultés scolaires masquées par les pratiques de notation différentes des instituteurs, cf. Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, 2007.

². Philippe Savoie, « Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du Secondaire », annexe du rapport de Jean-Pierre. Obin, *Enseigner un métier pour demain*, 2002.

« La mastérisation : les principes

Les futurs enseignants devront justifier de l'obtention d'un diplôme de master pour pouvoir être recrutés à titre définitif à l'issue des nouveaux concours de recrutement. La mastérisation de la formation des maîtres constitue un incontestable progrès, car elle permettra l'élévation du niveau de recrutement et une amélioration de la qualité de la formation. [...]

Le lien avec la licence

La formation des maîtres s'intègre dans un continuum de formation. Dans le cadre du plan de réussite et du cahier des charges de la licence, les universités organiseront des parcours attractifs apportant une réelle valeur ajoutée pour les étudiants intéressés par les métiers de l'enseignement et de la formation. La première année de licence devra garantir aux étudiants la maîtrise des savoirs fondamentaux et des compétences indispensables à la réussite de leur parcours universitaire : garantir les acquis fondamentaux (culture générale, connaissances du monde socio-économique, bases juridiques,..) et renforcer les compétences (TIC, langues étrangères, méthode, autonomie...). Durant la deuxième année, année de consolidation, l'étudiant pourra découvrir le monde professionnel, en l'occurrence celui du système éducatif, sous forme de séminaires, de forums, de tutorat étudiant. Enfin, la troisième année, année de spécialisation, finalise le projet d'études sur la base de l'affermissement des connaissances disciplinaires et des compétences acquises. L'orientation vers le champ des métiers de l'enseignement et de la formation y est plus affirmée. Tous les étudiants diplômés de licence disposeront au moins d'un stage validé dans le cursus, de préférence dans l'enseignement, pour les étudiants dont les métiers de l'enseignement et de la formation constituent leur projet professionnel. [...]

L'articulation parcours/concours

Tout étudiant inscrit en deuxième année de master ou ayant déjà validé celui-ci pourra se présenter aux nouveaux concours de recrutement. L'organisation des futurs masters sera modulaire, comportant des troncs communs avec d'autres parcours et des unités d'enseignement spécifiques. [...]

La structure et le contenu des masters

Dans la perspective tant de l'amélioration de la formation initiale que de celle de la première prise de fonction, les masters devront articuler quatre volets complémentaires, sans que leur poids soit nécessairement équivalent :

- a. disciplinaire (ou multidisciplinaire) qui renvoie aux savoirs scientifiques actuels ;
- b. épistémologique en lien avec l'histoire des disciplines d'enseignement ;
- c. didactique qui prend en charge la réflexion de fond sur la transmission des savoirs disciplinaires en lien avec les programmes scolaires ;
- d. professionnel qui aborde les différentes facettes du métier d'enseignant et le rôle d'agent du service public d'éducation.

La place prise par chacun de ces blocs est à l'évidence variable et leur articulation diffère selon les parcours, mais jamais une formation ne devra pouvoir ignorer un de ces aspects, ce qui sera à vérifier au moment des demandes d'habilitation. Des dispositions particulières seront prises pour les disciplines professionnelles de la voie professionnelle. La formation universitaire des maîtres pourra associer, comme dans tout master, des enseignements de nature disciplinaire, des ateliers de projet et d'échanges d'expérience, et des périodes de stage. Par ailleurs, l'ouverture de l'École sur le monde socio-économique implique que la formation des futurs professeurs les y prépare. »

Charte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants, MESR, MEN, CPU, CDIUFM, 30 septembre 2008 (extraits).

Pour des réformes s'appuyant sur les professeurs

Les fondateurs des pédagogies nouvelles³, en militants, espéraient convaincre leurs collègues par l'exemple, alors que les réformateurs d'aujourd'hui semblent vouloir contraindre les enseignants. Une

³. Les pédagogies nouvelles recommandent le principe d'une participation active des élèves à leur propre formation. On peut citer comme représentants de ce courant aussi bien Adolphe Ferrière, que John Dewey ou encore Célestin Freinet.

norme pédagogique fondée sur la liberté de l'élève peut-elle être imposée de force ? Pourtant, tenter de réformer d'une manière autoritaire est une illusion, car le changement dépend autant des pratiques pédagogiques que des structures du système. Une bonne part des comportements à corriger relève de l'implicite pédagogique (mépris à l'égard des mauvais élèves, incapacité à comprendre leur manque de compréhension...). Il est donc nécessaire d'associer les enseignants aux changements, d'autant qu'ils sont les premiers à déplorer ces difficultés. La réforme de l'enseignement doit être démocratique, autant par ses finalités que par ses modalités. Le ministère a donc tout intérêt à s'appuyer sur l'esprit d'initiative de sa base, plutôt que de souhaiter la simple exécution de ses consignes. Les républicains du XIX^e siècle l'avaient compris en autorisant les amicales, ancêtres des syndicats, et en soutenant la création d'associations périscolaires. Il semble plus efficace de développer la réflexivité de professeurs et de stimuler les initiatives heureuses, en aidant les enseignants à s'en saisir et sans les culpabiliser.

État des lieux de la réforme en juin 2009

L'application de la réforme dans son intégralité a été repoussée à la rentrée 2010.

