



## **Enseigner un métier pour demain**

Rapport au ministre de l'éducation nationale présenté J-P Obin - Mars 2002

### **ANNEXES**

**1- Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du Secondaire (P. Savoie)**

**2- Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant (F. Clerc)**

**3- Cadre démographique du renouvellement des enseignants du second degré**

**4- Note de perspective internationale sur la pénurie d'enseignants (J-M. Leclercq)**

**5- Compétences attendues des enseignants dans les nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation (groupe d'experts présidé par J. Losfeld)**

**6- Etat des flux interacadémiques pour les enseignants du second degré**

**7- Les dispositifs de formation dans l'enseignement et la fonction publique**

**8- L'école en tant que "cadre" pour les élèves et les professeurs (D. Ginet)**

**Personnalités et organisations rencontrées**

## ANNEXE 1

### **Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du Secondaire** par Philippe Savoie, service d'histoire de l'éducation - INRP/CNRS

Cette note a pour objet d'examiner l'évolution du regard institutionnel sur le corps enseignant secondaire à travers les rapports de commissions d'enquête ou de réflexion de nature, de statut et d'ampleur diverses, qui ont évoqué cette question, à titre principal ou dans un cadre plus large, depuis le rapport de la commission parlementaire constituée en 1898 pour traiter la crise de l'enseignement secondaire (Commission Ribot). Les actes du colloque de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique tenu à Amiens en mars 1968, moment crucial d'élaboration de propositions de réforme par un panel très large d'acteurs du système éducatif, ont été ajoutés au corpus<sup>1</sup>. On a également fourni, là où cela semblait le plus nécessaire, quelques éléments de contexte ou d'évolution historique, en remontant quand nécessaire au delà d'un siècle.

D'une manière générale, la littérature officielle prise en compte pour cette analyse se résume à deux démarches opposées, quoique complémentaires et souvent associées dans le même document : la première consiste à analyser les problèmes des enseignants, ou à rechercher les origines des difficultés de leur recrutement dans des questions financières, de carrière, de conditions de travail ou de considération sociale ; la deuxième met l'accent sur ce qu'on demande aux professeurs de changer dans leur pratique au titre de l'adaptation à l'évolution sociale et économique ou simplement pour améliorer le fonctionnement de l'école. Quand les deux approches se combinent, le conservatisme enseignant est au moins implicitement mis en cause et le changement désigné comme la voie de la rédemption. Un des problèmes qu'on essaiera de pointer ici, parce qu'il semble être un apport intéressant de la perspective historique, est que, souvent, ce changement peut apparaître plus ou moins confusément aux yeux d'une bonne partie des intéressés comme le prolongement d'évolutions antérieures (réelles ou supposées) auxquelles ils attribuent une part de la dégradation de la fonction professorale.

À lire cet échantillon de rapports officiels échelonnés sur un siècle, un paradoxe s'impose de façon frappante : alors que la situation de l'enseignement secondaire a connu des bouleversements profonds, au point que l'usage du même terme pour le désigner en 1900 et en 2000 paraît quasiment abusif, la permanence d'un grand nombre de constats, de propositions et de thèmes de réflexion est indéniable, ce qui semble prouver à première vue à la fois la continuité remarquable de la pensée des acteurs et observateurs de la réalité scolaire française, et la non moins remarquable permanence des travers qu'ils ont mis en lumière. En y regardant de plus près, l'évolution de la réalité, et donc de la nature des questions posées, les changements de contexte idéologique et l'expérience accumulée par l'institution, n'ont toutefois pas été sans conséquences sur la manière d'aborder les problèmes et de proposer de les résoudre.

De façon à peu près permanente, les rapports souhaitent plus d'engagement des professeurs dans l'action éducative et plus de présence dans l'établissement hors des cours. Ils insistent sur le rôle fondamental que devrait tenir l'établissement comme lieu d'élaboration concrète de l'action pédagogique et éducative, en réclamant plus d'autonomie pour

---

<sup>1</sup> Voir, à la fin du texte, la liste des documents officiels consultés pour ce travail.

l'établissement, plus d'autorité et de moyens pour son chef, mais aussi plus de responsabilités, et notamment de responsabilités collectives pour les enseignants, en matière de pédagogie, d'organisation scolaire, d'élaboration partielle ou au moins de modulation des contenus d'enseignement. Ils regrettent la spécialisation disciplinaire excessive et le bachotage, désignent l'objectif d'un enseignement plus cohérent, capable d'intégrer les savoirs et savoir-faire particuliers dans un tout et de transmettre une culture, des comportements et des valeurs autant que des connaissances, mais aussi celui d'une adaptation au monde moderne, à l'évolution des techniques et de la société. Ils demandent aux professeurs une pédagogie moins exclusivement magistrale, plus active et plus diverse. Ils souhaitent que les professeurs soient réellement formés à leur métier, par la pratique et en tenant compte des apports de la science. Ils défendent une idée plus égalitaire, ou plus équitable, de la communauté scolaire et enseignante : égalité de dignité des enseignements, répartition plus équitable des tâches, rapprochement ou égalité des conditions de rémunération et des obligations de service. Enfin, ils insistent sur les aménagements matériels nécessaires, dans chaque établissement, à la réalisation d'une partie des objectifs précédents.

Mais le contexte des différents rapports est trop différent pour que la nature des problèmes posés et des solutions préconisées n'en soit pas affectée. Ce qui change, c'est d'abord le public de l'enseignement secondaire. En 1899, c'est encore un enseignement réservé à une petite minorité d'élèves, pour la plupart issus des couches sociales supérieures. L'égalité de dignité avec l'enseignement classique reconnue à l'enseignement secondaire moderne — une des mesures de la grande réforme de l'enseignement secondaire de 1902 qui fait suite aux travaux de la commission Ribot — vise à y attirer (ou à y faire revenir) une nouvelle clientèle, notamment l'élite de l'enseignement primaire supérieur<sup>2</sup>, mais on est très loin de la fusion des divers ordres d'enseignement dans un seul second degré, du collège unique et du lycée de masse, et de leurs problèmes de décalage social et culturel entre les enseignants et leurs élèves. L'enseignement secondaire féminin, qui n'est pas traité par le rapport, est encore très jeune, sans latin, et complètement séparé de celui des garçons (Mayeur, 1977). Ce qui change aussi, c'est l'organisation pédagogique. Malgré la crise de l'internat et les effets de la diversification disciplinaire, le temps scolaire reste marqué par le partage entre les deux classes quotidiennes de deux heures — auxquelles la réforme de 1902 va substituer la norme du cours d'une heure — et le temps des études, des répétitions et des enseignements accessoires (Compère, Savoie, 1997). Le répétiteur, chargé de surveiller et d'encadrer le travail des élèves entre les classes, reste le complément pédagogique du professeur. Enfin, on ne parle pas encore en 1899 d'un malaise des professeurs.

### **Le malaise enseignant**

À 73 ans d'intervalle, le rapport Ribot de 1899 et le rapport Joxe de 1972 emploient en effet le même mot de malaise pour caractériser la situation qui a motivé la réunion de la commission que président respectivement le député et l'ancien ministre. Mais c'est le malaise des professeurs du second degré qui est en cause en 1972, alors que la commission Ribot se penchait pour sa part sur un malaise plus général de l'enseignement secondaire, qui était loin de se rapporter en priorité à la situation des professeurs des lycées. La catégorie dont la condition apparaissait alors comme la plus préoccupante, malgré les progrès remarquables dont elle avait bénéficié dans les décennies précédentes, était celle des répétiteurs. Les

---

<sup>2</sup> L'enseignement primaire supérieur, proposé dans des écoles primaires supérieures (EPS) et dans des cours complémentaires d'écoles primaires élémentaires, était un enseignement post-élémentaire sans latin, qui pouvait comporter des sections à caractère technique, et destiné à un public plus populaire que celui de l'enseignement classique (Briand et Chapoulie, 1992).

professeurs de lycées faisaient plutôt, pour leur part, figure de privilégiés du système, peu enclins à accepter les changements nécessaires.

Entre temps, le bouleversement démographique et structurel de l'après-guerre a totalement modifié le paysage de l'enseignement secondaire, mis ses professeurs devant des publics nouveaux et favorisé l'extinction définitive du corps des surveillants-répétiteurs qui assurait tant bien que mal depuis un siècle et demi (bien plus, si l'on tient compte des collèges d'Ancien Régime), en complément du corps professoral des lycées et des collèges communaux<sup>3</sup>, une partie essentielle du travail pédagogique. Ainsi s'est trouvée réalisée la fusion des fonctions de professeur et de répétiteur, une perspective redoutée et dénoncée par les professeurs de lycée. Une fusion partielle, d'ailleurs, puisque des tâches comme la répétition des leçons ont simplement disparu de l'éventail pédagogique. Dans cette transformation entamée dès avant la réforme de 1902 se situe certainement, à côté de facteurs liés directement à la massification de l'enseignement et excellemment décrits par les rapports Joxe (1972) et Prost (1983), une des clés du sentiment de dégradation sociale et professionnelle qui n'a cessé d'habiter le corps professoral secondaire, avec une acuité particulière depuis les années 1960.

Dans les débats du colloque d'Amiens (1968), le thème du malaise enseignant est déjà présent, décrit comme le produit d'une double incapacité de l'école : incapacité à préparer les jeunes à la vie professionnelle ; incapacité à se moderniser et à répondre aux aspirations d'une société à la fois plus ouverte et soumise à l'accroissement des connaissances. Les enseignants souffriraient d'être dépouillés de leur autorité morale et aussi d'être ravalés à un rang social peu valorisant, notamment du fait de la modestie de leur rémunération. Le thème de l'insuffisance des salaires enseignants, qui fait d'ailleurs l'objet d'un vigoureux rappel dans le projet de réforme Langevin-Wallon (1947) et qui ressort de l'enquête par sondage auprès des professeurs commandée par la commission Joxe en 1972, est une constante depuis le XIXe siècle. Il comporte aussi des dimensions internes à la profession enseignante, c'est à dire de situation relative des différentes catégories, qui ne sont pas sans importance.

Mais le rapport Joxe place le facteur explicatif essentiel du malaise professoral dans une crise de la relation pédagogique, dont les symptômes sont la solitude, l'isolement, de la majorité des enseignants, et le désintérêt des élèves. Cette crise des contenus et des méthodes, vécue par beaucoup de professeurs comme la conséquence de l'inadaptation du modèle pédagogique plus que comme un échec personnel, est attribuée aux effets de la démocratisation de l'enseignement qui « a conduit à dispenser à un public radicalement différent un enseignement inchangé », ainsi qu'aux modifications de l'environnement socio-culturel, à l'émancipation des jeunes, et à leur anxiété à l'égard de la sélection. La commission Joxe souligne l'impact de la crise du rapport pédagogique sur les enseignants. « Autrefois, la classe était le lieu secret où le professeur s'affirmait ». L'intérêt du travail, l'intérêt intellectuel pour la discipline enseignée, représente, en 1972, la première cause de satisfaction des enseignants, avant les rapports avec les élèves et bien avant les éléments de sécurité de l'emploi et de confort de vie attachés à la profession. On retrouve d'ailleurs le même constat dans le rapport Bancel de 1999.

---

<sup>3</sup> Le terme de collège désigne alors un établissement secondaire municipal et celui de lycée un établissement national. L'un et l'autre ont des classes des deux cycles, et ils comportent généralement des classes élémentaires. C'est la réforme de 1963 qui a utilisé ces deux termes pour distinguer les établissements selon qu'ils accueillent des élèves de l'un ou l'autre cycle secondaire.

Dix ans plus tard, le rapport Prost reprend l'essentiel du diagnostic, à propos des lycées, en notant le déplacement du centre de gravité sociologique et la distance culturelle probablement accrue entre les professeurs et les lycéens. Il pointe le refus de la socialisation constaté chez nombre de lycéens, la résistance, « qui peut aller de l'apathie à l'hostilité », que ceux-ci opposent à l'enseignement, et donc l'effort plus grand que cela requiert des professeurs. Il dénonce aussi les effets, finalement néfastes en termes d'exigences, de la réaction consistant à augmenter la pression sur les élèves et à accroître encore le caractère sélectif des études.

« L'indispensable relation intellectuelle entre le maître et l'élève doit se développer dans le respect mutuel. Les enseignants doivent être respectés ; la violence à laquelle ils sont parfois confrontés ne sera jamais admise » (*Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, 1999) : ce rappel solennel dit assez bien que, une quinzaine d'années plus tard encore, les symptômes de la crise se sont radicalisés. À la différence des révoltes de lycéens du XIX<sup>e</sup> siècle, la violence qu'on rencontre aujourd'hui semble en effet constituer un symptôme du refus de socialisation pointé en 1983. Encore ne s'agit-il que du lycée, plus longtemps épargné que le collège. Le rapport sur *Le collège de l'an 2000* (1999) met en lumière le désenchantement des professeurs de collège écartelés entre leurs idéaux d'une part, leur expérience professionnelle et leurs relations avec leurs élèves d'autre part, qui se sentent désarmés face aux problèmes des classes hétérogènes du collège unique, confrontés à des alternatives impossibles et à des injonctions contradictoires et, pour tout dire, abandonnés.

### **La disparition des répétiteurs**

L'analyse des causes du malaise des professeurs interdit absolument de réduire le problème à une question d'enseignement. Il va de soi que le versant éducatif de la fonction professorale est en cause au premier chef. Or, on a longtemps séparé, au sein de l'institution secondaire, la question de l'instruction, domaine des professeurs, de celle de l'éducation.

Le principal reproche adressé par le rapport Ribot aux professeurs des lycées est précisément qu'ils sont absents de la partie éducative de la mission de l'enseignement secondaire, ce qui correspond à la conception originelle de leur fonction, mais pas aux besoins du jour. La commission parlementaire s'est saisie en 1898 de la question de l'enseignement secondaire parce qu'il y avait une crise de recrutement des établissements publics et spécialement des internats des lycées, situation préoccupante à la fois parce que le produit des pensionnats est la principale ressource financière propre des lycées et parce que l'enseignement confessionnel n'est pas touché par cette crise de l'internat.

Un des aspects du diagnostic, qui correspond d'ailleurs à un vieil argument des adversaires de l'Université, c'est que les lycées n'assument pas correctement leur mission d'éducation. Depuis l'origine des lycées (1802), cette mission repose sur un corps de surveillants-répétiteurs, appelés maîtres d'études jusqu'en 1853, puis maîtres répétiteurs (ou simplement répétiteurs)<sup>4</sup>.

Dans les lycées de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les maîtres d'études ont la charge des élèves internes à toute heure du jour et de la nuit, à l'exception des deux classes quotidiennes de deux heures chacune. Ils sont d'abord des surveillants, qui accompagnent les élèves dans tous leurs mouvements, les surveillent à l'étude et lors des cours accessoires, les

---

<sup>4</sup> Sur l'évolution du statut et de la fonction des répétiteurs, comme des autres catégories de l'enseignement secondaire, jusqu'à la Première Guerre mondiale, on se permettra de renvoyer à Savoie (2000).

mènent à l'office et en promenade, mangent avec les élèves et surveillent leurs dortoirs la nuit. Mais ils sont aussi chargés d'une part importante du travail pédagogique, celle qui consiste à faire travailler les élèves entre les classes. La classe consiste en effet en une succession de séquences pédagogiques dans lesquelles entre une grande part de distribution et de correction de travaux distribués aux élèves par le professeur. Parmi ces travaux, le plus créatif n'est certainement pas la « rédaction » du cours, qui consiste à mettre en forme, dans un cahier, la leçon reçue lors de la classe précédente, une pratique générale jusqu'à ce qu'on juge, sous la Troisième République, qu'elle était surtout une énorme perte de temps. Mais elle correspond, avec toute une gamme d'autres exercices (Chervel, 1992), à une pédagogie qui fait largement appel à l'imitation et à la mémoire. C'est en tout cas à l'étude que les exercices donnés en classe sont faits par les internes, sous la surveillance et la direction des maîtres d'études.

La scolarité des internes, qui constituent longtemps la majorité des élèves<sup>5</sup>, est faite d'heures d'étude plus que d'heures de classe. Pendant une bonne partie du XIXe siècle, avant que la multiplication des disciplines ne commence à étendre les heures d'enseignement, les quatre heures de classe sont encadrées, pour les internes, par six ou sept heures d'études. La première commence à six heures du matin, la dernière s'achève à sept heures du soir. Les jeudis, dimanches et jours fériés, les internes ont encore trois ou quatre heures d'étude. Il est difficile de déterminer, à travers les règlements et les témoignages, quel est le rôle pédagogique exact des maîtres d'études. Le fait qu'on prétende à chaque réforme, dès les années 1840 et surtout à partir de 1853, renforcer cet aspect de leur tâche est plutôt l'indice d'une insatisfaction. Néanmoins, ils sont chargés de faire répéter les élèves, de superviser leur travail, de le vérifier et de le noter, le professeur se contentant généralement, pour le travail quotidien, d'une correction sélective. Ils relèvent aussi les notes et en tiennent la comptabilité. Ils peuvent suppléer les professeurs absents, et ont particulièrement vocation à prendre en charge les classes élémentaires. Bref, ils sont (mais peut-être pas autant qu'ils devraient l'être selon la réglementation) les auxiliaires des professeurs.

À partir des années 1840, les maîtres d'études (puis répétiteurs) connaissent une amélioration progressive mais considérable de leurs conditions de vie et d'exercice du métier. La ligne directrice de cette politique est d'améliorer leurs rémunérations, leur statut et leur formation, afin de répondre à la fois à leurs demandes et aux critiques des adversaires de l'Université, qui dénoncent régulièrement leur incapacité supposée à éduquer les élèves, la rudesse et la grossièreté de leurs mœurs et leur irrégion. On leur accorde des heures de liberté pour qu'ils puissent travailler et préparer l'agrégation de grammaire, jusqu'en 1852 (elle est alors ouverte aux bacheliers, niveau de recrutement des maîtres d'études), la licence à partir de 1853, ce qui leur permet ensuite de devenir professeurs de classe élémentaire de lycée ou professeurs de collège communal, voire de se présenter à l'agrégation (ou d'être chargés de cours, donc non titulaire, dans un lycée). Des conférences destinées aux répétiteurs sont d'abord organisées dans les lycées puis, à partir de 1854, les facultés des lettres et des sciences sont de plus en plus mises à contribution.

La politique volontariste de l'État en matière de formation permet d'élever le niveau général, au point que beaucoup de répétiteurs (et les deux tiers des professeurs de collège) sont licenciés à la fin du XIXe siècle. Mais ils sont victimes d'un blocage des carrières qui ne leur permet guère d'espérer accéder à une chaire de lycée, voire même à une poste de

---

<sup>5</sup> Beaucoup d'« externes » sont d'ailleurs les pensionnaires de pensions ou d'institutions privées qui les envoient suivre les classes du lycée ou du collège communal (c'est obligatoire de 1810 à 1850), et qui encadrent d'une façon comparable le reste du temps scolaire.

professeur de collège communal, alors que leur fonction a toujours été conçue — c'est ce qui permettait de justifier sa dureté — comme un état provisoire réservé à de jeunes bacheliers, et non comme une carrière. Ils sont d'ailleurs devenus trop nombreux pour des besoins réduits par la crise de l'internat, et on propose l'« externement » (c'est-à-dire le droit de résider à l'extérieur, avec une indemnité compensatoire des avantages matériels de l'internat) à un nombre croissant d'entre eux

La commission Ribot préconise, afin de rehausser le prestige de leur fonction, d'associer plus étroitement les répétiteurs à l'enseignement, de créer un statut de professeurs stagiaires dans le service desquels seraient comprises des heures de classe (ce qui deviendra dans le règlementation le statut de professeur adjoint), et de faire de cette fonction une préparation au professorat. Surtout, elle propose de séparer la gestion des internats de celle des externats et d'attacher les répétiteurs à l'externat. Appliquée progressivement à tous les lycées entre 1803 et 1808, cette mesure coupe définitivement le lien traditionnel entre les répétiteurs et les pensionnats. Ils sont remplacés dans cette tâche par des maîtres d'internat recrutés et payés librement par le proviseur. Des surveillants d'externat apparaissent par la suite, ces deux catégories formant un corps de surveillants moins qualifiés, dont on n'attend plus guère d'action pédagogique.

La commission de 1898 déplore que le professeur ne considère pas le répétiteur comme un collaborateur qui doit préparer sa tâche et la continuer dans l'étude, et qu'il ne s'entretienne pas plus fréquemment avec lui du travail et des progrès des élèves. Ce thème de la mauvaise collaboration des professeurs et des répétiteurs, du mépris des uns et de la crainte des autres, est encore présent en 1930, à l'occasion des auditions d'une commission parlementaire sur le surmenage scolaire<sup>6</sup>.

En 1945, un nouveau statut, celui d'adjoint d'enseignement, unifie les fonctions de répétiteur et de professeur adjoint. On n'y recrute plus que des licenciés et des titulaires d'un certificat d'aptitude à l'enseignement. Théoriquement, le service des adjoints d'enseignement consiste en priorité à assurer les études surveillées<sup>7</sup>, mais ils ont aussi vocation à enseigner (une heure d'enseignement valant deux heures de surveillance), sans parler des tâches administratives qu'on continue à leur confier, comme à leurs prédécesseurs. Mais la situation d'urgence créée par l'explosion démographique de l'après-guerre, qui provoque par ailleurs l'emploi de très nombreux maîtres auxiliaires, semble avoir conduit à utiliser les adjoints d'enseignement à faire classe avant tout, au détriment des études. Déjà réduits en nombre par le déclin de l'internat, les derniers surveillants-répétiteurs se sont ainsi fondus dans le corps professoral<sup>8</sup> au moment précis où la démocratisation de l'enseignement secondaire — et donc son ouverture à des publics ne bénéficiant pas de la familiarité culturelle qui a longtemps caractérisé les élèves du secondaire — aurait donné tout son sens à l'appui pédagogique qu'ils pouvaient offrir.

### **Vers l'enseignant éducateur**

Mais ce n'est pas vraiment sur les répétiteurs, qu'ils pensent trop mal placés dans l'estime des élèves, que les parlementaires de 1899 comptent pour faire des lycées un lieu d'éducation des

---

<sup>6</sup> Cf. l'éditorial de *L'Information Universitaire*, n° 410 du 29 novembre 1930 (« De la classe à l'étude : Entente désirable »).

<sup>7</sup> Une priorité encore affirmée par l'*Encyclopédie pratique de l'éducation* éditée en 1960 par l'Institut Pédagogique National.

<sup>8</sup> La catégorie des adjoints d'enseignement a été mise en extinction en 1989, par intégration dans le corps des certifiés.

élèves et pour assurer un suivi efficace des études. La première partie de la tâche devrait revenir à des proviseurs disposant de plus d'autonomie et d'autorité (ce qui est provisoirement tenté à partir de 1902). Mais il faudrait pour cela limiter la taille des lycées. Quant au suivi des études, il revient en principe aux censeurs, à l'égard desquels le rapport comporte des remarques peu flatteuses et qui sont absorbés par d'autres responsabilités, telles que la surveillance des salles d'étude. D'autres pistes sont donc proposées, comme celle de directeurs d'études à la manière de ceux qu'on trouve à l'École Chaptal, à l'École Alsacienne, et dans de nombreux établissements privés - c'est-à-dire des professeurs en exercice ou à la retraite encadrant les élèves et leur servant de tuteurs moraux (c'est aussi un peu le modèle anglais) - et celle des professeurs généraux, ou principaux, pour pallier l'éparpillement professoral. Près d'un siècle plus tard, on connaît l'effet explosif de la proposition du rapport Legrand (1983) en faveur du tutorat dans les collèges. Qu'il s'agisse des craintes suscitées parmi les parents ou de l'hostilité de nombreux professeurs, les réactions à cette proposition montrent combien il est délicat de définir ce que pourrait être la contribution professorale à l'éducation. L'institution du professeur principal, plus associée aux notions de coordination de l'enseignement et d'évaluation scolaire, a posé moins de problèmes.

La revendication d'une autonomie accrue pour les établissements — des établissements de taille humaine, encore une fois — et d'une capacité d'initiative plus grande pour le proviseur, ou le principal, est omniprésente à partir du rapport Joxe, qui retrouve des accents voisins de celui de 1899 pour évoquer le rôle du chef d'établissement pour animer sa « maison » et lui donner une personnalité. Mais cette responsabilité du chef d'établissement doit aller avec une responsabilité collective du personnel enseignant. En 1899, on évoque l'impuissance des assemblées de professeurs<sup>9</sup>, et on propose de les ressusciter en leur donnant de véritables responsabilités en matière d'unification des méthodes d'enseignement, d'application des programmes d'études, d'élaboration de l'emploi du temps et du règlement intérieur. Des conseils d'enseignement, plus fréquents, donneraient leur avis sur l'attribution des bourses, les félicitations et réprimandes aux élèves, le choix des manuels.

