

Ces travaux nous ont incités à replacer la question de la formation des enseignants dans le cadre global de l'évolution du métier et du statut des enseignants. Des métiers et des statuts devrait-on dire, puisque si les manières d'enseigner se ressemblent un peu partout et n'évoluent que lentement,

les enseignants sont loin de constituer un groupe homogène, et leurs conditions de travail loin d'être partout équivalentes. C'est une des hypothèses principales de ce livre : l'un des enjeux majeurs de la formation des enseignants, c'est l'hétérogénéité d'une profession à la fois traversée de nombreuses tensions internes et confrontée à une grande diversité de situations. Plus que jamais, en effet, de ce fait devenu difficile d'envisager une formation fondée sur la seule transmission de savoirs savants, conception dominante que nous avons héritée des III^e et IV^e Républiques. La formation d'un enseignant doit aujourd'hui nécessairement intégrer une part plus significative de formation professionnelle, lui permettant d'apprendre à ajuster ses manières de faire à la diversité des situations d'exercices et de pratiques auxquelles il est susceptible d'être confronté. C'est cette conception de la formation que les IUFM avaient pour objectif de développer, et à l'évidence, ils ont insuffisamment réussi à la mettre en œuvre.

Peut-on encore former des enseignants ?

Pascal Guibert
Vincent Troger

ARMAND COLIN

Ces travaux nous ont incités à replacer la question de la formation des enseignants dans le cadre global de l'évolution du métier et du statut des enseignants. Des métiers et des statuts devrait-on dire, puisque si les manières d'enseigner se ressemblent un peu partout et n'évoluent que lentement, les enseignants sont loin de constituer un groupe homogène, leurs conditions de travail loin d'être partout équivalentes.

Peut-on encore former des enseignants ?

C'est une des hypothèses principales de ce livre : l'un des problèmes majeurs de notre métier d'enseignants, c'est l'hétérogénéité d'une profession à la fois traversée de nombreuses tensions internes et confrontée à une grande diversité de situations. C'est de ce fait devenu difficile d'envisager une formation fondée sur la seule transmission de savoirs savants, conception dominante que nous avons héritée des III^e et IV^e Républiques. La formation d'un enseignant doit aujourd'hui nécessairement intégrer une part plus significative de formation professionnelle, permettant d'apprendre à ajuster ses manières de faire à la diversité des situations d'exercices et d'enseignement. L'enseignement est susceptible d'être confronté. C'est cette conception de la formation que les IUFM avaient pour objectif de développer, et à l'évidence, ils ont insuffisamment réussi à la mettre en œuvre.

Pascal Guibert
Vincent Troger

ARMAND COLIN

PASCAL GUIBERT
VINCENT TROGER

*Peut-on encore former
des enseignants ?*


ARMAND COLIN

Conception de couverture : Aalam Wassef

ARMAND COLIN ÉDITEUR • 21, RUE DU MONTPARNASSE
• 75006 PARIS

© Armand Colin, Paris, 2012

ISBN : 978-2-200-28352-0

« Éléments de réponse »

Série Éducation
dirigée par Benoît Falaize

Sommaire

Introduction

1. IUFM, pourquoi tant de haine ?

Des critiques justifiées

Des acquis indiscutables

Un anti-pédagogisme partial

2. Querelles de famille

L'âge d'or républicain ?

Des cultures professionnelles conflictuelles

Une unité syndicale de façade

3. Enseigner, un métier ou des métiers ?

Éclatement des finalités

Éclatement des conditions d'exercice
et des pratiques professionnelles

Les enseignants sont-ils encore des
professionnels ?

4. Comment fait-on en Europe ?

Les préconisations de Bruxelles

Quelles formations en Europe ?

La Finlande première de la classe ?

5. Pour une véritable formation supérieure
des enseignants

Les concours en question ?

Enseigner : un métier qui s'apprend

Redéfinir une éthique professionnelle

Conclusion

Bibliographie

Introduction

Au mois de mars dernier, l'agence Pôle Emploi des Hauts-de-Seine publiait une annonce qui aurait été encore inimaginable quelques mois auparavant : « L'Éducation nationale recrute 20 enseignants pour des écoles maternelles et primaires sur le 92. CDD du 5 mars au 5 juillet 2012. Master 2 exigé. » Et le cas n'est pas isolé. À la rentrée 2011, un collège des environs de Nantes est même passé par le site de petites annonces « Le bon coin » pour recruter un professeur remplaçant en technologie. L'Éducation nationale est aujourd'hui confrontée à une grave crise de recrutement.

Ce n'est certes pas la première fois dans l'histoire que l'école a du mal à trouver des enseignants. Dans les années 1960, après la prolongation de la scolarité à 16 ans, ou à la fin des années 1980, avec l'objectif de conduire « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat », le ministère a dû faire appel à des dizaines de milliers de contractuels. Mais il n'avait pas besoin de recourir aux petites annonces pour les recruter, et surtout il s'agissait alors de crises de croissance, le nombre d'élèves augmentant plus vite que le nombre de postes d'enseignants. Rien de tel aujourd'hui. Au contraire, les générations actuellement scolarisées sont un peu moins nombreuses que les précédentes. Et dans un contexte économique difficile, on pourrait supposer que le statut de fonctionnaire demeure attractif pour les nombreux jeunes diplômés

touchés par le chômage. Pourtant, de 136 000 candidats aux concours de recrutement du primaire et du secondaire en 2005, on est passé à 69 000 en 2012. Dans certaines disciplines le nombre de postes offerts au concours est à peine supérieur à celui des candidats inscrits¹. Il s'agit donc d'une crise profonde.

Pour l'expliquer, universitaires, journalistes et syndicalistes invoquent de manière quasi unanime trois causes déterminantes. Les deux premières sont connues depuis déjà plusieurs années. Le métier d'enseignant souffre d'abord d'une dégradation lente mais irrémédiable de son image dans l'opinion publique. Dégradation due à la fois à la médiocrité des salaires, eu égard à la durée des études exigée, et à la crise des formes traditionnelles d'autorité, qui rend le métier d'enseignant particulièrement difficile surtout dans les établissements défavorisés, là où sont justement nommés en priorité les enseignants débutants. Ensuite, la baisse du nombre de postes offerts aux concours, accélérée par la politique du « non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux² », a découragé les étudiants, surtout dans les spécialités scientifiques où ils peuvent espérer d'autres débouchés professionnels.

Mais depuis deux ans, une troisième cause s'est ajoutée aux deux précédentes : la réforme de la formation des enseignants, communément appelée « mastérisation », décidée en 2008 et appliquée à la rentrée 2010. Pour accéder aux concours, les

candidats doivent désormais avoir obtenu un master au lieu d'une licence, ce qui prolonge les études de deux ans, sans être assurés de réussir à la fin du cursus. La réforme a aussi supprimé l'année de stage rémunérée en alternance dont bénéficiaient jusqu'alors les futurs professeurs, avec un mi-temps en classe et l'autre à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres³. Les lauréats des concours n'ont donc plus pour expérience que cinq ou six semaines de stages en deux années de master, dont quinze jours seulement face aux élèves. Prolongation des études, disparition de l'année de formation en alternance rémunérée, première année d'enseignement à plein-temps sans véritable expérience de terrain, autant de changements qui ont creusé le déficit de candidatures. Cette dégradation des conditions de formation, largement répercutée par les médias, a aggravé le découragement des étudiants éventuellement intéressés.

Les IUFM, qui depuis vingt ans avaient la responsabilité de la formation des enseignants, ont au passage été laminés par la réforme. Non seulement parce que la diminution du nombre de candidats les a vidés d'une partie de leurs étudiants, mais aussi parce que la disparition de l'année de formation en alternance leur a fait perdre la colonne vertébrale de leur dispositif de formation. Nombreux et particulièrement vindicatifs, les détracteurs des IUFM ont en quelque sorte obtenu gain de cause avec cette réforme, mais rien n'est venu remplacer ces instituts pour organiser un nouveau dispositif cohérent de

formation. Un an après sa mise en œuvre, le diagnostic d'échec de la réforme était déjà posé : « le système actuel met les étudiants en situation d'échec par accumulation de contraintes au lieu de les mettre en situation de réussite » écrivait en octobre 2011 Jean-Michel Jolion⁴, président du comité de suivi « master », dans un rapport au ministre sur la réforme de la formation des enseignants.

La formation des enseignants est donc aujourd'hui au cœur de la crise scolaire. Elle en est à la fois un symptôme, une des causes, et aussi sans doute, l'une des issues possibles. Mais pour la comprendre, et pour essayer d'envisager des solutions, il ne suffit pas d'énumérer, comme nous venons de le faire, les raisons les plus évidentes de l'actuel déficit de recrutement. Comme l'écrivait déjà Charles Péguy en 1904, « Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement, (...) une société qui ne s'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas⁵. » Les causes immédiatement perceptibles de l'actuelle crise de recrutement et de formation doivent être replacées dans une perspective plus large. Le gouvernement sorti des urnes au printemps 2012 a d'ailleurs inscrit la question de la formation des enseignants comme une priorité de sa politique de refondation de l'école.

C'est pourquoi, pour tenter de répondre à la question que pose le titre de ce livre, nous avons choisi de mobiliser le plus largement possible les informations et les connaissances que nous offrent aujourd'hui les

nombreux travaux de sciences humaines et sociales consacrés à l'éducation, et plus particulièrement ceux issus de l'histoire et de la sociologie. Ces travaux nous ont incités à replacer la question de la formation des enseignants dans le cadre global de l'évolution du métier et du statut des enseignants. Des métiers et des statuts devrait-on dire, puisque si les manières d'enseigner se ressemblent un peu partout et n'évoluent que lentement, les enseignants sont loin de constituer un groupe homogène, et leurs conditions de travail loin d'être partout équivalentes. C'est une des hypothèses principales de ce livre : l'un des problèmes majeurs de la formation des enseignants, c'est l'hétérogénéité d'une profession à la fois traversée de nombreuses tensions internes et confrontée à une grande diversité de conditions d'enseignement. Il est de ce fait devenu difficile d'envisager une formation fondée sur la seule transmission de savoirs savants, conception dominante que nous avons héritée des III^e et IV^e Républiques. La formation d'un enseignant doit aujourd'hui nécessairement intégrer une part plus significative de formation professionnelle lui permettant d'apprendre à ajuster ses manières de faire à la diversité des situations d'exercices et des publics auxquels il est susceptible d'être confronté. C'est cette conception de la formation que les IUFM avaient pour objectif de développer, et à l'évidence, ils ont insuffisamment réussi à la mettre en œuvre.

Nous avons donc d'abord tenté dans ce livre d'essayer de comprendre les raisons de cet échec. C'est pourquoi le premier chapitre propose un bilan

critique des IUFM ainsi qu'une synthèse des contradictions internes de la profession enseignante et de ses antagonismes catégoriels et syndicaux. Nous avons ensuite abordé l'analyse de la profonde transformation des conditions d'exercice du métier qu'a provoqué la massification de l'enseignement secondaire, et avec elle, la multiplication et les paradoxes des attentes de la société contemporaine vis-à-vis de son école. Puis nous avons jugé utile de faire un détour hors de nos frontières, tant les comparaisons internationales et les politiques européennes jouent aujourd'hui un rôle important dans l'évolution de nos politiques éducatives. Enfin, à un moment où la refondation de l'école est d'actualité, nous avons pris le risque de consacrer le dernier chapitre à ce qui nous semble pouvoir constituer les principes de base d'une formation des enseignants adaptée aux exigences de l'école contemporaine, à la hauteur des défis scientifiques, économiques et politiques auxquels la société doit préparer les générations futures, sans pour autant renoncer aux valeurs fondamentales héritées de l'école républicaine.

1. À la session du CAPES de mathématiques 2011, le ratio était de 1,4 candidat par poste, sachant que tous les candidats inscrits ne se présentent pas aux épreuves.

2. Il y avait 25 500 postes offerts à l'ensemble des concours d'enseignants en 2005 et 11 600 en 2011.

3. Les IUFM ont été créés en 1990.

4. « Mastérisation de la formation initiale des enseignants, enjeux et bilan », rapport au ministre de la Recherche, 2011.

5. Cité par Antoine Prost, Histoire de l'enseignement en France, Armand Colin, 1981.

IUFM, pourquoi tant de haine ?

« Il faut abolir les IUFM » proclamaient en 2005 les animateurs d'un colloque intitulé « Pas de société du savoir sans école¹ ». Dès leur création en 1990 les IUFM ont été l'objet de critiques du même ordre, parfois exprimées sur le mode de l'anathème, et qui ont été assez largement relayées dans l'opinion publique. Pour y voir clair dans ce débat passionnel et comprendre la situation actuelle, un bilan s'impose. Nous avons commencé par exposer aussi objectivement que possible les faiblesses et les défauts des IUFM, puis nous avons tenté de recenser les acquis positifs de leurs vingt années d'existence, avant d'essayer d'identifier pour conclure l'origine des critiques les plus polémiques et les plus partiales dont ils ont été l'objet.

Des critiques justifiées

Tous les chercheurs qui se sont intéressés aux IUFM sont d'accord : leur création a été décidée et organisée dans l'urgence. L'article 17 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, dite loi « Jospin », prévoit la création d'un IUFM par académie pour la rentrée 1990. En octobre de la même année, un

rapport du recteur Bancel indique les principales orientations de ces nouveaux établissements. À la rentrée 1990, trois IUFM expérimentaux sont ouverts. L'année suivante, sans qu'aucun bilan ou évaluation de l'expérimentation ne soit effectué, la décision est prise d'ouvrir un IUFM dans toutes les académies.

Pourquoi une telle précipitation ? La réponse semble tenir pour l'essentiel à l'agenda politique d'alors : la gauche s'attend à une défaite aux législatives de 1993, et Lionel Jospin sait que l'idée d'une unification de la formation des enseignants rencontre beaucoup d'hostilité chez les professeurs du secondaire. Comme le ministre et son entourage sont persuadés que les IUFM sont indispensables pour résorber le déficit de recrutement que connaît alors l'Éducation nationale et pour réformer l'enseignement du collège unique qui est en crise, ils imposent cette marche forcée avant les élections. Avec toutes les conséquences malheureuses qu'entraîne souvent une telle précipitation.

La première d'entre elles, c'est l'improvisation de l'organisation des instituts de formation et l'opacité des critères de recrutement des premiers formateurs. Dès septembre 1990, la revue *Les Cahiers pédagogiques*, dont les animateurs sont pourtant très favorables à la création des IUFM, la dénonce :

« L'ouverture des IUFM se prépare dans un manque certain de transparence, qu'il s'agisse des contenus et des modalités de la formation, ou de la désignation des formateurs. Cette obscurité

n'est pas de nature à mobiliser l'ensemble des enseignants pour un projet nouveau ; elle laisse se développer des craintes, réelles ou fantasmatiques, des manœuvres ou des soupçons de manœuvres ; elle permet ou même suscite des attitudes conformes à des ambitions individuelles, là où il faudrait de larges engagements collectifs ; elle laisse jouer le poids des administrations et des groupes de pression, corporatifs ou disciplinaires, là où devrait naître un enthousiasme exempt de pesanteur bureaucratique². »

Professeurs et formateurs des anciens établissements de formation³, militants des mouvements pédagogiques, militants syndicaux, animateurs des associations disciplinaires, corps d'inspection, ont cherché à s'imposer ou à imposer leurs fidèles dans la nouvelle institution, soit pour préserver la situation qui était la leur dans le système antérieur, soit pour conquérir de nouveaux territoires. Ce sont les rapports de force locaux entre ces différents acteurs qui ont arbitré ces conflits, ce qui a abouti à une grande diversité de configurations selon les IUFM.

De cette foire d'empoigne initiale sont nés des compromis approximatifs entre la volonté d'unifier réellement la formation des enseignants du primaire et du secondaire, et les cultures professionnelles souvent antagonistes des différentes catégories d'enseignants. Il fallait aussi tenir compte des antagonismes syndicaux dont nous parlerons au chapitre suivant.

C'est pourquoi Philippe Meirieu a pu écrire que les IUFM devaient « expier ce compromis initial » dans « une négociation sans fin livrant l'institution aux aléas des événements et des rapports de forces du moment⁴ ». C'est ce qui a également conduit à faire coexister dans les IUFM des formateurs de statuts, de cultures professionnelles et de niveaux de diplômes très différents, avec des obligations de service et des salaires également disparates :

« La volonté de créer des équipes de formateurs qui ont des statuts divers, qui travaillent dans un même environnement, est intrinsèquement perverse et tient de la gageure. Les services varient d'une catégorie à l'autre et cet état de fait entraîne de fortes divergences et des mécontentements⁵. »

Autrement dit, loin de réaliser une harmonieuse fusion entre les différents types de formateurs initialement impliqués dans la formation des instituteurs d'un côté et des professeurs du secondaire de l'autre, les IUFM ont plutôt exacerbé les rivalités en les faisant cohabiter. Même si le temps a pu progressivement atténuer ces rivalités, les traces en sont souvent encore vives.

D'autant qu'en cherchant à professionnaliser la formation des enseignants, les équipes responsables des IUFM ont créé de nouvelles formations qui n'existaient pas auparavant et pour lesquelles il a fallu recruter en fonction des disponibilités locales, des

compétences universitaires disponibles ou des bonnes volontés des anciens formateurs.

Ainsi, après une première année très classique de préparation au concours, les jeunes lauréats, devenus professeurs stagiaires, ont pu, dans certains cas, se retrouver au cours de la seconde année en IUFM face à une sorte de kaléidoscope de formateurs et de situations de formation. Après une conférence sur la psychologie de l'adolescent ou la sociologie de l'éducation avec un universitaire, ils pouvaient participer à un petit groupe d'analyse de pratique animée par un psychologue vacataire ou un enseignant féru de psychologie, puis suivre un cours de didactique ou d'épistémologie de leur discipline délivré par un collègue de l'enseignement secondaire, et enfin assister à une séance d'expression corporelle animée par un comédien pour apprendre à maîtriser leur corps ou placer leur voix en classe. Toutes ces formations sont utiles pour apprendre le métier d'enseignant. Mais présentées les unes à la suite des autres, sans hiérarchisation ni articulation, par des formateurs qui ne communiquaient pas entre eux et qui se situaient à des niveaux de réflexion très inégaux, elles apparaissaient souvent aux jeunes stagiaires comme une suite d'interventions discontinues et sans cohérence. Dans une lettre publiée par Le Monde en septembre 2002, deux jeunes professeurs agrégés d'histoire, Fabrice Barthélémy et Antoine Galagué, ont résumé d'une plume acerbe ce qu'éprouvaient de nombreux professeurs stagiaires :

« La plupart des heures sont consacrées au “retour d’expérience”, sorte de discussion à mi-chemin entre la séance de thérapie psychosociologique collective et les débats fréquemment pratiqués dans les débits de boissons. L’ennui est la caractéristique principale de ces réunions ; puisqu’il faut bien meubler, les pauses café sont innombrables. Quant aux cours de psychologie, sociologie et philosophie de l’éducation, ils n’ont qu’un rapport lointain avec les disciplines universitaires du même nom. Leur faillite est double : ils sont à la fois dépourvus de tout intérêt et de toute application pratique pour de jeunes professionnels au début de leur carrière, ce qui n’aurait guère d’importance s’ils n’étaient de plus très loin du niveau intellectuel qu’on serait en droit d’attendre “d’un institut universitaire”. »

On l’aura compris, cette critique se nourrit d’un a priori négatif, mais largement alimenté par le caractère inégal et disparate des formations proposées.

Du coup, les premiers critiques des IUFM ont souvent été les utilisateurs eux-mêmes. Critiques d’autant plus virulents qu’outre le reproche d’inefficacité de la formation, ces jeunes professeurs stagiaires se sont aussi souvent plaints de subir un « contrôle infantilisant » :

« C’est d’abord l’infantilisation qui est dénoncée. L’obligation de présence au cours, l’évaluation délicate de certains aspects de la

formation (en particulier les formations générales et communes), un certain “chantage” à la certification sont particulièrement visés⁶. »

Là encore, les critiques sont certainement excessives, d'autant qu'il était normal que les professeurs stagiaires, qui étaient rémunérés, fassent l'objet d'un contrôle d'assiduité, comme n'importe quel fonctionnaire. Mais ces critiques rendaient compte à leur manière de l'ambiguïté du mode de titularisation mis en œuvre avec les IUFM. Auparavant la formation dans les écoles normales (pour les instituteurs ou les professeurs de l'enseignement professionnel) ou dans les centres pédagogiques régionaux (CPR, pour les professeurs des lycées et collèges) était dissociée de la certification finale des professeurs stagiaires. Les formateurs de ces institutions ne décidaient pas de la titularisation : écoles normales et CPR dispensaient des formations, puis instituteurs et professeurs stagiaires étaient titularisés par une inspection en classe. Avec les IUFM est instaurée une évaluation par les formateurs qui a théoriquement priorité sur celle des inspecteurs. Un tel système a évidemment été très mal vécu par les corps d'inspection, ainsi privés d'une de leur principale fonction. Surtout, il renvoyait les jeunes professeurs stagiaires à un statut d'étudiant dépendant de l'évaluation de leurs maîtres, alors même qu'ils pensaient en être sortis : ils avaient été reçus à un concours, ils étaient rémunérés, considérés comme des collègues à part entière au cours de leurs stages en établissements. Pourtant, ils

devaient sans cesse remplir des feuilles d'émargement comme des élèves, et ils se sentaient obligés de souscrire sans réserve aux jugements de leurs formateurs par crainte d'une évaluation négative. « L'IUFM ne permettrait pas, malgré ses intentions affichées, le développement d'une véritable autonomie professionnelle », écrit Michel Fabre⁷.