L'année scolaire 2009- 2010 constitue une **année transitoire** entre l'ancien et le nouveau dispositif. De manière exceptionnelle et dérogatoire les étudiants inscrits en première année de master (M1) et à l'IUFM peuvent s'inscrire au concours dont les épreuves sont maintenues temporairement. Néanmoins, un nouveau système de bourses est prévu. Des stages en responsabilité, d'observation ou de pratique accompagnée d'une durée maximale de 108 heures faisant l'objet d'une gratification, leurs seront proposés. Ces stages sont destinés « à engager le processus de préprofessionnalisation liés à la mastérisation ».

À partir de la session de 2011, le nouveau dispositif sera mis en place. Bien que les textes réglementaires le concernant ne soient pas encore parus, ses principales modalités peuvent être esquissées à partir d'annonces officielles. L'inscription en seconde année de master ou dans une formation supérieure équivalente sera nécessaire pour s'inscrire à un concours de recrutement du professorat du premier ou du second degré (sauf pour l'agrégation qui nécessite l'obtention du diplôme). En première année de master, seront réalisés des stages d'observation et de pratique accompagnée non rémunérés. En seconde année, les candidats aux concours pourront effectuer des stages en responsabilité rémunérés d'une durée maximale de 108 heures. Les épreuves des concours changeront également.

Des décrets fixant le cadre de la mastérisation devraient être publiés fin juillet 2009. Des groupes d'experts étudieront par la suite le contenu de la réforme. En effet, certaines questions, comme la date du concours, le contenu de leurs maquettes tout comme celui de la part de formation de l'année suivant l'obtention du concours sont encore indéterminées. La Commission nationale de concertation sur la réforme de la formation et le recrutement des maîtres, installée le 13 mai 2009 sous la coprésidence du recteur William Marois et du président de l'université de Toulouse II, Daniel Filâtre, rendra ses préconisations à la mi-juillet. Le gouvernement prévoit de recevoir à nouveau les organisations syndicales d'ici fin novembre - début décembre 2009.

Regards sur l'actualité

Les identités professionnelles en mutation

La culture professorale est structurée par l'individualisme et le libéralisme universitaire. Anciens bons élèves⁴, très diplômés, les professeurs doivent en partie renoncer à assouvir leur passion pour leur discipline. L'action syndicale a historiquement construit la professionnalisation, en traçant les limites statutaires des différentes catégories, en forgeant les discours légitimes dans ce milieu. Ainsi, les bibliothécaires des lycées se réfèrent au modèle dominant cet univers, et revendiquent un statut d'enseignant-documentaliste, doté de l'agrégation correspondante. Traditionnellement, les réformes sont jugées par les enseignants à l'aune de deux éléments : leur efficacité pédagogique et leur

⁴. 50 % d'entre eux a obtenu une mention au baccalauréat. Cf. « Portrait des enseignants de collèges et lycées », Note d'information 05.07 de la Direction de l'évaluation et de la prospective, 2004.

répercussion sur les différents corps de métier. Par exemple, l'idée de séparer les heures de cours des heures de soutien n'est pas absurde. Néanmoins, elle porte en germe le risque de revenir à la séparation fonctionnelle entre professeurs et répétiteurs, qui a existé jusque dans les années 1960, via le recours à des personnels précaires ou issus des dispositifs locaux de réussite scolaire.

Statut et catégories

Les professeurs titulaires appartiennent à la fonction publique d'État et sont recrutés par un concours national avec un statut leur assurant certaines garanties. Les agrégés délivrent quinze heures de cours par semaine, et les certifiés dix-huit. Le reste de leur temps de travail (correction des copies, préparation des cours, etc.) n'est pas réglementé et se déroule généralement à leur domicile. L'administration ne peut contraindre un professeur à enseigner dans une autre discipline que la sienne, ou à occuper d'autres fonctions en sus de ses cours. L'avancement des carrières se fait selon trois rythmes, nettement différenciés : l'ancienneté, le choix et, le plus rapide, appelé grand choix, pour 30 % d'une promotion. Ces deux derniers dépendent de la note de l'enseignant, décomposée en note administrative (40 % du total, fixée par le proviseur) et note pédagogique (60 % du total, fixée par l'inspecteur). Des règles précises encadrent la notation.

Laurent Frajerman

André Robert relève la « tradition d'engagement professionnel marqué » des syndiqués, qui se caractérisent aussi par une plus grande sensibilité aux différences sociales entre élèves. Leur implication plus grande dans l'univers scolaire, souvent analysée en termes de frein à l'innovation, se révèle donc également favorable à leur professionnalité⁵. Toutefois, ces dernières années, le ministère construit des dispositifs professionnalisants (IUFM, rôle du chef d'établissement) en opposition à l'identité professionnelle historique. L'enjeu est de la remplacer par un modèle d'expertise. Le syndicalisme réplique en se rapprochant du monde de la recherche, afin de constituer une contre-expertise. Ainsi, les tenants d'une nouvelle professionnalisation des enseignants évoquent le besoin d'acquisition de compétences relationnelles (pour construire un projet pédagogique, travailler en partenariat avec d'autres institutions...). Il ne faudrait pas oublier que les enseignants ont créé de nombreuses associations et se sont fait élire dans de multiples instances, tâches qui requièrent cette compétence⁶.

Au-delà de cet affrontement, il semble important de replacer l'expertise en éducation dans une configuration ouverte au débat et conférant aux principaux intéressés un rôle conséquent. Leur expérience est précieuse, et cette profession dispose des ressources propres à appréhender d'une manière critique les prescriptions, qu'elles viennent directement de scientifiques ou passent par l'administration. L'expression la plus visible en est la floraison d'ouvrages de professeurs, et les polémiques qu'ils savent susciter.