La commission Joxe plaide dans le même sens d'une responsabilité accrue des enseignants en matière éducative, à la fois au sein de l'établissement : « La responsabilité de l'éducation doit être assumée collectivement dans les établissements » ; et dans leur enseignement : « Les élèves demandent non seulement qu'on leur apprenne des savoirs, mais qu'on les aide à s'éduquer, c'est à dire à grandir et à devenir indépendants ». À l'égard de l'éducation de la personnalité, on trouvait encore dans le rapport Ribot l'idée typiquement humaniste que l'enseignement donné par les professeurs des lycées « est à lui seul une éducation, et certainement la plus haute et la plus humaine qui se puisse donner, puisque c'est celle de tous les grands maîtres de l'esprit et de l'humanité ». Mais c'était pour reconnaître que cette éducation était « peut-être donnée de trop haut ou de pas assez près ». Inspirée par les travaux du colloque d'Amiens, la commission Joxe compte sur la structure formée par des groupes pluridisciplinaires de professeurs pour donner corps à l'idée d'une prise en charge collective à la fois de l'innovation pédagogique et de l'éducation. Dans le cadre d'une pédagogie diversifiée, largement définie par les acteurs eux-mêmes, ces groupes doivent permettre de maintenir une certaine cohérence. Ils doivent aussi être un facteur de sécurité et d'équilibre psychologiques pour chaque professeur.

---

<sup>9</sup> Brièvement mises en place à l'initiative de Jules Simon en 1872, les assemblées mensuelles des professeurs ont été rétablies par Jules Ferry en 1881 pour se prononcer sur des questions d'ordre pédagogique, et complétées, dans chaque établissement, par un conseil d'enseignement composé de représentants élus. Les enseignants, très sceptiques sur l'influence de ces instances, semblent surtout en percevoir l'aspect contraignant.



Le rapport Prost met l'accent pour sa part sur la question du travail personnel des élèves, à l'égard duquel la commission Joxe admet que la nouvelle pédagogie comporte des risques. Il pose ainsi une question pendante depuis que l'explosion démographique de l'enseignement secondaire a entraîné avec elle la disparition des derniers vestiges de la fonction de répétiteur : où doivent se faire le travail d'apprentissage ou de reconstruction des leçons (ce qu'on appelait autrefois les répétitions), les recherches personnelles et les exercices ? S'il doivent se faire au moins en partie dans l'établissement, qui doit l'encadrer et aider éventuellement les élèves ? Les rapports sur *Le lycée du XXI<sup>e</sup> siècle* et sur *Le collège de l'an 2000* en confient clairement la responsabilité au corps professoral, ce qui justifie a posteriori les préventions des enseignants d'il y a un siècle. Mais le paradoxe est que la crainte des professeurs d'aujourd'hui est plutôt de voir les personnels recrutés au titre des emplois jeunes usurper une fonction désormais considérée comme de nature professorale, et ainsi contribuer encore à dévaloriser le métier.

### **Pédagogie et disciplines**

Une des constantes les plus fortes du regard officiel sur l'éducation depuis un siècle est certainement la dénonciation de l'encyclopédisme et de ses deux conséquences jugées les plus néfastes : l'éparpillement de l'enseignement en une multitude de spécialités cloisonnées, et la lourdeur des programmes. Hippolyte Fortoul, resté dans les mémoires pour son autoritarisme, essaya, entre 1852 et 1856, d'arrêter le phénomène de division disciplinaire qui avait saisi l'enseignement depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, de ne plus retenir que la distinction entre lettres et sciences et de former un corps de professeurs polyvalents chargés d'appliquer à la lettre le plan d'études. Les traces de cette politique sont à peu près effacées en 1899, quand la commission Ribot déplore l'éclatement disciplinaire, le trop grand nombre de maîtres, surtout dans le premier cycle, et le bachotage dans les grandes classes, qui altèrent la cohérence et la valeur formatrice de l'enseignement et placent les élèves en état de surmenage. Les participants au colloque d'Amiens, en 1968, et les membres de la commission Joxe, en 1972, partagent le constat, mais ils en tirent des conséquences très différentes.

La commission Ribot propose qu'on conserve aux élèves du premier cycle le même professeur de grammaire d'une année à l'autre. Elle souhaite une coordination des professeurs entre eux et des professeurs avec les répétiteurs. Mais elle place surtout l'accent sur ce qui se passe à l'intérieur de la classe. Elle dénonce les classes trop chargées qui imposent au professeur de « faire cours du haut de la chaire, comme dans l'enseignement supérieur ». Ce point paraît particulièrement important, car il correspond à l'idéal pédagogique avancé par les réformateurs depuis 1880. La classe de 25 élèves, c'est celle dans laquelle le professeur peut engager avec ses élèves une relation pédagogique plus directe. Elle est nécessaire à un enseignement sollicitant la participation intellectuelle des élèves, davantage fondé sur la découverte, l'expérience et la réflexion, et moins sur la répétition, l'imitation et la mémoire. Il faut préciser ici que ce serait un contresens historique que de considérer le « cours magistral » d'aujourd'hui comme le modèle traditionnel de l'enseignement secondaire. La pédagogie humaniste était aussi, à sa manière, une pédagogie active, puisqu'elle reposait sur la répétition des exercices oraux et écrits, et elle était donc très loin de se réduire avec une transmission de connaissances par le discours.

L'inconvénient de la pédagogie moderne aux yeux de nombreux enseignants de l'époque — outre la difficulté de s'adapter à des méthodes nouvelles et définies de façon peu explicite par les instructions officielles — c'est la parenté du contact pédagogique plus direct qu'elle suppose avec ce qui appartient traditionnellement à la fonction des répétiteurs. Fortoul, dans

les années 1850, avait essayé en vain — la sourde hostilité des professeurs avait eu raison de sa détermination — de confier aux professeurs des tâches apparemment plus proches de celles des répétiteurs que de l'exercice du professorat, en imposant dans leurs services (définis pour la première fois hors de toute référence aux besoins d'une chaire) des heures de conférence, de répétition et d'examen<sup>10</sup>. La crainte de la fusion des fonctions, plusieurs fois évoquée par le rapport Ribot, ressurgit donc à la fin du XIXe siècle, et elle se nourrit aussi des orientations pédagogiques nouvelles. Le triomphe de l'heure de cours, une des innovations de la réforme de 1902, ne fait que confirmer cette crainte : elle bouleverse l'organisation de l'enseignement classique et impose aux professeurs de surveiller leurs élèves entre les cours, le Conseil supérieur de l'instruction publique et deux ministres successifs tranchant dans ce sens un conflit public entre professeurs et répétiteurs<sup>11</sup>.

Le colloque d'Amiens de 1968 se situe dans une toute autre perspective. Les réformes des premières années de la Cinquième République ont commencé à donner sa structure à un enseignement qui se démocratise à grande vitesse. Dans la ligne des perspectives tracées par le plan Langevin-Wallon, les finalités de cet enseignement de masse en construction sont radicalement différentes de celles de l'enseignement secondaire en 1899. Il s'agit désormais d'adapter l'enseignement à ses nouveaux publics, de préparer les élèves à leur vie professionnelle, de mettre l'école en phase avec le développement des techniques de communication, de multiplier les contacts avec la vie. On préconise l'éclatement des disciplines et leur recomposition selon les nécessités du monde moderne, l'éclatement de la classe et la recomposition de groupements d'élèves plus larges ou plus restreints, selon les besoins de l'activité concernée. Un nouveau modèle est proposé aux professeurs, celui du maître-animateur, grand utilisateur des nouveaux moyens de communication, chargé autant de « la recherche des motivations de ses élèves, de l'éveil de leur curiosité, de leurs capacités d'analyse, de jugement et de choix » que de la transmission de connaissances.

Soucieux de présenter une démarche plus prudente et plus construite, le rapport Joxe s'en tient à la recherche d'une cohérence d'ensemble et d'interfaces entre les disciplines. Mais il défend avec force l'idée que la solution à la crise de la relation pédagogique ne peut venir que d'une prise de responsabilité et d'un effort d'imagination des professeurs, et qu'elle impose de profonds changements structurels, fondés sur des principes tels que l'autonomie des établissements, le contrôle a posteriori et le travail en équipes. Comme on l'a noté plus haut, le rapport Prost fait du travail des élèves la priorité. « Le meilleur professeur, ce n'est pas celui qui travaille le plus mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves[...] Ce sont les lycéens qui apprennent et non les professeurs. [...] Les professeurs portent, avec l'institution toute entière, la responsabilité de soutenir, d'évaluer et de certifier ce processus. Ils ne peuvent étudier à la place des lycéens. »

Dans les collèges du début des années 1980, qui sont le creuset de la démocratisation de l'enseignement, les problèmes se posent de façon encore beaucoup plus aiguë. La pédagogie du collège unique né de la réforme Haby reste à inventer et à faire fonctionner avec cette donnée de base : appliquer honnêtement le principe du tronc commun, c'est se condamner à une forte hétérogénéité des classes, sans parler de l'hétérogénéité de la carte scolaire. Pour

---

<sup>10</sup> Les répétitions, par un travail pédagogique plus direct, devaient aider les élèves à suivre l'enseignement du professeur. Elles s'apparentaient fortement, comme leur nom le suggère, à la tâche des répétiteurs, auxquelles elles finirent par échoir. Les conférences visaient plutôt à un approfondissement du cours, destiné aux bons élèves, mais reposaient également sur un contact plus direct. Les examens consistaient dans l'interrogation des candidats au baccalauréat et aux concours des écoles spéciales. Cf. l'instruction du 5 août 1857, in Savoie, 2000, pp. 358-361.

<sup>11</sup> Voir la circulaire sur les récréations d'interclasse du 1<sup>er</sup> août 1906, *ibid.*, pp. 638-643.

répondre au défi des classes hétérogènes, le rapport Legrand (1983) propose d'assouplir les structures pédagogiques et notamment de créer des groupes de niveau en mathématiques, français et langues vivantes. L'expérience douloureuse des professeurs de collège, évoquée plus haut (*Le collège de l'an 2000*), montre l'immense difficulté de la tâche et l'inadaptation persistante des structures, des méthodes et des enseignants.

Faire travailler les professeurs en équipes, les amener à assumer collectivement leur responsabilité éducative, à transcender les frontières disciplinaires en fonction des besoins de l'élève, à innover dans leur pédagogie : ces objectifs constituent autant de faces d'une seule et même stratégie de réforme, parmi lesquelles les rapports officiels semblent chercher le meilleur angle d'attaque. Ainsi, l'aide individualisée et les travaux personnels encadrés sont conçus pour faire émerger de nouvelles pratiques, une approche multidisciplinaire, le dialogue entre les professeurs et un véritable travail d'équipe (*Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle*). À cet égard, on retrouve l'esprit de la recommandation finale de la commission Joxe, qui insistait sur la nécessité d'une stratégie de changement souple, progressive, expérimentale. On observe par ailleurs des variations sensibles dans l'appréciation des différents éléments du puzzle. Le rapport Bancel de 1999 appelle par exemple à « conforter les enseignants dans leur rôle de spécialistes disciplinaires », ainsi que de « concepteurs d'une pratique pédagogique », alors que l'attachement à la discipline a été souvent désigné comme un facteur d'immobilisme. Entre temps, on semble être passé d'une conception un peu naïve de la pluridisciplinarité à l'idée de coopérations d'autant plus fructueuses que chacun sait où il se situe. En tout cas, une des clés de cette stratégie d'ensemble est certainement en amont, dans la formation des enseignants. Mais poser la question de la formation, c'est aussi aborder le vaste et délicat problème des catégories enseignantes, des contrastes de traitement et des différences de service.

### **Formation et statuts**

Contrairement au primaire, l'enseignement secondaire est caractérisé par la multiplicité des catégories de personnel. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, outre la division fonctionnelle entre professeurs et répétiteurs et la séparation des enseignements secondaires masculin et féminin, le clivage essentiel est entre les titulaires des chaires de lycée, qui sont encore obligatoirement agrégés, et les multiples autres catégories, chargés de cours des lycées, professeurs des collèges communaux, professeurs des classes élémentaires des lycées, etc. Cette complexité tend à se résorber progressivement avec la titularisation des non agrégés (à partir de 1905), l'assimilation de l'enseignement féminin à l'enseignement masculin (1924), la création du CAPES (1950) et l'extinction de la nébuleuse des répétiteurs et corps assimilés. Parallèlement, la fusion progressive de tous les enseignements du second degré fait entrer, dans ce qui reste vécu comme l'enseignement secondaire, des catégories issues de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement technique. On se trouve alors devant le paradoxe, particulièrement sensible dans le cas du collège unique, d'un corps divisé en catégories qui restent traitées différemment alors que leur travail tend à s'unifier.

Le plan Langevin-Wallon pousse jusqu'au bout la logique de l'école unique en prônant la mise en place d'un corps unique pré-recruté au même niveau, formé au moins en partie de la même façon et simplement divisé en « maîtres des matières communes » et « maîtres de spécialité », le deuxième cycle (le collège d'aujourd'hui) recevant seul les deux catégories. Force est de constater que cette unification, souhaitée par le personnel primaire beaucoup plus que par le personnel secondaire, attend encore d'être réalisée. Au sein du personnel secondaire, l'agrégation elle-même a survécu de façon qui peut sembler paradoxale. Le

rapport Prost de 1983 en livre une explication critique qui sonne aussi comme une mise en garde. « Le fond du problème est que les responsables du système éducatif français et beaucoup de ses acteurs ne croient pas qu'enseigner soit en métier mais un art. [...] Pourquoi refuser de tenir compte des servitudes du métier ? Ne s'agirait-il pas, en les laissant dans l'ombre, de préserver l'image de l'enseignant comme profession libérale ? Ne s'agirait-il pas de maintenir la définition du professeur comme homme d'art ou de science, remarquable par son intelligence, sa culture, son talent, et non comme homme de métier, payé pour faire un travail ? » Pour maintenir l'image de l'enseignant comme « cleric », l'agrégation aurait une importance symbolique majeure. Toucher au concours de l'agrégation serait « un attentat, un sacrilège. [...] Nous ne sommes plus dans le domaine du bon sens, où l'on peut raisonner, mais dans celui de l'inconscient collectif. »

La création des IUFM concrétise en revanche le souhait d'une formation plus ou moins commune assurée en relation avec l'université pour les personnels des premier et second degrés. Ce souhait est présent, avec des modalités très variables, du rapport Langevin-Wallon au rapport Bancel de 1989, en passant par les actes du colloque d'Amiens, le rapport Joxe et le rapport de Peretti sur la formation des personnels de l'éducation nationale (1989). Une autre constante est l'affirmation d'une nécessaire formation continue des enseignants qui, à partir du rapport Joxe notamment, est présentée comme un élément d'un dispositif plus large où elle est associée aux fonctions d'aide à l'innovation et à la gestion des problèmes pédagogiques et à la recherche en éducation.

Quant au contenu de la formation, si un souhait traverse le siècle, c'est celui d'une professionnalisation, c'est-à-dire d'une préparation à la pratique du métier. L'enseignement secondaire a longtemps négligé cet aspect des choses et recruté ses personnels sur la foi d'épreuves académiques (la licence) ou de concours de recrutement conçus dans un esprit voisin (l'agrégation et les certificats d'aptitude). Il n'est pas absurde de considérer, cependant, que la forme pédagogique alors en usage imposait moins de formation spécifique. Dans le cadre de la réforme évoquée ci-dessus, Fortoul avait imposé cinq ans de pratique du métier et vingt-cinq ans d'âge avant de passer l'agrégation. Très mal reçue à l'époque, notamment par les jeunes normaliens qui devaient supporter un purgatoire de plusieurs années en position de non titulaires, l'obligation du *stage* s'est peu à peu dissoute. En 1899, le rapport Ribot regrette qu'il n'en reste plus rien, et considère que l'expérience préalable des fonctions de répétiteur et de professeur serait une préparation au métier plus utile que les cours de pédagogie. Quant au vœu d'un recrutement prenant mieux en compte les capacités et les connaissances pédagogiques des candidats, il s'est déjà traduit timidement en 1894 par une réforme du concours de l'agrégation d'histoire qui est appliquée en 1904 aux autres agrégations.

On n'analysera pas ici le cheminement de l'idée d'institutions spécifiquement consacrées à la formation enseignante et liées aux universités, qui aboutit aux IUFM. On se contentera de noter la tension entre un modèle du type des facultés d'éducation américaines, qui forment des enseignants avant de former des spécialistes, et l'attachement à l'idée de recruter des professeurs à la compétence disciplinaire indiscutable, cette tension renvoyant d'une certaine façon à la coexistence de plusieurs catégories professorales.

Les différences catégorielles ont en effet survécu au projet de corps unique, et avec elles les différences de régime en matière de traitements et en matière de temps de service. À cet égard, le rapport Prost se montre encore une fois pragmatique et attentif à la sensibilité professorale. Il propose, à la différence du rapport Joxe et du rapport de Peretti, de ne pas toucher à la définition des services, afin de faire l'économie de lourdes négociations et de ne

pas modifier la règle du jeu en fonction de laquelle « des hommes, des femmes surtout, ont choisi ce métier ». Il semble que ses successeurs lui aient emboîté le pas. L'application de la proposition émise en 1998 d'inscrire des heures de « présence dans l'établissement » au service des enseignants (*Quels savoirs enseigner dans les lycées*) aurait pu soulever des difficultés. On rappellera à ce propos (sans tirer de conclusions de ce lointain précédent) l'échec de Fortoul, évoqué plus haut, à imposer des heures de conférences, répétitions et examens. L'affirmation du principe de non alourdissement des services (*Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle* et rapport Bancel, 1999) paraît en tout cas plus prudente dans sa formulation, même si l'on en reste à l'idée désormais classique d'une présence des professeurs dans l'établissement entre les cours.

## SOURCES

### Rapports officiels et autres documents analysés

*Enquête sur l'enseignement secondaire* (sous la direction d'Alexandre Ribot, député, président de la Commission de l'enseignement), Paris : Imprimerie de la Chambre des députés, 1899, 6 vol.

*La Réforme de l'enseignement : projet soumis à M. le Ministre de l'éducation nationale par la Commission ministérielle d'étude* (présidée par Paul Langevin et Henri Wallon), Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1947.

*Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation.* Actes du colloque d'Amiens de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (mars 1968), Paris : Dunod, 1969.

*Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré* (présidée par Louis Joxe), Paris : La Documentation française, 1972.

René Haby, *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1975.

*Rapport de la Commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale* (présidée par André de Peretti, Paris : La Documentation française, 1982.

*Les Lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle.* Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1983

Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, Paris : La Documentation française, 1983.

Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, 10 octobre 1989.

*Quels savoirs enseigner dans les lycées.* Rapports final du Comité d'organisation, Lyon, 11 mai 1998.

*Un lycée pour le XXIe siècle*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1999.

*L'Organisation du temps de travail et les conditions matérielles de travail des enseignants* : rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie présenté par Daniel Bancel, Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1999.

*Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants.* Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie présenté par Jean-Marc Monteil, 1999

François Dubet, Alain Bergounioux, Marie Duru-Bellat, *Le Collège de l'an 2000* : rapport à la ministre chargée de l'enseignement scolaire, 1999.

*Pour un programme stratégique de recherche en éducation.* Rapport présenté par M. Antoine Prost, Ministère de l'Éducation nationale, juillet 2001.

### **Bibliographie sommaire**

Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie (1992), *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris : INRP-CNRS-ENS Fontenay-Saint-Cloud.

Jean-Michel Chapoulie (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris : Éditions de la M.S.H.

André Chervel (1992), « Les travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle », pp. 13-38 in *Travaux d'élèves, XIXe-XXe siècles. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 54, mai 1992 (repris dans A. Chervel.— *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, 1998, pp. 57-75).

André Chervel (1993), *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris : INRP-Éditions Kimé.

André Chervel, Marie-Madeleine Compère (1997), « Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français », in M.-M. Compère, A. Chervel (dir.), *Les Humanités classiques*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, mai 1997, pp. 5-38.

Marie-Madeleine Compère(1985), *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris : Gallimard-Julliard,.

Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie (1997), « Le temps scolaire des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles », in M.-M. Compère (dir.).— *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : INRP / Economica, 1997, pp. 267-312.

Paul Gerbod (1965), *La condition universitaire en France au XIXe siècle*, Paris : PUF.

Victor Karady (1983), « Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, juin 1983.

Victor Karady (1972), «Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale d'une profession intellectuelle », *Revue française de sociologie*, XIII-1, janvier-mars 1972, pp. 35-58.

Françoise Mayeur (1972), *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Antoine Prost (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Armand Colin.

Antoine Prost (1992), *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Éditions du Seuil.

Philippe Savoie (2000), *Les enseignants du secondaire. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels, tome 1 : 1802-1914*, Paris : INRP-Economica.

Gérard Vincent (1966), « Les professeurs de l'enseignement secondaire dans la société de la Belle Époque », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1966, pp. 49-86.

Gérard Vincent (1966), « Les professeurs du second degré au début du XXe siècle », *Le Mouvement social*, avril-juin 1966, pp. 47-73.

## **ANNEXE 2**

### **Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant**

Par Françoise CLERC, Professeur en sciences de l'éducation, ISPEF, Lyon 2

Décembre 2001

L'identité professionnelle des enseignants est très étudiée : représentations de la profession par les enseignants eux-mêmes, images perçues par le grand public, effets de ces représentations sur les activités professionnelles et les conceptions des savoirs professionnels. De ces études, il est relativement facile de tirer les traits essentiels des motivations du choix professionnel de ceux qui ont été effectivement recrutés, qu'ils soient enseignants ou qu'ils aient, pour des raisons diverses évolué dans leur carrière. En revanche, nous ne savons que très peu de choses sur les motivations de ceux qui ont échoué aux concours de recrutement et mis à part les analyses produites annuellement par les jurys, nous ne disposons que de très peu de données sur les raisons des échecs. Or, nous savons que la sélection opérée par les concours se fait sur la base de critères très hétérogènes d'un concours à l'autre et d'un jury à l'autre. De sorte que la résultante est le produit soit de convergences qui accentuent l'effet de certaines représentations dispersées, en neutralisent d'autres et qui, dans tous les cas, renvoient à des conceptions professionnelles dont les référents, pour l'essentiel, restent implicites. Les critères académiques sont au contraire fort bien connus et font l'objet d'une analyse à tous les niveaux, depuis les universitaires chargés des préparations aux concours, jusqu'aux membres des jurys dans toutes leurs composantes statutaires.

Les études actuellement disponibles sur les motivations des enseignants évaluent donc le produit d'un système de sélection fortement convergent, non par choix délibéré des acteurs qui y sont impliqués, mais par un simple effet mécanique. Elles mettent en évidence les convergences des représentations des enseignants sur un certain nombre de points présentés ci-après et une permanence de ces convergences dans le temps. Mais celles-ci, loin de montrer le caractère inéluctable de l'attachement des enseignants à des composantes de leur identité professionnelle, sont simplement le témoignage de l'efficacité du système de recrutement en vue de la promotion d'un modèle professionnel resté longuement stable. Or, le diagnostic actuellement porté sur l'évolution professionnelle des enseignants et des autres professions de l'enseignement et de l'éducation, est l'inadéquation grandissante entre les besoins réels induits à la fois par l'évolution des élèves et de la demande diffuse des familles, par les orientations des réformes les plus récentes d'une part, et les compétences disponibles soit du fait de l'organisation interne des établissements et de la division du travail qui y prévaut, soit du fait de la formation initiale et ou continue d'autre part : prise en charge éducative des adolescents de plus en plus difficile mais aussi de plus en plus essentielle, multiplication des activités d'apprentissage accompagnées, hors de la classe dans un contexte pluridisciplinaire. Pour pallier cette inadéquation ont été jusqu'à présent largement mobilisés les moyens de formation et sollicités les établissements dans leur capacité à s'ajuster localement aux besoins des populations accueillies

Avec le renouvellement massif d'une génération nombreuse proche de la retraite, le levier du recrutement devient un moyen majeur de l'ajustement professionnel dans la mesure où les nouveaux arrivants dans les établissements, non seulement apportent de nouvelles



compétences acquises dans une formation plus récente (parfois moins opérationnelles que l'expérience des professionnels plus anciens ce qui tend à relativiser cet effet), mais aussi parce qu'ils constituent soit directement dans les échanges informels, soit indirectement par la mobilisation autour de leur accueil et de leur formation sur le terrain, un puissant vecteur de formation de leurs aînés. La question qui se pose pour les recrutements futurs semble donc moins être :

« quelles sont les motivations pour devenir enseignant ? » que :  
« quels types d'étudiants voulons-nous attirer dans la profession ? ».