La dernière conséquence importante de la création précipitée des IUFM correspond aux reproches du « niveau intellectuel » insuffisant dénoncé par les deux jeunes professeurs agrégés. Lorsque les premiers IUFM sont ouverts en 1990, le corpus scientifique qui aurait pu servir de référence à une formation professionnelle universitaire des enseignants est encore embryonnaire et dispersé dans de multiples instances de formation. Les écoles normales d'instituteurs ou les écoles normales de l'enseignement professionnel étaient des univers clos dans lesquels les formateurs avaient développé des enseignements de didactique de leurs disciplines ou de psychopédagogie. Mais ils n'avaient que très rarement donné à leur enseignement une dimension universitaire qui l'aurait rendu susceptible d'alimenter une réflexion plus large⁸. Dans l'enseignement secondaire, de nombreuses réflexions de didactique des différentes disciplines étaient menées depuis longtemps, mais là aussi, elles demeuraient dans le giron des associations disciplinaires de professeurs ou au sein de l'institut national de recherches pédagogiques (INRP). Elles n'étaient de ce fait que rarement prises en compte à l'université, qui se

cantonait à une préparation des contenus académiques des concours. Seuls les départements de sciences de l'éducation pouvaient contribuer à aider les IUFM. Mais leurs créations étaient récentes (1967), et ils n'existaient pas dans toutes les académies. Leur potentiel de production de recherches était donc encore limité. En outre, ces départements, comme les autres départements universitaires, ne souhaitaient pas nécessairement collaborer trop étroitement avec les IUFM :

« Localement, les universités n'ont pas vu d'un bon œil l'implantation de ces structures nouvelles qui allaient empiéter sur leurs prérogatives (...). Peu à peu, dans la plupart des cas, les tensions se sont apaisées. Tellement apaisées que chacun travaille dans son coin sans se soucier du voisin⁹. »

À l'inverse de certains pays, la France ne disposait pas en 1989 d'un capital de recherches en éducation suffisamment solide et institutionnalisé pour fonder une formation universitaire qui aurait été capable d'étayer la réflexion de futurs professionnels sur les pratiques qu'ils allaient mettre en œuvre.

C'est ainsi dans un contexte particulièrement difficile que les IUFM ont eu à mener leurs missions. C'est ce qui explique en partie les aléas des formations proposées et ce qui apparaît souvent comme des incohérences ou des insuffisances. Pourtant, au-delà des critiques objectives que nous venons d'évoquer, il

est indéniable que depuis leur ouverture, les IUFM ont aussi accumulé des savoir-faire et développé de nouveaux dispositifs de formation qui ont rendu possible les missions qui leur ont été confiées.

Des acquis indiscutables

Même si le bilan de ces acquis est difficile à réaliser parce qu'il existe de forte disparité entre les lieux de formation, on peut identifier des réussites objectives, contredisant le discours fortement médiatisé des insuffisances organisationnelles ou des plaintes des formés.

L'un des premiers objectifs confiés aux IUFM était d'élargir le vivier de recrutement et de préparer aux concours. Cette mission a été remplie avec succès puisque rapidement ces établissements ont été confrontés à des effectifs très importants qu'il a fallu encadrer : près de 60 000 étudiants en 1^{re} année au début des années 1990¹⁰ ! Pour des établissements entièrement nouveaux le choc a été rude. D'autant plus que cette première année de formation devait rendre la formation attractive tout en garantissant le même niveau de recrutement. En proposant un nouveau mode d'accès à la formation, les IUFM ont contribué à enrayer une baisse des inscriptions qui devenait préoccupante. À partir des années 1990, l'augmentation des inscrits est très significative (+ 49 % d'inscrits entre 1991 et 1997). Or si les IUFM ont été attractifs, c'est parce la réussite aux concours

y était plus élevée grâce aux préparations délivrées. Pour les professeurs des écoles, les taux de réussite des candidats issus des IUFM étaient très largement supérieurs à ceux des autres : ils se situaient en moyenne dans un rapport de 4 à 1¹¹. Pour le second degré, le rapport du Comité national d'évaluation¹² a montré que « les taux de réussite des candidats issus des IUFM et des autres candidats sont respectivement de 20,7 % et de 10,4 % au CAPES, de 36,4 % et de 10,3 % au CAPET, de 30,5 % et de 10,5 % au CAPLP¹³ ». En moyenne, les chances de succès pour les concours du second degré étaient en 1996, de 17 % pour les candidats IUFM et de seulement 9 % pour les « hors IUFM ».

Mais ce n'est pas là que les IUFM étaient prioritairement attendus. Leur principale mission concernait les effectifs moins importants de professeurs stagiaires (autour de 35 000 en moyenne par an) mais des enjeux plus cruciaux. La volonté politique à l'origine de leur création, était de développer une nouvelle culture professionnelle capable de mieux prendre en compte les effets de la démocratisation de l'enseignement. Partant du constat des limites des méthodes traditionnelles et d'une « crise des vocations », c'est une rénovation en profondeur du métier d'enseignant qui était engagée via la formation. Il n'est, par conséquent, pas surprenant que des résistances se soient mises en place tant du côté des formés que des professionnels. Pourtant, « l'image d'ensemble des IUFM qui se dégage des évaluations

conduites par le CNE dans vingt-deux d'entre eux est positive. Pour l'essentiel, et dans un contexte souvent difficile, dont ce rapport fait état, les IUFM remplissent les missions pour lesquelles ils ont été créés. Les avis sur la qualité des jeunes enseignants qui en sortent, recueillis auprès des inspecteurs et des chefs d'établissement rencontrés, sont convergents : ils sont mieux préparés à leur métier qu'auparavant¹⁴. »

Dès leur création, la volonté de former des enseignants plus professionnels, c'est-à-dire capables de mobiliser des connaissances dans d'autres domaines que ceux des savoirs à enseigner, a été le fil rouge de la formation. Les IUFM ont progressivement réussi à mobiliser, à faire travailler ensemble des personnels dont les cultures professionnelles étaient souvent éloignées, et à faire émerger une conception de la formation construite sur la complémentarité des compétences. Même si la délimitation des territoires de chaque catégorie de formateurs reste encore fortement prononcée, cette réflexion collective de fond sur les objectifs et les moyens à mettre en œuvre, a montré que la formation ne doit plus aujourd'hui être pensée comme seulement académique ou issue de l'expérience du terrain.

Le modèle de formation proposé par les IUFM s'appuie sur une conception novatrice de l'alternance entre les lieux d'apprentissage. Une part significative de la formation (formations didactiques, formations transversales, formations pédagogiques, formations en sciences humaines) se réfère aux situations professionnelles rencontrées lors des stages en

classe et est travaillée par des équipes pluricatégorielles. Beaucoup de formateurs, qu'ils soient enseignants de terrain ou enseignants-chercheurs, ont progressivement appris à ajuster leurs interventions à l'expérience des jeunes enseignants stagiaires. Cette formation, fondée sur l'articulation forte entre pratiques et théories, a souvent permis de dépasser les modes de formation antagonistes qui étaient jusqu'alors proposés : celui de la maîtrise professionnelle issue du terrain (modèle applicationniste) et celui de « l'homme de science » expert dans la discipline à enseigner.

Pour accompagner ces transformations, il était nécessaire de développer de nouveaux dispositifs de formation. Prenant appui sur la notion d'enseignant professionnel, défini comme un enseignant sachant identifier et analyser les problèmes complexes qu'il rencontre afin d'être en capacité de s'adapter à des situations nouvelles, les IUFM ont décliné cette définition en objectifs et méthodes de formation. Deux dispositifs sont emblématiques de cette nouvelle façon de penser la formation et son évaluation : le mémoire professionnel et l'analyse de pratique.

Le mémoire professionnel, inspiré de pratiques courantes dans la formation d'adultes, a été considéré comme l'outil central de la nouvelle formation délivrée par les IUFM jusqu'à la réforme de la mastérisation. Dans un premier temps, sa mise en place a été plutôt difficile car elle heurtait trop fortement (surtout dans le second degré) une conception de la formation basée sur la qualification où seuls les savoirs disciplinaires

étaient jugés indispensables. Longtemps perçu comme une perte de temps par les étudiants, le mémoire professionnel avait finalement été accepté comme un outil de formation même si là encore de grandes disparités existaient entre les établissements. Dans la majorité d'entre eux, l'objectif assigné au mémoire professionnel était de mobiliser les acquis de la recherche pour améliorer sa pratique professionnelle. Pour cela, il était souvent attendu que la réflexion soit étayée par des données recueillies sur les terrains d'exercice. Ce faisant, le mémoire avait aussi vocation à sensibiliser les étudiants aux travaux de recherche, notamment en sciences sociales et humaines. Les professeurs stagiaires pouvaient par exemple élaborer avec leur formateur de l'IUFM une séquence d'enseignement dans une classe en tenant compte des recherches en didactique de leur discipline, puis une fois la séquence accomplie en classe devant les élèves, en analyser les résultats dans leur mémoire.

Ces objectifs ambitieux n'ont été qu'en partie remplis et pour les formés, l'exercice était encore trop souvent perçu comme un exercice scolaire imposé, relevant davantage de l'évaluation que de la formation. Néanmoins, ce dispositif de formation a construit des ponts entre les différents lieux d'apprentissage et a permis aussi d'introduire une réflexion construite sur des cas concrets et sur les apports de la recherche.

Systématisée à partir de 2002, l'analyse de pratiques fait aussi parti des dispositifs structurant la formation en IUFM. Indissociablement liée à

l'alternance, elle permet l'analyse a posteriori des situations vécues. C'est une démarche de formation collective, encadrée par des formateurs, qui doit aider les stagiaires à décrire et formaliser leurs expériences pratiques. Cette analyse est développée à l'aide de concepts issus de travaux de recherche dans les domaines de la pédagogie, de la didactique et des champs universitaires tels que la psychologie, la sociologie, la philosophie ou parfois l'ergonomie. L'objectif final est, là encore, d'aider collectivement les stagiaires à trouver les gestes professionnels qui leur semblent les plus adaptés à leur façon de concevoir et d'exercer le métier d'enseignant. Souvent, ces séances ont permis aux stagiaires, grâce aux questionnements de leurs collègues et du formateur, de réaliser qu'il existe d'autres manières plus efficaces de faire face aux difficultés relationnelles ou cognitives rencontrées en classes que leurs réactions spontanées.

Ainsi, les IUFM ont élaboré une conception plus précise des objectifs de formation en proposant des outils permettant de les atteindre. D'ailleurs on peut noter que ces modèles et dispositifs de formation (par exemple, l'analyse de pratique) se sont imposés comme étant la référence dans de nombreux pays d'Europe. Il est paradoxal que ces modèles, tels qu'ils étaient proposés avant la « mastérisation », soient considérés comme des références à l'étranger alors qu'aujourd'hui ils peinent à être reconnus en France.

Par ailleurs, l'un des acquis des IUFM repose sur la recherche en formation. Dans ce domaine aussi, on ne

peut contester qu'une dynamique¹⁵, s'appuyant sur la proximité entre acteurs de terrain et les chercheurs, a été engagée dans les IUFM autour de recherches spécifiques produisant des savoirs pour la formation. Celles-ci tendent à décrire et comprendre les processus d'apprentissage et d'enseignement en situation de classe ou de formation d'adulte. Les apports de ces recherches, même s'ils sont encore ténus, se situent d'abord au niveau d'une théorisation de la pratique. Il est vrai que les résultats n'ont pas toujours été à la hauteur des espérances, mais la modélisation des pratiques professionnelles est toujours difficile à réaliser quel que soit le domaine d'activité. Elle l'est encore davantage quand la dimension relationnelle du travail occupe une place importante.

Par ailleurs, une conception de la formation basée sur la recherche oblige à définir le rôle que celle-ci doit avoir dans la formation. Les universités savent former à la recherche mais plus difficilement par la recherche. Les IUFM n'ont pas évité cet écueil et souvent les résultats des chercheurs ont été minorés parce que difficilement transposables en formation. Cette difficulté est particulièrement marquée dans le domaine des sciences sociales et humaines parce que le public des futurs enseignants est peu réceptif à l'intérêt de ce type de savoirs en formation. En effet, n'ayant pas dans leur formation antérieure, un apport suffisant dans ces domaines pour pouvoir comprendre les méthodologies qui les ont produits ainsi que la portée de ces résultats, les étudiants leur accordent

une place très secondaire. Pourtant, il est difficile de nier, par exemple, l'intérêt pour un enseignant d'acquérir des connaissances en matière de psychologie cognitive. Mais d'une part, les approches des cognitivistes sont très différentes et parfois conflictuelles, et d'autre part leurs analyses portent sur un individu en train d'apprendre, et non pas sur vingt ou trente individus qui apprennent ensemble dans le contexte de la scolarité obligatoire. Pour que la psychologie cognitive enrichisse vraiment la formation des enseignants, il faut donc que le formateur d'IUFM se transforme en passeur des sciences cognitives vers la pratique enseignante. C'est évidemment une démarche complexe, qui demande beaucoup de travail et de temps, et c'est un des enjeux essentiels des nouvelles écoles de formation des enseignants que le gouvernement actuel envisage de mettre en œuvre.

Pour que les IUFM réussissent davantage le pari de l'intégration de recherche à la formation sans doute aurait-il fallu leur laisser le temps de la maturation et leur permettre ainsi de dépasser les critiques souvent stériles et malveillantes qu'ils ont essuyées dès leur création.

Un anti-pédagogisme partial

« Intégrés dans les facs comme des chancres sur un cerveau sain », les IUFM, peuplés par les « charlatans » qui « jargonnet à outrance » dans leurs « thèses bidons », sont « la méthadone des

crétins » : cette critique virulente et caricaturale, empruntée à un site internet, rend assez bien compte du ton souvent employé par les détracteurs des IUFM. Dans un langage plus soutenu, les animateurs de la fondation Res Publica, présidée par Jean-Pierre Chevènement, sont tout aussi véhéments : les IUFM reprendraient les « discours destructeurs » des « inspecteurs primaires en général, militants du parti communiste pour la plupart, soutenus par les cathos de gauche » pour promouvoir « une pédagogie du vide » et assurer le triomphe d'une société « libérale-libertaire et petite bourgeoise, accordée à un certain obscurantisme ». Il y aurait donc complot, et ce complot associerait catholiques de gauche, communistes et petits bourgeois libéraux-libertaires dans le projet commun d'une destruction de l'école par la pédagogie du vide. On conviendra qu'une explication de texte s'impose.

En dénonçant une alliance entre communistes et chrétiens de gauche, les anti-pédagogistes font en fait allusion à certaines caractéristiques des principaux mouvements pédagogiques français, créés dans les années 1920-1930. Trois d'entre eux, les plus représentatifs, sont toujours en activité et ont conservé une certaine influence dans le monde éducatif : le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), créé en 1922, le mouvement Freinet qui s'organise au début des années trente¹⁶, les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) créé en 1936. Ils ont en commun deux tendances qui ont toujours suscité la méfiance ou l'hostilité des défenseurs de

l'école républicaine traditionnelle.

La première est leur mixité politique et confessionnelle. Ils ont en effet été fondés après la première guerre mondiale, dans l'élan des mouvements pacifistes. Ils réunissaient ceux pour qui une école nouvelle devait être le moyen de construire une société pacifique et plus fraternelle. C'est pourquoi ces mouvements associaient des militants d'origines diverses, laïques ou confessionnelles, que réunissaient autour d'un projet éducatif commun les mêmes convictions pacifistes et universalistes. Célestin Freinet par exemple, est révoqué de l'Éducation nationale en 1933 en raison de ses convictions communistes. Mais la fondatrice des CEMEA, Gisèle de Failly, vient d'une famille de tradition catholique et elle s'associe avec un leader du mouvement scout, André Lefèvre, qui a toujours revendiqué son catholicisme. Or tous se retrouvent au sein du GFEN. L'un des pionniers des sciences de l'éducation en France, Gaston Mialaret, qui a longtemps présidé le GFEN, revendique dans ses écrits autobiographiques une triple inspiration intellectuelle : le marxisme, la psychanalyse et le personnalisme du philosophe chrétien Emmanuel Mounier. Le premier directeur de la recherche à l'Institut national de pédagogie, Roger Gal, qui a exercé jusqu'en 1966, était lui aussi un militant chrétien, résistant, collaborateur d'Emmanuel Mounier et de la revue catholique *Esprit*. Plus près de nous, la revue *Les Cahiers pédagogiques*, sans doute la plus représentative des revues du militantisme pédagogique contemporain, accueille dans son comité de rédaction

une formatrice retraitée de l'enseignement catholique qui collabore régulièrement à la revue. C'est pourquoi, même si la filiation avec le catholicisme social ne constitue en réalité qu'une dimension mineure des mouvements pédagogiques, elle est pour les antipédagogues un argument susceptible de séduire la fibre anticléricale de nombreux enseignants et de leurs syndicats. On comprend pourquoi nombre de pourfendeurs des IUFM et des sciences de l'éducation ont fait de Philippe Meirieu leur cible privilégiée : ancien élève de l'enseignement catholique et militant des Jeunesses chrétiennes, ce dernier ne renie pas son héritage. En 1992, Meirieu écrivait notamment dans un texte autobiographique, et dans un chapitre intitulé sans ambiguïté « Les cathos de gauche » :

« J'étais un pilier de l'aumônerie du lycée (...) je ne renie pas mes enthousiasmes adolescents (...) Quelque chose se jouait, je crois (...) comme un effort pour réconcilier le primat païen du souci de soi et le primat chrétien du souci de l'autre¹⁷. »

La seconde tendance des mouvements pédagogiques qui fâche les défenseurs de l'école républicaine, c'est leur posture accusatrice à l'égard de l'école de la III^e République. Dès l'origine, les militants de ces mouvements ont reproché à l'école républicaine d'avoir porté une part de responsabilité dans le déclenchement du premier conflit mondial, à la fois en raison de son patriotisme exacerbé et de sa responsabilité dans la formation des élites qui avaient

préparé la guerre. Ils condamnaient explicitement des méthodes d'éducation trop coercitives qui maintenaient selon eux les enfants et les adolescents sous le joug d'une autorité arbitraire et auraient ainsi interdit l'épanouissement de leur autonomie et de leur conscience citoyenne. « Après les souffrances et les deuils de la Première Guerre mondiale, les éducateurs sentaient le poids de leur responsabilité dans le rôle que devait jouer l'éducation pour l'établissement de la paix du monde. Il fallait affirmer les droits des enfants à l'existence en tant que personnes et créer les conditions de leur libération et de leur autonomie¹⁸ », écrivait en 1976 Francine Best, présidente d'honneur des CEMEA. C'est d'ailleurs cette commune condamnation d'une conception coercitive de l'autorité qui explique le rapprochement de militants issus du christianisme social avec des militants d'extrême-gauche. Les premiers regrettent une pédagogie qui ne privilégie pas l'épanouissement de la conscience individuelle. Les seconds condamnent une école qui préfère l'obéissance à l'esprit critique. Cette condamnation des formes pédagogiques traditionnelles demeure au centre des critiques que les mouvements pédagogiques contemporains adressent au système scolaire. En témoigne un manifeste des Cahiers pédagogiques publié en 2007, à l'occasion des élections présidentielles :

« Pour s'insérer et vivre dans un monde en évolution rapide et permanente, il faut savoir faire preuve d'autonomie, de capacité d'analyse et

d'invention : une pédagogie active permettant aux élèves de prendre des initiatives, d'expérimenter, de développer leur esprit critique et leur créativité doit être mise en place. »

Ainsi, on comprend mieux le lien avec mai 1968. Il peut en effet paraître étonnant de voir Jean-Pierre Chevènement ou Régis Debray critiquer l'héritage de mai 1968 : ils étaient alors eux-mêmes de très actifs militants d'extrême-gauche. Mais ces jeunes diplômés de grandes écoles (l'École normale supérieure, l'ENA) militaient dans des organisations très structurées et très hiérarchisées. Leur 68 était celui d'une élite scolaire dont le projet révolutionnaire était nourri de philosophie politique et de haute culture, et ils se vivaient comme une avant-garde intellectuelle investie d'une mission d'éducation des masses populaires. Rien à voir avec l'autre 68, celui de la revendication de jouissance libertaire, du cannabis, de la pop music anglo-américaine et des babas cool. Sur ce terrain, les défenseurs de l'école républicaine rejoignent sans hésitation les critiques venus de la droite. Ils se situent sur le même plan que, par exemple, Luc Ferry et Alain Regnault lorsqu'ils dénoncent « la pensée 68¹⁹ » ; ou encore les attaques plus récentes de Nicolas Sarkozy lors de sa campagne électorale de 2007, qui disait vouloir « en finir avec 68 », et reprochait à la gauche d'avoir préféré « 68 » à « Jules Ferry ». Les uns comme les autres voient dans l'anti-autoritarisme des mouvements pédagogiques l'héritage d'une forme de libetarisme anarchisant que pour des raisons

différentes ils ont toujours combattu, et dont 68 aurait été le point d'orgue. Si certains républicains affirment s'opposer à la droite dans la critique des inégalités sociales devant l'école, ils n'en critiquent pas pour autant les contenus et les formes scolaires traditionnelles. Il s'agit au contraire pour eux de rendre possible l'accès du plus grand nombre aux filières d'excellence, et non de discuter l'autorité du « professeur savant » et ses méthodes de transmission du savoir.

Or les formateurs et les universitaires des IUFM et des départements de sciences de l'éducation s'inscrivent très souvent dans l'héritage de la pensée des mouvements pédagogiques, auxquels ils appartiennent parfois. Leurs discours dominants et leurs pratiques de formation sont construits sur le souci de « rendre l'élève acteur de ses apprentissages » et d'inciter les jeunes enseignants à remettre en cause les pratiques pédagogiques traditionnelles et la pédagogie dite « magistrale » ou « frontale ». Les animateurs des IUFM refusent clairement de prendre le passé pour modèle : « Face à cette crise nouvelle, il est illusoire de réclamer de façon incantatoire un retour de formes scolaires républicaines idéalisées » écrivait la conférence des directeurs d'IUFM en novembre 2011. Pour reprendre une formule devenue célèbre, c'est pour eux l'élève qui est au centre du système éducatif, pas le professeur. Ce qui peut évidemment donner l'impression qu'ils se préoccupent plus du confort de l'enfant ou de l'adolescent dans l'école que des savoirs qu'il faut

transmettre aux élèves et de l'autorité de celle ou celui qui les transmet. Ils peuvent ainsi être accusés d'avoir renoncé à la mission éducatrice de l'école au profit d'un puérocritisme démagogique. Il est donc facile pour leurs adversaires, de gauche comme de droite, d'en faire les héritiers de mai 1968.