Faut-il travailler en équipe ?

Le sommet du système éducatif (composé du ministère et de ceux qui forment ce que l'on pourrait appeler la « noosphère pédagogique » soient les experts, formateurs IUFM, dirigeants des syndicats enseignants et inspecteurs) est unanime sur la nécessité du travail en équipe. À tel point que l'argumentation reste souvent sommaire, du type « à plusieurs, c'est mieux que tout seul ». Le décalage avec la base n'en est que plus patent : la plupart des professeurs de lycée restent profondément individualistes et surtout attachés à leur liberté pédagogique, acquise par les luttes de leurs prédécesseurs. Leur collaboration est entravée par la crainte des conflits qu'elle engendrerait inévitablement et aussi par le tabou autour des chahuts subis par certains.

⁵. La professionnalité est la capacité à agir en professionnel, du fait notamment de la maîtrise du corpus de connaissances adéquat. André D. Robert, *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris, Nouveaux Regards/Syllepse, 2007.

⁶. Laurent Frajerman, « L'engagement des enseignants. Figures et modalités, 1918-1968 », *Histoire de l'éducation*, n° 117, janvier 2008, pp. 57-95.

La force du syndicalisme enseignant repose d'ailleurs sur un alliage subtil d'individualisme et de corporatisme : l'organisation s'est développée pour protéger les individus. Mais cet équilibre est remis en question par les évolutions actuelles, notamment du public scolaire. Au fond, l'individualisme des enseignants est largement organisationnel. Certes, on peut imaginer que cette profession attire des personnes favorables à un travail solitaire, mais il leur faut néanmoins gérer un groupe. Déjà une partie des professeurs, notamment les jeunes, est contrainte par son affectation en établissement difficile à faire évoluer ses pratiques. Pragmatiques, ils expérimentent le travail en équipe, mais à la manière enseignante : privilégiant les relations fondés sur les affinités, l'échange informel, et rejetant les pesanteurs de la coordination officielle ou encore la confrontation organisée face à des problèmes communs.

Anne Barrère a montré à quel point les enseignants souffrent de leur isolement⁷. Comment concilier les aspects « surindividualisés » du métier avec les aspects collectifs ? Elle propose une prise en charge collective des difficultés des professeurs. En effet, obliger les enseignants à travailler ensemble revient à faire fi de la personnalisation des méthodes. Il serait préférable de s'appuyer sur la sociabilité enseignante, en aidant des équipes auto-constituées à élaborer leurs projets, en accompagnant leurs démarches plutôt qu'en imposant des schémas élaborés d'en haut.

Soutenir l'accompagnement

Aujourd'hui se déroule une révolution silencieuse, avec l'arrivée des nouvelles technologies et d'une nouvelle génération de professeurs. La multiplication de sites internet permet la mutualisation des pratiques, à laquelle les nouveaux enseignants procèdent régulièrement. Cependant, il est possible d'aller plus loin, en utilisant les méthodes d'analyse de pratiques, dans lesquelles un groupe réfléchit sur l'exposé d'une situation professionnelle vécue. Chacun y apprend de l'expérience des autres et du travail d'analyse réalisé⁸. La pratique vécue devient un objet de pensée. Ce travail coopératif exclut tout acte d'autorité, toute prescription normative. Si l'animateur transmet quelque chose, c'est avant tout sa propre posture, faite d'écoute, de non-jugement, de respect du cadre établi et des règles de travail. Certes, l'accompagnement est officiellement recommandé par le ministère, mais il est délaissé dans les faits.

Les groupes de parole

Ces groupes réunissent régulièrement des enseignants volontaires. Ils sont animés par un tiers formé à une méthodologie rigoureuse, qui veille à la qualité de l'échange, en termes de contenu et de bienveillance mutuelle. On peut distinguer schématiquement deux types de groupe. Les « groupes Balint » ont une approche clinique d'inspiration psychanalytique, qui vise à desserrer les nœuds conflictuels entre raisons conscientes et motifs psychiques. L'approche réflexive renvoie, quant à elle, au courant pragmatique du pédagogue américain John Dewey et aux démarches de recherche-action. Dans un cas se développe un travail de subjectivation, s'appuyant en priorité sur l'élaboration des affects qui ont émergé, alors que dans l'autre cas se construit un travail d'objectivation, qui recherche d'abord une prise de conscience des représentations sous-jacentes.

Ces groupes peuvent être organisés par des associations d'éducation populaire comme les Écoles des parents et des éducateurs (EPE), dont le fonctionnement se base sur une éthique de l'entraide (réunions d'analyse de pratiques, supervision par un tiers). Des EPE interviennent aussi dans les établissements scolaires pour rapprocher parents d'élèves et professeurs, ou prendre en charge les élèves présentant des troubles du comportement.

Laurent Frajerman

Valoriser les groupes de parole d'enseignants en dehors de leur lieu de travail se heurte aux instructions officielles qui favorisent leur implication au sein de l'établissement. Justement, leur réussite implique de ne pas se situer à ce niveau, pour éviter les effets de concurrence entre

⁷. Anne Barrère, *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.

⁸. Claudine Blanchard-Laville, Suzanne Nadot, « Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation », *Connexions*, n° 82, 2004-2, pp. 119 à 142.

professeurs. Or, de plus en plus de proviseurs rechignent à autoriser leur personnel à s'absenter, par exemple pour leur formation. Ce repli sur soi n'aide pas la libre confrontation des expériences.