Cette question met au centre des préoccupations l'image de la profession non pas telle qu'elle est présentée à travers des rationalisations ou des expressions fantasmagiques, mais telle qu'elle s'exerce dans son extrême diversité, diversité dont le facteur majeur n'est semble-t-il désormais, ni la discipline ni la zone géographique mais bien plutôt la culture professionnelle de l'établissement et son mode d'intégration dans son environnement humain : certains établissements de zone réputée difficile sont capables, par exemple, de fidéliser leur personnel et de le mobiliser autour d'une culture professionnelle de l'excellence. Ces deux facteurs privilégiés dans le choix de nombreuses professions de niveau équivalent, doivent pouvoir jouer également dans les choix professionnels des futurs enseignants. Les effets répulsifs des conditions de travail dans des zones considérées comme difficiles, les relations éprouvantes avec le public, la nécessité de gérer des situations de crise, sont des caractéristiques partagées avec d'autres « professions de l'humain » dont il faut prendre la mesure mais qui, pour certains jeunes, représentent des défis à relever, si toutefois les conditions en sont réunies. L'autre question susceptible d'orienter notre réflexion serait donc la suivante :  
« à quelles conditions minimales de futurs professionnels considèrent-ils que de tels défis peuvent être relevés ? ».

## **Les raisons d'un choix : la polarisation autour de trois types de motifs**

Les études sur les choix professionnels des étudiants qui se destinent à l'enseignement sont largement convergentes. On peut regrouper leurs motivations autour de trois pôles :

- le goût pour une discipline d'enseignement,
- le plaisir de travailler avec des jeunes,
- l'organisation temporelle et sociale du travail enseignant.

### **Le goût pour la discipline**

Le goût pour la discipline est un motif ambigu parce qu'il se construit sur la base de d'une expérience non professionnelle liée à la profession : celle de l'étudiant en tant qu'ancien élève. L'une des découvertes de la pré-professionnalisation ou de la première année de formation est justement celle du malentendu <sup>12</sup> que cette situation induit. La formation universitaire fournit une image d'une pratique d'enseignement (éventuellement de la recherche) destinée à des étudiants supposés adhérer d'avance aux contenus des études et susceptibles de manifester une certaine autonomie dans l'apprentissage. Or, cette image référent de la discipline n'est guère corrigée par le vécu du lycée au cours duquel les lycéens ne voient que la partie publique du travail de l'enseignant, c'est-à-dire sa prestation dans la classe. Le désir strictement hédoniste de " faire quelque chose qui plaît " est souvent masqué par un discours

---

<sup>12</sup> CLERC. F., Les futurs enseignants du second degré et leur formation, *Recherche et formation*, n° 23, 1996, p 87-104.

normalisé autour des valeurs intrinsèques de la discipline (rigueur, culture, citoyenneté, goût de l'effort). Pour la plupart des tâches professionnelles la représentation reste floue. L'anticipation que font les futurs enseignants est donc largement biaisée. La découverte du biais est, pour un certain nombre d'entre eux, un choc qu'il faut accompagner en cours de formation.

L'analyse des itinéraires des jeunes enseignants fait souvent apparaître un événement crucial dans cette découverte de la discipline de référence : rencontre avec un enseignant charismatique, expérience décisive (visite, voyage à l'étranger, lecture, expérience intellectuelle particulière etc.). Là encore l'image de la discipline est dépendante des conditions de sa construction : environnement, état d'esprit, émotions ressenties, groupe social, influent directement sur le choix mais, si l'on tient compte du type de postes dans lesquels sont nommés les débutants, elles ont peu de chance de se retrouver en début de carrière. A la recherche du souvenir de ces expériences déterminantes, certains stagiaires nient leur expérience présente, se montrent nostalgiques d'un passé mythique de la profession et sont fortement critiques du présent de l'institution. Ils masquent mal une déception qui retentit négativement sur leurs capacités d'adaptation.

Le goût pour la discipline manifeste également une représentation du monde, une philosophie existentielle. Il est donc difficile de dissocier les choix des attitudes personnelles, des valeurs reconnues par les étudiants. Depuis le travail pionnier de Jacques Nimier<sup>13</sup>, on sait que les disciplines ont des résonances affectives fortes. Il faut aussi tenir compte des effets culturels et sociaux. L'engouement des jeunes pour les pratiques sportives qui se manifeste par un afflux des candidatures dans les UFR STAPS doit être rapporté à la valorisation économique et sociale du sport dans notre société. Dans un certain nombre de disciplines (philosophie, arts plastiques, musique, éducation physique et sportive), l'enseignement apparaît comme un des rares compromis acceptables pour exercer l'activité recherchée, soit que celle-ci ne permette pas, en tant que telle, de vivre, soit que les débouchés y soient rares ou hors de portée dans l'état de la compétence de l'étudiant.

D'une manière générale, au cours de la formation en première année d'IUFM, on peut observer que l'amour de la discipline induit la tentation "d'oublier" l'interlocuteur incontournable qu'est l'élève ou plutôt de le considérer comme une entité abstraite. Parmi les découvertes le plus souvent mentionnées par des stagiaires IUFM en fin de séminaire d'analyse des pratiques<sup>14</sup> figure le passage d'une idée abstraite de "l'élève" à des représentations "incarnées", précises, souvent très loin des stéréotypes premiers avec lesquels ils ont abordé leur année de stage. Ni très gentils, ni forcément méchants, ni délibérément hostiles, ni vraiment complaisants, changeants, divers, les élèves ne peuvent entrer dans des catégories générales. Si la discipline est souvent la première détermination du choix, la grande découverte des premières années d'expérience est la rencontre avec les jeunes, en tant qu'individus et en tant que groupes de personnes.

### **Le plaisir de travailler avec des jeunes**

Le plaisir de travailler avec des jeunes est le second pôle autour duquel se regroupent les motivations de choix des enseignants. Il faudrait toutefois nuancer le propos. Une étude déjà mentionnée, portant sur un échantillon restreint (une promotion d'étudiants préparant le

---

<sup>13</sup> NIMIER. J., (1988) *Les modes de relations aux mathématiques*,. Paris : Méridiens Klincksieck.

<sup>14</sup> CLERC F., étude à paraître.

CAPES et la même promotion entrée à l'IUFM) et qu'il faudrait vérifier sur des échantillons plus larges, semble indiquer que les étudiants qui mentionnent en premier leur souhait de travailler avec des adolescents ne se retrouvent pas majoritairement parmi ceux qui réussissent le concours. Autrement dit, le concours aurait un effet discriminant sur cette caractéristique. Les raisons de cette discrimination, si elle existe vraiment, resteraient à étudier : y a-t-il une corrélation entre cette motivation et le niveau de compétence dans la discipline ? la source de cette corrélation est-elle à chercher dans le comportement face aux situations de compétition ? De même, il serait intéressant de comparer de ce point de vue les motivations des étudiants qui choisissent de s'orienter vers le professorat des écoles. Les carrières, du moins au début, n'étant pas très différentes, les étudiants plus attirés par les aspects relationnels de la profession ne choisissent-ils pas en priorité l'école élémentaire ?

Cette motivation se fonde en général sur des expériences réussies dans un autre contexte (centre aéré, colonies de vacances, mouvement ou association, encadrement sportif etc.). Là encore l'anticipation des situations professionnelles correspond rarement aux situations réelles rencontrées dans le travail. D'abord parce que les objectifs et les conditions d'exercice du travail pédagogique sont largement différentes : la centration sur les apprentissages, la répartition horaire des interventions, la lûtore de la classe, la relative solitude de l'enseignant face à son groupe. En revanche, on sait <sup>15</sup> que c'est la compétence pédagogique qui fait la différence entre les jeunes enseignants alors que pour les professeurs plus anciens c'est la compétence dans la discipline qui devient progressivement décisive. Cet atout en début de carrière se traduit, dans l'exercice quotidien de la classe, par une relative aisance qui "libère" le jeune enseignant des craintes concernant le fonctionnement du groupe-classe pour lui permettre de se consacrer à des tâches cognitives. La sensibilité aux phénomènes relationnels le rend plus attentif et disponible pour régler les problèmes lorsqu'ils surviennent. Il faut ajouter que cette motivation n'est pas exclusive d'une bonne maîtrise des contenus d'enseignement.

La vision des relations avec les jeunes est souvent exprimée de façon idéaliste et ne tient pas compte des contextes sociaux des établissements. Certains étudiants privilégient la ressemblance avec leurs futurs élèves et envisagent la possibilité d'une connivence avec eux (c'est le cas tout particulièrement des étudiants issus de l'immigration qui estiment pouvoir s'entendre facilement avec les jeunes ayant la même origine). D'autres font confiance à leur savoir-faire relationnel ou à leur volonté de lutter contre l'échec et/ou les inégalités. D'une manière générale, ces jeunes manifestent souvent des options militantes qui les conduisent parfois à être très critiques à l'égard de leurs aînés dans les établissements d'accueil. A la fin de la formation leurs options évoluent soit en se confirmant et en intégrant des dimensions réalistes issues de leur expérience, soit elles se retournent et ils adoptent alors des positions violemment hostiles à ce qu'ils défendaient précédemment. D'une manière générale, on peut dire que leurs attitudes en fin de première année sont fortement sous l'influence de la qualité de l'accueil reçu dans l'établissement, auprès de l'équipe de direction bien sûr, mais surtout auprès des collègues plus anciens. La première année en IUFM est, de ce point de vue, le moment déterminant d'un ajustement plus ou moins réussi.

Une variante de cette motivation consiste en l'envie de "donner". La générosité affichée avant la confrontation avec la profession a besoin d'être confirmée au cours de l'expérience. Pour qu'il y ait don, il faut qu'il y ait un destinataire et des valeurs partagées. Or, les étudiants

---

<sup>15</sup> Les premières études des sociologues sur le sujet de *l'effet maître* ont montré un renversement dans la hiérarchie des compétences nécessaires à la réussite de l'enseignement au cours de la carrière.

les plus généreux sont parfois confrontés à l'indifférence, ou pire à l'hostilité des élèves face à un "don" dont ils n'ont que faire. La maturité professionnelle se mesure alors à la capacité d'admettre que l'élève destinataire du don puisse le refuser ou simplement en ignorer la valeur. Là encore l'idéalisme ne suffit pas à permettre une bonne insertion professionnelle. Le discours sur "les vocations" trouve ici sa limite car il produit des effets inattendus sur la capacité d'adaptation. Le plus souvent le choc quoique rude, se gère dans le courant de la première année en IUFM, si l'accompagnement est adapté. Mais dans les cas les plus difficiles, le professeur débutant échappe difficilement à la déception, au dégoût voire au cynisme.

La découverte de la profession a des effets contrastés sur les représentations professionnelles selon les motivations des personnes, mais aussi, et de façon très significative, selon les lieux de stage et la qualité de la première expérience. Alors que les étudiants qui préparent les concours cherchent à prolonger leur propre rencontre, en général plutôt réussie, avec la discipline d'enseignement choisie, les stagiaires découvrent la nécessité de "s'adapter" aux élèves. Pour les uns cette adaptation est une sorte de trahison (renoncer à une forme d'excellence que représente la réussite aux concours) et provoque en retour une sorte de colère contre les élèves ou l'institution, pour d'autres, c'est un mal nécessaire, la négociation d'un compromis avec la réalité et la condition de la réussite, pour d'autres enfin, c'est l'occasion de développer de nouvelles compétences, d'imaginer des situations d'apprentissage, des supports de communication, des stratégies détournées, le plus souvent en prenant appui sur leur propre expérience d'apprenant. Dans tous les cas, comme l'a montré Michaël Huberman<sup>16</sup>, un début de carrière difficile ne permet pas de pronostiquer un échec dans la profession. La prudence s'impose donc dans l'évaluation des motivations et des résultats de la formation.

## **L'organisation temporelle et sociale du travail enseignant.**

### **Le rapport à l'institution**

La troisième grande découverte des stagiaires en IUFM consiste en la prise de conscience du cadre à la fois contraignant et protecteur de l'institution (les règles professionnelles, l'établissement comme lieu d'un "travail", les contraintes de la sécurité des élèves etc.)<sup>17</sup>. L'image que se forment les candidats se fonde sur une expérience en trompe l'œil : ils ne voient que la scène sur laquelle évolue le professeur (la classe et le cours qui s'y déroule), ils devinent une part des coulisses (la préparation des cours et la correction des devoirs) mais ne se font qu'une idée très approximative des autres tâches. Or, ces tâches sont précisément celles qui ont évolué le plus vite et le plus récemment : celles qui sont liées à la mise en place des dispositifs d'aide, les formes pluridisciplinaire d'apprentissage, les relations avec les partenaires du système éducatif, le travail collectif et notamment celui qui se fait en concertation avec les équipes de direction, les contacts avec les familles. Ils n'ont pas ou peu de représentation des responsabilités en matière de sécurité, de morale éducative et de déontologie, sauf de façon très abstraite. Enfin l'établissement et l'institution sont perçus de manière générale plutôt comme un décor ou un employeur lointain que comme le cadre référentiel de l'exercice d'un travail. D'où une anticipation assez floue et paradoxalement rigide du contexte dans lequel ils seront amenés à évoluer.

---

<sup>16</sup> HUBERMAN. M., (1989) *La vie des enseignants*. Neufchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, p 135-144.

<sup>17</sup> CLERC. F., étude à paraître.

### **L'individualisme**

Mais surtout, toutes les études le soulignent, l'individualisme reste une valeur dominante du choix professionnel. Il est inexact de parler à ce propos de représentation "libérale" de la profession car, dans leur écrasante majorité, les futurs enseignants ne recherchent nullement la prise de risques inhérente à ces professions. Bien au contraire, l'individualisme est une protection contre une exposition personnelle jugée "à risque", dans la mesure où la situation de classe considérée comme le prototype des activités professionnelles, se déroule sans protection d'aucune sorte, dans l'incertitude dans l'immédiateté<sup>18</sup>. En outre, la relation éducative fortement idéalisée et valorisée est le plus souvent comparée à des pratiques éducatives privées ce qui situe l'institution d'emblée en rivale de la famille.

Peu d'étudiants et même de jeunes enseignants ont conscience d'une différence entre l'exercice privé de l'éducation et son exercice professionnel. L'engagement à l'égard des enfants et des adolescents reste donc essentiellement référé aux croyances et aux attitudes individuelles. La mise en commun des problèmes, le partage des valeurs, la négociation de stratégies communes semblent soit des trahisons, soit des prises de risques inutiles, voire dangereuses. Comme les premières expériences se déroulent dans un contexte fortement marqué par l'individualisme des "anciens", elles tendent à conforter cette anticipation, même si de nombreux dérapages en montrent à l'évidence la limite. Si bien que le discours de nombreux débutants est marqué par une curieuse contradiction : ils revendiquent une indépendance tâtilonne mais en même temps se plaignent de n'être que peu ou pas soutenus par les collègues ou leur hiérarchie en cas de problème.

### **Le temps libre**

L'existence d'un temps important considéré comme "libre" est un facteur important de choix. Il apparaît clairement, conjugué à la sécurité de l'emploi, comme déterminant dans un certain nombre de reconversions de professionnels confirmés venant d'autres secteurs de l'administration, des entreprises privées ou des professions libérales. La revendication de temps libre peut être exprimée simplement, sur le mode agressif comme compensation d'un travail particulièrement exposé. Le temps libre, attrait mais source de culpabilité latente, se révèle dans les débuts professionnels, être un miroir aux alouettes. Massivement les enseignants débutants disent leur difficulté à faire face à leur charge de travail notamment en raison de la découverte de tâches inconnues jusque là et par conséquent difficiles à planifier, en général liées à la partie non publique du travail enseignant (les concertations, la préparation du travail des élèves différente de la préparation du contenu des cours).

Le peu de cas fait dans l'institution des besoins engendrés par une organisation rationnelle du travail (tout particulièrement dans la formation), le caractère personnel des activités de préparation et de correction qui empiètent éventuellement sur la vie privée, accentuent le phénomène. De ce point de vue, le fait que les enseignants accomplissent une part considérable de leur travail à la maison, quoique ce soit une source de confort indéniable, se révèle être une raison majeure de dérive dans la gestion du temps. La formation peut jouer dans ce domaine un rôle important dans la mesure où elle peut prendre en charge une réflexion sur l'organisation individuelle et collective du travail, sensibiliser aux compétences nécessaires pour travailler en équipe. Mais c'est au niveau des établissements et dans l'organisation de leur vie au quotidien que les enseignants modifient de façon décisive leur image individualiste de la profession.

---

<sup>18</sup> CLERC. F., (1999) *Une théorie de l'action pédagogique*. Habilitation, Université Paris X-Nanterre.,  
 PERRENOUD P., (1996) *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.,

## Les craintes et les obstacles

Il n'est pas possible d'analyser les motivations sans faire état des craintes inhérentes à la profession. La peur des élèves est constitutive du travail pédagogique : outre les risques généraux de la communication entre des personnes qui vivent une relation à la fois intense et passagère, il faut tenir compte du fait que les conditions du travail pédagogique à elles seules justifient bien des craintes : solitude de l'enseignant face au groupe des élèves, morcellement du temps qui oblige à réaliser l'exploit à chaque heure de cours, face à face des adultes et des élèves sans beaucoup de possibilité de médiations, celles-ci étant l'objet d'une méfiance de la part des adultes aussi bien que des élèves. L'entrée dans la classe s'apparente à une épreuve initiatique <sup>19</sup>. La gestion des conflits laisse parfois un goût amer.

La médiatisation du malaise scolaire, la peur de la délinquance juvénile qui se développe rapidement <sup>20</sup>, ont pour effet d'induire chez les enseignants la crainte de ne pas "faire le poids". L'une des grandes peurs des enseignants débutants est d'être nommé dans des zones dites "sensibles". La généralisation est de règle et ils se montrent peu sensibles aux contre-exemples ou aux cas particuliers. De manière défensive, une sorte de couple argumentaire s'est construit progressivement et se trouve repris par de nombreux stagiaires : c'est difficile mais c'est là qu'on a des chances d'être aidés. Cette croyance (encore faudrait-il s'entendre sur le rôle et le fonctionnement attendu des équipes ce qui reste un sujet de débat) agit comme une consolation si elle s'accompagne d'une perspective d'évolution rapide de carrière (mutation notamment).

Car si la sécurité de l'emploi est d'un attrait certain, l'envers en est constitué par de médiocres perspectives d'évolution. Les étudiants et les jeunes enseignants pour qui la sécurité est une valeur primordiale se montrent en général assez soucieux de préserver leur confort et peu enclins à négocier des compromis avec leurs conditions de travail. En revanche, ceux qui sont les plus prêts à renoncer à des conditions confortables de travail, revendiquent le plus souvent des gratifications symboliques (considération pour leurs efforts d'innovation) ou matérielles (évolution plus rapide dans la carrière) ou des marges de liberté et d'initiative plus grandes. A ma connaissance, il n'existe pas d'étude longitudinale précise permettant de vérifier dans quelle proportion les projets novateurs de début de carrière se concrétisent directement dans les pratiques pédagogiques. En revanche, Michaël Huberman a montré que les remises en question qui débouchent sur des focalisations positives sont surtout le fait d'enseignants confirmés (30-39 ans), tandis que les focalisations négatives sont plutôt le fait des enseignants débutants et de ceux, plus anciens, qui vivent mal les réformes qui leur sont imposées.

La méfiance à l'égard des familles et leur disqualification dans le domaine éducatif est, curieusement, un sentiment très partagé, aussi bien chez les étudiants que chez les stagiaires. L'idée que les familles sont de plus en plus incapables d'éduquer les enfants et qu'elles s'en remettent à l'école pour le faire est partagée avec l'opinion générale. Mais dans la profession elle a un retentissement particulier. Pour certains jeunes enseignants, le refus d'assumer les conséquences de cette carence supposée va fréquemment de pair avec une priorité accordée à la discipline dans les motifs de choix. Pour d'autres, prendre en charge les apprentissages sociaux élémentaires est un mal nécessaire, une condition de possibilité du travail enseignant.

---

<sup>19</sup> BAILLAUQUES. S., BREUSE. E., *La première classe*. Paris : ESF.

<sup>20</sup> MUCCHIELLI. L., (2001) *Violence et insécurité, fantasmes et réalités dans le débat français*. Paris : La Découverte

Mais surtout, on remarque dans les propos des stagiaires une crispation sur des valeurs culturelles et morales qu'ils partagent avec leurs aînés mais pas nécessairement avec les étudiants, comme si le concours les avait fait changer brutalement de camp.

Tout se passe comme si la réussite au concours les transformait en censeurs sévères des mœurs contemporaines. Ce changement se traduit pas une hyper sensibilité aux choix vestimentaires, aux manquements à la politesse élémentaire, à la désinvolture d'un langage peu châtié. Un discours assez commun dans les séminaires de formation confine à l'idéologie de la "tolérance zéro", discours souvent conforté par celui des enseignants confirmés et des conseillers pédagogiques. Les débutants dans le front commun avec les anciens, défendent cependant des intérêts spécifiques qui sont profondément inspirés par la peur d'être débordés du fait de leur statut de stagiaire.

### **Qui sont les candidats professeurs ?**

Même si l'enseignement reste encore dans l'esprit de nombreux étudiants de lettres notamment, la voie royale, le débouché naturel des études supérieures, on observe la réussite d'étudiants dont les cursus sont très moyens, soit qu'ils acceptent de nombreux redoublements pour réaliser leurs aspirations, soit qu'ils bénéficient dans certaines disciplines des coups "d'accordéon" sur le nombre de postes mis au concours. Le manque d'excellence produit essentiellement deux attitudes selon qu'il est ou non assumé. Pour les uns, il conduit à un renfermement sur des exigences d'excellence appliquées aux élèves et une grande rigidité dans les évaluations. Pour d'autres au contraire, parfois même de façon délibérée et très explicite, les expériences d'apprentissage malheureuses servent de référence pour penser une aide efficace. Si bien que certains étudiants médiocres, se révèlent des enseignants astucieux, attentifs aux difficultés d'apprentissage et très appréciés de leurs élèves.

Les vocations précoces pour la discipline ou pour le plaisir d'enseigner amènent les étudiants à organiser leurs stratégies de formation en fonction de leur but. Mais la marge de manœuvre pour le recrutement dans le second degré reste plus restreint que dans le premier degré du fait du caractère national des concours. Le critère le plus souvent mentionné est la réputation de la préparation assurée par l'université. Dans ce domaine, la référence reste les universités parisiennes même si elles demeurent quasi inaccessibles pour les provinciaux. C'est plutôt dans les redoublements consentis et les réorientations que se manifeste leur détermination : certains candidats n'hésitent pas à tripler leur préparation.

Parmi les étudiants brillants, le choix de l'enseignement peut ne relever que du simple désir de s'installer dans une prolongation indéfinie des études. C'est ainsi que certains prennent pour prétexte la préparation d'une maîtrise puis d'une agrégation pour ne jamais se sentir responsables de leurs classes. Souvent plus attirés par les études que par la discipline elle-même et l'enseignement, ils ont du mal à quitter leur statut d'étudiant pour devenir professeurs. Plusieurs indices révèlent ce refus dans les habitudes vestimentaires, le comportement, le mode relationnel avec les élèves et surtout la manière de s'intégrer dans l'établissement. C'est eux aussi qui manifestent le plus souvent une incompréhension face aux difficultés d'apprentissage ou aux refus d'apprendre. Ils opèrent une sorte de reconstitution idéale de leur itinéraire d'apprenant d'où ils gommant toutes les incertitudes, tous les efforts, comme si leurs succès scolaires et universitaires, a posteriori, effaçaient toutes les ombres. Il arrive que les élèves portent sur eux des jugements contradictoires : proches d'eux par les comportements, ils ne les jugent pas fiables (un professeur doit être sérieux), parfois

méprisant (la négation des difficultés d'apprentissage peut être jugée humiliante par les élèves).

Les vocations plus ou moins tardives et les reconversions relèvent d'autres motivations. Attirés par le statut de la fonction publique (notamment après des périodes de chômage), déçus par une première expérience professionnelle (commerciaux mais aussi ingénieurs ou techniciens), désireux de valoriser une expérience dans le domaine social (travailleurs sociaux, juristes, soignants), ces candidats constituent un groupe très hétérogène, mais plutôt concentré dans les disciplines technologiques ou l'enseignement professionnel. Ils importent dans le système éducatif des pratiques professionnelles et des habitudes de travail différentes, souvent intéressantes mais qu'ils ont parfois du mal à faire accepter. En général plus âgés, parfois parents eux-mêmes, ils manifestent une maturité qui n'est pas sans intérêt dans la relation avec les jeunes, si la reconversion est vécue comme une orientation positive et non comme la conséquence d'un échec. Il existe en effet des reconversions "par dépit" qui orientent plus vers la recherche de protection, le retrait social et le refus de l'institution.