Dernier reproche, enfin, adressé aux IUFM et aux sciences de l'éducation, celui de la faiblesse de leur réflexion scientifique. On a vu que ce reproche pouvait être à l'origine partiellement fondé par le caractère embryonnaire et disparate des recherches en éducation au moment de la fondation des IUFM. Aujourd'hui, cette critique est beaucoup moins valide dans la mesure où la production des sciences de l'éducation est significativement plus cohérente et obtient une reconnaissance universitaire incontestable. Il est cependant inévitable que les spécialistes des sciences de l'éducation utilisent une terminologie souvent difficile d'accès aux non spécialistes. Cela ne traduit pas nécessairement la vanité ou la suffisance de chercheurs qui tenteraient de masquer la médiocrité de leurs travaux derrière un langage ésotérique. En fait, la plupart de ces chercheurs appliquent aux questions éducatives et pédagogiques des concepts empruntés aux sciences humaines dont ils sont issus, notamment la psychologie, la sociologie, l'économie et la philosophie. Comme dans toutes les sciences, il s'agit d'un vocabulaire de spécialistes qui correspond souvent à des concepts précis, et qui se situe à un niveau élevé d'abstraction. Ce vocabulaire s'adresse en fait aux autres

spécialistes dans leur effort commun de production scientifique. Le problème posé ici n'est donc pas celui de la validité des recherches en éducation, mais plutôt celui de les présenter sans précaution, et sans suffisamment s'assurer de leur efficacité en classe, aux publics des IUFM, c'est-à-dire à de futurs enseignants qui n'étaient ni psychologues ni sociologues, et qui ne se destinaient pas à le devenir. Réfléchir à la « transposition didactique » ou à la « zone proximale de développement », appliquer des démarches de psychologie clinique, de psychologie cognitive ou d'ethnosociologie à l'analyse d'un cours, tout cela peut être très enrichissant pour un enseignant expérimenté qui vise à améliorer sa pratique professionnelle. Mais pour un jeune débutant essentiellement préoccupé de « tenir sa classe », l'utilité d'un tel niveau de conceptualisation n'est pas immédiatement évidente. Les adversaires des IUFM ont donc abusé de l'argumentaire du jargon, avec une certaine mauvaise foi dans le cas de ceux qui étaient eux-mêmes universitaires dans des spécialités où le jargon de spécialiste ne manque pas. Mais l'argument a fait mouche parce qu'il a posé un problème crucial, celui de la transmission des savoirs de recherches aux enseignants en formation, c'est-à-dire celui du passage des acquis de la recherche à la pratique.

1. Colloque organisé en 2005 à la Sorbonne par l'association Res Publica.

2. Cahiers pédagogiques, n^o 286, p. 54.

3. Avant la création des IUFM, les instituteurs et les professeurs de lycées professionnels étaient formés dans des écoles normales (écoles normales d'apprentissage pour les professeurs de lycées

professionnels) et les professeurs de lycées et collèges dans des centres pédagogiques régionaux (CPR).

4. Dans la préface de Robert et Terral (2000), Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui, Paris, PUF.

5. Jacqueline Fontaine (1995), De gauche à droite : ainsi vont les IUFM ! Cahiers pédagogiques, n° 335, juin, pp. 39-41.

6. L'IUFM et ses fantômes. Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale, Michel Fabre, CREN, Formation des enseignants, juillet 2009, <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article2933>

7. Ibid.

8. Beaucoup de formateurs de ces écoles normales ont d'ailleurs été au départ très réticents à s'intégrer dans les IUFM.

9. Lise Demailly et Danielle Zay (1997), « Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des instituts universitaires de Formation des maîtres », Revue française de pédagogie, n° 121, octobre-décembre.

10. Par la suite, les effectifs se situent au alentour de 50 000 pour les années 2000.

11. C. Michaut (2010), « Le recrutement des professeurs des écoles : un effet IUFM ? », Recherches en éducation, n° 8, pp. 24-37.

12. Rapport du CNE (2001), Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives.

13. Il s'agit des trois concours de recrutement des professeurs de lycée : enseignement secondaire, enseignement technique et enseignement professionnel.

14. Ibid.

15. Dynamique attestée par l'augmentation du nombre de contrats de recherche impliquant des chercheurs (et des formateurs) travaillant dans les départements de sciences de l'éducation ou en IUFM.

16. Le mouvement créé par Célestin Freinet porte le nom d'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM).

17. « L'inavouable et l'essentiel, itinéraire de lecture et de

recherche » (1992), in Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, p. 7-41, INRP.

[18.](#) Cité dans Bordat D. (1976), Les Ceméa qu'est-ce que c'est ? Paris, Maspéro.

[19.](#) Gallimard, 1985 ; Poche Folio, 1988.

Querelles de famille

« Les profs » : ce diminutif universellement utilisé renvoie à l'image d'un corps enseignant uni, fortement soudé par l'adhésion à des valeurs communes et par la défense de ses prérogatives, fer de lance des revendications de la fonction publique. Cette image d'Épinal est pourtant depuis longtemps bien loin de la réalité d'une profession qui a en fait toujours été divisée. Les deux principales catégories d'enseignants, les instituteurs et les professeurs, n'avaient en effet dès l'origine rien en commun. Dans l'école de la III^e République, où l'enseignement primaire scolarisait les enfants du peuple tandis que l'enseignement secondaire était pour l'essentiel réservé à une petite élite socialement favorisée, instituteurs et professeurs exerçaient des métiers totalement différents et s'ignoraient mutuellement. La massification du système scolaire de la seconde moitié du XX^e siècle les a mis en concurrence, en particulier pour la maîtrise de l'enseignement dans le collège unique. Les deux corporations rivales se sont alors affrontées, et leur concurrence a été exacerbée par des rivalités syndicales et politiques qui sont toujours d'actualité, même si l'opinion publique ne les perçoit que très rarement.

L'âge d'or républicain ?

« L'école républicaine est structurellement une alliance entre les élites intellectuelles et le peuple contre les puissances conservatrices de la finance et des héritiers de l'ancien régime¹. » La formule est d'Élisabeth Alstchull, professeur d'histoire-géographie et fervente adversaire des « pédagogistes². » Pour elle, comme pour beaucoup de détracteurs des IUFM, la III^e et la IV^e République ont été un âge d'or de l'école. L'alliance entre les « élites intellectuelles et le peuple » aurait alors permis à une école émancipatrice de diffuser dans le peuple une instruction solide et laïque, et d'offrir aux élèves les plus méritants une chance de promotion sociale.

De fait, un projet d'instruction pour tous était bien au cœur des discours des grands éducateurs de la III^e République, de Jules Ferry à Paul Bert en passant par René Goblet. Mais les mots n'avaient pas tout à fait le même sens qu'aujourd'hui. Instruction pour tous ne signifiait pas que cette instruction soit la même pour tous. L'obligation scolaire, la gratuité et la laïcité rigoureuse étaient réservées à l'éducation des enfants du peuple pour leur moralisation républicaine. Mais dans leur très large majorité, les républicains d'alors n'envisageaient pas que la scolarité primaire permette d'accéder largement à l'enseignement secondaire ou supérieur. Témoin ce discours de Jules Ferry, applaudi par la gauche lors des débats de 1880 à l'assemblée :

« Le devoir de l'État en matière d'enseignement

primaire est absolu, il le doit à tous (...) Mais quand on arrive à l'enseignement secondaire, il n'y a plus la même nécessité et la prétention ne serait plus admissible si l'on disait "tout le monde a droit à l'enseignement secondaire". Non, ceux-là seuls y ont droit qui sont capables de le recevoir et qui, en le recevant, peuvent rendre service à la société. »

Les républicains ont ainsi construit une école à deux vitesses, un système « dual » pour reprendre la formule de l'historien Claude Lelièvre.

D'un côté, l'enseignement primaire des III^e et IV^e Républiques ne s'arrêtait pas, comme aujourd'hui en CM2. Il pouvait se prolonger pendant trois à six ans dans des cours complémentaires, des écoles primaire supérieures ou des écoles techniques. Ces enseignements étaient gratuits, mais leurs programmes ne préparaient pas au baccalauréat. Les élèves titulaires du certificat d'études primaire qui le souhaitaient y étaient admis à poursuivre des études jusqu'à ce qu'ils obtiennent un brevet élémentaire ou supérieur, ou un diplôme technique.

De l'autre côté, les républicains ont poursuivi le développement d'un enseignement secondaire public composé des lycées d'État et des collèges municipaux hérités de Napoléon I^{er}. Lycées et collèges publics sont restés payants jusqu'en 1930. Ils sont ensuite devenus gratuits, mais l'accès à la sixième a été filtré par l'instauration d'un examen d'entrée

spécifique, différent du certificat d'études primaires³. La plupart des lycées des grandes villes abritait en outre des classes élémentaires particulières dont les programmes étaient différents de ceux de l'école communale. Ce système a duré, avec quelques modifications, jusqu'au début de la V^e République. L'un des derniers lycées à avoir abrité des classes élémentaires a été le lycée Jeanson-de-Sailly, dans le 16^e arrondissement de Paris.

Pour reprendre la formule de l'historien Antoine Prost, les III^e et IV^e Républiques faisaient en fait coexister deux écoles parallèles, une « école du peuple » et une « école des notables ». Majoritairement fréquentée par les enfants de la bourgeoisie, seule la seconde préparait au baccalauréat et aux études supérieures. L'enseignement secondaire était de fait l'apanage de ceux que le sociologue Pierre Bourdieu a ensuite appelé les « héritiers ». Pas nécessairement héritiers d'un capital financier, mais plutôt héritiers de ce que Bourdieu a appelé un capital « culturel », c'est-à-dire d'un ensemble de savoirs et de compétences intellectuels et scolaires acquis au sein de leur famille et facilitant leur réussite dans l'enseignement secondaire. Les enfants d'enseignants ont d'ailleurs été nombreux à réussir au lycée ou au collège, aux côtés des enfants des professions libérales et de quelques rares boursiers, forcément très bons élèves (les bourses étaient alors attribuées par concours, en plus des critères sociaux).

Les républicains ont certes favorisé la promotion sociale par l'école, mais ils l'avaient prévue sélective et lente. En 1938, c'est moins de 30 % de la jeunesse qui poursuivait des études après l'école élémentaire, que ces études soient dans le secondaire, le primaire supérieur ou le technique. Les diplômes délivrés par l'enseignement primaire supérieur étaient donc suffisamment rares pour avoir une valeur marchande significative. Les enseignements primaires supérieurs et techniques conduisaient en fait leurs élèves, souvent d'origine populaire, vers les postes d'encadrement moyen du commerce et de l'industrie, ou vers la carrière d'instituteur, via le concours d'entrée à l'école normale, qui se passait après le brevet élémentaire, vers 15 ou 16 ans. Comme l'a proclamé Jules Ferry dans un discours d'inauguration d'une école technique en 1883, il s'agissait de « former des contre-maîtres, des sous-officiers pour l'armée du travail ». C'est dans cette filière, à l'écart de l'enseignement secondaire, que se jouait ce qu'on a appelé la « méritocratie républicaine ».

Secondaire, primaire supérieur et technique ne délivraient donc pas les mêmes enseignements. D'abord parce que « la barrière du latin » les séparait. Le latin était réservé à l'enseignement secondaire⁴. Seul le baccalauréat avec latin ouvrait l'accès aux enseignements supérieurs les plus prestigieux, droit, médecine et grandes écoles. Ensuite parce que les programmes de l'enseignement secondaire privilégiaient des contenus académiques conçus en fonction d'exigences universitaires, alors que les

programmes de l'enseignement primaire supérieur, et évidemment de l'enseignement technique, étaient conçus en fonction d'exigences utilitaires. Mathématiques théoriques d'un côté, approfondissement arithmétiques ou mathématiques appliquées de l'autre ; littérature d'un côté, français de l'autre. Selon la formule d'un inspecteur général de l'enseignement primaire en 1892, quand le secondaire recherchait les « qualités brillantes de l'esprit », le primaire en développait les « qualités solides ». C'est pourquoi les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures délivraient souvent des enseignements de comptabilité ou de secrétariat en plus de l'enseignement général.

Secondaire et primaire supérieur fonctionnaient donc sur des logiques sociales et culturelles très différentes. Ces logiques, qu'on a ensuite jugées en termes d'inégalités sociales, ont fait sous la III^e République l'objet d'un consensus. Dans une société encore très marquée par la ruralité et démographiquement dominée par les catégories populaires, l'idée de promotion sociale n'était pas centrale dans les représentations collectives. On connaît la résistance qu'opposaient parfois les familles d'agriculteurs aux instituteurs qui proposaient à leurs enfants de poursuivre des études : le coût des études et le besoin d'utiliser toute la force de travail disponible l'emportaient sur la chance offerte aux enfants. On connaît moins la résistance qu'a longtemps opposé le syndicalisme ouvrier à la poursuite d'études : « Ceux à qui nous avons le plus appris sont ceux qui sont le

plus atteints de jaunisse. Ils ont travaillé en période de grève ; ils s'emploient à museler leurs anciens camarades ; ils sont devenus contremaîtres ou directeurs⁵ », écrivait en 1908 un syndicaliste de la CGT à propos des anciens élèves de l'enseignement technique. Pour beaucoup d'ouvriers, la promotion sociale par l'école s'apparentait alors à une trahison de la classe ouvrière.

On comprend dès lors l'ambiguïté de l'actuel discours sur la « méritocratie républicaine » de la première moitié du xx^e siècle. Certes, cette école offrait la possibilité d'une promotion des meilleurs, mais cette promotion était très limitée en quantité et en portée. Les enseignements primaires supérieurs et techniques accueillait en 1939 à peine plus de 10 % de chaque classe d'âge, et la promotion offerte se limitait aux emplois intermédiaires de la hiérarchie des entreprises et de l'administration. Quant aux boursiers du secondaire, leur nombre demeurait infinitésimal à l'échelle de la population. La méritocratie républicaine construisait en fait un ascenseur social à accès réduit et à deux étages générationnels : la première génération accédait à une hiérarchie sociale intermédiaire par l'enseignement primaire supérieur ou technique, et les enfants de cette première génération accédaient au lycée et à l'enseignement supérieur. Ascension en deux étapes dont témoigne par exemple et de manière emblématique la trajectoire du second président de la V^e République, Georges Pompidou : né en 1911, petits fils d'agriculteurs modestes, fils d'un couple d'instituteurs, il accède aux études

secondaires puis à l'école normale supérieure.

Instituteurs et professeurs des III^e et IV^e Républiques ne s'inscrivaient donc pas dans une continuité pédagogique. Les premiers délivraient aux enfants du peuple « le viatique pour toute leur existence », prolongé pour les meilleurs d'entre eux par un enseignement préprofessionnel ou technique. Les professeurs transmettaient aux enfants de la bourgeoisie et à quelques boursiers très sélectionnés une culture humaniste et scientifique. Ils évoluaient donc dans des univers sociaux et culturels tout à fait distincts.

Des cultures professionnelles conflictuelles

En 2009, l'un des principaux slogans, scandé lors du mouvement de protestation contre la réforme de la formation des enseignants était : « de la maternelle à l'université : enseigner un métier qui s'apprend ». Ce slogan revendique une unité de la profession qui n'a en fait jamais existé. Le terme « enseignant » est récent et les cultures professionnelles des « enseignants » sont nombreuses et souvent antagonistes (Lang, 1999). Derrière cette volonté unitaire, qui sera aussi affichée à la création des IUFM, se cachent en réalité principalement deux métiers et aux moins deux cultures professionnelles⁶ : celle des instituteurs et celle des professeurs de l'enseignement secondaire.

La première reposait à l'origine sur une mission d'éducation morale (parfois politique) et d'instruction

élémentaire des enfants issus des catégories populaires. L'instituteur, comme son nom l'indique, instituait à la fois la République mais aussi l'élève qu'il devait transformer en citoyen éduqué et instruit. Comme l'écrit le sociologue Bertrand Geay⁷, le futur instituteur, doté d'une culture générale polyvalente, acquérait par imitation grâce à l'école normale (EN) une morale professionnelle et un ensemble de savoir-faire pédagogiques. Le modèle de transmission était celui de l'enseignant charismatique, véritable modèle professionnel, incarné par le maître-formateur. L'EN, parfois qualifié de « séminaire laïque » en référence aux règles quasi monacales que la vie en internat imposait, conférait aux jeunes instituteurs une identité nouvelle et le sentiment d'appartenance à un corps de métier.

Espace clos et austère, l'école normale assurait la cohésion idéologique et éthique du corps des instituteurs ainsi que sa reproduction. Cette formation visait autant les corps que les esprits, car l'accès et le maintien dans la fonction dépendaient tout particulièrement de la façon de se tenir, dans les différents sens du terme. Ainsi, la Revue pédagogique d'août 1881 cherchait à définir le « maintien convenable » de l'instituteur :

« Il doit être modeste sans timidité, grave sans affectation (...) Le corps doit être tenu droit, ainsi que la tête, les yeux légèrement baissés – car ce serait de l'impertinence ou de l'effronterie de regarder fixement tout le monde. »

Même s'ils étaient souvent déjà bien préparés en amont par les années passées sur les bancs de l'école, c'est à une véritable conversion morale et idéologique que sont soumis les futurs instituteurs. La croyance dans l'école et dans les missions de l'enseignant est à cette époque proche de la foi :

« Alors que la charge d'aumônier est supprimée en 1883, c'est une nouvelle foi, ciment d'une nouvelle société, qu'il s'agit de faire régner, une sorte de spiritualisme scientifique, visant au dépassement des conflits sociaux par la vertu et dont le corps doctrinal repose sur les acquis de la connaissance positive⁸. »

Les professeurs du secondaire n'ont ni le même public ni les mêmes missions. Ils enseignent à des élèves déjà en grande partie convertis par leur éducation familiale aux valeurs de l'école et se préoccupent peu d'éducation mais surtout de la transmission des savoirs scolaires. Munis d'une formation universitaire de haut niveau, ils doivent leur réputation bien moins à des méthodes d'enseignement qu'à des connaissances académiques dans une discipline scolaire. Leur culture professionnelle est marquée par l'exclusion progressive des tâches autres que celles liées à la transmission des connaissances et par la spécialisation disciplinaire. La figure de prou de cet enseignant est sans contexte l'agrégé. Moins nombreux que ceux du primaire, les enseignants du secondaire sont convaincus

d'appartenir à une élite intellectuelle et défendent majoritairement dans l'école et auprès de leurs élèves un modèle de l'excellence scolaire dont la discipline enseignée est le pivot. Pour cela, un modèle pédagogique dit de la Leçon va s'imposer et perdurer jusqu'aux années 1960. S'appuyant sur ce modèle, l'exercice professionnel est pensé prioritairement par la transmission magistrale d'un savoir qui va du maître aux élèves. La compétence professionnelle repose quasi exclusivement sur la maîtrise de la discipline enseignée (Guibert, Lazuech, Rimbert, 2008).

Dans ce contexte, la nécessité d'une formation pédagogique pour les enseignants du second degré paraît inutile et d'ailleurs, il n'existe pas de formation initiale professionnelle systématique avant les années 1950⁹. Un accompagnement en début de carrière et la formation académique transmise par l'Université sont considérés comme suffisants pour être un bon enseignant. Comme l'a montré l'historien Yves Verneuil¹⁰, le lobby constitué par la société des agrégés a systématiquement refusé au nom de ce principe la plupart des tentatives de réformer la formation des enseignants.

Pour les plus farouches défenseurs de ces deux conceptions du métier, ces cultures professionnelles sont donc irréductibles. Certes, chacun de ces deux corps d'enseignants jouit d'un prestige certain : « Monsieur l'instituteur » est souvent considéré comme le « savant » de son village, et en ville, le professeur est respecté des élèves et de leurs parents

pour l'étendue de sa culture. Mais en réalité, tout les sépare : les premiers ont suivi la filière de l'enseignement primaire supérieur et des écoles normales, les seconds sont allés à l'université. Les premiers savent l'arithmétique, l'orthographe, les grandes dates de l'histoire et la géographie de la France, un peu de sciences naturelles ; les seconds ont étudié le latin au lycée et la discipline qu'ils enseignent à l'université. Aux premiers, on demande de délivrer un enseignement simple, accessible à tous. Aux seconds revient la formation d'une élite cultivée. Les professeurs sont conscients de cette supériorité et la revendiquent : « Les instituteurs ne seront jamais que des bacheliers améliorés, seul le Secondaire est formateur de l'esprit critique et garant de la liberté de l'homme », pouvait-on lire en 1957 dans le journal du Syndicat national de l'enseignement secondaire. Pour certains universitaires et agrégés, les enseignants du primaire étaient même des « incapables prétentieux¹¹ », dangereux pour l'école et pour les enfants qu'ils pervertissaient par l'introduction d'une réflexion pédagogique ou didactique néfaste à la transmission des savoirs.

On a donc historiquement deux corps enseignants distincts, deux cultures professionnelles et deux écoles de formation. Jusqu'en 1941, les instituteurs ne passent pas le baccalauréat. Ils poursuivent après le CM2 jusqu'au brevet élémentaire, puis passent le concours de l'école normale, et à 18 ans commencent leur carrière. Dans le secondaire, les professeurs sont titulaires soit d'une licence, soit du très sélectif et

prestigieux concours de l'agrégation. À partir de 1950, un nouveau concours, le CAPES, se substitue au recrutement des licenciés. Pour être complet, il faut préciser qu'à ces deux catégories initiales d'enseignants, s'ajouteront à partir des années cinquante les professeurs de l'enseignement professionnel, aujourd'hui professeurs de lycées professionnels (PLP), dont la culture professionnelle se distingue également des deux précédentes.

Ces clivages anciens sont vivement réactivés dans les années 1980 : la création des IUFM apparaît alors comme une prise de pouvoir par les « primaires ». En effet, on a vu que parmi les idées fondatrices des IUFM, on trouve à la fois la création d'un corps unique de professeurs (professeurs des écoles pour le premier degré et des collèges et lycées pour le second) mais aussi une formation en partie commune de tous les enseignants. Ce projet d'uniformisation des compétences professionnelles des enseignants a suscité de vives critiques de la part de certaines organisations professionnelles ou d'une partie des corps d'inspections.