Une relation conflictuelle avec les élèves

Les professeurs attendent le soutien de l'établissement sur le plan de la gestion de l'atmosphère scolaire. La discipline est devenue un enjeu fort. Dans les établissements sensibles, son irrespect diminue drastiquement l'intensité du cours. L'anomie de certains élèves a des causes multiples, parmi lesquelles un relatif laxisme des administrations, qui ont parfois tendance à renvoyer la responsabilité sur les épaules d'enseignants livrés à eux-mêmes. Or, les sanctions scolaires les plus graves dépendent pour l'essentiel d'instances contrôlées par les non enseignants (par exemple, le conseil de discipline compte 4 enseignants sur 14 membres), qui éprouvent des difficultés à comprendre que l'autorité se situe au cœur de la relation éducative.

Nombre de professeurs réagissent en regrettant verbalement un ordre anachronique. Comment alors assurer un retour à l'autorité tout en évitant l'autoritarisme ? En cas de problème grave avec un élève, il paraît normal de confier la responsabilité disciplinaire à une tierce personne, pour éviter les conflits d'intérêt. Mais le proviseur doit-il exercer seul ce pouvoir ? Son jugement peut être perturbé par l'enjeu de sa relation à ses subordonnés. En sens opposé, les enseignants risquent de privilégier la cohésion du corps au détriment de l'impératif de justice. Ne faut-il pas alors redonner du pouvoir à l'équipe pédagogique, en liaison étroite avec le conseiller principal d'éducation sous la houlette du chef d'établissement ?

Mais restaurer l'ordre est impossible sans améliorer la relation à l'élève. Ce problème préoccupe les professeurs, motivés par le contact avec les élèves (pour la moitié d'entre eux⁹), tout en le citant comme principale source de souffrance. Si la modernité ne signifie pas absence de règles, elle implique de la souplesse à l'intérieur de certaines limites. Il est crucial pour les enseignants d'acquiescer cette capacité à instaurer un cadre sécurisant pour le collectif d'élèves, dans un climat de rencontre effective. D'autant que l'institution scolaire ne constitue pas une structure suffisante. En général, les lieux spécifiques pour parler de la vie scolaire n'existent pas. Les élèves perçoivent confusément le manque de consistance du système ; certains élèves exclus quelques jours pour des faits graves viennent néanmoins dans le lycée, et paradent dans les couloirs...

La mission éducative doit faire face aujourd'hui à de nouveaux défis

[...] La fragilisation des structures familiales comme l'érosion des structures traditionnelles d'encadrement de la jeunesse modifient en effet considérablement la donne éducative : **pour une proportion croissante de jeunes, l'École est aujourd'hui le seul lieu éducatif à dimension collective stable clairement identifiée.** Face à des élèves fréquemment malmenés par la vie et désorientés par le manque de points d'ancrage solides, les enseignants éprouvent souvent le sentiment de devoir assumer, sans y avoir été préparés, des rôles et des fonctions divers : travailleurs sociaux, parents de substitution, voire psychothérapeutes. [...]

La multiplication des appels adressés à l'École que cette situation engendre est perçue différemment par ses divers acteurs ou partenaires. De manière sans doute majoritaire, les professeurs, surtout ceux du second degré, considèrent que leur mission relève d'abord et avant tout de l'enseignement stricto sensu. Cela ne signifie évidemment pas qu'ils se déchargent de leurs responsabilités humaines vis-à-vis des élèves, mais cela indique qu'ils souhaiteraient pouvoir se consacrer pleinement ou exclusivement au travail scolaire, sans devoir assurer des missions qui relèvent à leurs yeux de la famille ou plus largement de l'environnement extrascolaire. Pour leur part, les élèves et leur famille

⁹. Cf. « Portrait des enseignants de collèges et lycées », *Note d'information 05.07* de la Direction de l'évaluation et de la prospective, 2004.

attendent de l'École à la fois plus d'autorité et plus de considération. Enfin, et que cela semble paradoxal ou au contraire évident, le monde de l'entreprise – à travers son insistance sur les règles de socialisation dans le processus de formation d'actifs qualifiés – paraît plus demandeur en « éducation » que d'autres acteurs ou partenaires de l'École.

On peut inférer de ces constats une première raison permettant de comprendre la crise de confiance que traverse l'École : tout se passe en effet comme si la société demandait aujourd'hui à l'École de faire ce qu'elle-même n'était plus capable de faire, et lui reprochait de surcroît de ne pas y parvenir !

Le projet éducatif de l'École n'est plus, comme hier, porté par un volontarisme politique arrimé à une conception ambitieuse de la Nation et du Progrès. Le discours classique sur les « valeurs » de l'École semble avoir aujourd'hui atteint ses limites. Non pas que les valeurs républicaines soient dépassées ou superflues – bien au contraire – mais elles ne constituent plus la clef d'une nouvelle dynamique des ambitions éducatives de l'École. Car, loin d'être en phase avec la culture de l'époque, l'École semble se trouver avec elle en décalage croissant. [...]

Il est vrai que celle-ci doit poursuivre le travail qu'elle a déjà entrepris en vue d'une meilleure adaptation à son environnement culturel : des progrès ont été faits, et restent à faire, en matière de considération des familles et de l'élève en tant que personne ; ou encore en matière de prise en compte de l'univers des médias, lequel joue aujourd'hui un rôle important dans le processus d'acculturation des jeunes. Mais l'École ne peut – sans se renier elle-même et perdre en efficacité – renoncer à certaines exigences et valeurs aujourd'hui mises à mal par quelques-unes des tendances de notre société. Son projet demeure d'« élever » l'enfant au-dessus de lui-même : l'élève n'est pas respecté si on ne le soumet pas aux exigences requises par l'acquisition d'une véritable maîtrise des savoirs, des compétences et des règles de la vie en commun. Il importe par conséquent de rappeler que la culture scolaire ne saurait se confondre avec la culture médiatique du divertissement et que la relation pédagogique ne saurait être comme un espace démocratique ouvert à la négociation permanente des normes.