La volonté de se promouvoir socialement apparaît clairement chez des étudiants issus de l'immigration. Devenir professeur c'est montrer le succès de l'intégration, remercier les parents des sacrifices consentis, passer le flambeau aux nouvelles générations. Certains de ces étudiants s'engagent dans des cursus complexes et longs, cherchant à bénéficier des dispenses et des équivalences entre diplômes. Dans les promotions étudiées, les stagiaires les plus représentatifs de cette catégorie étaient titulaires d'un CAPES de technologie. Il est probable que la loi de modernisation sociale, en régulant les processus de validation d'acquis, va offrir un cadre plus favorable à ces cursus et favoriser une adaptation des études universitaires.

La situation est presque symétrique pour les enfants d'enseignants, puisqu'il s'agit clairement pour eux de reproduction sociale avec toutes les ambiguïtés que ces parcours comportent : rien n'est à conquérir, mais l'échec au concours est durement ressenti comme une perte de statut social. Outre les compétences personnelles, la qualité de l'expérience professionnelle des parents et les rapports intra-familiaux sont importants. Il existe ainsi des sortes de dynasties d'enseignants qui peuvent être appréhendées positivement dans la mesure où elles facilitent l'acculturation dans le métier. Mais certains stagiaires confient, que loin d'être à leurs yeux une réussite, ils voient dans la reproduction professionnelle de leur parents, une incapacité à inventer une trajectoire personnelle, une sorte de confinement social.

Nous l'avons déjà mentionné, dans certaines disciplines, l'enseignement n'est souvent que la seule manière disponible pour exercer un métier en lien avec la pratique favorite. Pour certains stagiaires qui découvrent en outre le plaisir d'enseigner, la tension entre les deux motivations peut être source de souffrance et parfois d'échec face aux élèves. La musique, les arts plastiques ne bénéficiant pas auprès des élèves (et d'une manière générale dans l'institution) d'un statut prestigieux, ils découvrent le décalage entre le prestige accordé aux autres pratiques sociales de leur domaine (musicien soliste par exemple) et celui que leur confère l'Education nationale. Défi stimulant pour certains, ce décalage est vécu par d'autres comme une disqualification professionnelle grave.

## **Orientations pour des propositions**

La question centrale du recrutement est bien sûr d'ordre qualitatif. Il serait hasardeux de tenter de voir dans les motivations des éléments de pronostic pour la réussite professionnelle ou la valeur du travail fourni. Cependant, les pratiques professionnelles d'enseignement ne peuvent



pas être complètement dissociées des motivations personnelles car elles se rapportent globalement aux mêmes valeurs. S'il n'est pas certain qu'un étudiant à la recherche de la sécurité sera un enseignant frileux et peu enclin à l'innovation, il reste que des conjonctions particulières de motivations rendent plus probables certaines attitudes au travail. Plutôt que de motivations, il conviendrait de parler de *profils motivationnels*, sachant que certaines configurations peuvent être favorisées en tant que cibles privilégiées par l'information, par les modalités de recrutement et les possibilités de carrière, ou encore stimulées par la formation.

### **L'information**

Les messages actuellement diffusés par les médias ont tendance à dramatiser le quotidien de la profession. Les images sont tour à tour, celle du héros capable de se donner entièrement à sa vocation, la victime de la violence des jeunes ou des parents, l'incompétent qui ne fait pas son travail... Les mises en scènes successives n'apportent pas d'information fiable sur la profession. Or, on sait que l'orientation des jeunes souffre de la méconnaissance des professions pour lesquelles ils doivent faire un choix. L'information du grand public est donc un enjeu. Il n'existe aucune raison de penser que les nouveaux étudiants sont plus que leurs aînés attirés par une profession connue sous des aspects contradictoires et/ou dissonants. Une campagne d'information ciblée sur des tâches réelles, sur des témoignages dédramatisés serait donc nécessaire.

### **L'information et la sensibilisation au cours des études universitaires**

C'est pourquoi, une meilleure sensibilisation dès l'université par le développement de la pré-professionnalisation et des contacts suivis avec les établissements semble nécessaire. Car c'est au moment où ils sont encore disponibles, où la préparation des concours n'a pas encore absorbé la plus grande partie de leur énergie, que les étudiants sont ouverts à la découverte, capables de s'investir dans des expériences nouvelles. Pendant le stage en responsabilité ou de pratique accompagnée, l'accueil par les établissements devraient être amélioré en conformité avec leurs buts formatifs : élargissement de la fonction de conseil à des équipes, sensibilisation des chefs d'établissements à la dimension formative du travail des stagiaires, soutien efficace des personnes susceptibles de les accueillir.

### **Le recrutement**

Plus que la motivation, c'est la formation et l'accueil dans les établissements scolaires qui sont déterminants pour l'intégration dans la profession et la construction identitaire. Néanmoins, il resterait à évaluer précisément les effets sélectifs des concours sur les profils motivationnels. Ces effets seraient à mettre en parallèle avec les évolutions des compétences professionnelles au cours de la carrière. Dans le but de rendre plus efficace l'accompagnement des premières années d'exercice et de faciliter la construction d'une identité professionnelle positive, il serait intéressant d'intégrer une évaluation du potentiel relationnel des candidats dans les concours.

### **La carrière**

La carrière des enseignants est strictement encadrée par des règles de promotion et les possibilités de mobilité autre que géographique sont finalement assez peu nombreuses ou peu attractives. En commençant leur formation, de nombreux stagiaires s'interrogent sur leur avenir, sur la possibilité "de faire autre chose" sans pour autant quitter l'enseignement ou renoncer à la pédagogie. Pour ouvrir des perspectives de changement, il faudrait probablement reconnaître la diversification des tâches qui accompagnent l'enseignement et introduire des façons variées de les prendre en charge : au cours de sa carrière un enseignant est amené à assurer d'autres tâches que celles qui sont directement liées à la conduite de la

classe (conception d'outils pédagogiques, organisation d'activités d'apprentissage dans d'autres environnements, coordination d'équipes, formation d'adultes ou formation continue) mais les modalités d'intégration de ces activités dans les services sont très variables. Elles ne peuvent constituer que dans le cas précis de la formation, une alternative à l'enseignement en présence des élèves.

Si les jeunes enseignants se montrent moins rétifs que leurs aînés à reconnaître la nécessité de coordinateurs d'équipes et de responsables intermédiaires dans les établissements, on peut penser que l'affichage d'évolutions de carrières sur la base d'une diversification des tâches serait propre à attirer des candidats dynamiques, désireux d'explorer toutes les facettes du métier. De plus en plus nombreux sont ceux qui estiment que la carrière doit mieux refléter l'implication et la qualité de l'investissement professionnel. Moins crispés sur l'organisation traditionnelle du travail enseignant, ils apprécient d'intervenir auprès des élèves sous des formes variées s'ils ont reçu une préparation adaptée et si la culture de l'établissement n'y est pas hostile. En revanche, les premières nominations lointaines, ou dans des zones sensibles et des établissements difficiles, les services jugés peu attractifs, entretiennent l'idée chez les étudiants (démentie par la plupart des enquêtes auprès des débutants) que les débuts de carrière sont difficiles.

### **La formation**

Si elle rassure parce qu'elle permet d'entrer dans la profession en bénéficiant d'un soutien, la formation joue un rôle ambigu dans la motivation. L'inquiétude engendrée par la nécessité de satisfaire aux multiples évaluations, le caractère provisoire des premières affectations, le statut même de stagiaire, sont autant d'éléments généralement perçus négativement. Comme toute formation, celle qui se dispense dans les IUFM contribue à déstabiliser des représentations, interroge des constructions identitaires. Mais, à ces autres éléments classiquement négatifs au regard de la motivation, il faut ajouter les tensions et les contradictions propres à la formation des enseignants et que les IUFM n'ont pas pu surmonter jusqu'à ce jour : tensions entre le terrain et l'institution de formation, images parfois contradictoires des missions attribuées aux enseignants, accumulation des situations d'apprentissage et manque de cohérence du projet de formation ... Mais c'est surtout la médiocrité de l'accueil dans quelques établissements qui frappe la première expérience d'une marque négative. Etre perdu dans un grand établissement, n'être pas soutenu en cas de difficulté, ignoré par les collègues, soupçonné d'incompétence par les parents (voire par les élèves) sont autant d'expériences qui contribuent à entretenir les craintes des candidats à la profession. Il faut ajouter que les expériences réussies sont mal connues et n'ont donc pas l'effet positif qu'on pourrait attendre d'elles.

## **Bibliographie succincte**

### **Dans les livres**

- CHERVEL. A., (1998) *La culture scolaire, une approche historique*. Paris : Belin.
- CLERC. F., Notre métier, notre identité professionnelle, in TOZZI. M., ETIENNE. R., (coord.) (2000). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?*. Montpellier : CRDP du Languedoc-Roussillon,.
- CLERC. F., Les savoirs professionnels des enseignants in BEILLEROT. J., BLANCHARD-LAVILLE. C., MOSCONI. C.,(coord.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p 301 - 335.

- HUBERMAN. M., GROUNAUER. M.M., MARTI. J., (1989) *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PAQUAY. L. ALTET. M., CHARLIER. E., PERRENOUD. P., (dir.) (1994) *Former des enseignants. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD. P., (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD. P., (1996) *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- TARDIF, M., LESSARD. C., (1999) *Le travail enseignant au quotidien, Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

### Dans les revues

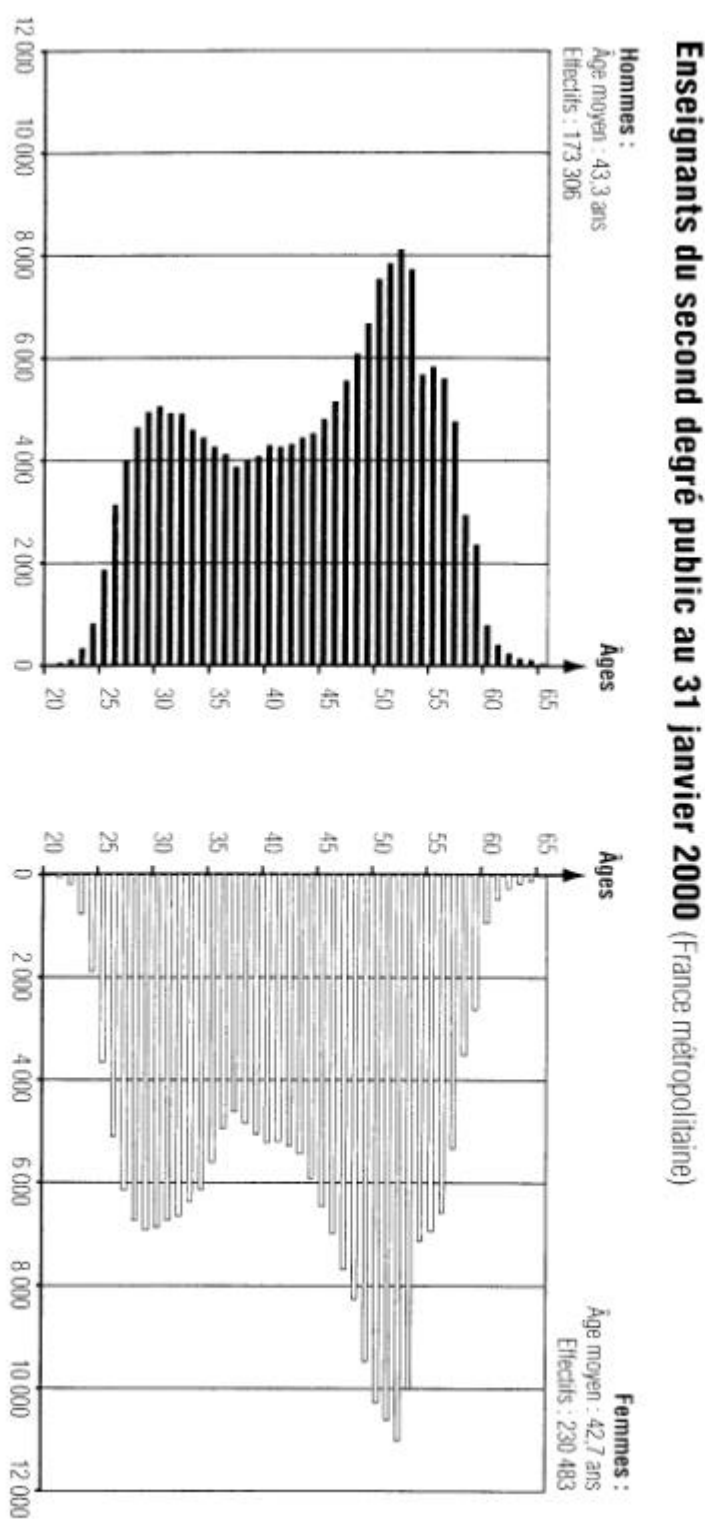
- BOURDONCLE. R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, n° 94, mars 1991
- CLERC. F., Enseignants ? Educateurs ? Qui sont les maîtres aujourd'hui ?, *Education et devenir*, Cahier n° 33, 1994, p 45 - 48.
- CLERC. F., Les futurs enseignants du second degré et leur formation, *Recherche et formation*, n° 23, 1996, p 87-104.
- CHERVEL. A., L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, (38), 1998, p 59-119.
- MARESCA. B., Les enseignants du second degré et leur discipline, *Education et formations*, n° 52, décembre 1997, p 83-91.
- PAQUAY. L., Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formations*, n° 16, p 7-38.
- Enseigner dans les collèges et les lycées, *Les dossiers d'Education et formations*, n° 48, décembre 1994. Ministère de l'Education nationale, DEP.
- Enseigner dans les collèges et les lycées. Les enseignants dans leurs classes et leurs établissements. *Les dossiers d'Education et formations*, n° 61, février 1996. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.
- Les nouveaux enseignants du second degré sortis des IUFM en 1993. *Les dossiers d'Education et formations*, n° 71, juin 1996, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.
- Connaissance des enseignants, Photographie du corps enseignant à la fin des années quatre-vingt dix, *Education et formations*, n° 56, avril-juin 2000.

### Dans les études

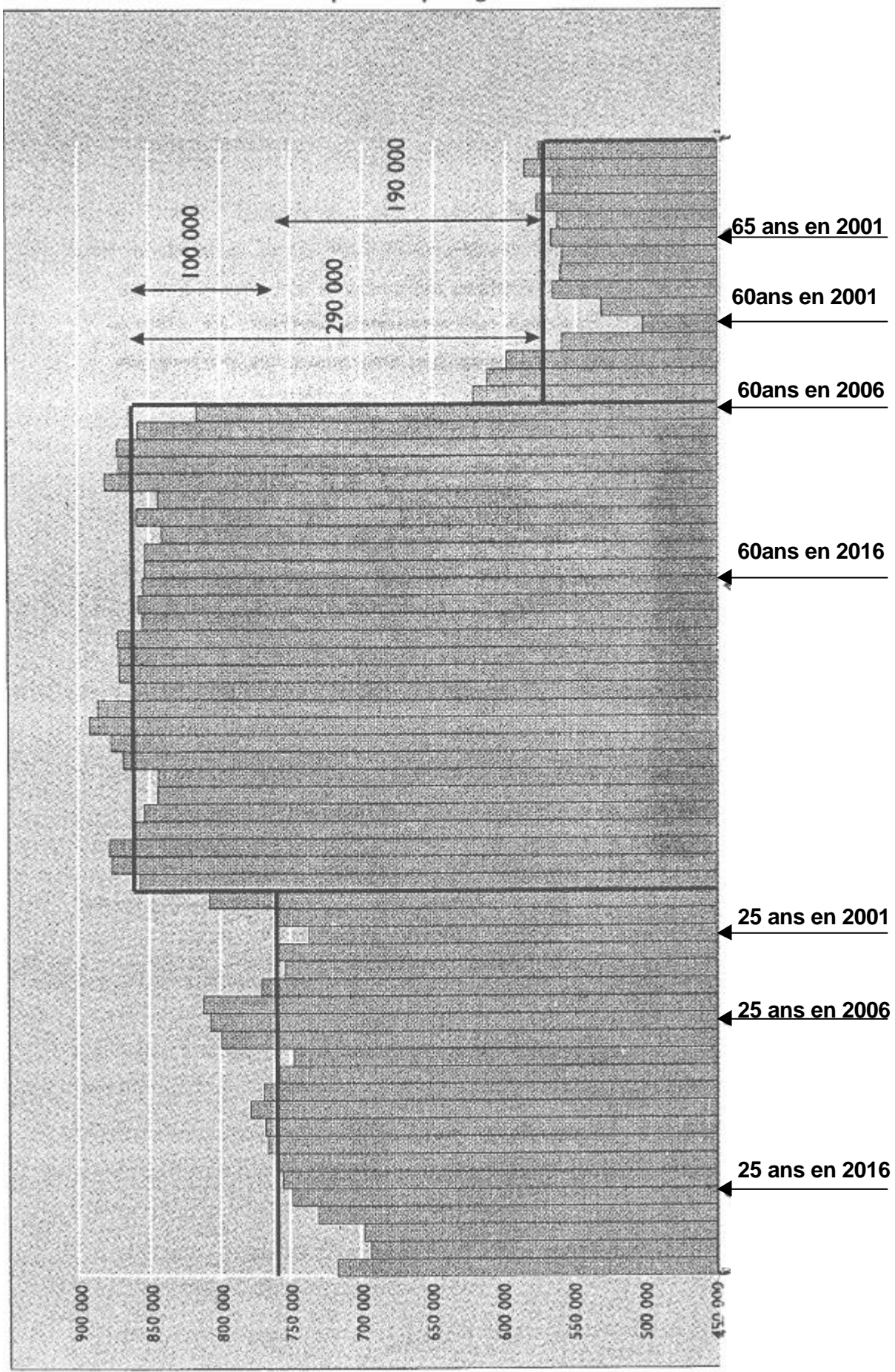
- CHATEL. E., ROCHEX. J-Y., ROGER. J-L., (1994). *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, sous la direction de TERRAIL. J-P., LASTES, Université Nancy 2, INRP, juillet.
- ESQUIEU. N., PEAN. S., Les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Bilan des six premières années d'exercice, *Note d'informtion* 99-09, Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, p 1-5.

## ANNEXE 3

### Cadre démographique du renouvellement des enseignants du second degré



Population par âge en 1996



## ANNEXE 4

### Note de perspective internationale sur la pénurie d'enseignants

par Jean-Michel Leclercq

Des pénuries de personnels enseignants sévissent actuellement dans plusieurs systèmes éducatifs. Or les mesures prises pour y remédier paraissent d'une très relative efficacité pour assurer les effectifs nécessaires au bon fonctionnement de l'éducation. On peut alors craindre que la situation soit encore plus préoccupante dans la prochaine décennie quand des départs massifs en retraite vont se produire. Car les phénomènes déjà constatés d'une diminution du nombre de candidats à l'entrée en formation ou de l'augmentation des défections en cours d'activité risquent d'avoir des effets encore plus néfastes qu'aujourd'hui. C'est ce qui explique le besoin ressenti partout de politiques de recrutement plus offensives et mieux ciblées sur les moyens de rendre la profession enseignante plus attirante. La seule issue paraît à vrai dire que soient effectivement instaurés les nouveaux profils du métier d'enseignant qu'on évoque depuis longtemps mais qui restent souvent comme un idéal sans forte prise sur les pratiques.

Un tour d'horizon international de la question devrait permettre de mieux mesurer les chances de voir les tendances novatrices s'affirmer. En replaçant la situation française dans ce contexte on peut aussi espérer pouvoir mieux apprécier sa spécificité.

## I. LES CONTRASTES DE LA SITUATION PRESENTE

Pour bien cerner la situation actuelle, les données nécessaires ne sont pas toujours disponibles. Cependant bien des indices révèlent une insuffisance fréquente, temporaire ou durable, des effectifs de personnels enseignants.

### 1.1. Le manque fréquent de données fiables

Une évaluation précise des pénuries éventuelles supposerait qu'on puisse disposer d'indications sûres et détaillées sur l'offre de professeurs nécessaires face à la demande telle qu'elle s'établit dans un dispositif compte tenu notamment du nombre des élèves, des établissements ou des profils d'études souvent liés à des taux d'encadrement variables

Or, dans la majorité des cas ces indications ne sont pas disponibles. Ni les indicateurs de l'OCDE, ni les « Chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne » ne les fournissent. Pour effectuer des enquêtes nationales sur les pénuries, les représentants du Comité Syndical Européen de l'Education (CSEE) signalent que dans beaucoup de pays (Danemark, Espagne, Irlande, Suisse) les « indications chiffrées sur le nombre d'enseignants nécessaires font défaut »<sup>21</sup>. Ces carences sont du reste reconnues par les autorités nationales : en Angleterre, le General Teaching Council estime qu'une priorité est de « permettre d'améliorer ce qui est connu sur les effectifs disponibles, le recrutement et le maintien en fonction »<sup>22</sup>. Ainsi d'une

<sup>21</sup> Comité Syndical Européen de l'Education – Assemblée Générale de 2001 – Pénuries d'enseignants en Europe P.5

<sup>22</sup> General Teaching Council of England – Ten points plan to adress concerns over teacher shortages – p.1

manière générale on est souvent confronté à des statistiques globales qui n'apportent pas d'informations suffisamment détaillées pour permettre une connaissance des situations sur le terrain soit à des statistiques partielles qui ne donnent pas une vue d'ensemble. A cet égard les différences entre les systèmes centralisés et les systèmes décentralisés sont encore très marquées à la fois pour le maniement de l'outil statistique et pour la définition des objets auxquels l'appliquer.

Mais ces difficultés pourraient aussi tenir aux ambiguïtés de la notion même de pénurie qui semble toujours pouvoir être prise dans une acception maximaliste ou au contraire relativisée. Il est par exemple naturel de dénoncer des pénuries quand les professeurs absents ne peuvent pas être remplacés comme le font d'ordinaire les syndicats anglais ou écossais. Mais il est aussi toujours possible de s'interroger sur le bien fondé des absences. De même la mise en relation des pénuries avec la taille des classes est une démarche tout à fait naturelle quand prédominent les classes pléthoriques mais beaucoup moins quand ce n'est pas le cas. Seule une définition sans équivoque de ce qu'il faut entendre par pénurie éviterait ces problèmes mais il n'est pas sûr que ce soit possible.

C'est pourquoi il sera aussi toujours loisible de soupçonner les gouvernements de vouloir servir des visions réconfortantes à l'opinion publique ou aux organisations professionnelles bien que ces dernières soient bien entendu dans l'ensemble moins réceptives. Le secrétaire général de la National Union of Teachers d'Angleterre vient d'accuser le gouvernement d'avoir « toujours minimisé les problèmes auxquels les écoles sont confrontées ». Ailleurs ses homologues trouveront sans doute facilement maintes raisons de tenir le même langage. Qu'il soit fondé ou pas, il atteste probablement moins de la bonne ou mauvaise foi des interlocuteurs que des différences de points de vue possibles sur l'importance des pénuries autant à cause de l'imprécision fréquente des chiffres que du manque de clarté du phénomène.

## 1.2. La diversité des situations

En dépit de ces obstacles, il est néanmoins possible de dégager les grandes caractéristiques de la situation actuelle marquée par une prédominance des pénuries mais de nature et d'intensité très variables.

Quelques pays ignorent les pénuries. Ce sont essentiellement :

- l'Allemagne où pendant quelques années devraient même encore exister des excédents d'enseignants,
- l'Italie où de forts recrutements ont néanmoins toujours été accompagnés du recours à des non-titulaires qui seraient près de 20% dans le deuxième cycle du secondaire,
- l'Espagne où les recrutements semblent avoir été facilités et peut-être gonflés par leur régionalisation.

Parallèlement dans un nombre important de dispositifs sévissent des pénuries qualifiables de sectorielles parce qu'elles concernent certaines zones et certaines disciplines :

- dans les pays nordiques européens comme au Canada, les régions isolées, avec souvent un climat très rigoureux, trouvent difficilement les enseignants nécessaires alors que des surplus peuvent se constater dans les zones les plus urbanisées,
-

- presque partout les mathématiques et les sciences sont déficitaires à cause principalement de la concurrence de l'industrie et des services offrant des rémunérations beaucoup plus avantageuses et parfois de trois à quatre fois supérieures ; la conjoncture peut du reste valoir à d'autres disciplines des drainages similaires : en Russie et en Europe centrale et orientale les professeurs de langue recherchent la traduction et l'interprétariat dans les entreprises.