Les défenseurs des cultures professionnelles de chaque corps, et principalement de celle du secondaire, se sont donc vigoureusement opposés à la création de ces instituts. Même s'ils n'employaient pas le ton polémique des opposants radicaux que nous avons évoqué au chapitre précédent, les premiers rapports sur le fonctionnement des IUFM mettent clairement en avant ces conceptions antagonistes du métier. Dans le rapport Kaspi (1993) on peut lire qu'« il

faut rompre avec l'utopie simpliste du corps unique », et le rapport Gouteyron (1992) note « qu'il subsiste une différence fondamentale entre la préparation du futur enseignant des écoles, qui doit comporter une part importante de pédagogie ainsi qu'une formation disciplinaire suffisante et la formation du futur enseignant du second degré pour laquelle le progrès pédagogique passe par un niveau de connaissances très élevé ». Le rapport des inspecteurs généraux Borne et Laurent (1992) distingue deux types de professionnalité : celui de l'instituteur qui « exerce consciemment un artisanat » et celui du professeur qui « exerce un art libéral ». Les IUFM sont aussi accusés « sous prétexte de professionnalisation » de « marginaliser l'enseignement des disciplines au profit de la psychologie, de la pédagogie et de la communication » et de transformer les professeurs en animateurs socioculturels et les établissements scolaires en « lieux de vie¹² ».

Il n'est évidemment pas surprenant que ces différences de cultures professionnelles, et parfois ces antagonismes, se traduisent aussi dans l'action syndicale.

Une unité syndicale de façade

« La moitié des enseignants en grève contre les suppressions de postes » : ce titre du Monde, à l'occasion d'une grève en 2011, est typique de la manière dont les médias restituent l'action syndicale

des enseignants. Elle conforte l'opinion publique dans la représentation d'un « corps enseignant » solidaire, représenté par des syndicats unis dans l'action revendicative. La réalité est autre. Le syndicalisme enseignant est en fait éclaté et concurrentiel : en 2011, aux élections professionnelles du ministère de l'Éducation nationale, dix fédérations syndicales différentes présentaient des candidats.

Si le syndicalisme enseignant existe dès le début du xx^e siècle, c'est surtout après la seconde guerre mondiale que sont apparus des conflits catégoriels et politiques qui ont creusé des fractures syndicales encore perceptibles aujourd'hui. Ces conflits ont été provoqués par la conjonction de tensions politiques internes à la gauche et de rivalités entre les différentes catégories d'enseignants à propos des réformes du système scolaire.

Dans un premier temps, les syndicats enseignants avaient semblé échapper aux conflits politiques. En 1947, la FEN choisissait de devenir un syndicat autonome, indépendant des partis politiques¹³. Les statuts de la fédération autorisaient néanmoins l'expression interne de « tendances » : l'une pour ceux des militants proches du Parti communiste, l'autre pour la tendance majoritaire anti-communiste. En outre, d'autres syndicats enseignants existaient aussi, même s'ils étaient encore très minoritaires : le SGEN, affilié à la Confédération française des travailleurs chrétiens (CFTC), les syndicats restés affiliés à la CGT, ceux qui avaient rejoint Force ouvrière, et un syndicat plutôt classé à droite, le SNALC. Enfin, au

sein de la FEN, les deux grandes catégories d'enseignants, instituteurs et professeurs, dont on a vu combien leurs identités respectives sont différentes, appartenaient à deux fédérations distinctes : le SNI (Syndicat national des instituteurs), et le SNES (Syndicat national de l'enseignement secondaire). On voit que s'installait dès cette époque un jeu complexe d'oppositions croisées entre des intérêts catégoriels (schématiquement les professeurs contre les instituteurs) et des enjeux politiques (schématiquement, les communistes contre la gauche non communiste ou la droite).

Ces oppositions se sont progressivement exacerbées au fur et à mesure que se mettaient en place les réformes qui ont abouti à la création du collège unique en 1975. Dès 1945, le principe d'une orientation précoce à la fin de l'école élémentaire, qui séparait pour l'essentiel les enfants des milieux populaires de ceux des milieux plus privilégiés, a été vivement remis en cause. Des politiques, des syndicalistes, des intellectuels et des économistes reprochaient à ce système son injustice, mais aussi le gaspillage de ressources humaines qu'il provoquait à une époque où la croissance économique augmentait les besoins en cadres, en chercheurs, en enseignants ou en ingénieurs. Une commission de réforme présidée par le physicien Paul Langevin puis, après son décès, par le psychologue Henri Wallon, avait en 1947 proposé de prolonger l'obligation scolaire à 18 ans et l'unification de toutes les filières du premier cycle de l'enseignement secondaire. Trop instable, la

IV^e République a échoué à réaliser les réformes attendues. Mais, dès 1959, De Gaulle met en œuvre ce qu'on appelé la démocratisation de l'enseignement. C'est ainsi que de 1959 à 1975, la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 16 ans tandis que les cours complémentaires, les premiers cycles des lycées et d'autres filières parallèles sont progressivement fusionnées au sein du collège unique.

Or la création de ce nouveau collège obligeait à décider quel type d'enseignement allait y être délivré, et par qui. Devait-on ouvrir à tous les jeunes l'enseignement très académique du lycée, ou devait-on s'inspirer plutôt des contenus moins abstraits et des méthodes plus progressives de l'enseignement primaire ? Pour les professeurs comme pour les instituteurs, cette question était vitale. Jusqu'en 1959, l'enseignement dans les cours complémentaires avait constitué la seule voie de promotion des instituteurs, ils espéraient donc que le collège unique allait le rester. Quant aux professeurs, l'accès au collège leur offrait de nouveaux débouchés, et donc une chance d'augmenter leur nombre et d'accroître leur influence dans la FEN. Les deux syndicats ont ainsi défendu pendant plus de vingt ans des conceptions antagonistes. « Les porte-parole des instituteurs jugeaient les professeurs complètement coupés des milieux populaires (...), donc incapables de se mettre à la portée de la masse des enfants », écrit l'historien Antoine Prost (2004). Ils revendiquaient donc le monopole de l'enseignement dans le premier cycle du secondaire unifié. Les porte-parole du SNES jugeaient

cette prétention dangereuse pour la qualité de l'enseignement dont ils se voulaient les garants. « L'enseignement secondaire doit demeurer le gardien vigilant d'une culture classique et moderne », martelait le SNES dès 1954, ajoutant que « les instituteurs, recrutés comme ils le sont aujourd'hui, ne peuvent avoir accès au secondaire proprement dit¹⁴ ».

Le conflit s'est fortement aggravé à partir de 1967, lorsque la tendance communiste a emporté la majorité au SNES. Au catégoriel s'est dès lors ajouté le politique : l'affrontement SNI/SNES s'est doublé d'un affrontement PS/PC¹⁵. Et derrière ces affrontements se jouent aussi des enjeux financiers, méconnus du public, mais essentiels : les grandes mutuelles enseignantes (MGEN, MAIF, CAMIF, CASDEN-PB, MRIFEN)¹⁶ étaient depuis toujours aux mains des militants du SNI et pouvaient apporter des soutiens matériels appréciables. En outre, à la même période, les autres syndicats profitent de l'agitation de la fin des années soixante pour progresser dans le monde enseignant : dans l'élan de la création de la CFDT en 1964, le SGEN devient le syndicat favori des militants pédagogiques, tandis qu'à l'opposé de l'échiquier politique, le SNALC accueille ceux qui avaient été hostiles aux événements de mai 1968.

Aussi lorsqu'en 1975, le ministre de l'Éducation de Valéry Giscard d'Estaing, René Haby, crée le collège unique, il cherche un compromis entre les diverses tendances. Après de difficiles négociations, il accepte que les programmes et les méthodes demeurent

celles des lycées, mais obtient que les anciens instituteurs des cours complémentaires puissent continuer à enseigner au collège sous le nom de professeur d'enseignement général de collège (PEGC), en parallèle avec leurs collègues professeurs certifiés ou agrégés. Ce compromis était évidemment peu fiable et l'affrontement entre les deux catégories d'enseignants et les deux tendances politiques a rapidement repris. À la fin des années 1980, il atteint son paroxysme.

Alors que la gauche est au pouvoir, deux nouvelles questions dominent la scène scolaire : la crise de l'enseignement secondaire et le déficit de recrutement des enseignants. En 1989, le Premier ministre, Michel Rocard, et le ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, proposent une solution commune aux deux problèmes en associant trois réformes : une revalorisation salariale, la création d'un corps spécifique de professeurs de collèges et une nouvelle organisation de la formation des enseignants. Il s'agissait de reconnaître que le collège était « une étape charnière » qui nécessitait une pédagogie et des programmes spécifiques, et de délivrer aux enseignants une formation professionnelle commune à tous les niveaux pour améliorer la progressivité des enseignements de l'école primaire aux lycées. En échange, les salaires devaient être revalorisés. La direction de la FEN accepte le marché, mais le SNES le refuse. L'un des principaux points de désaccord est évidemment la question du corps spécifique de professeurs de collège, qui pouvait apparaître comme

une manière de chasser les professeurs certifiés et agrégés du collège unique. Le SNES a alors l'habileté de soutenir une autre revendication des instituteurs, l'égalité de salaire avec les professeurs, ce qui fait basculer le SNI en sa faveur. Jospin doit donc céder et renonce à la création du corps de professeurs de collège. Comme l'écrit l'historien Guy Brucy, le SNI est alors « partagé entre la conscience d'une victoire historique – l'égalité de dignité enfin conquise entre instituteurs et professeurs – et le constat amer d'une défaite – l'abandon du corps des professeurs de collèges¹⁷ ».

Mais si Jospin a cédé sur le collège, il a en revanche obtenu la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Dès 1991, toutes les académies ouvrent un IUFM. Ces établissements doivent délivrer aux jeunes enseignants stagiaires, juste après leur succès aux concours, une formation professionnelle commune réunissant instituteurs (devenus professeurs des écoles et recruté avec une licence) et professeurs. D'emblée, ce projet cristallise à nouveau conflits catégoriels et politiques. On a vu que les défenseurs d'un enseignement secondaire traditionnel voient dans une formation professionnelle commune au primaire et au secondaire le retour d'une tentative de « primarisation » du secondaire. Ils craignent que la culture psychologique, sociologique et philosophique que les IUFM veulent transmettre aux professeurs stagiaires nuise à l'approfondissement des savoirs disciplinaires. Mais ils reconnaissent aussi dans ce projet la trace d'une vieille revendication du

SGEN « un corps unique d'enseignants de la maternelle aux terminales ». Or le SGEN, qui syndicalise de nombreux militants pédagogiques, a aux yeux des syndicalistes laïcs le défaut d'avoir été fondé par le syndicat des travailleurs chrétiens et d'accueillir en son sein des « chrétiens de gauche ». Les militants du SGEN vont être recrutés assez nombreux dans les IUFM. Ces instituts deviennent ainsi le nouveau théâtre d'un affrontement syndical qui oppose souvent le SNES et le SGEN.

Le SNES a de ce fait toujours adopté des positions ambiguës à l'égard des IUFM, alors que les SGEN et l'UNSA¹⁸ les ont vigoureusement défendus. Ainsi, lorsqu'en 2008 Nicolas Sarkozy annonce son intention d'élever le recrutement de tous les enseignants au niveau du master, ce qui laissait augurer une forte diminution du rôle des IUFM dans la formation des professeurs du secondaire, le SNES approuve la « mastérisation » alors que le SGEN et l'UNSA condamnent l'affaiblissement des IUFM. En mai 2009, cette opposition se concrétise par deux votes différents au sein d'une instance paritaire du ministère : appelés à se prononcer sur les décrets organisant les nouvelles modalités de formation des enseignants dans le cadre de la « mastérisation », le SGEN et l'UNSA votent contre alors que la FSU s'abstient. Oppositions politiques et intérêts catégoriels continuent de dessiner des lignes de fracture qui se portent désormais notamment sur la question de la formation des enseignants. Derrière la façade des revendications communes, les divisions

syndicales sont toujours aussi vives.

[1.](#) Colloque « Pas de société du savoir sans école », fondation Res Publica, 2005.

[2.](#) Elisabeth Altschull définit ainsi les « pédagogistes » : « des idéologues qui prétendent résoudre par leur nouvelle pédagogie des problèmes qu'ils ont le plus souvent créés en obligeant le système à renoncer à ses exigences antérieures. »

[3.](#) Cet examen d'entrée en sixième a existé jusqu'au dans la première moitié des années 1960.

[4.](#) On peut aussi noter que jusqu'en 1924 le latin était réservé aux garçons, rendant très difficile aux filles l'accès aux métiers les plus prestigieux.

[5.](#) Cité par Charlot B. et Figeat M. (1985), Histoire de la formation des ouvriers, Paris, Minerve.

[6.](#) Il faudrait pour être plus exhaustif ajouter une autre catégorie d'enseignants : ceux du professionnel et du technique qui, bien que plus proches des instituteurs, ont pendant longtemps tiré leur légitimité de leur expérience en entreprises.

[7.](#) B. Geay (1999), Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale, Seuil.

[8.](#) Ibid.

[9.](#) C'est à la suite de la création du CAPES, en 1950, que sont fondés les centres pédagogiques régionaux (CPR).

[10.](#) Y. Vemeuil (2005), Les agrégés. Histoire d'une exception française, Paris, Belin.

[11.](#) Termes employés en 1957 dans la revue du Syndicat national de l'enseignement secondaire.

[12.](#) E. Badinter, R. Debray, A. Finkelkraut, E. de Fontenay, C. Kintzler (1990), « Souvenez-vous des professeurs », Le Monde, 25 novembre.

[13.](#) Lorsqu'en 1947 les communistes quittaient le gouvernement et faisaient éclater le « tripartisme » en vigueur depuis la Libération, la Fédération de l'éducation nationale (FEN) refusait de suivre les communistes à la CGT ou les autres militants à Force ouvrière.

[14.](#) Cité par Guy Brucy (2003), Histoire de la FEN, Belin, p. 266-

267.

[15.](#) La proximité du SNES avec les communistes était encore d'actualité en 2010 : Gérard Aschieri, qui a été secrétaire général de la Fédération syndicale unitaire (FSU), la nouvelle organisation à laquelle appartient le SNES, de 2001 à 2010, a appelé en 2012 à voter pour le candidat que soutient le Parti communiste, Jean-Luc Mélenchon.

[16.](#) Deux de ces organismes ont aujourd'hui fait faillite : la CAMIF (Coopérative d'Achat Mutuelle des Instituteurs de France) et la MRIFEN (Mutuelle de Retraite des Instituteurs et des Fonctionnaires de l'Éducation Nationale). Les autres sont la Mutuelle Automobile des Instituteurs de France, le Mutuelle Générale de l'Éducation nationale et la CASDEN, une banque coopérative du groupe Banque Populaire.

[17.](#) Brucy, op. cit., note 36.

[18.](#) En 1993, à la suite des affrontements permanents entre tendances, la FEN s'est disloquée. Autour de l'ancien SNI s'est créée l'UNSA, tandis que le SNES a créé la FSU. C'est la naissance du paysage syndical que l'on connaît aujourd'hui avec la FSU et l'UNSA, auxquels s'ajoutent les syndicats liés aux centrales de salariés (SGEN pour la CFDT, FO, CGT, Sud), plus quatre organisations minoritaires.

Enseigner, un métier ou des métiers ?

De 5 % de bacheliers par classe d'âge dans les années cinquante, on est passé aujourd'hui à 70 %. Ce chiffre illustre à lui seul la force de la transformation qu'a subi en l'espace de deux générations notre système scolaire. Cette massification de l'enseignement secondaire et la transformation de ses publics, l'émergence d'exigences nouvelles dans une société qui prend plus en compte les individus, les besoins de l'économie, les ambitions des familles, ont à la fois multiplié les attentes à l'égard de l'école et considérablement compliqué le travail des enseignants. Selon le lieu d'exercice, le niveau des élèves et les particularités de chaque établissement, les enseignants exercent dans des conditions et avec des objectifs tellement différents qu'il est sans doute plus juste aujourd'hui de parler de métiers enseignants au pluriel.

Éclatement des finalités

Lutte contre l'échec scolaire et le redoublement, orientation professionnelle, information sur les risques de l'alcool et des drogues, initiation à la conduite

routière, éducation sexuelle... Depuis les années 1960, l'école a dû assumer de nouvelles finalités d'éducation et d'instruction, de plus en plus nombreuses, diverses, et parfois très éloignées de sa mission originelle. Parce qu'elle exerce désormais sur l'éducation de l'enfance et de la jeunesse un quasi-monopole, l'école a dû prendre en charge des responsabilités nouvelles. Le métier d'enseignant s'en est trouvé inéluctablement affecté.

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, les exigences de la reconstruction et l'interventionnisme de l'État en matière économique ont abouti à une croissance spectaculaire des enseignements techniques et professionnels. Aujourd'hui, la moitié des lycéens sont dans les lycées professionnels ou les filières technologiques du secondaire, et les bacheliers technologiques ou professionnels représentent 47 % de l'ensemble des bacheliers. L'école française assume donc désormais une responsabilité majeure dans la formation professionnelle des ouvriers, des employés et des techniciens. À partir des années soixante, cette tendance visant à rapprocher le système scolaire des besoins de formation professionnelle est devenue une ligne directrice des politiques éducatives. Cela s'est notamment traduit par le développement des stages en entreprises, systématiques en lycées professionnels, mais également généralisés pour les classes de troisième de collège. Dans de nombreux collèges, fonctionnent en outre des classes de troisième dont l'horaire est modifié pour que leurs élèves puissent

suivre des cours de « découvertes professionnelles » en lycée professionnel.

Dans la même logique de recherche d'une relation plus étroite entre l'école et le marché du travail, les années cinquante et soixante ont vu l'essor des dispositifs d'orientation. À la fin des années 1990, plusieurs notes et circulaires du ministère ont instauré l'éducation à l'orientation comme une mission de l'école qui doit s'exercer sur le temps scolaire. Devenue aujourd'hui « éducation aux choix », c'est désormais une des missions attribuée au professeur principal de chaque classe de collège et de lycée¹ : « Le professeur principal a une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves². » Depuis 2006, le professeur principal est notamment supposé organiser des « entretiens d'orientation » avec tous les élèves de troisième.

Mais dès lors que la formation professionnelle et l'orientation deviennent de la responsabilité de l'école dans un contexte de croissance du chômage, l'échec scolaire change de nature. En effet, tant que les diplômes délivrés par l'école n'avaient pas de lien direct avec les emplois sur le marché du travail, à l'exception de la minorité de diplômés des universités de médecine, de droits ou des écoles d'ingénieurs, l'échec scolaire n'avait pas de conséquence directe sur l'insertion professionnelle. La plupart des emplois d'ouvriers, d'employés, de cadres moyens, d'artisans ou de commerçants, les plus nombreux du marché du

travail, était accessible avec ou sans diplôme. À l'inverse, lorsqu'une large majorité de jeunes poursuivent des études de niveau secondaire ou supérieure dans des filières qui sont organisées en corrélation avec des besoins professionnels, l'échec scolaire devient un problème social et économique puisqu'il peut conduire à l'exclusion sociale et au chômage. Le principe d'égalité des chances prend donc aussi un sens différent : il ne s'agit plus seulement d'égalité devant l'accès à une culture générale et scientifique commune, il s'agit d'égalité devant l'accès au marché du travail.

C'est pourquoi dès le début des années 1980, la lutte contre l'échec scolaire est devenue une nouvelle mission de l'école. Depuis 1981, on a pratiqué une politique dite de « discrimination positive ». Il s'agit d'identifier, à partir de critères sociaux, des zones ou des établissements particulièrement exposés aux risques d'échec scolaire et de leur donner des moyens supplémentaires pour y remédier. Des ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) de 1981 aux établissements « ECLAIR » (« Écoles, Collège, Lycées, Ambition, Innovation, Réussite ») d'aujourd'hui, un certain nombre d'écoles, de collèges et de lycées ont reçu des financements complémentaires pour mettre en œuvre des dispositifs de lutte contre l'échec des élèves en difficulté.

Cette préoccupation de réduire l'échec scolaire explique aussi pourquoi le ministère a incité l'ensemble des établissements et de leurs enseignants à réduire au maximum les redoublements.

En effet, statistiques et enquêtes concordent, en France comme à l'étranger, pour démontrer que les redoublements aggravent plus souvent l'échec qu'ils n'y remédient³. Le redoublement est aussi, avec l'absentéisme, perçu comme un symptôme annonciateur d'un abandon précoce des études, ce que l'on nomme aujourd'hui le « décrochage scolaire⁴ ». Le ministère a donc défini une nouvelle mission pour les professeurs de collège : « Tous les jeunes de moins de 16 ans ont droit à l'éducation et le devoir d'être assidus. L'école prévient et repère le décrochage scolaire ». Les chefs d'établissement sont ainsi incités à mettre en œuvre de nombreux dispositifs pour limiter les redoublements, enrayer l'absentéisme et prévenir le décrochage scolaire. De 16,5 % de redoublants en 5^e en 1985 on est passé à 2,5 % aujourd'hui.

Cette injonction de résorber l'échec scolaire s'est en outre accompagnée d'une transformation majeure des pratiques du ministère. Le souci d'efficacité s'est traduit par la généralisation de la pratique de l'évaluation. Taux de redoublement, taux de succès aux examens, nombre d'incidents violents, sont devenus autant d'indicateurs rendus publics qui pèsent sur la vie des établissements, et notamment sur la carrière de leurs chefs. Cette évolution participe à la généralisation d'une logique de marché scolaire qui renforce la concurrence entre établissements publics (établissement de centre-ville vs établissement de la périphérie) et entre enseignement public et privé. Les

enseignants sont donc désormais, qu'ils le veulent ou non, comptables de la réussite de leurs élèves, de tous leurs élèves. Et par conséquent, ils sont aussi tenus en partie responsables de l'échec scolaire : cet échec n'est plus seulement compris comme la conséquence d'une défaillance de l'élève, mais aussi comme le produit de la défaillance d'une institution qui devrait pouvoir transmettre à tous la maîtrise d'un « socle commun de connaissances » pour reprendre la formule en vigueur dans les textes officiels⁵.