Or les enfants et les jeunes sont de plus en plus imprégnés d'une culture démocratique de la négociation qui constitue leur milieu naturel, y compris au sein de la famille. Qu'il soit impossible de transposer cette pratique de négociation démocratique au sein de l'École de la République est sans doute mal compris et mal vécu par une bonne partie des élèves et de leurs parents. Cette évolution s'accompagne d'une confusion croissante entre la sphère privée et la sphère publique, qui conduit à exhiber sa vie et ses choix privés, à chercher à les imposer au groupe – tandis qu'à l'inverse toute « intrusion » de la collectivité dans la sphère privée est perçue comme un insupportable déni de l'autonomie individuelle. Il est, enfin, évident que la discordance s'accroît entre le temps de l'École – le temps lent de la maturation et du progrès – et celui de la société (de ses médias et de ses politiques notamment), voué davantage au culte de la vitesse et de l'immédiateté.

De toutes ces mutations résulte le second aspect de la crise de la mission éducative de l'École : la tendance diffuse, mais forte, au déclin du prestige de l'institution scolaire et de la culture spécifique dont elle est porteuse. La question qui se pose aujourd'hui est donc simple : **comment l'École peut-elle trouver les moyens d'exercer une action éducative efficace dans un contexte où elle est soumise, de la part de la société, non seulement à une demande d'éducation de plus en plus pressante et exigeante, mais aussi à une contestation des normes qui structurent son fonctionnement et en conditionnent la qualité ?**

Extraits de Claude Thélot (dir.), Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004, p. 35.

Le bonheur au travail

La plainte est une composante de la culture professorale, même si d'autres salariés s'y exercent. Elle crée un décalage entre les représentations nostalgiques des professeurs et leurs pratiques réelles. En effet, ce registre élégiaque masque le bonheur au travail de nombreux professeurs. 80 % sont

satisfaits de leur métier, mais leur ambivalence est attestée par le fait qu'ils sont aussi 60 % à exprimer un malaise¹⁰. S'ils l'ont choisi précocement, le métier semble les user, eux qui plébiscitent les formules de temps partiel et de départ anticipé à la retraite.

Néanmoins, enseigner peut procurer beaucoup de plaisir. Quand la relation pédagogique est satisfaisante, les élèves insufflent leur énergie à leurs professeurs. Ceux-ci s'avèrent souvent très volontaires et prêts à donner beaucoup de leur temps bénévolement. Ils se battent pour récupérer les heures des collègues, même non rémunérées ; motivés par le souci de finir le programme (véritable travail de Sisyphe) et le sentiment d'utilité de leur tâche. Les discours globalisants sur l'absentéisme des professeurs ne peuvent que choquer cette majorité. Tout management rigide aurait pour conséquence de la décourager, et donc d'affaiblir l'efficacité du système.

Comment les évaluer ?

Dans une époque marquée par l'individualisation, l'enseignement est de plus en plus jugé sur les caractéristiques personnelles. Cela suscite quelquefois un vécu douloureux, puisque les individus sont moins protégés qu'auparavant par l'institution (songeons, par exemple, à l'accueil favorable réservé aux plaintes de parents d'élève). Ainsi, les professeurs se plaignent du manque de reconnaissance de leur engagement (création de projets, organisation de voyages...) et de leurs compétences attestées par des activités variées (chercheurs, artistes, responsables d'organisations). Cette critique se combine de manière paradoxale avec un égalitarisme particulier : alors que le corps est agencé en fonction du concours, ils refusent les trop fortes distinctions tout comme la création d'une hiérarchie intermédiaire. L'évolution actuelle renforce d'ailleurs cet égalitarisme : les agrégés, autrefois privilégiés, négocient désormais l'attribution des classes avec leurs collègues certifiés sur un pied d'égalité.

Les professeurs se méfient du salaire au mérite, qui selon eux récompense d'abord le conformisme et la soumission à la hiérarchie, loin de l'idéal de l'éducateur. Ils réclament donc simultanément la prise en compte de leur mérite et la protection de leur statut, uniformisatrice. Aller plus loin dans la voie de l'autonomie du corps, du contrôle par les pairs, impliquerait une plus grande responsabilité collective, dont ils ne veulent pas¹¹. Leur évaluation, forcément imparfaite, peut alors se fonder soit sur une approche extérieure (absentéisme, développement de projets, implication dans l'établissement), soit sur une approche intérieure (résultats des élèves). Le système actuel combine les deux approches, dont aucune ne se suffit à elle-même. Cette solution pragmatique permet aussi d'équilibrer le pouvoir du proviseur, connaissant l'enseignant mais inapte à juger le contenu de son cours, par celui de l'inspecteur, aux caractéristiques opposées. Les rapports officiels préconisent au contraire de manière récurrente de réformer l'évaluation en l'intensifiant et en la plaçant pour l'essentiel sous la tutelle du proviseur¹². Ces propositions ne paraissent guère équilibrées dans une perspective pédagogique, elles sembleraient plutôt poursuivre un but politique de division de la profession.