Enfin quelques pays connaissent des pénuries généralisées qui compromettent de manière chronique le fonctionnement de l'éducation :

- le Royaume-Uni pâtit de longue date de multiples formes de pénuries et de leurs séquelles ; en Angleterre 10% des postes resteraient vacants et à Londres sur 10 postes pourvus,<sup>7</sup> le seraient par des enseignants non qualifiés ; les chefs d'établissement à qui incombe la sélection des enseignants, pour toutes les disciplines et encore plus pour les sciences et les mathématiques, vivent dans l'angoisse de ne pas trouver les concours nécessaires ou d'être exposés à des défections imprévues ; c'est ce qui expliquerait qu'on ait assisté à cette rentrée à une augmentation de 80% des annonces de postes vacants par la voie de la presse qui est le procédé d'information le plus utilisé ; de plus, comme en Ecosse, les remplacements de professeurs absents ont tendance à devenir impossible à la fois parce que le volant de manœuvre n'existe pas et que les enseignants en poste déjà surchargés finissent par refuser d'effectuer des remplacements même dans leur établissement et les consignes syndicales dans ce sens sont facilement suivies,
- aux Etats-Unis on estime que 12% des enseignants en fonction n'ont reçu aucune formation et que 14% d'entre eux n'ont pas les qualifications requises par l'Etat dans lequel ils exercent.

### 1.3. Les remèdes

S'agissant des remèdes, comme on le devine, ceux pratiqués par les autorités et ceux préconisés par les organisations professionnelles diffèrent très fréquemment.

L'accord ne se fait guère que sur la nécessité d'augmenter la capacité d'accueil des instituts de formation dans un contexte qui n'est plus celui du début des années 80. Alors dans certains pays la formation et le recrutement étaient découplés avec d'un côté des établissements presque libres d'accueillir le nombre d'étudiants qu'ils souhaitaient et de l'autre des autorités proposant leurs postes disponibles. Aujourd'hui pratiquement partout les effectifs à accepter en formation et les financements correspondants sont arrêtés par les gouvernements selon une planification des besoins qui a rejoint celle possible dans les dispositifs de tradition centralisée. On assiste donc en général à une hausse des effectifs qu'il est prévu d'inscrire en formation même si parfois la prise en compte de la baisse des effectifs scolaires est susceptible de la réduire ou même de la supprimer. En Ecosse en 1998 on comptait 4.833 élèves-maîtres contre 3.200 en 1986, en Norvège, pour la scolarité obligatoire, on est passé de 2.352 en 1994 à 3.113 en 1999.

En revanche l'augmentation des salaires qui a longtemps paru indispensable pour remotiver la profession enseignante et y attirer ne semble plus être au premier rang des préoccupations même pour la plupart des syndicats qui peuvent poursuivre leurs revendications mais manifestement sans la conviction de les voir aboutir. Ou alors il faut une situation particulièrement critique à laquelle il doit être remédié comme l'indemnité spéciale à accorder aux enseignants de la région de Londres pour leur permettre de faire face à la cherté exceptionnelle des logements. Une des raisons en est sans doute que des hausses de salaires



récentes ont été fréquentes comme celle de 1998 en Angleterre et que de nouvelles exigences paraissent avoir peu de chances d'être entendues. Mais il est aussi probable qu'il y a aujourd'hui chez les enseignants bien d'autres motifs d'insatisfaction que les salaires à prendre en compte pour revaloriser l'image du métier et il s'agit avant tout des conditions de travail.

Il n'est donc pas étonnant que l'amélioration de celles-ci soit fortement revendiquée avec en particulier la réduction du nombre d'élèves par classe et de la charge de travail grâce à la diminution du nombre d'heures d'enseignement comme c'est à l'ordre du jour en Espagne ou au Royaume-Uni. On assiste également, surtout dans les pays où la retraite peut intervenir au-delà de 65 ans, comme en Scandinavie, à des demandes d'aménagements dans les dernières années d'activités pour alléger la pénibilité du métier. Ces propositions trouvent cependant peu d'échos auprès des autorités. C'est probablement parce qu'elles donnent trop l'impression de profiter des pénuries pour réitérer des revendications bien connues dont la satisfaction contribuerait probablement plus à aggraver les situations qu'à les détendre. Il est significatif qu'en Angleterre le principal syndicat n'exclut pas l'augmentation de la taille des classes ou des groupes comme un des moyens de pallier les pénuries.

En fait la solution à laquelle les responsables des systèmes très déficitaires semblent avoir le plus volontiers recours est l'appel à des professeurs « importés ». Comme les Etats-Unis, l'Angleterre use de la formule depuis des années et elle concernerait actuellement 10.000 personnes originaires d'autres pays anglophones tels que l'Afrique du Sud, la Nouvelle-Zélande, l'Australie ou même les Etats-Unis. C'est également la large diffusion de l'anglais aux Pays-Bas qui leur a permis de faire de même en prenant la précaution de prévoir des modalités particulières d'évaluation pour les enseignants étrangers. La mesure n'est pas inutile pour éviter des difficultés d'adaptation qui se rencontrent aussi en Angleterre surtout lorsqu'il s'agit d'enseignants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Mais le cas des Pays-Bas incite à considérer que l'obstacle de la langue n'est pas forcément insurmontable si l'on veut procéder à des recrutements étrangers. Du reste la question a souvent été soulevée dans l'Union Européenne où doit jouer la mobilité des enseignants avec un apprentissage de la langue du pays d'accueil si nécessaire. Il faut toutefois se demander si la période actuelle n'est pas moins propice à ces migrations que les années 80 quand existaient des systèmes avec des surplus d'enseignants dans de nombreuses disciplines qui pouvaient combler les pénuries ailleurs et quand des Etats-membres étaient plus attirants que d'autres grâce aux salaires qu'ils offraient. Mais ces contrastes sont beaucoup moins marqués aujourd'hui et c'est peut-être seulement sur les programmes européens d'échanges d'enseignants sur de courtes périodes et pour des effectifs limités qu'il faudra compter.

De la sorte on se défend mal contre l'impression que les mesures prises ou préconisées pour remédier aux pénuries ne sont pas l'aboutissement d'une réflexion d'ensemble mais relèvent d'expédients. Car comment envisager autrement l'appel à des professeurs venus d'ailleurs ou la réouverture de dossiers trop bien connus qui ne sont guère susceptibles d'évoluer comme celui de la taille des classes ou des obligations de service ?

On comprend dans ces conditions que puissent être recherchées des pistes plus novatrices et plus cohérentes. C'est ce que propose en Angleterre le General Teaching Council (GTC), c'est à dire le Conseil Général pour les Enseignants, sorte d'instance paritaire créée à l'automne 2000 pour être, avec l'accord des syndicats, une tribune indépendante des enseignants et une instance de propositions pour résoudre les problèmes les plus urgents. C'est ce qui a conduit le GTC à publier un « Plan en dix points pour résorber les pénuries

d'enseignants » (ci-dessous). Ce plan veut en effet associer une réflexion systématique pour inciter simultanément à des projets sur le long terme et à des initiatives dans le court terme afin de pouvoir en même temps surmonter les difficultés actuelles et affronter l'avenir dans de meilleures conditions. Ce document doit ainsi principalement son intérêt au souci de lier le pragmatisme et la prospective. C'est ce qui l'amène en particulier à mettre l'accent sur l'importance à accorder à la motivation comme facteur susceptible d'attirer de nouveaux enseignants ou d'enrayer les déperditions d'enseignants en poste et donc comme facteur susceptible de faciliter ou de compromettre les chances de pouvoir disposer d'une « force de travail enseignante » (teaching labour force) suffisante.

### **CONSEIL GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT**

#### **PROGRAMME EN DIX POINTS POUR REPENDRE AUX PREOCCUPATIONS SUR LES PENURIES D'ENSEIGNANTS**

1. Assurer une meilleure information sur les effectifs d'enseignants disponibles, les recrutements, le maintien en fonction, le déroulement des carrières et le rôle de la motivation dans celui-ci.
2. Prendre en compte aussi bien les aspirations à long terme que les besoins à court terme.
3. Associer la politique de recrutement et la politique de maintien en fonction.
4. Situer la profession enseignante dans le contexte des autres professions
5. Baser les politiques de recrutement et de maintien en exercice sur la connaissance de ce qui attire vers l'enseignement.
6. Toute politique d'éducation est une politique de maintien des enseignants dans la profession.
7. Avoir des politiques différentes pour des publics différents (public intéressé par l'enseignement primaire ou secondaire, public de jeunes ou d'adultes...).
8. Optimiser l'utilisation des enseignants que nous avons.
9. Avoir une vision plus large de la profession enseignante en y incluant les professions connexes.
10. Avoir des messages cohérents sur le recrutement et le maintien dans la profession

Texte original : General Teaching Council, Ten-points to address concerns over teacher shortages (Traduction et adaptation par l'auteur)

## **II. LES ENJEUX DE LA PROCHAINE DECENNIE**

On voit mal en effet comment les enjeux de la prochaine décennie pourraient être affrontés sans que cette motivation soit plus forte et plus largement partagée. Car des contingents considérables vont partir en retraite durant cette période à cause des recrutements massifs qui ont eu lieu dans les années 60 et 70 sans être accompagnés ensuite des embauches qui auraient maintenu un meilleur équilibre entre les générations. Par ailleurs dans le même temps, s'accroissent les risques de voir augmenter les déperditions consécutives aux déceptions engendrées par le métier ou à la concurrence de secteurs économiques plus attirants et plus rémunérateurs. Pour remplacer ces cessations d'activité, la solution la plus normale et la meilleure serait de pouvoir compter sur des flux accrus de diplômés sortant des instituts de formation. Or si ceux-ci n'avaient pas les effectifs prévus principalement à cause du manque de motivation pour la profession enseignante chez les jeunes et si les évactions vers

d'autres branches s'amplifiaient, il est à craindre que se produisent des pénuries beaucoup plus générales et beaucoup plus dramatiques que celles repérables pour le moment. Dès lors le seul remède serait de trouver les moyens d'entretenir et de stimuler la motivation aussi bien chez les professeurs en exercice que chez leurs futurs collègues et, dans cette perspective, on voit mal comment ne pas s'efforcer de mettre en valeur les nouvelles dimensions du métier d'enseignant qui devraient prévaloir pour donner à l'éducation le profil requis par le XXIème siècle.

### **2.1. L'importance des départs en retraite**

Dans tous les pays européens, d'ici 2010, vont partir en retraite des pourcentages très élevés du personnel enseignant. Selon les statistiques de la Commission Européenne (voir annexe II), ils seront rarement inférieurs à 20%, pourront dépasser les 30% et même parfois les 40%. Ce sont des chiffres qui, en termes de pourcentage et d'effectifs, correspondent souvent à un doublement des départs annuels en retraite par rapport à la précédente décennie. Le phénomène n'est du reste pas seulement européen. Au Canada, dans l'Ontario, d'ici 2010, c'est près de la moitié des enseignants actuellement en fonction qui partiront en retraite.

### **2.2. Les risques encourus**

Les risques de ne pas réussir à combler ces vides tiennent à deux tendances déjà perceptibles qui auraient les effets les plus nocifs si elles se prolongeaient et surtout s'accroissaient.

D'abord toutes les places offertes en formation ne sont pas toujours occupées. En Ecosse le nombre de candidats a baissé de près de 20% depuis 1992 et le même phénomène prévaut dans tout le Royaume-Uni. En Norvège en 1996 il y avait 2,7 candidats pour une place et seulement 1,5 en 1999. Au Luxembourg en 2000 seulement 2/3 des places disponibles ont été occupées. Dans l'Ontario, l'année 2001 a accusé une chute de 21% des demandes d'admission. Si de telles tendances persistent il est bien évident que l'apport de nouveaux diplômés ne fera que se réduire.

Ensuite une autre évolution non moins préoccupante est la proportion croissante d'enseignants diplômés qui choisissent une autre activité que l'enseignement soit dès la fin de leur formation soit après quelques années d'exercice. Aux Etats-Unis et en Angleterre depuis longtemps on assiste à un « exode d'enseignants » ( exodus of teachers ) dans les 5 années qui suivent les débuts dans le métier ; ils représenteraient 40% d'une promotion en Angleterre. Mais le phénomène ne cesse de s'étendre. Il affecte aussi bien l'Irlande que la Belgique, où une récente étude s'est préoccupée de l'évasion des professeurs du secondaire inférieur ou que la Norvège dont seulement 77% des diplômés se retrouveraient devant des élèves.

En outre les départs à la retraite pourraient être encore plus importants que prévus si beaucoup d'enseignants continuent à vouloir cesser leur activité avant la limite d'âge légal. En Suède 82% des professeurs âgés de 55 à 59 ans étaient encore en service en 1980 mais il n'étaient plus que 58% en 1994.

Ainsi tout laisse donc craindre qu'un manque d'attraction pour le métier avant d'y entrer se conjugue avec sa désaffection croissante quand il faut l'exercer et la volonté de le quitter aussi rapidement que possible quand une occasion se présente.

### 2.3. La réorientation des politiques

C'est ce qui explique à la fois la montée des préoccupations devant des perspectives inquiétantes et l'accent mis sur une lutte contre les pénuries par des voies assez différentes de celles empruntées jusqu'ici. Il s'avère notamment que l'amélioration des rémunérations ne paraît plus suffire pour redresser la situation. Il est certes reconnu que la faiblesse relative des salaires, surtout sur un marché de l'emploi plus ouvert, continue de desservir le secteur de l'enseignement. Mais il apparaît de plus en plus clairement que c'est l'image négative de celui-ci qui exerce des effets dévastateurs dans de nombreux milieux susceptibles d'alimenter les recrutements et en particulier chez les étudiants. Et cela d'autant plus qu'à des inconvénients repérés depuis longtemps comme le caractère routinier du travail de l'enseignant ou ses possibilités très limitées de promotion s'ajoutent aujourd'hui des aspects encore plus décourageants comme l'insécurité et la violence dans les établissements. Quand au Canada, 92% des enseignants estiment que le respect des élèves est un élément fondamental dans l'attrait pour le métier, on mesure facilement toutes les incidences néfastes que peuvent avoir ces détériorations du climat des écoles.

Il n'est donc pas étonnant que se soient multipliés les rapports qui insistent sur la nécessité d'un changement d'optique à la fois pour reconnaître les difficultés sans ambages et recommander des solutions mieux adaptées.

La 45<sup>ème</sup> Conférence Internationale de l'Education, tenue en 1996, note que « le recrutement des futurs enseignants préoccupe les autorités et les spécialistes en éducation dans plusieurs régions du monde »<sup>23</sup> et qu'il convient de « Développer et mettre en œuvre des politiques intégrées visant à recruter et maintenir dans la profession des individus, hommes et femmes, motivés et compétents »<sup>24</sup>. Par ailleurs une recommandation de cette même Conférence souligne la solidarité à manifester avec « les enseignants qui travaillent dans des zones difficiles »<sup>25</sup>. Mais c'est probablement un rapport anglais qui va le plus directement au cœur des difficultés en soulignant qu'elles « ne pourront pas être résolues par une expansion à court terme de la formation... C'est seulement possible par des améliorations du métier lui-même qui n'attire plus à cause d'une charge de travail excessive mais pas indispensable, d'un management médiocre et par dessus tout la perte des occasions de créativité et d'autonomie professionnelle qui apportent la satisfaction du métier »<sup>26</sup>

### 2.4. Un nouveau métier d'enseignant

Le seul vrai remède contre les pénuries consisterait donc à changer radicalement les conditions d'exercice du métier pour en faire un nouveau métier qui pourrait bénéficier de tous les concours souhaitables parce qu'il échapperait aux inconvénients de celui qui s'est pratiqué jusqu'à présent.

Ces inconvénients, de nombreuses recherches les relèvent depuis longtemps. Dès 1986, aux Etats-Unis, la Carnegie Task Force on Teaching as a Profession avait dénoncé les méfaits d'une gestion scolaire trop bureaucratique n'accordant pas suffisamment d'autonomie aux

<sup>23</sup> 45<sup>ème</sup> Conférence internationale de l'Education, Rapport, p.19

<sup>24</sup> Ibid. p.17

<sup>25</sup> Ibid. p.27

<sup>26</sup> Institute for Public Policy Research, 2001

enseignants et bien des chercheurs devaient prolonger cette réflexion comme notamment J.Goodlad. En Angleterre, D.Hargreaves, à plusieurs reprises, a cru pouvoir parler d'une colonisation de l'espace et du temps ne laissant aucune place à l'initiative du corps enseignant. Il rejoint ainsi tous ceux qui insistent sur la prédominance des tâches répétitives qui exposerait les enseignants à l'ennui et la dépression alors que d'autres facteurs comme les problèmes relationnels avec les élèves ou les collègues aggraverait les risques de troubles psychologiques<sup>27</sup> En Allemagne 2/3 des enseignants souffriraient de stress et 1 professeur espagnol sur 5 d'anxiété. Or de multiples enquêtes montrent que ce sont précisément ces aspects qui sont le plus fréquemment mentionnés comme étant dissuasifs quant au choix de devenir enseignant.

Mais des rapports internationaux ou des réformes nationales sont de plus en plus nombreux à mettre l'accent (voir en fin de texte ) sur les nouveaux profils du métier requis pour affronter les problèmes si multiples et si complexes qui se posent en matière d'apprentissage ou de vie collective. L'individualisation indispensable de l'enseignement pour répondre à la diversité des intérêts et des aptitudes doit donner lieu à une adaptation permanente des démarches pédagogiques qui exige de la part des enseignants une créativité permanente. L'importance à accorder à la communication avec les élèves, les collègues et toute la communauté éducative appelle une participation active de tous les instants. Pour s'acquitter avec succès de ces diverses missions les enseignants, dans la perspective d'un apprentissage à vie, doivent se doter d'une formation continue permanente qui ne saurait être qu'un projet personnel. Pour accomplir ce nouveau métier, les enseignants doivent donc faire preuve d'un sens de l'initiative et des responsabilités propre à de véritables acteurs de la formation libérés de l'inertie et des automatismes qui marquaient des pratiques à considérer désormais comme désuètes et contre-productives .

Si les enseignants doivent être invités dès maintenant à s'engager dans ces directions, un regard plus prospectif est bien fait pour convaincre qu'elle s'imposeront encore davantage à l'avenir. On peut en effet imaginer que dans 20 ans<sup>28</sup> les évolutions intervenues obligeront encore davantage les enseignants à faire preuve d'une capacité d'analyse et de décision sans laquelle ils auraient peu de chance de pouvoir répondre aux attentes à leur égard . Pour prendre en charge des groupes bien plus hétérogènes que ceux d'aujourd'hui parce que composés de jeunes et d'adultes ayant des projets de formation très différents, chaque enseignant devra être un « expert de la formation » maître de ses choix. La diversité des compétences pour affronter des enjeux qui ne seront plus seulement cognitifs mais également psychologiques et sociaux exigera le travail en équipe mais celui-ci ne se fera que grâce à la synergie d'initiatives et de responsabilités individuelles dûment assumées. Au cours de sa vie professionnelle l'enseignant devra aussi provisoirement ou définitivement changer de secteur d'activité pour assurer à son expérience l'ouverture indispensable et c'est encore d'un projet à décider personnellement en toute connaissance de cause qu'il s'agira.

Avec ce profil le métier n'aurait donc plus guère à voir avec ce qui s'est le plus souvent passé dans les écoles jusqu'ici. C'est bien entendu cette image qu'il conviendrait de promouvoir auprès de jeunes susceptibles d'entrer an formation en ce début du troisième millénaire pour évacuer des préjugés relatifs à une époque révolue.

---

<sup>27</sup> On trouvera une excellente synthèse de ces travaux dans l'étude de Carlos Marcello Garcia, Constantes y desafios de la profesion docente, Revista de Educacion, N° 306 1995

<sup>28</sup> Cf .Françoise, Cros Quels enseignants en 2020 ? Futuribles, septembre 2001

## 2.5. Espoirs et aléas

Dans ces conditions, n'y aurait-il pas des raisons d'être plus optimiste, peut-être en particulier parce qu'on assisterait à une heureuse rencontre entre les décideurs et les milieux de la recherche permettant une conception du nouveau métier d'enseignant qui serait mieux fondée dans son principe et qui aurait d'assez solides chances de s'implanter ? Les uns et les autres d'abord partageraient une même vision critique de pratiques dont il faudrait se détacher et ensuite seraient acquis aux ruptures à opérer pour qu'interviennent des changements effectifs. Néanmoins ceux-ci seront d'autant plus plausibles s'ils doivent se produire dans un environnement qui en présentent des signes annonciateurs ou des éléments de nature à les favoriser. C'est ce qui incite à se demander comment peuvent s'analyser à ce point de vue les réorientations opérées plus ou moins récemment dans le déroulement des formations ou le fonctionnement des établissements.

Pour ce qui est de ce fonctionnement, il n'est pas interdit de penser que certaines évolutions sont encourageantes. Il y a dans la plupart des dispositifs un intérêt croissant pour le projet d'établissement<sup>29</sup> et quand celui-ci est bien une réalité, il est certainement une occasion pour les enseignants de développer leur autonomie et leur esprit d'équipe. On le voit bien en Espagne où les contenus de l'enseignement et les horaires sont suffisamment souples pour permettre aux enseignants des choix qui leur incombent pour une très large part. Comme on l'a souvent souligné, les modalités d'élaboration et d'application des programmes d'études jouent un rôle déterminant dans la possibilité d'implanter des projets d'établissement qui confèrent à chaque établissement un profil original et du même coup appellent des interventions créatrices du côté des enseignants. Or il faut convenir que ces modalités ont été progressivement marquées par des évolutions allant dans ce sens. Il faut noter la multiplication sinon la généralisation des programmes par objectifs qui ont rapproché de la tradition anglo-saxonne du curriculum dans laquelle les enseignants de chaque école ont leur mot à dire dans ce qui y sera enseigné et comment même lorsque des contrôles centraux deviennent plus pressants comme cela a été assez paradoxalement le cas en Angleterre ou dans certains Etats américains. Parallèlement la sortie de programmes sans les avoir soumis auparavant aux enseignants est devenue une pratique rare. De la sorte, après diverses innovations dans le fonctionnement des établissements ou les démarches pédagogiques il existe déjà des points d'appui possibles pour un exercice plus libre de leur métier par les enseignants même s'ils continuent encore trop souvent à subir des hiérarchies internes ou externes tentées de réintroduire des sujétions bureaucratiques au nom de l'efficacité ou de besoin de résultats.

En revanche il est malheureusement à craindre que les formations initiales et continues des enseignants ne fournissent que des apports très insuffisants aux changements en cours ou escomptés dans les établissements. Leur partie académique n'attire pas de critiques particulières. En revanche leur partie pédagogique couramment incriminée de ne pas préparer à affronter les situations réelles, mérite sûrement bien d'autres reproches. Elle apporterait beaucoup plus souvent des recettes à court terme que des stratégies d'ensemble fondées par exemple sur une bonne familiarisation avec les sciences cognitives. Elle n'intégrerait pas suffisamment les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Quant aux compétences psychologiques et sociologiques qui seraient requises tant pour répondre au multiculturalisme ambiant que pour gérer tous les conflits latents de la communauté

---

<sup>29</sup> Cf. Le projet d'établissement, mythe ou réalité ? Politiques d'éducation et de formation – Analyses et comparaisons internationales, N°1, 2001

éducative, elles seraient très couramment oubliées. Et le tableau s'assombrirait encore si on mentionnait des aspects tels que la santé, l'environnement ou la dimension européenne et internationale. Si l'on se fie à des études comme celle de l'OCDE, de l'UNESCO ou du Conseil de l'Europe ainsi qu'à divers documents nationaux,<sup>30</sup> au lieu de la formation tournée vers l'avenir qu'on souhaiterait, il y a le risque de trouver une formation de peu de secours non seulement pour les écoles de demain mais même pour celles d'aujourd'hui. Comme si les écoles devaient évoluer de gré ou de force sous l'influence de la société globale alors que la formation des enseignants relevait d'un univers trop replié sur lui-même pour s'ouvrir aux mutations nécessaires. On aurait là une belle illustration des difficultés rencontrées par la prospective éducative à cause de la rigidité des systèmes<sup>31</sup>. Celle-ci pourrait du reste être aussi invoquée pour expliquer les obstacles à une démocratisation qui concernerait le métier d'enseignant lui-même. Il est frappant que les enseignants aient un pouvoir beaucoup plus étendu sur l'application des décisions que sur la prise de ces décisions et l'on comprend qu'on puisse se demander s'il est possible de « continuer à laisser aux enseignants la responsabilité de former la jeunesse...en réduisant leur rôle à l'application de décisions auxquelles ils n'ont pas pris part ». <sup>32</sup>

Bref il devrait bien être possible de remotiver les jeunes générations pour le métier d'enseignant en insistant sur ses nouveaux visages et en soulignant que ceux l'exerçant seront associés à une des évolutions les plus décisives de l'humanité dans son ensemble et la société particulière à laquelle ils appartiennent. C'est de toute évidence la seule issue pour éviter des manques de personnels qui deviendraient probablement chroniques et encore plus graves si n'intervenait pas ce changement de perspective. Toutefois cela suppose d'être attentif à l'élimination de tout ce qui peut contribuer à donner l'idée que les anciennes pratiques vont continuer à prévaloir ou à brouiller la nouvelle image à promouvoir. Par ailleurs il va de soi qu'il ne saurait être question d'annoncer le nouveau métier comme d'ores et déjà advenu ainsi que le font parfois des campagnes d'inspiration presque publicitaire. Il faut au contraire bien souligner qu'on est en présence d'un processus qui a besoin certainement d'une impulsion initiale, donnée par des autorités administratives et académiques, mais qui doit se dérouler dans la durée avec des péripéties et des incertitudes sans lesquelles il serait un projet sans consistance. Et c'est aussi un regain de démocratie que doit apporter leur affrontement par des enseignantes et des enseignants avertis de la nécessité de leur participation à la recherche d'issues. Certes des réaménagements parfois considérables des conditions de la profession s'imposeront mais ils devraient être plus facilement acceptés parce que leur nécessité apparaîtrait de manière plus évidente et parce qu'ils se feraient dans un climat de participation et de partenariat moins propice aux revendications purement catégorielles. On pourrait par exemple espérer le vérifier à propos de la flexibilité des conditions de service dont l'annualisation pourrait devenir la norme naturelle.