Mais ce « socle commun de connaissances » est beaucoup plus ambitieux que le simple « lire, écrire, compter » de l'école primaire de la III^e République. Au sortir du collège, un élève contemporain devrait pouvoir se faire comprendre en anglais « à l'oral et à l'écrit en utilisant des expressions courantes », connaître « la structure et le fonctionnement de la Terre et de l'Univers, la matière et ses propriétés physiques et chimiques, l'énergie, les caractéristiques du vivant (cellule, biodiversité, évolution des espèces) », connaître « la conception, la réalisation et le fonctionnement des objets techniques », avoir appris « à agir dans une perspective de développement durable », et bien sûr avoir obtenu son « B2i », Brevet Informatique et Internet. Cette ambition encyclopédique du socle commun illustre la contrainte paradoxale à laquelle est soumise l'école française contemporaine : l'héritage élitiste de son enseignement secondaire l'oblige à poursuivre la logique d'une sélection précoce des meilleurs élèves sur des contenus très ambitieux, mais les exigences

nouvelles de la société la contraignent à combattre l'échec que provoque cette sélection sévère.

Cette contrainte paradoxale est d'autant plus douloureuse que l'énumération des nouvelles finalités attribuées à l'école ne s'arrête pas aux questions de formation professionnelle, d'orientation, de transmission d'un socle commun de connaissances et de lutte contre l'échec scolaire ou les discriminations. La société contemporaine s'inquiète aussi d'une multitude de risques qui sont désormais considérés comme insupportables, à la fois parce que la sécurité des individus est devenue une valeur centrale des sociétés démocratiques, mais aussi parce que accidents, maladies ou comportements à risques représentent un coût économique élevé. De nouvelles missions scolaires relevant de la santé publique se sont donc accumulées dans les directives ministérielles. Rappelons les principales : « La prévention des toxicomanies (et) des autres conduites à risque (violence, conduites suicidaires, usage abusif d'alcool, de tabac ou de médicaments...) (...) fait partie intégrante de la mission éducative de l'école » (juillet 1998) ; « Pour compléter le dispositif des attestations scolaires de sécurité routière (ASSR), passées en classe de cinquième et en classe de troisième, il est créé une attestation de première éducation à la route (APER) délivrée à l'issue de la scolarité primaire » (octobre 2002) ; « Trois séances d'information et d'éducation à la sexualité doivent, au minimum, être organisées dans le courant de chaque année scolaire » (février 2003). Voilà donc l'école

chargée aussi d'éducation sexuelle, de prévention des accidents de la route et de lutte contre la consommation d'alcool et de stupéfiants.

Ainsi, chaque année ou presque, une nouvelle priorité émerge, toujours justifiée bien sûr, mais qui à chaque fois charge un peu plus la barque et complique un peu plus la tâche des personnels de l'Éducation nationale, enseignants compris. En 2012, c'est la campagne « agir contre le harcèlement à l'école » qui est passée au rang de priorité, les chefs d'établissement étant incités à faire adopter par leur personnel une charte intitulée « pas de harcèlement dans mon établissement ».

Toutes ces nouvelles injonctions ont enfin une dernière conséquence qui ne simplifie pas la vie des établissements et celles des enseignants : elles supposent pour la plupart d'entre elles une collaboration avec de nouveaux partenaires, qu'il s'agisse des parents d'élèves, des entreprises, des travailleurs sociaux ou des animateurs de différents domaines d'activité. Ainsi, la charte contre le harcèlement que nous venons d'évoquer prévoit « d'apporter à l'élève et à ses parents une réponse cohérente (...) en prenant toutes les mesures nécessaires à la protection de l'élève », mais aussi de « travailler avec les parents de l'élève harceleur (...) en ne négligeant pas les procédures de signalement en cas de faits susceptibles de relever d'une infraction pénale ». Autrement dit, ce texte ouvre la possibilité que les parents d'un élève harcelé mettent en cause la responsabilité de l'établissement et de ses

enseignants, et obligent plus ou moins ces derniers à ajouter aux multiples tâches qui sont déjà les leurs, le repérage des souffrances d'un élève transformé en bouc émissaire par ses camarades.

Comme le disent avec ironie les sociologues François Dubet et Marie Duru-Bellat, l'école est devenue « le pompier de service de la société⁶ ». Naturellement, toutes ces missions ne sont pas accomplies dans tous les établissements scolaires. Le manque de moyens ou de compétences disponibles, le déficit de bonnes volontés, font qu'il n'existe probablement aucun établissement dans lequel l'ensemble des missions qui viennent d'être évoquées soient réellement mises en œuvre. D'autant que tous les établissements ne connaissent pas les problèmes que ces initiatives visent à résoudre : tous les collèges n'ont pas de problèmes de consommation de cannabis, tous les lycées professionnels ne sont pas confrontés à un fort absentéisme. Il n'en reste pas moins que l'inventaire à la Prévert que constitue une telle diversité de finalités éducatives a contribué à brouiller l'image du métier enseignant, dont la fonction initiale de transmission de connaissances peut apparaître en quelque sorte diluée dans une multitude de missions annexes.

Brouillage d'autant plus sensible que l'éclatement des finalités éducatives de l'école s'est aussi accompagné d'un éclatement des lieux et des pratiques d'exercice du métier.

Éclatement des conditions d'exercice et des pratiques professionnelles

Le système éducatif français est construit sur un mythe : celui de l'égalité des chances. Et cette égalité a longtemps été synonyme d'un traitement égalitaire des élèves mais aussi des enseignants. Au niveau des personnels, cela se traduit par une forte uniformité des statuts professionnels et des carrières. Cette uniformité, qui structure l'organisation de l'école, se retrouve dans les modes de recrutement dans la formation, dans l'avancement dans la carrière, dans le fonctionnement des établissements et jusque dans les pratiques professionnelles qui apparaissent souvent comme étant similaires et interchangeables : où qu'il exerce, un enseignant est censé en valoir un autre. Cette organisation, longtemps renforcée par une centralisation importante du système éducatif, a été perçue comme garante de l'équité entre élèves.

Pourtant lorsqu'on observe de plus près le fonctionnement des établissements, c'est la diversité qui prime. En définitive, l'unité professionnelle affichée et revendiquée n'est que de façade. L'éclatement des lieux d'exercice et des pratiques professionnelles domine. Et d'ailleurs, avec en 2011 près de 790 000 enseignants exerçant « de la maternelle à l'université » uniquement dans le secteur public, comment pourrait-il en être autrement ?

On l'a vu, de nombreux clivages traversent ce groupe professionnel et notamment dans le secondaire où les statuts sont les plus diversifiés (agrégés, certifiés et

assimilés, PLP, professeurs de l'enseignement spécialisé, contractuels...). Certains sont titulaires de leur poste, affectés à l'année dans un établissement, d'autres sont titulaires remplaçants, d'autres précaires... Ces différences, renforcées par une transformation sociodémographique du corps enseignant (rajeunissement, féminisation), définissent des conceptions du métier souvent éloignées.

Mais c'est surtout au niveau des conditions d'exercice que les différences sont les plus importantes : il est facile de comprendre que ce n'est pas la même chose d'enseigner en maternelle, en collège, ou en lycée professionnel ou d'enseignement général (et a fortiori à l'université). En effet, les programmes, les publics, les objectifs pédagogiques ne sont pas les mêmes et les gestes professionnels en dépendent fortement. Outre, ces différences liées aux filières d'enseignement, des disparités existent aussi massivement à l'intérieur d'une même filière, voire d'un même établissement. Dans le primaire par exemple, il est bien différent d'exercer en milieu rural dans une classe unique (multi-niveaux) que dans une école du centre d'une grande ville. Dans le secondaire, les façons d'enseigner ne sont pas les mêmes dans un collège difficile relevant de l'enseignement prioritaire, situé à la périphérie d'une grande ville, et dans un grand lycée historique de centre-ville.

Les initiatives accumulées depuis plusieurs décennies en matière de politique éducative ont accentué cette disparité. Le développement des projets d'établissement, la décentralisation et

l'attribution de nouvelles responsabilités aux collectivités territoriales ont contribué à parcelliser, voire à segmenter, le métier en exerçant une pression sociale pour que les méthodes pédagogiques et les formations soient davantage adaptées aux publics enseignés⁷.

Par ailleurs, la transformation des modes d'éducation familiale (l'apprentissage de l'autorité étant moins considéré comme relevant de la famille) a considérablement compliqué la gestion de la relation avec la classe et avec les élèves. Outre l'autorité, c'est aussi le sens de l'école et le rapport au savoir qui n'est plus le même et qui influe sur le métier d'enseignant. Dans certains établissements, pour faire tenir la classe et pour mettre les élèves au travail, les enseignants doivent renouveler sans cesse leurs méthodes, alors que dans d'autres établissements ce sont les élèves qui parfois devancent les attentes des enseignants. Dans la plupart des cas, rien n'est gagné d'avance et les routines pédagogiques lorsqu'elles existent sont pour le moins incertaines. D'une année à l'autre, dans le même établissement, une méthode qui avait « bien marché » dans une classe peut s'avérer moins pertinente voire inefficace et générer des conflits dans une autre. D'ailleurs, on sait déjà depuis longtemps que les enseignants qui ont le plus d'ancienneté demandent les établissements où ils pensent trouver des modes de fonctionnement qui se rapprochent le plus des idéaux qui les ont conduits à vouloir exercer ce métier⁸.

Ainsi les pratiques professionnelles sont en grande partie liées aux conditions d'exercice. Certes, il existe un tronc commun mais comme le rappellent les textes officiels, les activités d'enseignement doivent constamment être adaptées aux élèves, à leurs spécificités culturelles et sociales, à leur niveau scolaire, à leur rapport au savoir. Les objectifs nationaux (programme et examen nationaux, référentiel de compétences...) ne suffisent pas à compenser l'hétérogénéité des contextes locaux.

Ces transformations récentes ne touchent pas seulement l'espace de la classe et la relation aux élèves. Elles concernent aussi les différents aspects de la vie scolaire car l'action pédagogique de l'enseignant n'est plus seulement centrée sur la classe. En effet, comme nous l'avons vu, le travail prescrit s'est modifié, élargi et complexifié ces dernières années. Dans certains cas, ce sont par exemple des compétences de négociateur (avec les parents d'élèves ou avec les collectivités territoriales) qui devront compléter celles qui sont plus traditionnellement attendues d'un enseignant. Dans d'autres, il faudra, au sein d'une équipe éducative élaborer un projet pédagogique ou d'établissement.

Ainsi, les enseignants développent des compétences contextualisées, parfois très spécifiques, qui les obligent à transformer leur façon d'enseigner lors d'une nouvelle affectation. C'est le cas, par exemple des jeunes enseignants, qui après avoir passé plusieurs années dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire, où la codification des

relations entre élèves et enseignants est particulièrement stricte et le travail en équipe développé, se voient affectés dans un établissement plus calme. Il leur faut alors réapprendre la relation aux élèves, modifier leur façon de faire la classe, de transmettre les savoirs et compétences scolaires, changer de supports pédagogiques, revoir les critères d'évaluation et leurs finalités, et parfois faire le deuil du travail collectif.

Pourtant, même si cette diversité des façons d'exercer est aujourd'hui primordiale, il est nécessaire de la situer à sa juste place. Tout d'abord, ces transformations du métier émanent moins des volontés et injonctions politiques ou même des attentes des professionnels que des modifications des conditions d'exercice. Ces constats ne se limitent pas à la France et comme le montrent M. Tardif et C. Lessard (2004), les enseignants apparaissent volontiers « traditionnalistes » et souvent méfiants envers les tentatives de transformation de leur métier. Ils ne rejettent pas automatiquement les efforts pour « améliorer » leurs pratiques et les adapter aux dernières innovations pédagogiques ; cependant, s'ils changent, c'est toujours en intégrant le nouveau à l'ancien et en incorporant l'innovation aux traditions établies. Autrement dit, si les enseignants transforment leurs pratiques pédagogiques et les adaptent, ce n'est jamais que lentement et comme à reculons ». En outre, les nouvelles formes d'organisation du travail sont souvent jugées difficiles à mettre en œuvre car elles ne bénéficient pas au sein

des établissements des soutiens nécessaires. Ainsi, même si la relation à l'élève, aux collègues et aux nouveaux « partenaires » de l'institution scolaire a changé le travail et l'a diversifié, les pratiques pédagogiques semblent être construites sur les mêmes fondamentaux : préparer des cours, transmettre des connaissances et les évaluer, socialiser les élèves.

Néanmoins, aujourd'hui ces aspects communs du travail enseignant sont bien minces face aux spécificités produites par les contextes d'exercice et il n'est pas surprenant que les enseignants dans leur très grande majorité (89 %) considèrent que ces disparités définissent non pas un mais plusieurs métiers d'enseignants (Périer, 2003).

Les enseignants sont-ils encore des professionnels ?

En France, les enseignants bénéficient par leur statut d'une autonomie garantie par l'État, ce que l'on nomme dans le code de l'éducation la « liberté pédagogique ». Mais cette autonomie témoigne davantage de la reconnaissance accordée à leur savoir savant qu'à leur compétence technique. La dimension professionnelle de l'acte d'enseigner a longtemps été éludée parce qu'elle était considéré comme n'appartenant pas à la culture professionnelle des enseignants. Dans le primaire et surtout dans le secondaire, les professeurs n'ont jamais laissé

beaucoup de place aux dimensions techniques du métier (Lang, 1999). Parfois encore aujourd'hui, en discuter est perçu comme une atteinte au prestige intellectuel de la profession. Traditionnellement, le rapport au métier a été pensé sur le registre de la vocation et de la qualification, comme un engagement personnel (souvent précoce) validé par un diplôme et surtout par le concours de recrutement.

Dès lors, de nombreux enseignants considèrent que c'est un métier qui ne s'apprend pas et qui, d'une certaine manière, fait avant tout appel au talent des individus. Cela s'explique parce que les modes de recrutement et de socialisations ainsi que les principes républicains fondateurs de l'école reposaient sur un modèle professionnel stable⁹. Comme le disent A. Robert et H. Terral, « il n'est pas question de dire que les enseignants du siècle dernier et ceux qui ne passèrent pas par les IUFM n'étaient pas de "vrais professionnels". Ils le furent parce qu'ils disposaient d'un "modèle professionnel" stable et d'une "identité sociale" reconnue en accord avec les finalités et les modalités d'organisation de l'institution scolaire » (Robert, Terral, 2000).

La stabilité du système était garantie par l'État (notamment grâce au statut de fonctionnaire) et la remise en cause des enseignants et des valeurs du métier n'était envisageable ni au niveau de l'institution, ni à celui des parents ou des élèves. Remettre en cause le travail d'un enseignant revenait à remettre en cause les missions confiées au système éducatif dans son ensemble car l'enseignant était considéré, comme

le garant des valeurs de l'institution et en particulier celle de l'égalité d'éducation et d'instruction. Ainsi légitimé dans ses missions, il était facilement admis qu'il soit « le seul maître à bord dans sa classe ». Sa qualification et le succès à un concours difficile lui donnaient définitivement l'autorité morale et pédagogique nécessaire pour contribuer à l'éducation des enfants, transmettre les savoirs du programme, porter un jugement sur la valeur des élèves, et décider de leur orientation scolaire. De fait, son statut et la stabilité du modèle professionnel permettaient aux enseignants de bénéficier d'une autonomie importante dans leur travail.

Aujourd'hui l'école s'est transformée et cette stabilité fortement affaiblie. Dans les représentations communes ainsi que dans celles de nombreux enseignants, c'est surtout la faiblesse des repères éthiques qui prédominent pour faire face aux difficultés. Un des piliers de l'école à la française, l'égalité des chances, est certainement le meilleur exemple de valeur fondatrice de la culture du groupe professionnel ayant fonctionné comme principe intégrateur s'imposant de manière quasi mythique à tous et qui aujourd'hui est remise en cause : 80 % des enseignants déclarent ne plus croire à la démocratisation de l'enseignement. Ce chiffre est à rapprocher du fait que les enseignants ont le sentiment d'une insuffisante considération de leur activité. Ils énoncent « une dégradation de leur image dans la société » et « un manque de prise en compte des difficultés concrètes du métier » par leur autorité de

tutelle¹⁰. À cela il faut ajouter un fort sentiment de dégradation du positionnement de leur métier dans la hiérarchie globale des professions. Dégradation ressentie de manière massive : 94 % et 95 % des enseignants du premier et du second degré estiment en 2007 que les professeurs ont moins de prestige qu'avant aux yeux de l'opinion publique contre 89 % des enseignants du second degré en 1972. Mais surtout, en 1972, 67 % attribuaient un certain prestige à leur métier ; ils ne sont plus que 39 % dans le premier degré et 38 % dans le second degré à le faire encore aujourd'hui¹¹. Du côté des élèves et de la relation enseignants/élèves, 70 % des enseignants se plaignent de l'agressivité des élèves. Les enseignants sont aussi nombreux à dénoncer une incompréhension et une remise en cause de leur travail par les parents d'élèves.

Ce manque de reconnaissance professionnelle associé à une difficulté à exercer débouche, de plus en plus souvent, sur une souffrance au travail (Lantheaume, Hélou, 2008).

Aujourd'hui, ni les modèles professionnels traditionnels, ni le statut professionnel ni la formation n'apparaissent suffisamment forts et structurés pour garantir aux enseignants une reconnaissance de leur légitimité. Et le mode de recrutement des enseignants à l'issu d'un parcours scolaire et universitaire, fut-il exemplaire, ne peut plus à lui seul apporter la preuve de leur compétence et garantir leur autonomie. Les enseignants sont confrontés à des problèmes qu'ils ne

peuvent plus régler seulement avec un haut niveau de formation universitaire. Face aux nouvelles attentes de la société en matière de scolarisation, les enseignants ne peuvent plus être seulement des « bricoleurs du savoir » se contentant soit de reproduire des façons de faire anciennes, soit d'expérimenter ou d'innover le plus souvent de manière très isolée.

Dès lors, pour que les enseignants soient reconnus comme des professionnels disposant de compétences et de savoir-faire spécifiques, il faudrait définir davantage ce qui fait la spécificité de ce métier et des individus qui l'exercent. Ce travail de définition de la profession ne peut être totalement délégué au ministère de tutelle ou aux syndicats (comme ce fut longtemps le cas), voire même aux universitaires. Il y a là un enjeu important, notamment pour la démarche de refondation actuellement en cours : construire les savoirs professionnels des enseignants et les faire reconnaître à l'extérieur du groupe professionnel... mais aussi à l'intérieur du groupe lui-même. En effet, pour de nombreux enseignants, le fait d'avoir des techniques, des outils et des savoir-faire identifiés est synonyme de diminution de la liberté pédagogique de l'enseignant.

Pourtant, peut-on imaginer un médecin qui serait brillant dans ses connaissances universitaires, mais qui ne saurait pas, par exemple, prendre la tension de ses malades ou leur poser les questions lui permettant de construire son diagnostic ? Dans toutes les professions, il existe des outils, des techniques et des méthodes de travail qui sont au service de ceux qui les

ont créés afin justement qu'ils puissent les utiliser (ou non) selon l'appréciation et l'analyse qu'ils se font de la situation. Dans l'école d'aujourd'hui, le danger d'une limitation de l'autonomie pédagogique tient plus à l'absence de savoirs et savoir-faire spécifiques qu'à la consignation de l'activité dans des référentiels ou des méthodes de formation qui viendraient la normaliser et la réduire. L'enjeu n'est pas de simplifier le métier mais au contraire d'en montrer la complexité de faire en sorte que celle-ci soit prise en compte et reconnue afin de mieux définir la profession (comme l'ont fait par exemple les infirmières ou au Québec les enseignants). En effet, l'incertitude, la difficulté à reproduire certains gestes professionnels constituent aussi une des caractéristiques de l'expertise et par conséquent du professionnel. Or aujourd'hui cette capacité à gérer les difficultés n'est reconnue ni par les pouvoirs publics, ni par les parents et de façon surprenante pas non plus par les enseignants eux-mêmes. Sur ce dernier point les syndicats n'ont pas totalement joué leur rôle à la différence de certains ordres professionnels dans d'autres pays qui semblent plus revendicatifs sur les questions des compétences enseignantes et de leur mise en valeur dans un processus de reconnaissance, c'est-à-dire de professionnalisation. Il est vrai que cette volonté de consigner les bases fondamentales d'un métier et a fortiori d'une profession est souvent interprétée par les professionnels comme trop normative, certaines conceptions des référentiels renforçant cette interprétation.

En effet, les référentiels et l'utilisation qui peut en être faite oscillent entre une conception académique du métier et une conception plus techniciste. Ce sont souvent deux conceptions réductrices du métier qui s'affrontent. La première prône qu'un haut niveau de savoir universitaire suffirait à faire des enseignants des professionnels reconnus et ayant la possibilité d'imposer des choix pédagogiques. La seconde, devant le vide ainsi laissé, tente d'imposer une conception du métier réductrice, normative et standardisée. La façon dont les évaluations des élèves, mais aussi des enseignants et des établissements, sont actuellement mises en place, est un bon exemple : elles dénie aux enseignants toute expertise et les asservissent à une conception bureaucratique de l'enseignement. N'y a-t-il pas de solution alternative ? Quelles sont les dimensions qui peuvent permettre la consolidation de l'autorité et la légitimité professionnelle des enseignants ?

Les sociologues s'accordent sur le fait que ces dimensions sont nombreuses (Perrenoud, 2010). Mais trois d'entre-elles semblent fondamentales pour garantir aux enseignants un statut social au moins équivalent à celui de leurs prédécesseurs, c'est-à-dire bénéficiant d'un certain prestige social permettant d'imposer des choix pédagogiques.

La première dimension, consiste à faire reconnaître que les enseignants sont les mieux placés pour diagnostiquer et réaliser les actes et gestes professionnels nécessaires pour transmettre des connaissances dans les contextes singuliers auxquels

ils sont confrontés. Car c'est dans la possibilité d'adaptation des réponses aux problèmes concrets rencontrés que se mesure le jugement professionnel.