Toutefois, ce débat n'est pas clos, en l'absence de critères incontestables de la qualité pédagogique. Le résultat ponctuel obtenu à un concours ne préjuge pas de l'évolution d'une personne sur toute une carrière. On peut être cultivé et ne pas savoir expliquer (mais comment transmettre clairement ce qu'on ne sait qu'imparfaitement ?). Les professeurs partagent la responsabilité du résultat avec leurs élèves, qu'ils seraient alors fort enclins à sélectionner, en ces temps d'abrogation de la carte scolaire. Les études montrent que les bons enseignants correspondent plus à des « bricoleurs » sachant improviser qu'à des ingénieurs, appliquant des protocoles prédéfinis. Il est donc plus ardu de les noter. Jusqu'ici, les seuls indicateurs de performance retenus portent sur les savoirs acquis par les élèves, et non sur leurs savoir-faire, ou encore sur leur formation de citoyen. En effet, il est beaucoup plus difficile de trouver des indicateurs fiables pour les deux dernières dimensions, surtout s'ils doivent être quantitatifs. Paradoxalement, outre une certaine standardisation de l'enseignement, cela risque

¹⁰. *Ibid.*

¹¹. Michael Huberman, « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, 1993, pp. 77-85.

¹². Pour n'en citer qu'un : Rapport de la commission Pochard, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, janvier 2008.

fort de légitimer à nouveau une conception pourtant combattue par la « noosphère » depuis longtemps : le professeur ne doit s'occuper que d'instruction, et pas d'éducation. La hiérarchie des lycées est déjà établie à partir du taux de réussite au baccalauréat. Est-il raisonnable d'en faire autant pour les professeurs ?

Pour un nouveau compromis social au niveau local

Les personnes engagées dans des projets éducatifs (professeurs, associations, etc.) ont souvent remarqué la différence de traitement de ces initiatives selon les proviseurs. Certains soutiennent fortement le projet, voire l'initient, d'autres le freinent, par conviction ou par crainte des complications administratives ou juridiques qu'il peut entraîner (par exemple, un voyage scolaire entraîne un surcroît de travail pour l'administration et coûte cher à l'établissement). Il faudrait tirer les conséquences du rôle accru joué par les chefs d'établissement. Si l'on souhaite un établissement autonome, avec un esprit d'équipe, il serait alors cohérent de le démocratiser et de donner la possibilité au conseil d'administration (CA) de faire démissionner le proviseur en cas de désaccord.

Pendant plusieurs décennies, le système éducatif français a fonctionné grâce à un compromis établi au plan national entre le ministère et le syndicalisme enseignant. Pourquoi ne pas retravailler à un compromis éducatif, cette fois au plan local ? Outre un CA renforcé, on pourrait s'appuyer sur un conseil pédagogique rénové, comprenant les coordinateurs de disciplines et les élus au CA, qui détiendrait le pouvoir sur les sanctions importantes, sur les recours pour les passages en classe supérieure, etc. Pour augmenter les protections de ses mandants, l'action syndicale promeut des règles nationales sur tous les sujets, et participe à la rigidité du système. En sens inverse, l'absence de règle sert surtout à renforcer des pouvoirs locaux, plus qu'à développer l'innovation. On pourrait imaginer un système dans lequel des dérogations partielles aux règles nationales soient proposées par les CA des lycées, sur la base de projets pédagogiques précis, à des commissions académiques dotées de pouvoirs décisionnels. Les syndicats seraient majoritaires dans ces commissions et pourraient exercer un droit de recours au plan national.

Le conseil d'administration et le conseil pédagogique

Le conseil d'administration (CA)

Régi par les articles, L. 421-2 et L. 421-4 du Code de l'Éducation, le conseil d'administration peut compter entre 24 et 30 membres, selon l'importance de l'établissement.

Il comprend :

- pour un tiers, des représentants des collectivités territoriales, de l'administration de l'établissement (chef d'établissement, son adjoint, gestionnaire de l'établissement, conseiller principal d'éducation, du directeur adjoint chargé de la section d'éducation spécialisée dans les collèges, du chef des travaux dans les lycées) et d'une ou plusieurs personnalités qualifiées ;
- pour un tiers des représentants élus du personnel de l'établissement ;
- pour un tiers, des représentants élus des parents d'élèves et élèves.

Les représentants des collectivités territoriales sont au nombre de trois ou quatre selon que l'effectif du CA est de 24 ou 30 membres. Ils comprennent un représentant de la collectivité de rattachement, le cas échéant, un représentant de l'établissement public de coopération intercommunale et un ou plusieurs représentants de la commune siège de l'établissement.

En qualité d'organe délibératif de l'établissement, le conseil d'administration, sur le rapport du chef d'établissement :

- fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements et, en particulier, les règles d'organisation de l'établissement ;
- établit chaque année un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement, les résultats obtenus et les objectifs à atteindre ;

- adopte le budget de l'établissement ;
- se prononce sur le contrat d'objectifs conclu entre l'établissement et l'autorité académique, après en avoir informé la collectivité de rattachement.

Le conseil pédagogique

Le conseil pédagogique a été mis en place, dans les écoles, collèges et lycées, par la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école. Cependant, une grande liberté est laissée aux établissements, dans le cadre de leur autonomie pédagogique, tant pour la composition que pour les attributions de ce conseil.

Néanmoins, l'article L. 421-5 du Code de l'éducation établit que « ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. »

Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour la coordination des enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement (il étudie les propositions d'expérimentations pédagogiques).

Regards sur l'actualité

Des professeurs trop exigeants ?