---

<sup>30</sup> Voir annexe III

<sup>31</sup> Cf. Jacques Lesourne, La prospective de l'éducation, Futuribles, septembre 2001

<sup>32</sup> 45ème Conférence Internationale de l'Éducation, Rapport, P.3

## Documents internationaux et nationaux relatifs au nouveau métier d'enseignant

Parmi les documents internationaux et nationaux consacrés au nouveau métier d'enseignant on peut signaler notamment :

Au plan international :

- Les rapports de l'OCDE *L'enseignant aujourd'hui* (1990) et *La qualité de l'enseignement* (1994) qui soulignent en particulier les changements à apporter à la formation des enseignants pour l'amélioration de l'enseignement,
- Le rapport présenté à l'UNESCO en 1996 par la Commission sur le XXIème siècle présidée par Jacques Delors *L'éducation, un trésor est caché dedans* où figure un chapitre sur « Les enseignants en quête de nouvelles perspectives »,
- Le rapport de la 45<sup>ème</sup> Conférence Internationale de l'Education tenue en 1996 et consacrée à la formation des enseignants,
- Le rapport de la Commission Européenne *Accomplir l'Europe par l'Education* (1997) qui insiste sur la nécessité de « dynamiser les systèmes d'éducation et de formation tout en consolidant les acteurs » c'est à dire principalement les enseignants,
- Le rapport du Conseil de l'Europe *L'enseignement secondaire en Europe : problèmes et perspectives* (1997) avec un chapitre sur « La formation, les fonctions et le développement des personnels d'éducation ».

Au plan national on peut rappeler en particulier :

- La loi organique de réglementation générale du système éducatif de 1990 en Espagne qui consacre plusieurs articles à la formation initiale et continue des enseignants,
- Le *Green Paper* de 1998 en Angleterre qui dans le domaine du travail des enseignants prolonge les changements qui étaient déjà intervenus avec la loi de 1988,
- Les nouvelles réglementations concernant les enseignants publiées au Danemark, aux Pays-Bas, en Suède...

En France, le rapport d'un colloque sur *Le nouveau métier d'enseignant*, organisé par la Commission française pour l'Unesco a été publié par La Documentation Française (2000).



## ANNEXE 5

### Compétences attendues des enseignants dans les nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation

Contribution à la réflexion, par le groupe d'experts « Nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation »

*Point d'appui : Journées d'étude des 8 et 9 novembre 2001*

*Documents de référence : Rapport d'étape du Groupe d'experts juin 2001) 2<sup>ème</sup> thème*

*La dimension européenne de l'éducation( 29.03.01 et 04.09.01)*

*Les compétences développées chez les élèves dans les nouveaux dispositifs (28. 11.01)*

Version de travail : 14 janvier 2002

#### **Préambule :**

Ce texte est le fruit d'un ensemble de réflexions conduites dans le cadre du groupe d'experts, notamment lors d'un séminaire les 8 et 9 novembre 2001 qui a rassemblé des inspecteurs, des enseignants, des documentalistes, des conseillers principaux d'éducation, des chefs d'établissement, des formateurs et permis d'entendre plusieurs communications de chercheurs sur le métier d'enseignant (*liste des participants et programme du séminaire ci-joint*).

Dans le prolongement des réflexions menées par le groupe sur « *les compétences développées chez les élèves* » à la faveur des nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation (*cf. document du 28.11.01*) il se propose d'identifier des champs de compétences des enseignants requises par la mise en œuvre de ces dispositifs.

Les dispositifs auxquels ces différents textes font référence sont notamment :

les TPE, l'ECJS, le PPCP, les travaux croisés, les itinéraires de découverte, les sections européennes et les projets d'ouverture internationale, les classes à projets artistiques et culturels, mais aussi les dispositifs d'aide et d'accompagnement de l'élève comme ceux qui favorisent l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la démocratie.

Le constat de départ, tel qu'exprimé dans le Rapport d'étape du groupe d'experts était double :

- les pratiques des enseignants impliqués dans la mise en œuvre de ces dispositifs témoignent à la fois de compétences nouvelles mais aussi de compétences antérieurement attendues et manifestées, sans avoir été pour autant reconnues jusqu'ici comme indispensables à l'exercice du métier d'enseignant ;
- la formulation de ces compétences, dispersée au fil des multiples textes sur ces dispositifs, rend celles-ci peu lisibles et ne facilite ni l'appropriation des objectifs visés par les personnels, ni leur mise en œuvre.

Les propositions qui suivent concernent seulement les compétences des enseignants; un travail complémentaire devra être réalisé de la même façon sur les compétences des autres personnels tout aussi impliqués dans ces dispositifs : les documentalistes, les CPE, les chefs d'établissement. Néanmoins les nouveaux dispositifs mettent précisément en évidence des compétences communes à différentes catégories de personnels ce qui autorise à parler de

compétences partagées tout en permettant à chacun de conserver les spécificités de sa fonction.

Le terme de « compétences » est employé ici aux deux sens du mot.

Il sous-entend, dans un contexte professionnel donné, un ensemble d'acquis constitués de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes et de comportements mobilisés par la mise en oeuvre d'une activité aux objectifs identifiés ; il renvoie en même temps au domaine de responsabilité du métier.

Il n'est pas sans intérêt de noter que certaines des compétences nouvelles exigées par les pratiques des enseignants dans ces dispositifs, correspondent à des compétences qu'ils doivent par ailleurs faire acquérir aux élèves eux-mêmes.

Ces compétences concernent essentiellement quatre champs :

- un champ de compétences mobilisées par la « direction d'études » des élèves
- un champ de compétences liées au pilotage de projets, de dispositifs d'enseignement et d'éducation
- un champ de compétences mobilisées par la mise en oeuvre de projets et démarches pluridisciplinaires.
- un champ de compétences relatives à la conduite et à la maîtrise de sa pratique professionnelle

### *1. Champ de compétences mobilisées par la « direction d'études »*

Les nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation concernent des objectifs, des savoirs et des situations qui ne relèvent pas d'une seule discipline ni d'une seule démarche. Ils impliquent le recours à des situations d'apprentissage variées susceptibles de concerner des élèves seuls ou en groupe, de se dérouler en des lieux divers, pas seulement dans la classe, en présence ou non d'un ou plusieurs enseignants mais aussi entre élèves ou avec d'autres à l'extérieur de l'école.

Les pratiques développées dans le cadre des nouveaux dispositifs doivent, dans tous les cas, permettre aux élèves de développer la compétence à acquérir par eux-mêmes de nouvelles connaissances ; elles doivent les rendre capables de rechercher de l'information et de sélectionner de la documentation, type de compétence parallèlement et logiquement attendu des enseignants.

Dans ce cas, il ne s'agit pas tant pour l'enseignant de transmettre des connaissances que d'apprendre à l'élève à « étudier » pour devenir acteur de ses apprentissages et de le guider dans l'étude. Ce qui implique la capacité à :

- s'intéresser à la façon dont l'élève étudie, ce qui implique l'observation et l'analyse de son comportement au travail, l'aide à l'expression de ses difficultés, une attitude d'écoute sans connivence.
- s'intéresser aux raisons pour lesquelles l'élève n'apprend pas pour être en mesure d'analyser ce qui fait difficulté.
- guider l'élève confronté à un problème d'apprentissage, à le conseiller dans sa démarche, son activité et à lui en faire percevoir les atouts et les limites par rapport à l'objectif poursuivi.
  - susciter chez l'élève l'envie de s'engager dans l'étude.

Ce champ de compétences relève d'un rôle de « direction d'études ». Il concerne tous les dispositifs d'aide mis en place tant au collège qu'au lycée (aide individualisée, études

dirigées, soutiens divers) mais aussi les enseignements par projet impliquant le concours de plusieurs disciplines. Il trace les contours d'une forme d'accompagnement de l'élève dans le travail scolaire (personnel ou collectif) différente de la transmission magistrale de connaissances.

Capable de guider les études de l'élève, le professeur n'est néanmoins ni un « puits de science » ni la seule source de tout savoir. Savoir qu'on ne sait pas et l'assumer auprès des élèves et des collègues devient une attitude essentielle pour conduire les nouveaux dispositifs. Cette attitude doit être soutenue par la compétence à rechercher, à trier, à analyser rapidement, à utiliser les ressources d'information et de documentation susceptibles de faciliter l'accès à des connaissances qu'on ne maîtrise pas.

Corollaire de la compétence à guider l'élève dans sa propre recherche documentaire, la maîtrise de base des technologies d'information et de communication et la collaboration avec les documentalistes sont désormais une nécessité.

Cette notion de « direction d'études » n'est ni nouvelle ni spécifique des nouveaux dispositifs. Elle n'est pas nouvelle : avant la réforme de l'enseignement en 1902 le temps d'enseignement était moins important que le temps d'études accompagnées alors par des « maîtres d'études ». Elle n'est pas spécifique des nouveaux dispositifs mais ceux-ci contribuent, de fait, à la mettre en évidence et à l'actualiser, en regard notamment de l'ambition de démocratisation au cœur de la politique du service public d'éducation.

## ***2- Champ de compétences liées au pilotage des projets, de dispositifs d'enseignement et d'éducation.***

Tous les nouveaux dispositifs exigent de l'enseignant qu'il puisse situer son action dans une démarche de projet qui vise une organisation pédagogique où étudier soit possible et prenne sens pour l'élève. C'est avec ses collègues et avec les élèves qu'il conçoit et met en œuvre projets et dispositifs et qu'il les évalue au regard des objectifs et des contraintes du contexte de réalisation.

Il doit pour cela savoir-faire des choix, négocier, obtenir des compromis et prendre des décisions. Capable de prévoir et d'organiser les étapes de réalisation du projet comme de les rendre visibles et identifiables pour les élèves, il sait à chaque étape identifier le chemin parcouru, les acquisitions et les échecs et opérer les régulations nécessaires.

Piloter un projet n'est ni appliquer ou exécuter un programme défini ailleurs, c'est se donner des objectifs et agencer les moyens et les ressources pour y parvenir.

Piloter un projet, concevoir et mettre en œuvre un dispositif pour permettre aux élèves d'acquérir connaissances et savoir-faire c'est favoriser l'activité des élèves en mettant à leur disposition des ressources, des outils et en installant le cadre dans lequel ils peuvent être utilisés.

La finalité de ce pilotage n'est de fait pas uniquement la réussite d'un « produit » (un « beau » TPE, un PPCP « présentable ») ; elle est à rechercher d'abord du côté des acquisitions de l'élève tout au long du processus d'élaboration et de réalisation (acquisitions cognitives, méthodologiques, comportementales) mais aussi de la mobilisation de ces acquis dans l'activité conduite.

En conséquence est inhérente à ce champ la capacité à formuler des indicateurs de mesure des résultats et à évaluer la pertinence du dispositif en rapport avec les acquisitions des élèves.

Cette responsabilité est nécessairement partagée avec les autres acteurs impliqués, qu'une évaluation certificative soit ou non prévue par ailleurs.

Enfin le pilotage de ces nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation implique de travailler en équipe et les orientations données pour la mise en œuvre des nouveaux

dispositifs en font un véritable impératif. Même si le débat reste ouvert sur les conditions facilitant le travail en équipe, la nécessité de ce travail en coopération qui suppose des compétences spécifiques est largement reconnue.

Il n'est pas nouveau d'insister sur cet aspect. La circulaire de mai 1997 « *Mission et compétences attendues des professeurs de lycée et de collègue* » disait : « *Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets* »

Travailler en équipe suppose disponibilité d'esprit, capacité d'écoute, patience, acceptation de la confrontation de ses pratiques avec celles d'autres collègues, mutualisation de l'expérience, curiosité et ouverture sur d'autres pratiques, capacité à situer sa pratique en complémentarité avec celle des collègues.

En outre les nouveaux dispositifs aujourd'hui incitent à travailler non seulement en équipe d'enseignants mais aussi dans le cadre d'équipes composées d'enseignants et d'autres collègues : documentalistes, CPE, chef d'établissement, personnels ATOSS, personnels médico-sociaux. C'est concevoir et préparer des projets en associant d'autres catégories de personnels et c'est aussi savoir se « présenter en équipe » aux élèves par exemple dans le cas de séances co-animées.

Le pilotage de projets et de dispositifs exige aussi la capacité à travailler en réseau et en coopération avec des partenaires extérieurs à l'établissement et au système éducatif ; ceci implique d'avoir connaissance des caractéristiques et des ressources de l'environnement de son établissements d'exercice.

### ***3- Champ de compétences mobilisées par la mise en œuvre de projets et démarches pluridisciplinaires***

La réussite des nouveaux dispositifs qui exigent pour un même objectif le concours de plusieurs disciplines et nécessitent de porter attention aux contenus et aux démarches d'enseignement d'autres disciplines repose sur un champ de compétence comportant au moins deux volets inséparables l'un de l'autre.

Le premier volet concerne la maîtrise d'un haut niveau de connaissance des enjeux, des finalités et des contenus à enseigner dans sa discipline. Cela implique aussi la capacité à s'intéresser à l'évolution scientifique de son domaine, évolution qui s'effectue fréquemment dans le sens de la pluridisciplinarité et en déplaçant sans cesse les frontières entre disciplines. Ce déplacement est particulièrement nécessaire dans les activités de partenariat européen et international pour permettre la coopération entre enseignants de disciplines et de cultures différentes.

Développer cette ouverture sera d'autant plus aisé que l'histoire, l'épistémologie et les enjeux sociaux des disciplines seront connus et compris les processus de transposition et de réélaboration des connaissances scientifiques en savoirs à enseigner figurant dans les programmes d'enseignement. C'est sur cette compétence que repose la capacité à construire des approches réellement pluridisciplinaires.

Le deuxième volet concerne la compétence à travailler en coopération avec d'autres disciplines. Cela nécessite l'acquisition d'une véritable « culture professionnelle

pluridisciplinaire », à ne pas confondre avec la polyvalence qui suppose chez l'enseignant l'aptitude à enseigner plusieurs disciplines.

Dès lors la question suivante doit être mise à l'étude : quelles sont les composantes de la culture professionnelle à acquérir dans d'autres disciplines pour être en mesure de s'engager avec efficacité et sans réticences dans des projets impliquant la coopération de plusieurs disciplines ? Quel est le niveau souhaitable de connaissance des programmes des autres disciplines, de leurs enjeux, de leurs méthodes et des questions qu'elles traitent, pour enrichir l'aptitude à comparer les démarches disciplinaires, à repérer les points communs, à créer des liens entre des contenus ?

Enfin tous les nouveaux dispositifs pluridisciplinaires notamment l'enseignement de sa discipline dans une langue étrangère ainsi que les dispositifs d'aide aux élèves mettent en évidence l'absolue nécessité pour l'enseignant de tenir compte non seulement des acquis des élèves dans les autres disciplines, mais aussi de leurs représentations de celles-ci, de composer avec les méthodes de travail et habitudes prises avec d'autres enseignants.

Cette dernière compétence ainsi que l'attention accordée aux autres disciplines sont essentielles pour répondre aux besoins de cohérence et à la forte demande de sens des élèves.

Elles doivent permettre, ce faisant, de dépasser la polémique sur les « risques d'instrumentalisation » des disciplines qui nourrit ce qui n'est sans doute qu'un faux débat apparu à l'occasion de la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs.

Dans un contexte de développement des dispositifs interdisciplinaires à caractère linguistique et interculturel on ne saurait occulter, enfin, la question de la familiarité avec des pratiques linguistiques étrangères, désormais attendue d'enseignants de plus en plus nombreux.

#### ***4- Champ de compétences relatives à la conduite et à la maîtrise de sa pratique professionnelle.***

Ce champ de compétences n'est pas spécifique des nouveaux dispositifs : il est constitutif du métier d'enseignant. Néanmoins les nouveaux dispositifs, quelles que soient leurs caractéristiques (approches pluridisciplinaires, aide individuelle ou collective, activités non disciplinaires, projets à visée éducative, enseigner en langue étrangère, conduire une activité d'élèves à plusieurs enseignants de disciplines différentes etc....), renforcent cette exigence particulièrement sur trois aspects.

Le premier concerne la compétence à réfléchir sur sa pratique, à prendre du recul et à l'analyser pour mesurer la pertinence de ses choix (y compris en termes de contenus d'enseignement), de ses stratégies dans différents contextes, éventuellement interculturels, et par rapport à des élèves différents.

En effet l'enseignant doit désormais nécessairement acquérir une conscience claire des rôles différents qu'il a à jouer dans chacune des activités développées dans ces dispositifs, afin de pouvoir travailler en synergie avec d'autres.

Son rôle est de toute évidence différent dans la mise en œuvre d'un « débat argumenté » en ECJS, dans un dispositif d'aide individualisée, dans une section européenne, dans l'heure de vie de classe, dans une séance co-animée en PPCP avec un collègue d'une autre discipline, dans l'animation d'un travail de recherche documentaire etc.

Cette compétence à identifier précisément sa position et son rôle suppose au moins trois conditions :

- un travail sur soi-même et sur ses représentations qui permet la prise de distance par rapport à sa propre pratique ;

- l'acceptation du regard des autres sur sa propre pratique ou/et sur la façon dont on en parle avec, en conséquence, l'acceptation de la confrontation.

- la maîtrise de quelques repères et notions d'ordre théorique relevant des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, sciences et histoire de l'éducation).

Le deuxième aspect, corollaire du premier, concerne la compétence à « communiquer » et à « présenter » ses choix de démarches, de méthodes, d'objectifs, ses projets et ses perspectives, les difficultés rencontrées et les résultats.

L'ambition qui se trouve au cœur de tous les nouveaux dispositifs étant bien de redonner cohérence et sens à l'enseignement et à l'éducation, cela nécessite un effort de plus grande lisibilité non seulement des directives et instructions mais aussi des pratiques mises en œuvre.

Cette compétence implique la capacité à diversifier les formes de communication écrites et orales selon leurs destinataires : élèves, collègues et autres personnels de l'établissement, parents d'élèves, partenaires extérieurs. A cet égard une attention particulière mérite d'être portée aux formes de communication écrites qui dans ce champ de compétences sont un appui déterminant pour l'analyse de sa pratique professionnelle ainsi qu'une ressource pour nourrir l'échange entre professionnels. ; c'est aussi vis à vis des destinataires une forme d'engagement et la possibilité d'alimenter une « mémoire pédagogique » tant pour l'élève que pour les enseignants et l'établissement.

Le troisième aspect de ce champ de compétences concerne précisément la compétence à situer son rôle et ses pratiques professionnelles développées à la faveur de ces nouveaux dispositifs dans le cadre institutionnel du système éducatif et de sa politique.

Les responsabilités de l'enseignant, les compétences qu'elles supposent, la cohérence et le sens des activités d'enseignement et d'éducation qu'il doit conduire, requièrent qu'il puisse inscrire son action dans le projet de l'établissement. Pour cela il doit pouvoir se forger une « culture institutionnelle » faite d'un minimum de connaissances relatives à l'histoire et à l'état du système éducatif comme de l'établissement dans lequel il exerce et de ses différents partenaires.

### *Conclusion provisoire :*

Les dispositions facilitant l'acquisition et l'exercice de ces compétences requises pour la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation sont de plusieurs ordres. Citons, par exemple, la continuité et la stabilité des équipes, l'inscription des dispositifs et des projets dans une durée repérable par tous, leur intégration dans la politique globale de l'établissement, l'ouverture de celui-ci sur l'extérieur et la reconnaissance de responsabilités exercées par l'enseignant dans l'établissement.

Enfin l'ensemble des compétences attendues pour l'exercice de quelque métier ou fonction que ce soit ne saurait être compris sans référence aux modalités de leur acquisition et de leur développement dans le temps d'une carrière. Elles ne sont jamais ni totalement ni définitivement acquises. La question des compétences est donc étroitement liée à celle de l'expérience professionnelle acquise au fil du temps et à celle de la formation initiale et continue. Sur ce dernier point les travaux du groupe d'experts devront se poursuivre en articulation avec les projets en cours de rénovation de la formation des maîtres.

Certaines des compétences afférentes à ces différents champs figurent déjà explicitement dans la circulaire texte de mai 1997 sur les « Missions et compétences attendues des professeurs de lycées et collèges en fin de formation initiale », d'autres n'y sont qu'esquissées voire non mentionnées. Les propositions faites ici pourraient donc contribuer à la mise à jour de ce texte.

**Ce document doit beaucoup aux travaux et aux réflexions des participants au séminaire organisé par le groupe d'experts au Foyer des lycéennes à Paris les 8 et 9 novembre 2001**

Mme Danielle ALEXANDRE Professeur de Lettres, chargée de mission à la DESCO  
 Mme Dominique ARRAS Documentaliste, collège des Grésillons – 78 Carrières sous Poissy  
 Mme Elisabeth BAUTIER Professeur en Sciences de l'éducation, Paris 8  
 M.Jean-Pierre BELLIER membre de la mission Obin  
 Mme BOIREAU-CANET CPE, lycée François Mauriac - Bordeaux  
 M.Richard BREHERET Professeur de Mathématiques, lycée Gallilée Cergy Pontoise  
 Mme Chantal DONADEY PLP Lettres Histoire, LP Henri Matisse Trappes  
 Mme Monique DUPUIS Documentaliste, lycée Pierre Corneille – 78 La Celle Saint Cloud  
 Mme Christine FAUCQUEUR DESCO  
 Mme Marie-Claude GRANDGUILLOT membre de la mission Obin  
 M.Jean-Michel LECLERCQ membre de la mission Obin  
 M.Guy LEYRAL IGEN Sciences et techniques Industrielles  
 Mme Marie-France MAILHOS Maître de conférence d'anglais, IUFM de Bretagne  
 Mme Michèle MAISONHAUTE Professeur SVT, IUFM Versailles  
 MME NADINE MILHAUD MEMBRE DE LA MISSION OBIN  
 Mme Suzanne NADOT, Maître de Conférences, IUFM de Versailles  
 M.Michel PIERROT IA- IPR Histoire-Géographie, académie de Lyon  
 Mme Jacqueline PENNINCKX IA-IPR Mathématiques, académie de Versailles  
 M.Jacques PIRON CPE, lycée Emile Zola - Rennes  
 M. Dominique RAULIN, Chargé de mission DPE/MEN  
 M.Dominique ROJAT IGEN Sciences de la Vie et de la Terre  
 Mme Monique ROLLIN Documentaliste, LP Laviste - Marseille  
 M. ROUCHOUZE IEN Sciences et Techniques Industrielles, académie de Lyon  
 Mme Catherine SEMERIA PLP Biotechnologie, LP Louis Blériot – Trappes  
 M.Claude SCHMITT Proviseur LEGT Schumann - Metz  
 Mme Françoise STURBAUT chef d'établissement stagiaire, LEGT Louis Aragon – Givors  
 Mme TOULY Principale collège Chepfer, Villers les Nancy  
 Mme Agnès VAN-ZANTEN, Observatoire Sociologique du Changement du CNRS  
 M.Christian VITALI CPE, lycée Malherbe – Caen  
 M.Jean-Michel ZAKHARTCHOUK Professeur de Lettres, collège J.J. Rousseau 60 Creil  
 Mme ZERBIB IEN Economie et Gestion, académie de Versailles

**Membres du groupe d'experts**

M. LE RECTEUR JOSEPH LOSFELD, PRESIDENT DU GROUPE D'EXPERTS  
 Mme Isabeau BEIGBEDER, directrice adjointe de l'IUFM de Versailles  
 MME Danièle DAHRINGER, PROFESSEUR DE LETTRES ET FORMATRICE IUFM  
 M.Jean-Pierre GABORIEAU, ancien directeur de l'IUFM de Bretagne  
 Mme Isabelle MARCHI-BARBAUD IEN-IO, DARIC académie de Nancy-Metz  
 M.Jean-Pierre OBIN, IGEN  
 M.Claude REBAUD, PROVISEUR LYCEE DE ST ETIENNE

## ANNEXE 6

### Etat des flux interacadémiques pour les enseignants du second degré

Académies	Solde du mouvement inter académique 2001 <sup>33</sup>	Estimation des départs complets en 2000-2001 <sup>34</sup>	Réussites aux concours externes 2001 <sup>35</sup>
AIX-MARSEILLE	440	- 739	668
AMIENS	- 528	- 348	167
BESANÇON	39	- 270	244
BORDEAUX	548	- 782	663
CAEN	21	- 318	229
CLERMONT-FERRAND	171	- 337	265
CORSE	48	- 62	15
CRETEIL	- 1 456	- 773	
DIJON	40	- 402	300
GRENOBLE	436	- 778	372
GUADELOUPE	81	- 100	19
GUYANE	65	- 43	7
LILLE	- 402	- 806	738
LIMOGES	43	- 176	133
LYON	274	- 645	871
MARTINIQUE	109	- 116	21
MONTPELLIER	593	- 671	508
NANCY-METZ	26	- 506	453
NANTES	290	- 545	525
NICE	398	- 538	220
ORLEANS-TOURS	- 178	- 542	335
PARIS	324	- 511	
POITIERS	188	- 444	332
REIMS	- 244	- 302	207
RENNES	411	- 598	835
REUNION	294	- 255	103
ROUEN	- 229	- 318	251
STRASBOURG	73	- 417	431
TOULOUSE	586	- 713	888
VERSAILLES	- 745	- 1 051	
TOTAL	1 716	- 14 103	12748
dont Paris - Créteil - Versailles	- 1 877	- 2 335	2945

<sup>33</sup> Source DPE

<sup>34</sup> Départs directs et indirects incluant CFA, source DPD A1

<sup>35</sup> Source DPD



## ANNEXE 7

### Les dispositifs de formation dans l'enseignement et la fonction publique

#### 1) LA FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS DE LA FONCTION PUBLIQUE HOSPITALIERE

Les personnels de la fonction publique hospitalière sont un peu plus de 700 000 répartis dans environ 2800 établissements publics hospitaliers, médico-sociaux et sociaux, dont plus de 1000 ont moins de 50 agents et 150 plus de 1000 agents. Leur formation continue est organisée par le décret 90.319 du 5 avril 1990, qui distingue deux dispositifs : le plan de formation de l'établissement et le congé individuel de formation. Le plan de formation comporte quatre types d'actions :

- a) des préparations aux concours et examens débouchant sur une promotion interne ;
- b) des études débouchant sur des diplômes universitaires ;
- c) des actions d'adaptation ;
- d) des actions de reconversion.