Pour légitimer cette reconnaissance, les enseignants doivent aussi être capables d'expliquer leurs actions en les rapportant à l'état des connaissances et des savoirs professionnels. Sans référence à ces savoirs et à ces compétences spécifiques, il leur sera de plus en plus difficile de préserver leur autonomie professionnelle.

Enfin, ces actions se décident et s'effectuent en référence à une conception éthique du travail. Les enseignants doivent connaître les enjeux de leurs actes et se référer à des valeurs qui guident leurs actions. C'est la condition nécessaire pour qu'une alliance avec les usagers de l'école permette de reconnaître, de comprendre et d'accepter leur action et la pertinence des choix proposés. Ces dimensions qui peuvent apparaître comme des évidences sont aujourd'hui encore largement à construire.

Pour conclure, un constat s'impose : face aux transformations et aux enjeux sociaux qui pèsent actuellement sur l'école et sur la réussite des élèves, il ne peut être envisagé de laisser l'enseignement à des non spécialistes. Mais cette attente sociale de savoir-faire et de compétences spécifiques autres que disciplinaires ne semble pas suffisamment prise en compte par les enseignants eux-mêmes. Or c'est aux professionnels qu'il revient de construire collectivement leur crédibilité auprès des usagers de l'école et des responsables politiques locaux et nationaux,

notamment parce que les missions qui leur sont confiées ne sont jamais figées et toujours en négociation. Une telle démarche est par conséquent importante pour les enseignants : on sait que salaires¹², prestige, pouvoir et niveau de qualification interagissent entre eux pour définir la place et la légitimité d'un métier ou d'une profession dans la hiérarchie sociale. Dans le contexte actuel, on peut douter que l'augmentation du niveau universitaire requis pour accéder au métier soit, à lui seul, suffisant pour résorber le sentiment de dégradation du métier qui peu à peu s'installe.

1. La responsabilité de professeur principal a été créée en 1993.
2. Circulaire du 21 janvier 1993.
3. Voir notamment à ce sujet Marcel Crahay (2003), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
4. Pierre-Yves Bernard (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 3928.
5. Introduit dans la loi en 2005, le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, au moment du passage du brevet des collégiés.
6. F. Dubet et M. Duru-Bellat (2000), *L'hypocrisie scolaire, pour un collège enfin démocratique*, Le Seuil.
7. Les états généraux de la formation des enseignants qui se sont tenus en septembre 2009 allaient en ce sens, en proposant une diversification des formations pour répondre à celles des métiers.
8. J.-M. Chapoulie (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison de sciences de l'Homme.
9. Les deux modèles professionnels principaux sont : dans le premier degré, celui de l'artisan (où le postulat organisateur est celui de l'éducabilité et de l'amour des enfants) et dans le second

degré celui de l'académisme (où la maîtrise des savoirs disciplinaires garantit la compétence de l'enseignant de collège ou de lycée).

[10.](#) Pour 68 % des enseignants interrogés lors d'une enquête réalisée en juin 2004 par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche auprès d'un échantillon d'enseignants du premier degré.

[11.](#) Source Rapport Pochard. On peut aussi consulter la note d'information MEN-DEPP, n^o 05.07.

[12.](#) Les salaires des enseignants français sont toujours inférieurs à la moyenne de l'OCDE : 33 359 \$ pour un enseignant du primaire français contre 38 914 dans l'OCDE ; 38 856 en collège français contre 41 701. Ils diminuent en France alors qu'ils progressent dans tous les pays de l'OCDE sauf en Hongrie.

Comment fait-on en Europe ?

« Il y a en Europe quelque 6,25 millions d'enseignants (en équivalent plein temps) dont le rôle est vital. Ils aident les citoyens à développer leurs talents, utiliser au mieux leurs aptitudes, atteindre à l'épanouissement de soi et acquérir la gamme complexe de connaissances et de compétences dont ils auront besoin dans leur vie personnelle comme dans leur travail. Les enseignants des établissements scolaires font office de médiateurs entre un monde en mutation rapide et les élèves qui s'approprient à y faire leurs premiers pas. Les enseignants exercent un métier qui ne cesse de gagner en complexité. Ils sont confrontés à des exigences croissantes et travaillent dans des conditions de plus en plus difficiles¹. »

Rédigé en 2007, ce texte émanant d'une instance européenne montre l'importance que Bruxelles accorde à la place des enseignants. Dans un monde de plus en plus fondé sur l'économie de la connaissance, la qualité de la formation des individus est étroitement dépendante de celle de leurs enseignants. La formation des enseignants devient alors pour la commission Européenne l'un des

principaux moyens d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cette volonté politique commence à avoir une réelle influence sur les différents systèmes de formation des enseignants européens, même si les différences nationales héritées de traditions spécifiques demeurent encore très importantes.

Les préconisations de Bruxelles

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne a souligné que les ressources humaines sont le principal atout de l'Europe : « l'investissement dans [ces] ressources (...) revêtir[a] une importance capitale tant pour la place de l'Europe dans l'économie de la connaissance que pour faire en sorte que l'émergence de cette nouvelle économie n'ait pas pour effet d'aggraver les problèmes sociaux actuels ».

À partir du constat, opéré dès le début des années 1970 dans la plupart des pays occidentaux, que la promesse de démocratisation de l'enseignement ne semble pas tenue, la commission a renforcé son action en faveur de politiques inscrites dans une conception globale de l'enseignement et de la formation. Dans la perspective de développer une « société de la connaissance » (Knowledge Society) et une volonté politique de développer la « formation tout au long de la vie » (Long Life Learning), le Conseil européen de Lisbonne a opté pour un investissement fort dans la formation des enseignants (programme de travail « éducation et formation 2010 »). Ce programme

a pour vocation « l'échange d'informations, de données et de bonnes pratiques grâce à un apprentissage mutuel et à l'évaluation par les pairs » et s'inscrit dans un ensemble plus large de réformes de l'enseignement supérieur en Europe (processus de Bologne, 1999). L'union européenne souhaite ainsi développer à la fois des systèmes éducatifs et de formation plus compétitifs, moins centralisés et moins fondés sur des normes bureaucratiques en confiant davantage de responsabilités aux acteurs de terrain. Ces dernières années, les conséquences les plus marquantes de ces orientations politiques sont l'universitarisation de la formation et la volonté d'encourager un recrutement au niveau du Master.

Ces politiques s'appuient sur une coopération volontaire entre gouvernements et n'imposent aucune contrainte légale au niveau supranational. On peut d'ailleurs observer une très grande flexibilité dans les interprétations nationales de ces directives car les États sont très attachés à leurs prérogatives.

Néanmoins les recommandations européennes bénéficient de puissants leviers de transformation des systèmes d'éducation et de formation comme par exemple le financement de programmes d'action, d'innovation ou de recherche. S'appuyant aussi sur des enquêtes de type evidence based (comme par exemple les enquêtes PISA²), les politiques éducatives européennes affichent une volonté de comparaisons internationales. La diffusion des résultats de ces enquêtes a pour finalité d'apporter une aide à la régulation des pratiques éducatives

nationales. Ces analyses prioritairement fondées sur des données quantitatives (comme l'évaluation standardisée des performances des élèves) sont présentées comme des outils objectifs, et prônent des modèles éducatifs élaborés dans une perspective normative souvent décontextualisée des réalités scolaires (Mons, 2007).

Pour le moment, en Europe, on observe peu de conséquence directe de la diffusion des résultats de ces enquêtes dans la formation ou la définition du métier d'enseignant. Ces données sont principalement intégrées dans le débat sur l'organisation et les performances des systèmes éducatifs.

Malgré tout, on note que les politiques de l'efficacité (accountability) fondées sur l'évaluation des performances des acteurs et des systèmes éducatifs et de formation gagnent du terrain en Europe. Dès lors, les références et les missions de l'école, qu'on le veuille ou non, se déplacent d'une logique de transmission des savoirs à des fins culturelles et citoyennes vers des logiques plus utilitaristes et d'insertion professionnelle.

Dans ce schéma, les recommandations à dégager les « bonnes pratiques » (good practices), celles qui sont considérées comme étant les plus performantes, se font plus pressantes. La diffusion des résultats et analyses des enquêtes comparatives (benchmarking) a pour objectif d'inciter les décideurs nationaux à « moderniser leurs politiques éducatives et de formation » à partir de la diffusion « des pratiques novatrices ayant donné de bons résultats » (OCDE,

2006). Ainsi l'Union européenne incite à la « modernisation des formations » par la diffusion de savoirs internationaux vers des acteurs nationaux (méthode ouverte de coordination « MOC » qui vise à promouvoir les « bonnes pratiques »).

Dans ce cadre, les incitations à la modernisation des structures de formation et à la professionnalisation des enseignants, particulièrement nombreuses depuis les années 2000, visent à terme une redéfinition du métier d'enseignant. En 2007, une communication de la Commission européenne intitulée « améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants européens » a constaté les insuffisances des systèmes de formation des enseignants des États membres et a rédigé des principes communs décrivant, au niveau européen, ce que doit être la profession d'enseignant :

- Il s'agit d'une profession « qualifiée dans laquelle tous les enseignants sont diplômés de l'enseignement supérieur où chaque enseignant possède une connaissance approfondie de la matière enseignée, de bonnes connaissances pédagogiques ».

- Elle est exercée par des apprenants tout au long de la vie : les enseignants doivent pouvoir recevoir « le soutien nécessaire pour poursuivre leur perfectionnement professionnel durant toute leur carrière ».

- C'est une profession mobile où la « mobilité est un élément central des programmes de

formation initiale et continue des enseignants ».

- C'est une profession reposant sur le partenariat entre les établissements de formation, les écoles et milieux professionnels.

On peut rassembler ces propositions de définition du métier d'enseignant en quatre grands thèmes récurrents qui viennent structurer ces attentes de rénovation de la formation des enseignants (Nicolot, 2010) :

- Amélioration et élévation du niveau de la formation initiale en rappelant l'importance d'une « qualification plus élevée » des enseignants de niveau master (voire doctorat) car c'est le niveau de la familiarisation avec la recherche (grâce notamment à la rédaction d'un mémoire de recherche à visée ou non professionnelle). Niveau de qualification qui par la suite, dans l'exercice du métier, doit permettre la compréhension et la prise en compte des résultats de recherche dans les pratiques pédagogiques et sensibiliser les enseignants tout au long de leur carrière à l'importance de la formation continue.

- Pour autant, les réalités de terrain doivent aussi figurer en bonne place dans les programmes de formation. C'est pourquoi, « un partenariat entre les instituts de formation et les établissements d'enseignements » est attendu car « les programmes de formation doivent reposer sur des faits concrets et établis et sur une bonne expérience des salles de classe³ ». Ainsi

le modèle théorique européen de formation des enseignants est fondé sur une complémentarité entre les savoirs universitaires de haut niveau et ceux issus des expériences concrètes acquises en établissements scolaires.

– Développement de la formation continue tout au long de la vie. Il est attendu que « dans un processus autonome d'acquisition de connaissances tout au long de la vie, leur perfectionnement professionnel suppose qu'ils entretiennent une réflexion continue et systématique sur leur métier, mènent des activités de recherche au niveau de la classe, évaluent l'efficacité de leurs stratégies pédagogiques et les modifient en conséquence, et évaluent leurs propres besoins en matière de formation⁴. » Malgré ces recommandations, dans la réalité la formation continue est très peu développée dans la majorité des états membres (en moyenne seulement une journée par an et par enseignant). Ceci est le résultat conjugué d'un très faible investissement politique et financier et explique que même si la formation continue est obligatoire, elle est souvent laissée à la libre appréciation des enseignants.

– L'encouragement à la mobilité en formation et en exercice de manière à acquérir une connaissance approfondie d'autres structures de formation, de pouvoir participer à l'échange de « bonnes pratiques » à des « fins de perfectionnement professionnel ». C'est

certainement aussi, à terme avec l'incitation au développement de double-diplômes⁵, la possibilité de créer un marché européen des enseignants et des formateurs.

Ces grands principes de formation doivent permettre aux futurs enseignants de maîtriser les cinq grandes compétences que doivent acquérir les enseignants européens :

- déterminer les besoins spécifiques de chaque apprenant et les satisfaire grâce à l'application d'une large gamme de stratégies pédagogiques ;
- aider les jeunes à devenir des apprenants entièrement autonomes tout au long de leur vie ;
- aider les jeunes à acquérir les compétences énumérées dans le cadre européen commun pour les compétences clés ;
- travailler dans un environnement multiculturel (et, notamment, comprendre la diversité et respecter la différence) ;
- travailler en collaboration avec leurs collègues, les parents d'élèves et la communauté élargie⁶.

Cette conception de la profession d'enseignant et de la formation vise à développer pour chaque enseignant la capacité à alimenter une réflexion critique sur sa propre pratique professionnelle afin de pouvoir s'adapter aux conditions d'enseignement et aux publics rencontrés. Ainsi, on peut noter une proximité avec les compétences attendues dans le modèle de l'enseignant réflexif (Altet, 1996). De ce point de vue, les textes européens prônent donc un modèle qui est

proche de celui qui était dominant dans les IUFM avant la mastérisation.

Dans la réalité, à l'horizon 2020, quel sera le modèle européen de formation des enseignants ? Il est bien sûr difficile de répondre à cette question mais deux tendances contradictoires semblent se dégager. La première actuellement encore dominante en Europe défend un professionnel autonome, reconnu et valorisé. La seconde, déjà expérimentée dans certains pays (États-Unis ou en Angleterre), « prône une conception de l'enseignement plus instrumentalisé ou la dimension "affective" et éducative du métier tendent à devoir être mise en veilleuse au profit d'une logique plus instrumentale » (Maroy, 2006). En effet, la formation et la définition du métier d'enseignant sont indissociables des conditions de statuts et d'exercice professionnels. Dans ces domaines des modifications semblent se profiler en matière d'organisation des systèmes éducatifs. Des rapports (comme celui de McKinsey⁷) qui préconisent une conception plus libérale et plus économique des finalités de l'enseignement ont de plus en plus d'influence sur les politiques européennes notamment via les travaux de l'OCDE.

Pour le moment en France, les incitations ne portent pas directement, contrairement à la situation des pays de culture anglo-saxonne, sur un réel pilotage par l'évaluation des performances des acteurs. Cependant l'augmentation des enquêtes du type « evidence base » (enquête Talis⁸ par exemple) peut laisser

supposer une mise en place rapide de politiques de régulation davantage centrées sur la production de standards à atteindre et sur l'évaluation des acteurs au regard de ces standards.

Quelles formations en Europe ?

Partout la formation des enseignants est donc considérée comme un enjeu d'avenir et les réformes se sont succédé à un rythme soutenu. Ces modifications tendent à rapprocher et à harmoniser les dispositifs de formation. Les raisons de ce rapprochement sont multiples.

La première tient à une évolution comparable des systèmes éducatifs en Europe. L'allongement de la scolarité et la diversification des publics posent les mêmes difficultés : transmission des savoirs, décrochage et violence scolaire, classes hétérogènes, ... Elles tendent à uniformiser les problèmes rencontrés. Cette convergence est aussi due à une transformation comparable du métier car « le travail prescrit aux enseignants s'infléchit de façon convergente en Europe : les enseignants doivent outre leurs tâches traditionnelles de préparation de cours, d'enseignement et d'évaluation, participer davantage à la vie de leur école, s'engager dans le travail collectif, se former » (Maroy, 2006).

La deuxième se rapporte aux poids des institutions internationales dans la convergence des politiques éducatives et dans la volonté de développer des

collaborations et des échanges tant au niveau des formateurs et des étudiants que des dispositifs de formation (dans le cadre du programme Erasmus, par exemple).

La troisième est liée au développement de la recherche et des échanges entre pays. De nombreux travaux scientifiques internationaux (recherche, colloques,...), parfois financés par la communauté Européenne, ont proposé des bases théoriques au développement de nouveaux dispositifs de formation, de nouvelles professionnalités, et ont ainsi contribué à alimenter le débat sur la formation.

Enfin, en Europe comme dans une majorité de pays occidentaux, les référentiels, et en particulier les référentiels de compétences se sont imposés comme des documents permettant de donner des orientations et d'encadrer la formation. Ils répertorient et consignent l'ensemble des savoir-faire attendus des futurs enseignants dans tous les domaines de l'activité enseignante. Indéniablement ces référentiels contribuent aussi à développer une conception plus partagée du métier et de la formation en Europe. Malgré tout, comme le rappelle Philippe Perrenoud (1999), « chaque élément d'un référentiel de compétences peut, de la même façon, renvoyer soit à des pratiques plutôt sélectives et conservatrices, soit à des pratiques démocratisantes et novatrices ». Ceci explique en partie que s'il existe des constats communs et des rapprochements incontestables à l'échelle européenne, aucun véritable consensus ne s'établit entre les chercheurs, les décideurs politiques

et les responsables des plans de formation sur ce qui doit être mis en œuvre pour former les enseignants.

En outre, les modèles et dispositifs sont encore très diversifiés parce que les compétences attendues à l'issue de la formation sont déterminées à plusieurs niveaux de responsabilités politiques : national, intermédiaire – les grandes lignes sont fixées au niveau national mais ensuite sont retraduites par les établissements – ou local où elles restent avant tout du ressort des établissements de formation comme c'est le cas en Finlande.

C'est pourquoi les contenus de formation sont variés et difficiles à synthétiser au niveau européen. Ils varient considérablement d'un pays à l'autre et même à l'intérieur d'un même pays. L'exemple de la France est parlant : non seulement il existe des disparités entre IUFM mais aussi entre sites de formation d'une même académie⁹. Il est néanmoins possible de dégager quelques grandes tendances dans les modèles de formation des enseignants en Europe.

Les réformes engagées depuis les années 1970 débouchent progressivement sur une élévation du niveau de formation qui se traduit par un allongement de la durée mais aussi par une universitarisation de la formation. Celle-ci s'est traduite par un déplacement des lieux de formation vers l'université : rares sont aujourd'hui les pays qui forment leurs enseignants hors de l'université¹⁰. La durée de formation est généralement de 4 ou 5 ans (sauf en Belgique, Autriche et Islande où elle est seulement de trois

ans)¹¹. Sur la même période, conformément aux recommandations européennes, on note aussi une augmentation du temps de formation consacrée aux enseignements directement liés à l'action d'enseigner. Ceux-ci restent malgré tout en volume encore très inférieurs aux savoirs académiques disciplinaires car ils ne représentent en moyenne que 25 % de la formation (stage compris).

La structure des dispositifs de formation s'organise selon deux modèles : le modèle consécutif et le modèle simultané. Dans le premier, la formation professionnelle théorique et pratique est assurée après les cours de formation générale et disciplinaire. Dans le second, les formations professionnelles et disciplinaires sont assurées en parallèle. En ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire inférieur (qui correspond au collège) c'est le modèle simultané qui domine. Seuls quelques pays, dont la France, ont fait le choix du modèle consécutif pour l'ensemble des formations (primaire et secondaire).

Le choix du modèle n'est pas anodin car c'est en définitive la place respective accordée aux savoirs académiques (savoirs à enseigner) et aux savoirs professionnels (savoirs pour enseigner) dont il est question. Soit les savoirs disciplinaires constituent le critère prioritaire de formation et de recrutement, soit les compétences professionnelles jouent un rôle significatif dès le début de la formation. C'est pourquoi le modèle simultané offre un temps de formation professionnel qui est en moyenne de 30 % supérieur à celui délivré dans le modèle consécutif.

Dans le secondaire, l'ancrage disciplinaire est très marqué en Europe et les enseignants sont formés le plus souvent dans une ou deux matières à enseigner. Seuls quatre pays s'écartent de cette spécialisation : le Danemark, la Suède, l'Islande et l'Estonie. Cette spécialisation est caractéristique du secondaire, alors que les enseignants du primaire sont plus polyvalents. La place prépondérante accordée aux savoirs disciplinaires se mesure aussi par les modalités de recrutement des candidats, qui privilégient les connaissances dans la ou les disciplines à enseigner au détriment des motivations et des capacités humaines, relationnelles et éducatives. Quelques pays de l'Europe du Nord, comme la Finlande, font exception à ce qui pourrait apparaître comme une tendance marquée. Dans ce cas, les compétences attendues sont plus larges et sont plus ouvertes à la prise en compte des problèmes sociaux, de la citoyenneté, de l'environnement,...

La prépondérance du disciplinaire se fait au détriment des formations visant la transmission de connaissances non disciplinaires. Ces formations, faisant notamment appel aux sciences sociales et humaines, ont pour objectif de donner des outils permettant de faciliter l'insertion et d'agir en professionnel de l'enseignement. Dans ces domaines, la prise en compte des politiques européennes est faible même si l'on commence à en percevoir les effets. Pour illustrer ce propos on peut prendre l'exemple des compétences attendues dans des domaines considérés aujourd'hui comme

indispensables à l'exercice du métier d'enseignant¹², telles que l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC), les compétences de gestion et d'administration des établissements, le soutien aux élèves à besoins spécifiques... Les enquêtes récentes montrent que seuls les TIC ont été intégrées de façon significative dans les nouveaux programmes de formation.

La part de la formation professionnelle varie fortement d'un pays à l'autre. En France (avant la maîtrise) elle représente au mieux 20 % de la formation (et encore moins depuis). La moyenne européenne est d'un peu moins de 50 % avec des écarts importants puisqu'en Autriche elle se situe autour de 80 %. La recherche de professionnalisation telle qu'elle est affichée dans les textes européens peine à se traduire concrètement. Néanmoins, la nécessité d'une alternance avec le milieu professionnel semble s'imposer (sous la forme de stages et de partenariats avec les écoles).

L'insertion professionnelle est aussi une préoccupation partagée en Europe. Elle s'effectue principalement sous la forme de tutorat : un enseignant expérimenté sert de référent pour la première année d'exercice. Les raisons du développement de l'accompagnement professionnel en début de carrière sont multiples : tout d'abord les épreuves rencontrées sont souvent à ce stade de la carrière les plus difficiles à gérer (Guibert, Périer, 2012). Ensuite, les recherches ont montré l'importance de cette insertion pour la suite de la carrière en

particulier pour les démissions mais aussi pour le développement professionnel. C'est aussi un moyen de développer la formation tout au long de la vie qui, bien qu'elle soit l'une des priorités de l'Union européenne, reste très embryonnaire : très rares sont les pays ayant des dispositifs efficaces dédiés à la formation continue.