L'institution scolaire tente de se rénover en s'inspirant des pédagogies nouvelles, même si pour ce faire elle appauvrit et standardise leurs conceptions. C'est en leur nom qu'elle préconise de masquer les différences scolaires en donnant de bonnes notes à suffisamment d'élèves, afin de ne pas les démotiver. Les chefs d'établissement peuvent critiquer publiquement la sévérité d'un enseignant, mais jamais son laxisme. Les enseignants, persuadés que le niveau chute, tentent de le préserver en favorisant les redoublements, mais ils se heurtent aux proviseurs. Ce conflit tient à cœur aux professeurs parce qu'ils le vivent comme une négation de leur métier : pour eux, à quoi sert leur cours si un élève qui ne l'a pas assimilé est autorisé à continuer ?

Notons que l'administration de l'Éducation nationale, depuis le début de la massification des études, estime que cette dernière doit s'accompagner d'un relâchement des normes de sélection¹³. Deux obstacles bloquent cette conception : le maintien par les professeurs d'une notation plus exigeante et le baccalauréat. En attendant un éventuel remplacement du baccalauréat par un contrôle continu, des dispositifs ont été mis en place par les inspections pour contraindre les correcteurs à hausser leurs notes. Ainsi, une remontée des notes à mi-parcours permet de téléphoner aux récalcitrants. Notons toutefois que beaucoup de professeurs expriment leurs réticences envers la possible disparition du baccalauréat, mais paradoxalement aussi envers la perspective d'y préparer les élèves : l'examen colore toute l'année de terminale, en augmentant la pression des résultats et surtout en diminuant leur autonomie...

Les pratiques pédagogiques

¹³. Jean-Michel Chapoulié , « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme "experts" de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, n° 64, 2006, p. 132. L'auteur y évoque le rôle joué par Jean Fourastié, président de la commission de la main d'œuvre au Commissariat au Plan, auprès du Comité d'étude pour la réforme de l'enseignement qui a nourri le projet de loi de réforme déposé par le ministre de l'Éducation nationale, Jean Berthoin, en 1955. Fourastié y insiste sur le fait que l'enseignement secondaire devient un enseignement de masse et qu'il doit, en conséquence, subir des adaptations. Les élèves ne seraient pas là seulement pour apprendre mais aussi pour vivre, et il propose de leur donner un diplôme de faible valeur.

Dans ce système bureaucratique, le professeur dispose de peu de latitude, il n'est qu'un agent parmi d'autres. La forme scolaire bloque certains changements partiels dans l'enseignement secondaire (l'enseignant ne contrôle qu'une faible part du temps scolaire, comment personnaliser sérieusement un enseignement dispensé à des dizaines de personnes ?). Bouleverser l'esprit de l'enseignement impliquerait de changer radicalement les structures.

Les normes pédagogiques actuelles sont contradictoires. Il faudrait à la fois apprendre de plus en plus de choses aux élèves en moins d'heures de cours, aborder des contenus toujours plus abstraits tout en construisant les savoirs avec eux, les socialiser au respect du cadre collectif tout en s'intéressant à chaque élève individuellement. Les professeurs, déjà pris dans la tension entre le traitement indifférencié des élèves et l'exigence culturelle, n'ont pas besoin d'une telle confusion.

Parmi les innovations concrètes inspirées des pédagogies actuelles, citons les travaux personnels encadrés (TPE) et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), combattus au début, mais finalement bien acceptés. L'intérêt des TPE consiste à initier les élèves à la recherche documentaire et à les accompagner sur la voie de l'autonomie. Cependant, l'évaluation pose de redoutables problèmes. Une bonne part du travail étant réalisée à l'extérieur du cadre scolaire, *quid* de l'injustice provoquée par l'aide familiale ? Aujourd'hui encore, les réactions des enseignants sont contrastées : certains s'en saisissent pour tester des méthodes différentes, enrichir leur palette pédagogique, alors que d'autres se crispent, en boycottant ces matières ou en les détournant (par exemple, en utilisant l'heure d'ECJS pour terminer le programme de leur matière).

Apprendre à apprendre ne s'oppose pas obligatoirement à la transmission des savoirs. À l'heure d'internet, aider les élèves à se documenter est une nécessité, et la majorité des professeurs ne se situe plus dans un rapport de concurrence mais de complémentarité avec les outils modernes d'accès au savoir. L'observation des pratiques et des débats dans les salles de professeurs indique que les partisans des pédagogies nouvelles proposent une alternative moins tranchée au niveau du lycée par rapport à celui de l'école primaire. En effet, à ce stade, les trajectoires scolaires sont difficiles à modifier. Les élèves sont socialisés à la forme scolaire traditionnelle, et renâclent devant toute déviance à ce modèle. Ainsi, le professeur qui tenterait de diminuer le nombre de notes serait mal vu, d'autant que les nouveaux bulletins, informatisés, mentionnent souvent cette information. De plus, s'il veut être efficace, le professeur, pour délivrer une grande quantité d'informations à un nombre conséquent d'élèves, ne peut pas attendre que ceux-ci découvrent eux-mêmes les savoirs.