Chaque établissement est tenu de consacrer au moins 2,3 % des traitements versés à ses personnels non médicaux à leur formation continue, soit 2,1 % au titre du plan de formation et 0,2 % pour les congés de formation. La formation des médecins est traitée à part, les Centres hospitaliers (C H) devant y consacrer 0,75 % des traitements, tandis que les C H R (Centres hospitaliers régionaux) et les C H U (Centres hospitaliers universitaires) ne sont astreints qu'à 0,50 %.

Le principe de base est que chaque établissement est responsable de l'organisation de la formation de ses personnels. Le plan annuel de formation d'établissement présente donc un caractère obligatoire et est arrêté par le conseil d'administration, après consultation de diverses commissions statutaires, dont la commission administrative paritaire locale.

Il est cependant prévu qu'une partie des fonds (1 % minimum sur les 2,1 % consacrés à la formation), puisse être mutualisée par un organisme collecteur agréé afin d'organiser certaines actions de type a, c ou d. C'est l'ANFH (Association nationale pour la formation permanente du personnel hospitalier) qui a reçu cet agrément et regroupe donc, sur la base du volontariat, 84 % d'établissements représentant 85 % des personnels, qui lui ont versé en 2000:

- 139 Millions d'euros au titre du 1 % (actions de type a, c et d) ;
  - 31 Millions d'euros de "surcotisation" pour des actions de type b ;
  - 28 Millions d'euros au titre du congé de formation
- soit un budget de près de 200 Millions d'euros.

L'ANFH est une association 1901 gérée paritairement : son conseil d'administration de 40 membres associe 20 représentants de la Fédération hospitalière de France et 20 des syndicats. Son organisation est largement déconcentrée sur 25 délégations régionales. Elle joue un rôle central dans l'organisation de la formation des personnels de la fonction publique hospitalière, d'abord d'impulsion, notamment en publiant un programme quadriennal de développement de la formation et en formulant régulièrement des "vœux" à destination des établissements, ensuite de dialogue avec l'administration centrale du ministère et de mutualisation des expériences, enfin et surtout de *maîtrise d'ouvrage* de la formation mutualisée. L'ANFH et ses délégations régionales, en effet, n'assurent pas la maîtrise d'œuvre des actions de formation, de même que les établissements, pour la part non mutualisée qui les concerne. L'ANFH représente aussi un lieu important du dialogue social avec les organisations syndicales.

En termes de résultats globaux, 85 % des personnels hospitaliers participent chaque année à au moins une action de formation, pour une durée moyenne de 24 h / an.

## **2) LA FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE CATHOLIQUE**

L'enseignement privé sous contrat salarie 44 000 instituteurs et professeurs des écoles et 95 000 professeurs du second degré, assez inégalement répartis sur le territoire puisque la majorité d'entre eux travaillent dans cinq académies : Lille, Lyon, Nantes, Rennes et Versailles.

Les employeurs, qui sont les établissements scolaires, sont aussi responsables de la formation continue de leurs personnels, dont l'organisation ressortit au droit commun. La quasi-totalité des établissements privés catholiques sous contrat mutualise ses fonds de formation dans deux organismes collecteurs, gérés de façon paritaire par les établissements employeurs et les syndicats de personnels : l'ARPEC (Association régionale pour la promotion de l'enseignement catholique) au niveau régional, et l'UNAPEC (Union nationale des associations pour la promotion de l'enseignement catholique) au niveau national. La relation entre les ARPEC et l'UNAPEC n'est pas hiérarchique, mais contractuelle et la clé de répartition des fonds, comme les prestations qui en découlent, dépend principalement du nombre de personnels de l'académie, les écoles et établissements des "petites" académies mutualisant davantage au niveau national, les "grosses" académies favorisant davantage le niveau régional.

Depuis 1993, les ARPEC et l'UNAPEC se chargent uniquement de la maîtrise d'ouvrage de la formation et délèguent sa mise en œuvre à des organismes extérieurs, essentiellement une centaine d'associations agréées par les directions diocésaines de l'enseignement catholique. A côté de la formation continue, les ARPEC et l'UNAPEC prennent également en charge la formation initiale des enseignants du premier degré, celle des enseignants du second degré étant assurée par les IUFM depuis les accords Lang-Cloupet de 1993. Leurs moyens proviennent essentiellement des conventions passées avec l'Etat (200 MF en 2000) et de façon subsidiaire du secrétariat général de l'enseignement catholique (2 MF en 2000). A 90 % ces sommes sont destinées à la formation continue des personnels, le reste se répartissant pour moitié entre la formation initiale et l'animation pédagogique.

Du fait du mode de recrutement des enseignants, la préparation des concours internes joue évidemment un grand rôle dans l'enseignement privé. Elle utilise le dispositif du congé individuel de formation et se déroule sur des périodes groupées de 4 à 5 semaines pour les spécialités technologiques et professionnelles, et de 7 à 8 semaines pour les disciplines générales, avec des taux de réussite importants allant de 65 à 80 %.

### 3) LA FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE

La fonction publique territoriale rassemble plus de 1 600 000 agents, principalement de catégorie C (80 %), secondairement de catégorie B (12 %) et 1 (8 %). Elle regroupe 270 métiers répartis en 8 filières, la filière technique représentant à elle seule la moitié des effectifs.

La formation des personnels, organisée par la loi du 26 janvier 1984, est de la responsabilité de chaque collectivité employeur. Dans ce cadre, il leur est fait obligation de mutualiser 1 % de la masse salariale à un établissement public collecteur, le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT). Etablissement public à caractère administratif, le CNFPT est dirigé par un Conseil d'administration de 34 membres dont 17 représentent les salariés et autant les élus employeurs ; il est présidé par un élu, actuellement Michel Delebarre, et assisté par un Conseil d'orientation également paritaire. Seule, la Ville de Paris, de par les particularités juridiques de son statut, échappe à ce dispositif. Le CNFPT est déconcentré en 28 directions régionales arrimées par des conseils d'orientation paritaires.

Le CNFPT poursuit deux missions principales : d'une part il organise la formation initiale post concours des cadres A, dans ses quatre écoles nationales d'application des cadres territoriaux (ENACT), et celle des administrateurs territoriaux à l'institut national des études territoriales (INET) de Strasbourg ; d'autre part il organise, concurremment avec les collectivités, la formation continue de l'ensemble des agents. Les ressources du CNFPT proviennent des collectivités et s'élèvent à 1,3 milliard de francs dont l'essentiel (1,2 milliard) représente la cotisation obligatoire de 1 %. Compte tenu de la part dont elles se réservent l'organisation, on estime à 2,5 milliards de francs l'effort des collectivités pour la formation de leurs agents, soit près de 2 % de la masse salariale. Cet investissement est cependant très inégalement réparti entre les conseils régionaux, dont on estime l'effort à 5 % de la masse salariale (mais ils salarient une majorité de cadres), et les communes de taille modeste. Les activités du CNFPT sont pour 20 % d'entre elles consacrées aux préparations aux concours, pour 25 % aux formations initiales post concours et pour 60 % à la formation continue.

En matière de formation continue, le CNFPT s'efforce d'ajuster une demande provenant des plans de formation des collectivités, en principe obligatoires, à une offre organisée en trois niveaux, national, inter régional et régional (ou infra régional), et regroupée en "catalogues des stages" accessibles aux personnels. Le CNFPT et ses 2000 personnels (dont 400 conseillers de formation) jouent essentiellement le rôle de maître d'ouvrage et délègue la mise en œuvre des actions à des fonctionnaires territoriaux ou d'Etat, en régie, pour 60 % d'entre elles, et pour les 40 % restants à des organismes publics ou privés de formation, sur appel à concurrence.

Les investissements de formation des collectivités, si on les compare à ceux des entreprises, voire à ceux de la fonction publique d'Etat ou hospitalière, apparaissent relativement peu élevés et conduisent à des résultats somme toute modestes : le CNFPT touche chaque année environ 300 000 agents, et au total moins du tiers des agents participent à un stage si on tient compte des actions organisées par les collectivités elles-mêmes. Le mécanisme qui, de la collectivité de base élaborant son plan de formation et le soumettant à son comité technique paritaire, jusqu'à l'établissement public national organisant puis déconcentrant l'offre de formation, paraît bien lourd et compliqué. De fait, les plans de formation, lorsqu'ils existent, semblent être souvent des compilations de demandes individuelles. Malgré les efforts du CNFPT et la création de "centres de gestion relais" pour instaurer un dialogue direct avec les principales collectivités, la mise en relation des besoins collectifs identifiés et des réponses adaptées reste difficile avec la plupart des communes.

## ANNEXE 8

### L'Ecole en tant que "cadre"

Par Dominique Ginot, Maître de conférences, Institut de Psychologie, Université Lumière Lyon 2

#### Cadre et processus

A suivre José BLEGER, le cadre constitue ce à partir de quoi est susceptible de se définir un processus. La définition minimale du cadre, c'est d'être un "non-processus", soit un ensemble de constantes, à l'intérieur desquelles le processus lui-même peut se dérouler. BLEGER retrouve ainsi, sans y faire référence explicitement, les intuitions très anciennes des présocratiques, d'Héraclite en particulier, sur la problématique du changement. Penser en termes de "cadre" (ou encore de "fonction cadre"), c'est donc s'appliquer à distinguer les "constantes" des "variables", ce qui est permanent de ce qui est changeant, ou encore le fond et la forme, le Moi et le non-Moi, l'implicite dont dépend l'explicite. C'est BLEGER qui nous a appris à penser cette action psychique qu'est la "contenance", voire la contention, ainsi que la fonction de "conteneur" d'un groupe, d'un dispositif, voire d'une institution : "Le cadre... agit comme support, comme étau, cependant nous ne le percevons, pour le moment, que lorsqu'il se modifie ou se casse. Le "rempart" le plus puissant, le plus durable, et en même temps le moins apparent, c'est bien celui qui repose sur le cadre"<sup>36</sup>.

S'il en va bien ainsi, on conçoit que la définition d'un cadre, son "réglage", doive s'effectuer par référence au type de processus que l'on souhaite développer et accompagner. Tel est le cas de la cure analytique - situation sur laquelle réfléchit BLEGER -, dont le cadre ne se légitime que d'être au service des changements psychiques à opérer chez le patient : forment "cadre" "le rôle de l'analyste, l'ensemble des facteurs affectant l'espace et le temps, et la part de la technique (y compris les problèmes afférents aux horaires, la ponctualité, le paiement, les interruptions, etc.)"<sup>37</sup>, ainsi que le "contrat psychanalytique" et les règles déontologiques qui encadrent cette situation psychothérapique.

#### Education et cadre

Mais l'immense intérêt de cet outil conceptuel et "stratégique" qu'est la notion de "cadre" repose sur le fait qu'il est intrinsèquement transférable à d'autres situations de changements psychiques, en particulier aux dispositifs éducatifs et formatifs. Plus précisément, la notion de "cadre" révèle sa pertinence propre chaque fois que l'expérience d'un sujet est celle d'une discontinuité, voire d'une rupture, d'une menace pour son identité, d'une mise en question de ses identifications ou encore de la perte d'un code culturel. Toutes ces expériences requièrent du sujet la nécessité d'entrer dans une transition psychique<sup>38</sup> qui en appelle à un "cadre" au sens de BLEGER : maintenir une continuité dans la discontinuité, maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui, change. Sous cet angle, le cadre est ce qui procure une suffisante sécurité psychique pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a pourtant à se confronter pour grandir et se former.

<sup>36</sup>- J.BLEGER : *Psychanalyse de cadre psychanalytique*, in R. KAES et coll.: *Crise, rupture et dépassement*, 1979, Paris, Dunod, p. 260.

<sup>37</sup> Idem, p. 256

<sup>38</sup> R. KAES, op. cit.

L'espace de l'éducation, l'espace de la formation sont ainsi à entendre comme des espaces de transition psychique. La capacité du sujet à entrer dans un processus de transition, assurément inégale selon les individus en fonction de leurs expériences antérieures, paraît alors dépendre très directement de ce qu'il éprouve de la fiabilité du cadre, c'est-à-dire de son aptitude à la contenance de son désordre interne. Dès lors, la qualité des changements opérés par les dispositifs éducatifs et/ou formatifs est-elle fonction de celle de l'accompagnement de ces changements. D'où la nécessité, pour le cadre, de **ne pas** rester implicite, mais au contraire de s'explicitier clairement, sans contradiction, avec rigueur, mais sans rigidité, comme à se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés. En dernier ressort, la qualité de cet accompagnement apparaît dépendre d'une donnée totalement inapparente, qui peut se formuler comme le rapport interne de celui qui est le garant du cadre, éducateur ou formateur, à son propre cadre.

### L'Ecole et son cadre

S'agissant de l'école, elle comporte indéniablement un cadre, qu'elle fournit, propose, impose à ses usagers, c'est-à-dire aux élèves. Mais celui-ci reste à interroger quant à sa fiabilité, sa pertinence, sa non-contradiction, sa capacité à s'explicitier, son adéquation à contenir les résistances, les crises, les révoltes ou refus, les oppositions et les fuites ou, tout simplement, les changements de ceux-ci. Certes, la tâche est lourde et immense, sisyphéenne pour tout dire, dans la mesure où l'école est devenue peu à peu, au sein de notre société, l'ultime instance institutionnelle qui se doit de **contenir** la souffrance psychique de toute une génération (entre 2 ans et 30 ans!).<sup>39</sup>

Dès lors, on aperçoit ici l'étrange et singulier caractère paradoxal de l'école dans sa "fonction cadre", qui s'attache à contenir des processus de crise dont elle est elle-même, pour une part essentielle<sup>40</sup>, la cause. La cure analytique n'est pas la cause de la névrose ou de l'état de morbidité psychique de qui s'adresse à elle, elle n'en est que le dispositif de soin. C'est l'école au contraire, si nous limitons notre propos aux enseignements secondaires et supérieurs, qui crée et aménage les modalités du passage de l'enfance à l'âge adulte, c'est-à-dire qui configure cet "entre-deux" interminable sous la forme de l'adolescence, à entendre comme crise identitaire. Il y aurait sans doute lieu, sur ce point, de pousser l'analyse pour se demander sérieusement si une telle mission - s'efforcer de cadrer les processus que l'on génère - n'est pas "impossible", au sens où FREUD parlait des métiers "impossibles" (chef d'état, analyste, éducateur), en tant qu'ils touchent à la fonction symbolique du Père. Impossibles, mais nécessaires, impossibles quoique nécessaires.

Risquons une définition minimale du "cadre" scolaire : celui-ci recouvre tout ce qui est ordonné à **créer et à maintenir un espace de transmission des savoirs et de formation intellectuelle**. Mais, si claire qu'elle puisse paraître, une telle formulation occulte pourtant ce que nous ont appris les incontournables analyses d'un Pierre LEGENDRE<sup>41</sup> : partout et

<sup>39</sup>- Cette limite supérieure, nous l'empruntons aux pertinentes analyses de T. ANATRELLA : *Interminables adolescences, les 12-30 ans*, 1991, Paris, Cerf/Cujas

<sup>40</sup> - Nos sociétés se caractérisent par un moindre besoin de main-d'œuvre et, complémentirement, par une exigence accrue quant à la qualification des jeunes professionnels, ce qui tend à se traduire quasi-mécaniquement en termes d'allongement du temps moyen de formation, tant par les dispositifs formatifs que par les usagers. La forme contemporaine de l'adolescence est dessinée par cette augmentation de la durée nécessaire pour accéder à un statut d'adulte, laquelle entraîne une élévation du "coût psychique" à payer en vue d'y parvenir

<sup>41</sup>- P. LEGENDRE : *L'Inestimable objet de la transmission*, 1995, Paris, Fayard, et autres écrits

toujours, dans l'espèce humaine, l'objet de la transmission intergénérationnelle est double ou, plutôt, biface, d'un côté le Savoir, les savoirs, et de l'autre, la Loi, la limite, les interdits. Les fondements de la réflexion de LEGENDRE sont anthropologiques, psychanalytiques et juridiques : toute société humaine est confrontée à l'impérieuse nécessité de transmettre aux plus jeunes<sup>42</sup> à la fois la Loi et le Savoir, respectivement unis et articulés par des rapports d'inhérence réciproque. C'est précisément ce lien qui est explicitement mis à jour, lorsqu'il est attaqué et récusé, par l'opération d'un clivage, lorsque des enseignants, exaspérés ou débordés par les modalités quotidiennes de leur pratique, en viennent à dire que, après tout, ils ne sont pas là "pour faire du maintien de l'ordre..."

Nous approchons mieux, présentement, ce qu'il devrait en être du cadre de l'école : un ensemble de règles, de limites, d'interdits, de normes, d'us et coutumes, d'habitudes et d'attitudes, prescrites aux enseignés par les enseignants et autres personnels de l'institution scolaire, afin de fournir un "conteneur" aux processus psychiques qui sont mis en jeu par la réalisation de la "tâche primaire" (W. BION) de l'institution, soit transmettre les savoirs et la Loi, leur fournir une formation intellectuelle, les accompagner dans leur accès à une autonomie psychique, les aider à grandir. Rappelons-le, le cadre ne se justifie que d'être au service des changements chez celui qui a à changer, en l'occurrence à grandir. Observons encore que ce cadre, s'il doit être immuable pour l'usager qui s'y trouve contenu, n'est pas pour autant intangible. La psychanalyse a bien su faire évoluer le cadre de la cure type pour l'adapter à l'évolution des pathologies, telles les états limites, les psychoses, les structures psychosomatiques ou les organisations psychopathiques... L'École, quant à elle, parce que la population des usagers évolue, parce que la société change, doit aussi adapter son cadre de façon continue. Et l'on peut penser qu'elle ne le fait pas trop mal dans un certain nombre de cas<sup>43</sup>.

Pourtant, on doit relever une caractéristique majeure du cadre de l'école, ou de l'école dans sa "fonction cadre" : nulle part, ce cadre n'est pensé comme cadre ; il n'existe pas

---

<sup>42</sup> C'est la raison pour laquelle certaines analyses d'un Bernard DEFRANCE, par ailleurs si judicieuses, nous paraissent erronées, lorsqu'il évoque la "construction de la loi" dans l'école, dans la classe. Sauf à dénaturer le sens des processus, la Loi ne fait pas l'objet d'une "construction psychique" au sein des dispositifs éducatifs : elle est donnée à point nommé par celui qui est investi d'une responsabilité éducative, elle est proférée ou rappelée, bref, elle est transmise sous la forme d'interdits, pour être intériorisée par le sujet. Rappelons que ces interdits doivent porter non sur la pulsion elle-même, mais sur certains des objets visés par celle-ci. Ce n'est pas l'action de mordre ou de frapper qui est en elle-même interdite, c'est seulement le corps de l'autre, en tant qu'il est susceptible de se présenter comme le point d'application (l'objet) de la pulsion cannibalique ou destructrice du sujet. Les éclairages cliniques apportés par F. DOLTO (in *L'image inconsciente du corps*, Seuil) sont ici indispensables pour comprendre la portée psychiquement structurante de l'interdit, qualifié par cet auteur de "symboligène" (qui ouvre à l'ordre symbolique, qui fait "grandir"), en tant qu'il fait l'objet d'une progressive intériorisation de la part du sujet. DOLTO revisite de façon affinée et améliorée la problématique freudienne de la formation du Surmoi, sur lequel J. LACAN a pu faire ce commentaire : "Si nous ne nous limitons pas à usage aveugle, mythique de ce terme, mot clé, idole, le surmoi se situe essentiellement **sur le plan symbolique de la parole**, à la différence de l'idéal du moi". (*Le Séminaire*, livre 1, *Les écrits techniques* de FREUD, Paris, Seuil, p. 119)

<sup>43</sup> - Quatre exemples, de nature bien hétérogène, de cette capacité de l'école à faire évoluer son cadre en fonction de conjonctures diverses viennent à l'esprit. Tout d'abord, le problème du port du foulard "islamique": hormis quelques cas où la réponse de l'administration, maladroite parce que rigide, a été médiatisée, on peut penser que l'institution a su éteindre ce problème. D'autre part, la loi faisant interdiction de la consommation du tabac dans les lieux publics a pu être appliquée dans les établissements scolaires concernés en souplesse et sans remous majeurs. Ensuite, l'implication de l'école dans la lutte contre l'usage par les jeunes de substances "psychoactives" apparaît de l'ordre de la pertinence, en ce qui concerne le réglage du cadre. Enfin, la manière dont l'école a pris conscience du danger redoutable que constitue le recrutement et l'emprise des sectes est encore à mettre au compte d'un étayage positif et protecteur fourni par le cadre

(encore) de "culture" du cadre au sein des systèmes de représentation qui concernent l'institution scolaire en France, sauf cas isolés. Autrement dit, l'ensemble des stipulations, implicites ou explicites, qui affectent le comportement de l'élève, ne sont pas vécues en termes de **contenance**, c'est-à-dire **d'aptitude à contenir son désordre** interne, mais aussi externe. Dès lors, faute de penser le cadre comme cadre, les nécessaires attaques dont il fait l'objet, tout comme les inévitables transgressions des interdits<sup>44</sup> qui se déroulent au sein de l'établissement, sont vécues le plus souvent comme autant d'offuscations narcissiques - ce qui se traduit par les accents de l'indignation - de la part des adultes, au lieu d'être tenues plus sereinement pour l'un des matériaux sur lequel doit porter l'action éducative, c'est-à-dire le rappel du cadre antérieurement posé, la réitération, ferme et solennelle, de l'interdit transgressé, bref une Parole adressée à un Sujet, à entendre comme un être qui est secrètement en attente de la Parole qui fait vivre et grandir<sup>45</sup>.