Ces constats montrent qu'une harmonisation au niveau européen, si elle se fait, prendra du temps car les différences culturelles et idéologiques restent fortes et rendent les rapprochements difficiles. Et ceci d'autant plus que l'idée d'un modèle unique de formation des enseignants en Europe n'est pas envisagée. Une base commune de formation est certainement attendue mais la tendance actuelle est plutôt, à juste titre, d'avoir une formation permettant de pouvoir prendre en compte les spécificités des modèles éducatifs ainsi que les conditions singulières de l'exercice du métier. Il semble que ce sont davantage des compétences d'adaptation que de standardisation qui sont recherchées.

La Finlande première de la classe ?

Existe-t-il un modèle finlandais d'enseignement produisant des résultats particulièrement bons pour les acquisitions des élèves comme le laissent supposer les résultats aux tests standardisés d'évaluation (enquêtes PISA) ? La Finlande se place première en 2009, deuxième en 2010 (derrière la Corée du Sud).

C'est aussi l'un des pays où l'écart entre les performances des élèves les plus forts et celles des plus faibles est le moins grand et où l'impact de l'origine sociale sur les résultats scolaires est réduit. La France est beaucoup moins bien classée puisque qu'elle occupe le 19^e rang avec des scores qui se situent en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE et l'on observe une diminution importante des performances en mathématiques entre 2003 et 2009. Pourtant la Finlande ne consacre que 6,2 % de son PIB à l'éducation alors que la France en consacre 6,9 %. Ces constats ont incité de nombreux chercheurs, responsables pédagogiques ou politiques à en rechercher les causes.

Celles-ci sont bien sûr multiples et ne se résument pas, comme on pouvait s'y attendre, seulement aux qualités des enseignants et encore moins à celle de leur formation. Ce qui apparaît comme une réussite s'explique tout d'abord par une volonté politique partagée et par la cohérence des actions éducatives menées depuis 1970¹³. À cette époque, l'objectif d'augmenter la qualité de l'enseignement a conduit à une réforme éducative qui a modifié en profondeur le système éducatif finlandais. Les buts recherchés étaient d'élever le niveau général des élèves et de réduire les inégalités scolaires de manière à inscrire le pays dans les développements technologiques, culturels et économiques européens. Pour cela, de multiples mesures ont été prises¹⁴ visant à restructurer le système éducatif : augmentation de

l'autonomie des établissements, possibilité d'un recrutement local des enseignants, dispositifs de soutien aux élèves en difficulté, quasi-absence d'évaluation et de redoublement jusqu'au secondaire intermédiaire, autonomie des enseignants, continuité entre le « primaire » et le « secondaire » (qui partagent souvent les mêmes locaux et sont regroupés au sein d'une même entité administrative), revalorisation du métier, individualisation des parcours, très grande autonomie des établissements dans le choix des enseignements (seul l'enseignement de langue nationale est obligatoire)...

Outre le consensus national sur ces objectifs, le succès et la pérennité de cette restructuration éducative tiennent à l'implication des enseignants dans ces réformes, associés depuis le début à la réflexion. Ainsi valorisés, ils ont participé à la transformation de leur culture professionnelle. Cette nouvelle professionnalité enseignante est fondée dans le primaire comme dans le secondaire (école fondamentale) sur des connaissances pédagogiques approfondies qui font des enseignants finlandais des experts de l'éducation. Ce statut est d'ailleurs reconnu tant par les parents que par les autres acteurs de l'éducation. L'enseignement est par conséquent un métier attractif dont l'accès est sélectif. La sélection à l'entrée de l'université pour les cursus préparant à l'enseignement est forte : un dossier sur six est retenu pour les professeurs du secondaire et un sur cinq pour les enseignants du primaire. L'attractivité du métier tient aussi aux conditions d'exercice. Les professeurs

finlandais jouissent de conditions de travail beaucoup plus satisfaisantes que dans la majorité des pays européens : autonomie et responsabilité, faibles effectifs (rarement plus de 25 élèves par classe), espaces personnels de travail dans les établissements.

Les class teacher (équivalent des professeurs des écoles) doivent être titulaires du master (depuis 1971 !) et posséder une expérience d'au moins un an comme assistant d'éducation dans une école ou une institution permettant d'avoir exercé une responsabilité éducative auprès de jeunes enfants. La sélection permettant l'inscription en formation se fait dès le début des études supérieures. Dans un premier temps sur dossier, puis les candidats passent une série de tests et d'entretiens. L'objectif de cette procédure est davantage de sélectionner des candidats motivés et ayant des compétences réelles pour l'éducation des enfants que des bons élèves ou de bons étudiants dans leurs disciplines.

L'élévation du niveau de qualification ne se cantonne donc pas seulement au domaine de la discipline enseignée mais concerne aussi celui des connaissances pédagogiques. La formation comporte un important volet pédagogique, dans lequel les connaissances en sciences humaines et sociales sont essentielles, notamment dans des domaines tels que la psychologie de l'enfant et les théories de l'apprentissage. Pour autant la discipline n'est pas escamotée puisque les étudiants peuvent choisir d'en approfondir une de manière à pouvoir l'enseigner

jusqu'au dernier niveau du secondaire (fin de « l'école fondamentale »).

Les candidats à l'enseignement secondaire (subject teacher), l'équivalent des professeurs certifiés de l'enseignement secondaire en France, s'inscrivent généralement dans une discipline universitaire avant de commencer leur formation professionnelle. À l'issue de ces deux premières années d'université, ils constituent un dossier d'admission dans une faculté d'éducation où ils seront sélectionnés selon des procédures proches de celles des enseignants du primaire¹⁵. S'ils sont acceptés, ils devront suivre un double cursus de formation jusqu'au master pour pouvoir être recrutés. Ce modèle plutôt consécutif tend à être remplacé par une formation simultanée. En effet, ces dernières années, les étudiants se destinant à l'enseignement secondaire choisissent très fréquemment de s'inscrire dès leur entrée à l'université dans un double cursus (disciplinaire et pédagogique).

Dans les deux niveaux d'enseignement, la maîtrise des connaissances à enseigner n'est pas exclusive. Une large place est aussi accordée au rôle et à la place de l'éducation dans la société ainsi qu'à la prise en compte des problèmes sociaux actuels. Les qualités morales et personnelles des enseignants sont aussi au cœur des procédures d'admission et de recrutement car il est attendu de l'enseignant que la transmission des savoirs soit construite sur une vraie relation humaine avec les élèves. Dans le système éducatif finlandais c'est cette relation qui est pensée comme indispensable aux apprentissages scolaires.

Pendant les années de formation, les étudiants suivent des stages encadrés par des professionnels, et une attention particulière est apportée à l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. La présence « d'écoles d'application » sur les campus universitaires en témoigne. Il ne s'agit pas pour autant d'une formation par le terrain ou seulement par les savoirs autres que disciplinaires puisque la part de la formation professionnelle n'est pas très importante : elle se situe autour de 20 %.

L'objectif de cette alternance est non seulement d'initier les enseignants à leur environnement de travail (socialisation professionnelle) mais aussi de leur apporter, à partir d'une expérience vécue, des réponses concrètes où la théorie n'est pas une fin en soi mais un moyen au service de la résolution des problèmes rencontrés. Pour cela, la formation finlandaise des enseignants donne une place importante à la recherche. Cette volonté de complémentarité entre expériences concrètes d'apprentissage du métier et réflexion théorique issue des savoirs de recherche est développée dans la rédaction d'un mémoire professionnel. Ce travail obligatoire, fortement orienté vers la recherche, permet à de nombreux étudiants de prolonger leur cursus en s'inscrivant en doctorat (principalement dans les sciences de l'éducation). Il atteste de la compétence des enseignants à apporter de manière autonome des réponses adaptées et justifiables aux problèmes localement rencontrés. Cette volonté de faire des enseignants des « praticiens-chercheurs » a été un

peu décriée au départ par des détracteurs qui pensaient que seuls les connaissances pratiques étaient indispensables. La connotation recherche de la formation s'est maintenant imposée et depuis plusieurs dizaines d'années il est attendu que les enseignants soient des spécialistes, maîtrisant des connaissances scientifiques de haut niveau issues de la recherche en éducation.

Pour être recrutés, les étudiants diplômés d'un master d'enseignement doivent faire acte de candidature dans une école. Le recrutement est local et l'entretien d'embauche vise à sélectionner le candidat qui semble être le plus motivé et le plus expérimenté pour s'inscrire dans le projet d'établissement¹⁶. On peut noter que parmi les membres de cette commission siègent des parents d'élèves, des collègues, des membres de l'équipe de direction.

Cette phase de recrutement montre bien que le métier d'enseignant est pensé comme une activité collective et collégiale. Cette collaboration éducative est construite autour des équipes enseignantes. Ces équipes pédagogiques localisées, véritables communautés de pratiques, adaptent les réponses pédagogiques élaborées de manière autonome et sont très peu soumises à une hiérarchie nationale. Il n'y a pas de corps d'inspection pour valider les dispositifs et pour vérifier leur conformité avec les politiques nationales. Cette liberté pédagogique est aussi mesurable au niveau des programmes. Le conseil national de l'éducation rédige uniquement les objectifs

à atteindre et pas les contenus disciplinaires. Les programmes sont déclinés localement en fonction du projet pédagogique de chaque école. Dans ce modèle, c'est en premier lieu la notion d'efficacité de la formation et des enseignants par rapport aux objectifs définis par les réformes qui régulent les choix politiques locaux et nationaux.

Mais à l'évidence, ce modèle n'est pas exemplaire et surtout ne peut pas être transposé à l'identique dans un autre pays. D'une part parce que les cultures professionnelles et l'histoire des systèmes éducatifs sont différentes. Mais aussi parce que les contextes sociaux et culturels ne sont pas les mêmes : la Finlande est un petit pays (5 millions d'habitants, soit l'équivalent de l'académie de Créteil ou des Pays de la Loire et de la Bretagne) bénéficiant d'une uniformité culturelle (peu d'immigration), d'une grande unité religieuse (84 % des Finlandais, font partie de l'Église évangélique luthérienne de Finlande). Avec comme dans la majorité des pays d'Europe du nord des écarts de revenus faibles. Cette unité sociale, est renforcée par le poids de la morale protestante : les individus sont plus respectueux des normes et des valeurs collectives. Au point d'être, pour certains observateurs, perçu comme l'imposition d'un conformisme social et culturel qui peut être pesant. Mais cette école fortement intégrative, permet certainement une plus grande latitude pédagogique dans les établissements. Dans ce système culturel, l'individu est à la fois responsable, reconnu et écouté, mais il doit s'inscrire dans une communauté et respecter les façons de faire

en vigueur. Dans le domaine scolaire, cela se traduit par une liberté accordée aux élèves qui peut surprendre, et par une large place accordée au débat dans l'enseignement et dans la relation d'échange entre élève(s) et enseignants.

1. Commission des communautés européennes (CCE) (2007), « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants : Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen », Bruxelles, 3 août, p. 2.

2. PISA : Program for International Student Assessment. PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires.

3. CCE (2007), p. 16

4. Ibid., p. 15.

5. Une convention entre universités peut permettre d'être à la fois diplômé de l'établissement d'inscription mais aussi de celui dans lequel la mobilité a été effectuée.

6. CCE (2007), pp. 14-15.

7. « Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires. Comment passer de "bon" à "très bon" », décembre 2010.

8. Les finalités de l'enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances (TALIS) sont définies ainsi : « Un enseignement et des enseignants efficaces sont essentiels pour les performances des élèves. Les pays se posent à ce sujet des questions telles que : Les enseignants sont-ils prêts à faire face aux multiples défis de l'école moderne ? Les systèmes d'évaluation et d'appréciation favorisent-ils réellement un enseignement de qualité et répondent-ils aux besoins de perfectionnement des enseignants ? Comment les dirigeants peuvent-ils s'assurer que les ressources investies dans le perfectionnement professionnel des enseignants auront des retombées bénéfiques sur leur travail ? »

9. Cette disparité a d'ailleurs été renforcée par la maîtrise de la formation.

10. On peut d'ailleurs se demander si, en France, la formation

en IUFM ne correspond pas en définitive à une période de transition entre les écoles professionnelles (EN, ENNA, CPR, etc.) et une formation qui comme les autres relèverait des composantes ordinaires de l'université.

11. « La formation initiale et la transmission vers la vie professionnelle des enseignants du secondaire inférieur général » (2002), Eurydice, Rapport I, août. Disponible sur <http://www.eurydice.org>

12. « La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux » (2002), Eurydice.

13. Ce chapitre doit beaucoup aux travaux et publications de Paul Robert, notamment La Finlande. Un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite (2008), ESF.

14. La seconde réforme en 1990, avait pour objectif de répondre à la crise économique qui a fait suite à la diminution des échanges avec l'URSS : elle a donné plus de responsabilité aux écoles, aux collectivités territoriales locales qui fixent elles-mêmes leur programme dans le cadre des grandes lignes dessinées au niveau national.

15. Ces dernières années, les demandes d'admission en parallèle des études disciplinaires dans les class teacher des départements de sciences de l'éducation, dès les premières années d'université sont nombreuses et tendent à devenir la norme.

16. Au bout de deux ans, s'il donne satisfaction aux membres de la communauté éducative, l'enseignant sera titularisé et bénéficiera d'un statut de fonctionnaire territorial.

Pour une véritable formation supérieure des enseignants

Dans les chapitres précédents, nous avons tenté de mettre en évidence des réalités souvent sous-estimées dans le débat public sur l'école, mais qui nous paraissent déterminantes pour comprendre les enjeux actuels de la formation des enseignants. S'il est relativement aisé de poser le diagnostic des difficultés auxquelles se heurte la formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées, il est beaucoup plus délicat de proposer des solutions. Pour tenter de le faire, il est indispensable de commencer par discerner parmi la diversité des problématiques que nous avons exposées dans les chapitres précédents celles qui semblent les plus déterminantes pour poser les bases d'une réflexion prospective réaliste. La première est celle de l'hétérogénéité du « corps » enseignant, dont l'unité de façade masque des conceptions pédagogiques et politiques divergentes et souvent antagonistes. La seconde est celle de la grande diversité des conditions d'exercice des métiers enseignants, qui aggravent les tensions internes de la profession et rendent difficile l'élaboration d'une culture professionnelle collective. Si l'on croit à la nécessité que l'école soit le lieu de transmission d'une culture républicaine commune dans un esprit de justice et

d'équité, il faut donc penser la formation comme le moment privilégié où les futurs enseignants peuvent à la fois réfléchir ensemble aux valeurs qui doivent fonder l'école de la maternelle à l'université dans une société démocratique, et acquérir les méthodes de travail qui leur permettront de s'adapter à la diversité des situations professionnelles qui les attendent. Nous proposons donc dans ce dernier chapitre de traiter l'incontournable question des concours, puis celle des contenus de formation et enfin celle des valeurs qui sont susceptibles d'aider à construire une éthique professionnelle dans les temps d'incertitude que nous traversons.

Les concours en question ?

Le 6 juillet 2011, un rapport sur « la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants¹, » présenté par le député UMP Jacques Grosperrin, était refusé par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale. Une des dix-huit propositions du rapport avait, à elle seule, motivé ce refus : celle de la suppression du CAPES, principal concours de recrutement des professeurs de lycées et collèges. Un tel refus, plutôt rare dans les commissions parlementaires, témoigne du profond attachement d'une partie de la société française aux concours de la fonction publique, particulièrement pour l'accès à l'enseignement. Comme l'écrit Claude Durand-Prinborgne², le concours est « considéré

comme l'instrument de mise en œuvre du principe d'égalité d'accès dans la fonction publique » proclamé par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.

En ce qui concerne l'école, ce principe de sélection fondée sur le seul mérite ne suffit pas à expliquer l'attachement des enseignants et de leurs syndicats à ce mode de recrutement. Il s'explique aussi par le rôle particulier que les gouvernements du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle ont confié aux enseignants français : être l'instrument de l'État pour l'unification politique, culturelle et linguistique du pays. Le premier, Napoléon Bonaparte énonce clairement les termes de ce projet :

« Dans l'établissement d'un corps enseignant, dit-il en 1806, mon but principal est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques et morales. »

Et ce que Napoléon réservait à la formation des élites, donc à l'enseignement secondaire, Jules Ferry l'étend à l'école primaire :

« Il s'agit de faire un corps enseignant, proclamait-il en 1879, car l'école doit maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui sont nécessaires à sa conservation³. »

La III^e République a donc voulu que les enseignants constituent un corps de fonctionnaires au service de

l'État pour ancrer dans la population le sentiment national et l'attachement aux valeurs républicaines, au premier rang desquelles la laïcité. Le concours garantit ainsi non seulement l'égalité d'accès au métier et le savoir des enseignants, mais aussi leur conformité aux attentes de l'État qui les emploie : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale » rappelle l'actuel code de l'éducation.

Ce faisant, la République a favorisé chez les enseignants le sentiment d'appartenance à une sorte d'élite du savoir, légitimée par le concours et le prestige du service de l'État. Pour le sociologue André Robert le concours est de ce point de vue « une épreuve de sélection » qui permet d'écarter du groupe professionnel les individus jugés « inéligibles⁴ ». Ce groupe préserve ainsi sa spécificité et ses intérêts collectifs, avec le soutien de l'État. Le concours n'est donc pas seulement un critère d'égalité d'accès à la fonction publique et de justice devant l'instruction, il devient aussi un rite d'initiation et d'appartenance à un groupe d'élus. C'est un signe distinctif fortement symbolique qui définit à la fois l'identité du groupe et celle de chaque individu dans le groupe.

Cependant, si le concours constitue un symbole fort, il n'a jamais constitué dans la réalité de notre histoire scolaire le seul mode de recrutement des enseignants.

Dans l'enseignement primaire, le recrutement par

concours est effectivement lié à l'histoire de la République. Même si tous les instituteurs n'étaient pas recrutés via l'école normale, ce système a structuré largement la profession pendant plus d'un demi-siècle. Mais au début des années cinquante, l'école primaire est confrontée à la croissance démographique sans précédent du baby-boom. C'est pourquoi, jusqu'au début des années soixante, une proportion considérable d'instituteurs a accédé à la profession par la voie contractuelle : Antoine Prost estime que sur les 150 à 170 000 instituteurs et institutrices recrutées entre 1951 et 1961, 80 à 100 000, soit plus de la moitié, étaient des bacheliers sans formation professionnelle (Prost, 2004). Leur titularisation intervenait après une période plus ou moins longue d'exercice du métier. Le principe du concours a cependant été conservé, et le niveau de recrutement progressivement élevé jusqu'à ce qu'en 1989 la licence soit exigée pour s'y présenter. À cette date, les instituteurs deviennent « professeurs des écoles » et obtiennent l'égalité salariale avec les professeurs du secondaire. C'est aussi le moment où sont créées les IUFM.

Dans l'enseignement secondaire, l'histoire est autre. Certes, les professeurs agrégés, initialement destinés à n'enseigner que dans les chaires supérieures des lycées du XIX^e siècle (l'équivalent des classes de terminale et préparatoires actuelles), ont été recrutés dès 1821 par concours. Mais jusqu'en 1950, ce n'était pas le cas des professeurs de l'enseignement secondaire non-agrégés, largement majoritaires. Au

XIX^e siècle, ils devaient seulement être titulaires d'un baccalauréat, puis dès la fin du siècle, d'une licence. Ils étaient alors recrutés par les rectorats et affectés à un établissement. Le concours du CAPES n'a en fait été créé qu'en 1950, en réponse aux besoins de recrutement que provoquait la croissance de la demande de scolarisation dans le secondaire, et par anticipation des effets prévisibles du baby-boom, dont les premières vagues ont atteint le secondaire à partir de 1957. Ce n'est donc que depuis 1950 que la majorité des enseignants du secondaire sont recrutés par concours.

En outre, le recrutement parallèle d'enseignants contractuels n'a jamais cessé, notamment dans les périodes de restriction budgétaire. Ainsi, lors du septennat de Valéry Giscard d'Estaing, la politique de rigueur a conduit à restreindre significativement le nombre de places au concours, multipliant de fait les recrutements de contractuels. Quant à l'enseignement professionnel, où il est parfois difficile de trouver des spécialistes pour chaque métier enseigné, les contractuels ont toujours constitué environ un quart des personnels.

On voit donc que le principe du recrutement par concours n'a jamais été en vigueur pour la totalité des personnels de l'école républicaine. Néanmoins, le recours actuel aux petites annonces et aux agences d'intérim constitue une rupture avec les modes de recrutement antérieurs des contractuels, qui restaient pilotés par l'administration centrale.

Cette évolution récente illustre une contestation de

la pertinence des concours qui a toujours existé mais qui prend aujourd'hui une dimension nouvelle. Cette contestation est de deux ordres : celle, assez ancienne, qui concerne les contenus des concours, et celle, plus récente, qui concerne le principe même du recrutement par concours.

Sur le contenu, il a souvent été reproché aux concours de l'enseignement secondaire de privilégier excessivement les contenus académiques au détriment de l'évaluation des compétences pédagogiques. Ce débat a par exemple eu lieu au moment de la création du CAPES en 1950 : une première version du concours, qui privilégiait les épreuves pratiques, a été refusée par les inspecteurs généraux, qui souhaitaient aligner le CAPES sur le modèle de l'agrégation afin de permettre aux candidats de préparer les deux concours en même temps, et donc de préserver le vivier de recrutement de l'agrégation. Ce débat a resurgi à plusieurs reprises, notamment à l'occasion de la création des IUFM. Très récemment, en 2008, au moment de la mastérisation de la formation des enseignants, il a été réactivé par un projet de rénovation du CAPES plus axé sur la pratique professionnelle en classe. Là encore, les inspecteurs généraux des disciplines ont obtenu l'invalidation du projet et le retour aux contenus exclusivement académiques.