Les enseignants évoluent, innovent, s'adaptent à un contexte incertain, mais ils le font à leur rythme, à leur manière (qui peut être différente des recommandations officielles). Peut-on les en blâmer, alors que, finalement, eux seuls seront comptables des conséquences induites par les changements ? En lutte pour préserver leur autonomie professionnelle, ils sont en désaccord avec le concept de « bonnes pratiques » en vogue au ministère. Ce qui est cohérent avec la nécessité d'une personnalisation de la pédagogie. En effet, l'essentiel ne réside peut-être pas dans la recherche de la meilleure méthode, mais dans l'implication des enseignants dans l'exercice de leur métier, en fonction de ce qu'ils sont et de leurs élèves. Ajoutons que toute activité ne se vaut pas, sinon, on aboutirait à un refus de théoriser l'expérience enseignante, et donc à un grand immobilisme. Résoudre cette tension implique que le praticien réflexif soit mis au contact de la recherche, et auto-évalue son action, ou bien l'évalue en coopération avec des instances extérieures et neutres.

Repenser la formation, et non la supprimer

Les avis sont partagés sur le mode de recrutement. Les uns réclament sa révision, concentrant leur hostilité sur l'agrégation, en raison du symbole d'excellence académique qu'elle constitue. Les lauréats ressentent souvent un décalage entre le niveau de connaissance très élevé du concours et celui qu'ils peuvent attendre des élèves. Les autres le défendent en soulignant le besoin d'enseignants de haut niveau. Il n'est pas évident que la condition d'obtention d'un master apporte une amélioration, car dans les faits, le CAPES¹⁴ est déjà d'un niveau très élevé. Le débat le plus difficile porte sur la manière de sélectionner la capacité relationnelle que demande la gestion d'une

¹⁴. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

classe, ce critère manquant aux concours. Enfin, aggraver les conditions de travail des professeurs risque de diminuer en quantité et en qualité le vivier du recrutement, dans une période de fort besoin.

La politique éducative actuelle semble, de manière paradoxale, en appeler au changement par des pédagogies nouvelles tout en adoptant un discours aux accents à la fois conservateurs et néolibéraux et en s'appuyant sur les techniques managériales utilisées dans le secteur privé. Ainsi, on peut voir dans la suppression des IUFM une façon de réaliser des économies et de satisfaire les défenseurs d'un certain traditionalisme. Mais elle va à l'encontre de l'objectif de modification de la « professionnalité » enseignante, qui reposait essentiellement sur leur existence. La concrétisation de ce projet aboutirait inévitablement au sacrifice des nouvelles générations de professeurs, en les privant de toute possibilité de métaboliser l'épreuve que constitue la découverte d'un métier exigeant. Les universités ne pourvoient pas au besoin d'une formation pédagogique appropriée, car leur propre culture professionnelle néglige cet aspect. Le risque est grand d'une réaction individualiste des nouveaux enseignants et d'un appauvrissement de leur horizon professionnel, d'autant que les moyens de la formation continue sont rabotés.

Cependant, les IUFM aussi doivent changer. Leur culture reste marquée par le verbalisme, par l'apport de théories stimulantes mais rarement traduites en repères pour l'action des jeunes professeurs. Pourquoi ne pas être plus concret et partir des besoins que ces derniers définiraient ? Si la théorie n'éclaire pas leur pratique, et vice-versa, elle ne les intéresse pas, eux qui sont pris dans l'urgence du quotidien. Philippe Meirieu, Jean-Louis Auduc et d'autres fondateurs des IUFM constatent que les pratiques dominantes y engendrent « un grand écart, pour les stagiaires, entre un statut "d'enseignant responsable de sa classe" dans le cadre des stages et un statut de "collégien" dans le cadre d'une formation théorique atomisée et bien trop scolaire »¹⁵. Le sentiment d'infantilisation qu'ils décrivent est omniprésent dans les propos des stagiaires. On pourrait presque en déduire que les IUFM utilisent une pédagogie traditionnelle pour enseigner les pédagogies nouvelles.

* *

*

La carrière des professeurs est essentiellement horizontale, par mutation géographique, et ils en souffrent. On pourrait diversifier l'exercice de ce métier, en l'ouvrant à d'autres fonctions comme le soutien scolaire (par exemple, par détachement dans des associations périscolaires) ou encore l'aide à la construction du projet personnel des élèves. À condition naturellement de les former à ces nouvelles fonctions et de les décharger des anciennes... Une telle évolution motiverait les professeurs et les enrichirait.

Dans les textes officiels prévaut toujours l'idée qu'ils manquent de connaissances sur leur public, ce qui expliquerait leur désintérêt envers le milieu social des élèves, envers leur culture, leur psychologie adolescente. Or, beaucoup connaissent ces théories. Il ne s'agit pas seulement de savoir, mais de croire. Beaucoup rejettent les recherches sur l'éducation, car elles leur paraissent s'opposer à leur expérience et à leur identité professionnelle. Il est donc essentiel de réconcilier la profession avec elles.

Les professeurs estiment que la faiblesse de leur salaire est en partie compensée par leur liberté et leur amour de leur discipline. Cette motivation représente des inconvénients, comme leur frustration devant le niveau des élèves, mais également des avantages : ils ne cèdent pas sur la mission première de l'école, soit la transmission de savoirs. Le déplorer étant inutile, ne faudrait-il pas s'appuyer sur cet état de fait, en apportant les compétences complémentaires requises pour ce métier ? Il s'agirait de démocratiser le fonctionnement de l'institution scolaire et de développer les dispositifs qui accompagnent le changement, en aidant les enseignants à analyser leurs pratiques pour mutualiser les réflexions et solutions innovantes.

¹⁵ Jean-Louis Auduc, Rémi Brissiaud, Sylvain Grandserre, Philippe Meirieu, André Ouzoulias, « Une Saint-Barthélemy des pédagogues ? », *Le Monde*, 4 juillet 2008.