### Les attaques contre le cadre

Faute d'être posé explicitement comme tel, le cadre de l'école va se révéler et se donner à entendre à travers les réponses que l'institution fournit (ou ne fournit pas) à ce qui est repéré, de la part de l'élève, comme entorse, attaque, déchirure ou perforation du cadre : nous sommes-là devant une étonnante variété de comportements, de la dissipation en cours aux violences, en passant par les retards, absences (phénomène des élèves "décrocheurs") dégradations ou autres insolences. Force est de constater, en ce domaine, l'incroyable inventivité des élèves pour attaquer le cadre de l'Ecole. Mais la recension de ces attaques n'offre guère d'intérêt, il faut aller à leur sens. R. KAES<sup>46</sup> propose de distinguer deux types d'attaque contre les dispositifs formatifs, dont l'école fait évidemment partie : d'une part, les **attaques tests**, destinées à mettre à l'épreuve la solidité, la fiabilité du cadre : une classe ne se "met au travail" que lorsqu'elle a été suffisamment rassurée quant à la consistance du cadre dans lequel elle est tenue, contenue, par les réponses données par l'institution et ses personnels aux multiples attaques tests auxquelles elle s'est livrée à l'encontre du dispositif ; d'autre part, les **attaques destructrices du cadre**, lorsque celui-ci s'est révélé défaillant, contradictoire, ambigu, laxiste, bref non protecteur. La violence de la destructivité qui se dirige alors contre le cadre est à la mesure de l'angoisse qu'a suscité l'expérience de sa défaillance. Le manque de solidité du cadre, lorsqu'il se dévoile, met en danger le sentiment de continuité du sujet en changement, engendre un renforcement de son vécu dramatique et détermine des passages à l'acte. Analyser une violence dans un établissement scolaire, c'est toujours chercher où le cadre a été défaillant.

S'agissant des adolescents que sont les élèves dans le cycle secondaire, quelques observations s'imposent à propos de la "fonction cadre" de l'Ecole. On peut noter que, faute d'une conscience du cadre, la réponse de l'établissement, lors d'une transgression ou d'une attaque, consiste bien souvent en l'administration d'une sanction, en lieu et place du rappel de la limite, de la règle ou de l'interdit. Autrement dit, dans ce type de fonctionnement, on se prive des effets de sens, de production de sens et de parole que pourrait autoriser le recours au cadre. Insistons-y : dans un espace éducatif, le cadre est là pour être attaqué, l'interdit

---

<sup>44</sup> - Nous proposons la sémantique suivante : parler d'"attaques" contre le cadre, voire de "perforations" contre celui-ci, tandis que le terme de "transgression" serait réservé à la Loi en tant qu'elle se formule en termes d'interdits

<sup>45</sup> - On prolongera utilement de telles remarques en consultant l'ouvrage de D. VASSE : *Un parmi d'autres*, 1978, Paris, Seuil

<sup>46</sup> - Cf. *Crise, paradoxe et formation*, in *Crise, rupture et dépassement*, pp.43-59.

transgressé, la Loi enfreinte. Nous voulons dire que ce n'est qu'à partir du moment où l'interdit est proféré, posé, qu'existe la transgression. L'interdit ne devient tangible pour le sujet - et, donc peut être intériorisé - qu'au prix de pouvoir être transgressé, et d'être transgressé. Les personnels de l'institution scolaire ont encore à cheminer pour reconnaître pleinement que l'inévitable transgression de l'élève constitue le moment précieux d'une intervention éducative, et rien de plus<sup>47</sup>. L'expérience clinique conduit à se méfier des enfants "trop sages", ou encore "trop polis", comme des élèves trop dociles, qui ne le sont peut-être que d'un effet de mise en conformité adaptative, en surface, qui risque alors de signifier que rien n'a été intériorisé du cadre, de l'interdit, de la Loi. La **soumission** comportementale, fondée sur une série d'évitements plus ou moins intelligents et pervers, est aux antipodes de l'**obéissance** d'un sujet au commandement de la Loi. Être dans une vraie position éducative, c'est savoir ne pas tomber dans le piège de la confusion entre l'une et l'autre.

### Un cadre "suffisamment bon" ?

Il existe une turbulence inhérente à l'être jeune, surtout quand il est en groupe, que l'école a encore quelque peine à reconnaître comme saine, parce qu'elle la perçoit d'emblée comme une entrave à son action, ou encore qu'elle ressent comme une violence. Qu'on entende cette turbulence comme défense maniaque contre la tendance dépressive propre à l'adolescence ou comme expression de la crise identitaire que doit traverser le sujet, elle se présente comme du désordre, qui en appelle à un cadre apte à le contenir. Recourons à une image pour signifier ce qu'il devrait en être du cadre "suffisamment bon" que l'école a à proposer aux élèves. Sa consistance peut être qualifiée de "souple-dure", à l'instar de ces matières plastiques qui sont aptes à encaisser une élévation de la pression interne, sans se déchirer ou exploser, pour reprendre ensuite leur configuration initiale. On aperçoit en cet instant les deux dérives qui sont susceptibles d'affecter l'école comme cadre, en tant qu'elle a affaire à des adolescents : trop mou, laxiste, troué, ambigu, le cadre est alors incapable de contenir le désordre interne des sujets, et c'est ce désordre qui va maintenant l'envahir et le contaminer, c'est l'établissement scolaire qui est lui-même mis en crise par la crise des sujets qu'il accueille.; trop rigide, le cadre devient alors "encadrement disciplinaire"(R. KAES), et l'établissement risque alors de fonctionner comme un dispositif "anti-crise", tendant à une **normalisation** des sujets accueillis, et non plus à une **éducation**. Il faudrait ici discuter la substitution d'un rapport d'emprise à la relation éducative<sup>48</sup>. Ce qui est ainsi visé, c'est de substituer de l'ordre au désordre, faute de pouvoir le tolérer, c'est d'éteindre la crise, au risque d'en repousser à plus tard la résurgence, dans la regrettable méconnaissance du coût psychique d'un tel délai. On ne saurait s'étonner de ce que les établissements qui adoptent ce type de stratégie soient superficiellement vantés.

### L'institution comme cadre

Venons-en à examiner la situation de ceux qui sont - ou devraient être - les garants du cadre scolaire pour les élèves, c'est-à-dire les enseignants, mais aussi les CPE et surveillants, ainsi que le personnel de direction. Tout comme le rôle de l'analyste fait partie du cadre de

---

<sup>47</sup> - "L'institution scolaire ne peut présupposer un comportement qui n'est qu'un résultat : l'effet achevé de son entreprise. Elle n'a pas vraiment affaire à des élèves, mais encore à des enfants. Ainsi elle ne peut attendre de ceux-ci un comportement parfaitement conforme aux normes de l'organisation adaptée au but qui la sous-tend, puisque son but est justement d'amener les enfants à ce comportement par l'éducation. Elle ne peut présupposer au début ce qui ne peut advenir qu'à la fin." J.-P. VIDAL : *Le familialisme dans l'approche "analytique" de l'institution. L'institution ou le roman familial des analystes*, in R. KAES et coll. : *L'institution et les institutions; études psychanalytiques*, Paris, Dunod, 1988, p. 181

<sup>48</sup> Cf. A. FERRANT : *Pulsion et liens d'emprise*, Paris, Dunod, 2001



l'analyse, de ses invariants (alors même que son travail interprétatif, lui, est du côté des processus), le rôle de l'enseignant est partie intégrante du cadre scolaire et, à ce titre, devrait être de l'ordre de l'immuable et du permanent : on peut observer d'ailleurs qu'il existe chez les élèves de tout âge une forte attente pour que leurs enseignants soient dans leur rôle, tiennent leur rôle, même si les tentatives sont multiples pour les en faire sortir. Qu'ils en sortent, le cas échéant, et c'est une réaction de stupeur incrédule, amusée ou scandalisée, qu'ils ne manqueront pas de recueillir... Mais nous voulons fixer présentement notre attention sur ce qui, dans le fonctionnement psychique de l'enseignant, n'est pas de l'ordre de la fonction cadre, mais se trouve être bien plutôt du côté des processus.

Il paraît clair, en effet, que, à côté de cette fonction de contenance, la pratique professionnelle de l'enseignant s'opère à travers des processus, mal élucidés encore dans l'état actuel des investigations cliniques. Nous délaisserons ici les processus cognitifs mis en jeu par l'enseignant dans sa pratique. Non qu'ils soient inintéressants ou bien connus, mais ce ne sont pas eux qui semblent poser le problème le plus urgent. Il y a lieu, au contraire, de privilégier les **processus psychoaffectifs et relationnels**, qui forment la véritable trame de l'activité enseignante, moins pour dérouler ce que nous pouvons en comprendre maintenant, que pour nous interroger sur ce qui en forme le cadre, ce qui en assure la contenance. Nous avançons l'hypothèse que c'est l'Institution, c'est-à-dire l'école, qui constitue le cadre des processus psychiques qui sont mis en jeu chez l'enseignant au sein de sa pratique professionnelle. C'est dire que, par rapport au cadre que l'institution est censée fournir aux élèves de telle sorte qu'ils changent, et dont les personnels - les enseignants, singulièrement, sont les garants, la fonction de l'école est présentement envisageable sous l'angle d'un **méta cadre**, qui autorise et facilite la dimension des processus de la pratique professionnelle.

Explorer, si peu que ce soit, l'hypothèse selon laquelle l'institution scolaire est en position de méta cadre, implique de définir ce que nous devons entendre par "institution". Sans doute, au plan manifeste, les institutions sont-elles "des organisations permanentes obéissant à un modèle prescrit par la société et imposant un certain cadre aux interactions des personnes qui y vivent"<sup>49</sup>. Mais c'est J. BLEGER, encore, qui nous permet d'accéder à la dimension du latent de ce manifeste, en écrivant : "toute institution est une partie de la personnalité de l'individu ; et cela au point que l'identité est toujours entièrement, ou en partie, institutionnelle au sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc. FENICHEL (1945) a écrit : "il est hors de doute que les structures de l'individu créées par les institutions contribuent à conserver ces mêmes institutions". Mais, outre cette interaction entre individu et institution, les institutions fonctionnent toujours à des degrés variés comme délimitations de l'image du corps et comme le noyau de base de l'identité"<sup>50</sup>. La spécificité de notre point de vue clinique nous conduit donc à diriger notre attention moins vers l'institution scolaire sous son aspect "institué" (ce que l'on pourrait traduire schématiquement par "l'éducation nationale", en France), que vers **cette part institutionnelle de l'identité de l'enseignant**, qui est à tenir pour le véritable "cadre" des processus psychiques mis en jeu par la pratique professionnelle.

### **L'"école interne" de l'enseignant**

J'ai proposé jadis le concept d'"**école interne**" pour désigner la formation psychique inconsciente qui, chez tout adulte ayant été scolarisé, résulte de l'effet de la scolarisation sur la

<sup>49</sup> Nous empruntons cette définition à J. GUILLAUMIN : *Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises*, in KAES ; *Crise, rupture et dépassement*, p. 246

<sup>50</sup> - J. BLEGER, op. cit., p. 257

construction de l'identité du sujet. Sous réserve d'un approfondissement supplémentaire d'un tel concept, celui-ci me paraît recouvrir d'une part une composante narcissique (la manière dont l'expérience scolaire va remanier le socle narcissique du sujet, mais aussi avoir un impact sur l'idéalité), d'autre part, l'ensemble des dynamiques identificatoires et contre-identificatoires inévitablement mobilisées par la scolarité, mais aussi les choix d'objets. Il faudrait encore évoquer la gamme des mécanismes de défense plus spécifiquement convoqués par le parcours scolaire, ainsi que la relation aux objets du savoir humain. Enfin, ce qui a pu être intériorisé du cadre de l'école par l'expérience de la scolarité fait évidemment partie de l'"école interne" d'un sujet. Mais, que l'on ne s'y trompe pas, comme pour toute formation psychique, celle-ci ne résulte pas simplement d'un ensemble d'éprouvés et d'expériences dus à la singularité du parcours scolaire du sujet ; elle intègre aussi l'école interne de chacune des figures parentales, ainsi que des figures grand-parentales, comme cela apparaît avec une particulière évidence dès lors que l'on pousse assez loin l'exploration clinique d'une situation d'inadaptation scolaire, de "blocage" ou de difficulté d'apprentissage : il y a, pour le formuler ainsi, une détermination familiale, une transmission intergénérationnelle, largement inconsciente, de notre rapport à l'école, qui constitue la trame fantasmatique et comme une sorte de moule pour nos éprouvés et nos investissements scolaires.

On en conviendra, le projet professionnel d'enseigner, l'"intention d'instruire" (D. HAMELINE, 1971) implique de la part d'un sujet une "Ecole interne" d'une particulière consistance, souvent caractérisée par une grande rigidité. Cependant, il est moins dans notre objet d'étudier la structure propre de l'"école interne" chez l'enseignant, que de discerner les rapports susceptibles de s'instaurer entre l'institution dans sa fonction de cadrage d'une pratique professionnelle et l'"école interne" de ce professionnel de la transmission qu'est l'enseignant, pour en interroger la nature, apprécier leur cohérence ou leur distorsion, évaluer leur capacité réciproque d'étayage et leur aptitude à demeurer dans la continuité. Il nous semble que c'est en ce point que peuvent se poser, et se penser, les vrais problèmes d'une approche clinique de la fonction cadre de l'institution scolaire pour ses personnels.

### **L'entrée dans le métier : une "période sensible" ?**

Faute de pouvoir prolonger une analyse d'une telle envergure, nous restreindrons notre propos à notre expérience de la situation des jeunes enseignants, pour avancer que ce que beaucoup d'entre eux vivent dans leurs premiers pas dans la pratique du métier est de l'ordre de la discontinuité entre leur propre "Ecole interne" et le cadre proposé par l'institution qui les accueille : un vécu de "désétayage" donc, qui instaure une mise en crise, au sortir de leur propre crise d'adolescence, et l'expérience d'une désillusion - un "désillusionnement" aurait mieux dit D. WINNICOTT - qui ne trouve nulle part à être contenue et mise en signification. Paraphrasant R. KAES<sup>51</sup>, nous pourrions dire que ce dont ils ont hérité de leur expérience scolaire et de leur formation professionnelle n'est plus en mesure d'assurer la continuité de leur sentiment d'existence au sein de leur métier.

Or, il y a des enjeux cruciaux à ce que l'institution scolaire soit plus particulièrement performante dans le cadrage et l'étayage qu'elle se doit d'apporter aux jeunes professionnels qu'elle recrute, dans les moments même où ceux-ci débudent dans le métier : tout indique, en effet, qu'il y a là, dans cette entrée dans le métier, une sorte de "période sensible", dont le vécu - éventuellement traumatique - va déterminer une cristallisation des

---

<sup>51</sup> - "L'usage de l'espace potentiel est barré à l'établissement d'un espace d'entre-deux, entre le moi et le non-moi, entre le dedans (par exemple le groupe d'appartenance) et le dehors (le groupe de réception), entre le passé et l'avenir", R. KAES, *Introduction à l'analyse transitionnelle*, in *Crise, rupture et dépassement*, p.25

défenses, des attitudes et des modes de représentation, qui subsisteront pour l'essentiel durant toute la carrière professionnelle du sujet. On mesure l'importance de la qualité de l'accompagnement de ces jeunes enseignants dès que l'on songe aux multiples cohortes d'élèves auxquels ils auront affaire. Mais, sait-on bien, aujourd'hui, dans l'institution scolaire, ce que peut signifier un tel accompagnement, un authentique accompagnement, dont il apparaît à la lumière des remarques précédentes qu'il impliquerait une double accommodation des cadres respectifs : d'une part, celle que doit opérer le cadre institutionnel de l'école en direction du cadre de l'"école interne" du jeune professionnel, et celle, d'autre part qui passe par une ré-élaboration du cadre de l'"école interne", d'un réajustage, si l'on préfère, en fonction du cadre externe de l'institution ?

### **Pour conclure, quelques propositions concrètes, quoique utopiques...**

Si succinctes que soient ces quelques remarques, elles pourraient néanmoins déboucher à nos yeux sur des aménagements institutionnels concrets, susceptibles d'améliorer la fonction cadre de l'école, relativement aux jeunes enseignants :

a) S'agissant du **recrutement** du corps enseignant, il apparaît hautement souhaitable que l'on puisse intégrer, dans la même proportion que le reste de la population, des jeunes issus de l'immigration : on perçoit combien c'est précisément leur "Ecole interne" qui est précieuse pour l'institution scolaire.

b) S'agissant de la **formation initiale** des enseignants, elle repose sur un malentendu funeste et leurrant, tant pour le premier que pour le second cycle : elle est axée essentiellement sur les **aspects didactiques** du métier (parce qu'il s'agit d'utiliser les compétences des personnels en poste dans les IUFM). Ce faisant, elle laisse croire aux formés que la qualité de leur activité enseignante dépend de l'excellence de leurs techniques didactiques, ce qui n'est **jamais** confirmé par leur rencontre avec le terrain. Cette conception de la formation initiale occulte en vérité, et de façon gravement irresponsable, deux registres de compétences, sans doute articulés, mais que nous distinguons pour la clarté de notre propos :

- d'une part tout ce qui concerne **la connaissance de l'éduqué**, l'enfant pour le primaire, l'adolescent pour le secondaire. Cette connaissance comporte certes des approches psychologiques (cognitive, clinique, sociale, différentielle...), mais aussi sociologiques, et, plus encore, - dans une société marquée par son caractère multiculturel - ethnologiques : il paraît fondamental que les jeunes enseignants soient ouverts à cette dimension, de telle sorte que toute une partie de leurs élèves ne suscitent pas en eux un sentiment "d'inquiétante étrangeté" (S.FREUD). En ce qui concerne la formation psychologique des enseignants, on entend bien qu'il ne s'agit pas de transformer ceux-ci en psychologues (cliniciens), mais au contraire de leur permettre de mesurer la différence radicale des positionnements respectifs, ce qui pourrait peut-être les amener à éviter de se livrer à de la psychologie "sauvage" sur leurs élèves ou sur les parents de ceux-ci...

- d'autre part, ce qui est relatif à la **formation relationnelle** (nous voulons dire : la formation à la relation), dont le caractère décisif pour la pratique de l'enseignant est totalement méconnu de l'institution, tout autant qu'est ignorée l'existence de dispositifs appropriés de formation à ce type de compétence. Cette formation à la relation devrait recouvrir à la fois la dimension relationnelle individuelle, mais aussi la gestion de l'hétérogénéité de la classe, ce qui est bien l'une des spécificités - et l'une des difficultés - du travail de l'enseignant.

c) S'agissant de **l'accompagnement** des jeunes enseignants dans leur entrée dans le métier, il y aurait lieu de construire de toutes pièces un dispositif adéquat et fiable, qui n'existe nulle part, à notre connaissance. Ce dispositif supposerait de manière préjudicielle **une formation des enseignants ou des formateurs I.U.F.M. à l'accompagnement**, là où l'on admet de façon bien simpliste que l'ancienneté dans le métier est suffisante, ce qui aboutit souvent à une mise en résonance des expériences traumatiques des accompagnés et des accompagnateurs... Une des composantes obligatoires de ce dispositif consisterait dans la fréquentation d'un "groupe d'analyse de la pratique", animé selon les règles par quelqu'un dont c'est le métier, c'est à dire un psychologue clinicien ou un psychanalyste. Seul un espace de ce type permet une reprise et une élaboration, c'est-à-dire une mise en sens de ce qui est vécu au quotidien par les jeunes praticiens dans leur expérience de terrain.

d) S'agissant de **la nomination** des enseignants du secondaire (et des CPE) dans leur premier poste, l'usage de l'institution consiste à envoyer les nouveaux nommés hors de leur académie d'origine. Si légitime que soit une telle pratique, au regard de motifs qu'il ne nous appartient pas de discuter, elle reste néanmoins à interroger du point de vue des effets psychiques qu'elle induit chez les jeunes enseignants. Pour certains d'entre eux, intervient un vécu de rupture qui nous paraît amplifier la crise de l'entrée en fonction.

e) D'une façon plus générale, l'institution scolaire ne nous paraît pas faire une analyse correcte des compétences dont elle a besoin pour mener à bien sa tâche à l'heure actuelle, en particulier sous l'angle de la contenance qu'elle doit apporter à ses personnels comme à ses usagers : il n'est pas normal, par exemple, que l'institution demande à des infirmières scolaires (quand ce ne sont pas à des lingères secouristes) ou à des assistantes sociales scolaires de prendre en charge des adolescents en grandes difficultés psychiques, prépsychotiques ou en voie d'organisation psychopathique, au sein des établissements scolaires : elles n'en ont pas la compétence. L'Ecole privée, elle, a compris depuis plus de dix ans l'intérêt d'embaucher (à temps partiel) des psychologues cliniciens dans les établissements, non pas pour y faire des psychothérapies - sauf à basculer dans la confusion, l'école ne saurait être un lieu de soins -, mais bien pour y faire ce à quoi sont formés professionnellement les psychologues : accompagner des équipes pédagogiques, étayer les enseignants en difficultés professionnelles, écouter les élèves en détresse, gérer au quotidien les innombrables situations de souffrance psychique, de non-motivation, de crise, de conflit ou de violence (divorces, décomposition des familles des élèves, abus sexuels, incestes, maltraitances...). Pendant combien de temps l'éducation nationale persistera-t-elle à ignorer des compétences, qui lui sont pourtant indispensables maintenant ?

f) S'agissant de la **formation continue** du corps enseignant, l'examen des P.A.F. fait plus penser au catalogue du Bazar de l'Hôtel-de-ville qu'à un outil de formation permanente raisonné et adapté aux besoins du terrain ; à nos yeux, tout enseignant en exercice devrait avoir la possibilité, s'il le souhaite, participer à un groupe d'analyse de la pratique.

g) Enfin, il serait temps que le corps enseignant soit invité à mettre en chantier, en élaboration, un **code de déontologie** qui encadrerait symboliquement sa pratique professionnelle, comme c'est le cas des autres métiers à forte dimension relationnelle. Ce serait une manière de le confronter à la dimension de l'**éthique** de sa pratique, incontournable en effet.

## Personnalités et organisations rencontrées

M. AUBERT	Recteur, Directeur du CNED
Mme BECQUELIN	Doyenne de l'IGEN
M. BOISSINOT	Recteur
M. BRAUNSTEIN	Conseiller technique, cabinet du Premier Ministre
M. BEILLEROT	Professeur des Universités
M. CENAT	Doyen du groupe Economie et gestion de l'IGEN
M. CYTERMANN et ses collaborateurs M. LOPES, Mme ESQUIEU et Mme REGNIER	Directeur de la programmation et du développement
M. DONON	Directeur général adjoint du CNFPT
M. DUWOYE	Directeur des Personnels enseignants
M. de GAUDEMAR et ses collaborateurs MM. WARZEE et BLANCHARD	Directeur de l'enseignement scolaire
M. GUERIN	Doyen du groupe enseignement primaire de l'IGEN
M. HUSSENET	Directeur-adjoint du cabinet du Ministre
M. JEANNE	Directeur de la communication - ANFH
MM. JORLAND, CORNU et Mme LOUBADJI	Direction de l'enseignement supérieur
M. JOUTARD	Ancien recteur
Mmes LEGUEN et SIMONI	Direction de l'enseignement scolaire
M. MARESCA	Chercheur au CREDOC
M. MEIRIEU	Directeur de l'IUFM de Lyon
Mme MENASSEYRE	Doyenne du groupe Philosophie de l'IGEN
MM. NOUILHAT et TONNEAU	Responsables à l'UNAPEC
M. PAIR	Ancien recteur
M. PERRET	Doyen du groupe établissements et vie scolaire de l'IGEN
M. PIETRYK	IGEN
M. PROST	Professeur des Universités
M. RAULLIN	Chargé de mission à la DPE

M. ROBERT	Chef du service de l'IGAENR
M. ROGE	Délégué à la vie lycéenne
M. SIMLER	Doyen du groupe sciences économiques et sociales de l'IGEN
M. TOULEMONDE	IGEN, ancien recteur
Mme VAILLE	Présidente du Haut Conseil à l'innovation
M. de CALAN	Secrétaire général de l'UIMM
M. VALADAS	Directeur du cabinet du Ministre délégué à l'enseignement professionnel

\*\*\*

CRAP-CAHIERS PEDAGOGIQUES	Mme TAILLANDIER, M. ZAKARTCHOUK
EDUCATION ET DEVENIR	MM. LANGANAY et FOUQUE
F C P E	MM. DUPONT-LAHITTE et LAMBRECHT
F S U	MM. LAVAL et WEBER
LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT	MM. BAC , CHAMBONT, FAVEY, MICHEL, LAURENT, LUDIER, PROULT et VINAY, Mme HOUILLON
P E E P	Mme DUPUIS, M. JEANNET
S E - U N S A	Mmes DODIN et MAILLARD
S G E N	Mme CONVERSIN, Mme PIECUCH
S N C L	MM. BLOCH, BRAUMANN et GENIEZ
S N E P - F S U	MM. BECKER, BONTAIS et COUTURIER, Mme DELIGNY
S N E S - F S U	M. PAGET, Mmes JEAN, ROLLET et SERGENT
S N E T A A	M. PABOT, Mme ROCHE, M. SAULNIER
S N U I P P - F S U	Mmes GENEIX et GROISSON
U N S E N - C G T	M. DAVESNES, Mme STRAUSS