Il a aussi souvent été reproché au CAPES sa trop grande spécialisation disciplinaire. La question de la bivalence des enseignants de collège, qui pourraient enseigner deux matières, est ainsi revenue en débat à

plusieurs reprises : en 1975, en 1989, et très récemment en 2008, avec la publication d'un rapport du conseiller d'État Marcel Pochard intitulé « Le livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant⁵ ». Ce rapport résume assez complètement l'argumentaire des partisans de la bivalence :

« Une transition plus facile de l'école primaire au collège pour les élèves (en termes d'accueil et de suivi notamment) ; une meilleure perception de l'unité et de la cohérence des savoirs (...) ; la constitution d'équipes pédagogiques plus restreintes et donc une concertation plus facile entre professeurs ; un remplacement plus aisé entre professeurs ; des affectations plus faciles et des emplois du temps plus souples. »

Comme précédemment, la conjonction de l'opposition syndicale et de celle des inspecteurs généraux a eu rapidement raison de cette proposition.

Mais c'est aussi parfois le principe même du concours qui a été remis en cause. Jusqu'ici plutôt confidentielles, ces critiques ont acquis de la crédibilité avec la mastérisation de la formation des enseignants. Exiger d'obtenir un master avant de passer un concours pose en effet deux problèmes : d'une part la durée de la préparation devient très longue (cinq à six ans minimum après le bac), surtout compte tenu des salaires obtenus au final ; mais d'autre part, cela sous-entend aussi que le niveau des masters universitaires n'est pas suffisant pour garantir

la qualité de la formation des enseignants, ce qui n'est pas le cas pour les autres emplois auxquels les diplômés de ce niveau peuvent prétendre.

Cependant, l'essentiel de la critique des concours, et particulièrement du CAPES, est ailleurs. Le reproche principal fait au concours national, outre qu'il ne mesure que les savoirs disciplinaires, c'est qu'il ne permet pas d'adapter les recrutements à la très large variété actuelle des situations d'enseignement. C'est bien cet argument qui figurait dans le rapport Groperrin : « une fois admis le principe selon lequel la certification des compétences académiques et professionnelles est délivrée par l'université, la procédure de recrutement pourrait évoluer pour tenir compte – enfin – des besoins très diversifiés des établissements. Sur le modèle de la fonction publique territoriale, des jurys pourraient ainsi établir, sur la base d'épreuves, d'entretiens ou de tests, des listes d'aptitude dans lesquelles pourraient « puiser » les académies ou les établissements. » Le pragmatisme de cette proposition peut paraître séduisant, mais elle laisse en suspens la question du maintien d'un cadre national de recrutement.

Il semble donc bien que la forme traditionnelle du concours soit aujourd'hui inadaptée aux besoins de recrutement, surtout dans l'enseignement secondaire. Reste à savoir quel nouveau mode de recrutement pourra respecter à la fois le principe d'équité qui a justifié depuis plus de deux siècles l'existence des concours, et celui de la diversité des situations d'enseignement.

Enseigner : un métier qui s'apprend

Qui pourrait aujourd'hui penser qu'enseigner n'est pas un métier qui s'apprend ? Qui pourrait sérieusement envisager de confier une mission sociale aussi importante pour les individus et la société à des enseignants peu ou mal formés ? Personne.

Si ce premier constat est partagé, les récentes réformes montrent que les objectifs et les modalités de formation peuvent prendre des formes différentes voire opposées et donner l'impression que former les enseignants avant leur entrée dans le métier n'est pas utile.

Pourtant, l'élévation constante du niveau de qualification dans l'ensemble des pays européens atteste des fortes attentes sociales et politiques dans ce domaine. Attentes de formation qui se sont renforcées car les missions des enseignants ont évolué, se sont diversifiées et par conséquent, nécessitent des compétences nouvelles ou plus approfondies que par le passé. Cela est particulièrement manifeste notamment dans la gestion de la discipline dans la classe, l'adaptation des méthodes de transmission des savoirs aux spécificités des élèves, la gestion de l'hétérogénéité des classes, le travail en équipe pédagogique, la construction de projets pédagogiques, le travail en partenariat (familles, entreprises, collectivité territoriale...), l'évaluation... Ainsi, on ne peut ignorer qu'il existe des compétences pédagogiques, didactiques, organisationnelles et relationnelles qui caractérisent le métier d'enseignant.

Comment expliquer qu'elles ne soient pas davantage prises en compte dans la formation ?

Le clivage qui oppose la primauté d'un haut niveau de culture universitaire dans la discipline à enseigner à une approche centrée sur l'apprentissage pratique est à l'origine de ce paradoxe. Dans le premier cas, la formation autre que disciplinaire y compris la formation pratique est jugée secondaire et d'une certaine manière laissée à la libre appréciation de chacun. Dans le second, on considère qu'une formation disciplinaire de qualité est indispensable mais n'est pas suffisante et que le métier s'apprend avant tout en situation réelle. Il s'agit alors de former les enseignants « sur le tas, face à la classe » car c'est l'expérience qui construit l'enseignant. Dès lors, et comme pour les métiers les plus manuels ou artistiques, les savoir-faire sont considérés comme étant difficilement transmissibles car peu formalisables. Ces deux modèles de formation ne sont pas totalement opposés (même si le premier a longtemps été celui du second degré et le second celui du premier) et peuvent même être complémentaires. C'est d'ailleurs cette double conception de la formation et du métier qui est à l'origine du modèle consécutif qui est actuellement le nôtre : un cursus universitaire dans la discipline à enseigner complété, dans un second temps, par une formation plus ou moins longue et plus ou moins professionnalisante selon les époques et le niveau d'enseignement.

L'explication est aussi à rechercher du côté du

statut des savoirs universitaires et de leur difficile conversion en savoirs professionnels. En effet, si on a longtemps pensé que les savoirs disciplinaires étaient suffisants, c'est aussi parce qu'ils ont « l'avantage » d'éluder la question des savoir-faire et des compétences. En effet, « les savoirs sont perçus comme nobles, neutres, respectables. L'Ecole n'a pas à les légitimer, l'Université et les savants s'en chargent. Elle n'a pas non plus à les relier à la vie, à se préoccuper explicitement de leur usage : les savoirs prétendent se justifier par eux-mêmes. Au contraire, les compétences renvoient à des pratiques qui renvoient aux rapports sociaux et donc sentent parfois le souffre » (Perrenoud, 1995).

Il est temps de considérer que ces oppositions sont stériles et qu'en définitive elles portent avant tout préjudice aux enseignants eux-mêmes (et en priorité aux plus jeunes d'entre eux). Paradoxalement, la mastérisation des métiers de l'enseignement est à l'origine d'une récente prise de conscience de la nécessité d'une formation professionnalisante. Au-delà d'un recentrage disciplinaire incontestable, les critiques et les revendications qui lui ont été massivement adressées montrent bien que des attentes de formation rassemblent les enseignants, les parents d'élèves et dans une certaine mesure les syndicats d'enseignants. Il a été rapidement possible de constater les lacunes de cette réforme et de mesurer ses conséquences néfastes (abandons précoces, découragement, stress, baisse de la qualité de l'enseignement, chahut dans les classes...). Pour

le dire autrement, les conséquences de la mastérisation de la formation aux métiers de l'enseignement ont permis de faire émerger qu'enseigner est un métier qui s'apprend et que la formation doit permettre l'acquisition de savoirs et de savoir-faire professionnels spécifiques avant la prise d'une classe en responsabilité.

L'analyse des revendications qui ont émergé montre qu'il est attendu de la formation initiale des enseignants qu'elle permette :

- une intégration progressive sur les lieux de travail ;
- une formation universitaire de qualité dans les domaines de la discipline à enseigner et des savoirs pour enseigner ;
- une continuité entre lieux de formation et d'activité professionnelle ;
- de pouvoir s'appuyer sur des dispositifs d'accompagnement efficaces en début de carrière ;
- de bénéficier d'un temps de formation suffisamment long pour assimiler, modifier, incorporer les savoirs et savoir-faire nécessaires à une insertion professionnelle réussie.

Dès lors la question qui se pose est la suivante : quels sont les registres de savoirs et savoir-faire qui pourraient permettre aux jeunes enseignants de faire la classe dans de bonnes conditions et de progressivement être en mesure de poser un diagnostic et de remédier aux problèmes

d'apprentissage des élèves ? Et ainsi d'occuper un créneau spécialisé, valorisé et reconnu dans la division sociale du travail éducatif ?

Pour répondre à ces questions, plutôt que de rechercher ce qui fait la complexité du métier, il est préférable, dans un premier temps, de relever les façons de faire les plus courantes et les plus stabilisées. Les enseignants sont des professionnels de la transmission des savoirs et à ce titre ils ont développé des « routines efficaces ». Le mot routine ne doit pas être pris dans un sens péjoratif mais dans le sens plus pragmatique et plus neutre que lui donnent les Anglo-Saxons. C. Lessard et M. Tardif (1999) considèrent que ces routines doivent permettre à l'enseignant de ramener la diversité des situations à des canevas réguliers d'action, ce qui lui permet en même temps de consacrer son attention plus facilement sur, par exemple la transmission des savoirs. Ces routines sont donc des façons de travailler suffisamment stabilisées pour encadrer efficacement l'activité de l'enseignant et ainsi réduire la marge d'incertitude source de difficulté (voire de souffrance). Si on prend, par exemple, le travail en classe en présence des élèves, ces activités sont multiples : il s'agit de gérer simultanément sa propre activité intellectuelle, qui doit être le plus souvent menée sans l'appui des notes, le suivi d'une progression établie lors de la préparation du cours devant permettre aux élèves d'acquérir les apprentissages attendus, l'adaptation de cette progression aux difficultés rencontrées individuellement

et collectivement par les élèves, et enfin, le contrôle de leur comportement qui représente aujourd'hui une part importante du travail⁶.

Partant de ces constats, des chercheurs ont commencé un travail de repérage des domaines d'expertise des enseignants visant à la fois à identifier des savoirs et des savoir-faire professionnels, mais aussi à proposer des dispositifs de formation permettant de les atteindre. Ces recherches sont jeunes et les savoirs produits sont encore parcellaires et souvent difficiles à vulgariser de manière à les rendre accessibles en formation. Ces savoirs et savoir-faire, issus de différents registres, ne s'opposent pas entre eux mais au contraire se complètent. Ainsi on peut identifier :

- ceux des savoirs à enseigner : les savoirs universitaires et leur transformation didactique en savoirs scolaires accessibles aux élèves ; cette relation entre savoirs appris à l'université et savoirs à enseigner est en définitive plus complexe qu'il n'y paraît et les jeunes éprouvent en début de carrière de grandes difficultés à simplifier leurs connaissances universitaires pour les adapter au niveau de leurs élèves ;

- ceux de la pratique enseignante : savoirs de l'expérience individuelle et collective, les trucs et ficelles du métier qui s'ils ne sont pas toujours très orthodoxes ou très fondés permettent de faire face à certaines situations... ;

- ceux, plus théoriques, pour enseigner :

savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs disciplinaires issus de la recherche, savoirs issus des didactiques, savoirs sur le système éducatif et son fonctionnement, sur la psychologie des adolescents, sur l'évaluation...

Mais cela n'est pas tout car, dans l'école d'aujourd'hui, la maîtrise des savoirs et des savoir-faire n'est plus suffisante pour enseigner. Un travail de construction identitaire permettant notamment de rompre avec une conception idéalisée du métier est aussi nécessaire. Une des missions de la formation réside certainement dans la gestion du décalage entre des représentations idéalisées et décontextualisées de l'enseignement et les réalités professionnelles vécues. À la fois parce qu'elles s'écartent d'un idéal parfois à l'origine de l'accès au métier (Guibert, Lazuech, 2010) mais aussi parce qu'elles sont parfois éloignées des prescriptions officielles. Pour ces raisons mais aussi parce que les élèves sont moins respectueux de l'institution scolaire et de ses représentants, nul ne peut contester qu'enseigner est un métier émotionnel autant qu'intellectuel et que, comme dans les professions où le relationnel occupe une place importante, il est nécessaire de pouvoir maîtriser ses émotions pour pouvoir mobiliser ses connaissances et ses savoir-faire (Rayou et van Zanten, 2004). Ce travail de maîtrise et de mise à distance des affects doit être abordé en formation afin que les enseignants puissent mieux contrôler les interactions qui rendront possibles les apprentissages

dans la classe.

Ainsi la question des savoirs de référence n'épuise pas la problématique de la formation des enseignants. En effet, lorsque des pistes de réflexion ont été données sur des registres de savoirs de références, il reste encore à aborder celles des dispositifs de formation qui seront les plus adaptées pour permettre une intégration professionnelle réussie et un profil d'enseignant qui permette à court et à long terme de répondre aux attentes sociales d'instruction et d'éducation. Là encore nul ne peut contester que l'ingénierie des formations professionnelles d'adultes s'est considérablement développée ces dernières années dans de nombreuses professions. Mais un nouveau modèle de formation, moins centré sur les savoirs de la discipline à enseigner ou sur une conception applicationniste du métier, reste encore en partie à trouver.

Le modèle du praticien réflexif, tel qu'il est proposé dans les IUFM, vise à répondre à ces exigences. Ce modèle n'est pas réservé aux enseignants et s'est récemment imposé comme l'une des références dans les formations aux métiers de l'humain (infirmier, sage-femme, et plus généralement les métiers dans lesquels le relationnel occupe une place importante de l'activité professionnelle). Il s'appuie sur une complémentarité entre les acquis théoriques et ceux de la pratique ainsi que sur l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats afin de permettre aux enseignants de s'adapter aux situations diverses et complexes rencontrées dans les établissements. Ce

modèle visant à faire de l'enseignant un professionnel a souvent été présenté comme difficile à atteindre en formation initiale car il demande un niveau d'expertise et de distanciation professionnelle peu compatible avec une faible expérience professionnelle.

Enfin, il faut rappeler que ce métier s'apprend progressivement car les processus d'apprentissage sont complexes et demandent une immersion progressive sur les lieux d'exercice.

Si la formation est trop courte pour remplir les objectifs qui lui sont assignés, cela est principalement dû à sa structure. Le modèle consécutif⁷ actuel est peu adapté à un apprentissage professionnel car il oppose ce que l'on peut appeler les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels. Un modèle simultané progressif permettrait à la fois de garder un haut niveau de connaissance disciplinaire (acquise principalement lors des premières années de formation) tout en permettant une approche graduelle du métier permettant de valider l'orientation professionnelle choisie puis de permettre l'acquisition de compétences professionnelles (en fin de cursus).

Par ailleurs, la légitimité des savoirs, savoir-faire et compétences professionnelles passe nécessairement par leur reconnaissance par le groupe professionnel. Pour cela deux conditions au moins doivent être remplies :

- valoriser collectivement des compétences jusqu'alors peu reconnues y compris par les enseignants eux-mêmes ;

– favoriser une réelle formation par alternance qui permette à la fois l’articulation des savoirs théoriques et ceux issus de l’expérience mais aussi une convergence de point de vue sur ce qu’est le métier d’enseignant et sur ce qui est utile en formation. Ce dernier point est fondamental car quelque soit les qualités des dispositifs de formation, la pertinence des savoirs et savoir-faire transmis, s’il n’émerge pas chez les enseignants un consensus sur ce qu’est le métier, sa spécificité, les savoirs et savoir-faire et compétences nécessaires pour l’exercer, aucune formation ne sera possible.

Le gouvernement actuel a lancé une réflexion sur ce qu’il appelle la refondation de l’école, qui comprend un volet très important sur la formation des enseignants. Il paraît difficile que les enjeux que nous venons de mettre brièvement en évidence ne soient pas au cœur de cette réflexion. Il faudra cependant beaucoup de diplomatie pour y réussir car cela suppose de convaincre l’ensemble des acteurs concernés de repenser les fondements de leur culture professionnelle.

Redéfinir une éthique professionnelle

À l’approche du terme de ce livre, on voit que la question posée dans son titre n’était pas qu’une figure de rhétorique. La complexité actuelle des questions d’éducation et de scolarité nous oblige bien à repenser

le métier enseignant, et donc à interroger les fondements de sa formation. De tout temps, les enseignants ont recherché les finalités de leur profession. Dans l'école d'aujourd'hui cette recherche est indispensable pour (re)trouver du sens à l'action professorale et donner des repères aux jeunes enseignants en formation ou en début de carrière.

Mais dans une époque de crise des croyances, des normes ou des idéaux, la tentation est forte du repli sur soi, du retour vers la tradition. Retour proclamé avec d'autant plus de force qu'on le sait sans espoir. Comme le dit Pierre Bourdieu : « On commence à consigner les normes quand elles sont sur le point de mourir⁸. » On a vu la démesure de certaines des attaques dont les IUFM ont fait l'objet : elles témoignent sans doute avant tout de la cruauté du sentiment de perte qu'éprouvent ceux qui les ont formulées. Car l'une des premières conséquences de la complexité contemporaine, c'est la vacuité des repères et des normes traditionnels, en l'occurrence ceux qui nous viennent de l'école de la III^e République, qui sont devenus globalement impuissants à fonder les nouveaux paradigmes dont nous avons besoin pour ce travail de refondation. Il est devenu illusoire de chercher du sens dans la réactivation de logiques éducatives et scolaires qui correspondaient à un monde que nous avons définitivement perdu, et il est douloureux de l'admettre.

Ce deuil du passé est d'autant plus difficile que la complexité actuelle des contextes d'enseignement,

des programmes et des héritages identitaires génère trop de diversité pour qu'on puisse espérer fonder une éthique professionnelle sur de nouvelles prescriptions déontologiques qui viseraient à codifier partout et en tout temps les pratiques de chacun. Autrement dit, il s'agit de renoncer à une conception prescriptive de la formation des enseignants au profit d'une conception réflexive de l'agir professionnel fondée sur des références théoriques, des principes et des paradigmes qui constitueraient en quelque sorte le socle commun d'une nouvelle culture professionnelle. C'est en ce sens que nous proposons ici quelques pistes de réflexion.

En premier lieu, ce qui paraît désormais établi, et qui constitue une rupture définitive avec ce qu'était l'école républicaine, c'est l'exigence de transmettre à l'ensemble de la jeunesse un « socle commun » de connaissances qui dépasse largement le « savoir lire-écrire-compter » que l'école se contentait de transmettre à ceux qui obtenaient le certificat d'études primaires, soit à peine plus de la moitié de la population dans les années trente. Dans notre société de savoirs multiples, de communication permanente, de pluralité culturelle et de progrès scientifiques et techniques accélérés, élever le niveau de connaissances moyen de l'ensemble de la population est un enjeu vital, tant du point de vue citoyen que social et économique. Autrement dit le refus de l'échec scolaire à tous les niveaux du système scolaire devient l'objectif politique majeur de l'école, et par suite une composante centrale d'une nouvelle

éthique professionnelle des enseignants. Or ce principe suppose des changements de paradigmes assez fondamentaux, qui sont sans doute déjà en cours, que les IUFM ont contribué à forger plus ou moins adroitement, mais auxquels s'opposent on l'a vu beaucoup de résistances, surtout dans le secondaire.

Le premier de ces paradigmes est celui de l'éducabilité de tout individu. Défi à la fois nouveau et ancien, car si le principe reste sensiblement le même que par le passé, le contexte sociétal et la structure du système éducatif ont bien changé. Ce qui était autrefois intégré à l'institution scolaire comme principes généraux (l'égalité des chances, la justice, la construction de la citoyenneté...), mais sans véritable exigence de résultats, est aujourd'hui, en raison de la multiplicité des contextes, à construire en grande partie au niveau de chaque classe, avec en cas d'échec un risque d'exclusion sociale beaucoup plus radical pour les individus que dans la première moitié du xx^e siècle. C'est ce qui rend indispensable un déplacement de l'activité enseignante de la maîtrise du savoir vers la compréhension de l'élève, sans que le savoir soit pour autant négligé. Car, on l'a vu, sous couvert d'égalitarisme l'école française est restée une école élitiste (particulièrement dans le secondaire). Il y a donc nécessité d'un regard sur les élèves qui ne soit plus déterminé dès le départ par l'obsession du classement et de la compétition mais plutôt par le souci de faire acquérir ce qui paraît accessible à tous. Certains pays qui n'ont pas une histoire scolaire aussi élitiste que la nôtre y arrivent bien, avec des résultats

aux tests standardisés qui sont bons. Pourquoi cela ne serait-il pas possible en France ?

Second paradigme, celui de la responsabilité collective, particulièrement au sein de chaque établissement. Tous les sociologues de l'éducation le constatent, les établissements qui luttent le mieux contre l'échec scolaire sont ceux dont les enseignants participent à l'élaboration d'un espace scolaire stable, démocratique, qui offre aux élèves contemporains le cadre à la fois rigoureux et épanouissant dont ils ont besoin. Les fondements institutionnels de ce travail d'équipe existent déjà : cycles du primaire, projets d'établissement, professeur principal dans le secondaire, heure de vie de classe, etc.. Mais cet esprit d'équipe demeure souvent virtuel, ou conjoncturel. Il suppose également de perdre la fâcheuse habitude de rejeter la responsabilité de l'échec soit sur les collègues précédents (c'est la faute au primaire qui ne leur apprend pas à lire, au collège qui laisse passer tout le monde, au lycée qui brade le bac...), soit sur les familles, la télévision, internet ou les jeux vidéos. S'il est attendu que les enseignants soient relativement autonomes dans l'exercice de leurs fonctions, ils ont individuellement la responsabilité de tenir un discours commun quant aux missions de l'école, de déterminer les valeurs qui définissent le métier et de les mettre en application.

Cette responsabilité collective n'a donc de sens que si elle se fonde aussi sur la responsabilité individuelle de chaque enseignant. L'enseignant doit pouvoir justifier ses choix professionnels et ses actions, et il

doit s'engager face aux élèves qui lui sont confiés. Ce qui impose d'éviter toute forme de discrimination pour permettre le développement et la réussite de chacun. L'enseignant travaille pour et avec ceux qui sont sous sa responsabilité et adapte son intervention aux besoins des différents publics dont il a la charge. On retrouve ici le principe énoncé plus haut de la capacité réflexive de l'enseignant, qui correspond à davantage d'autonomie professionnelle, mais aussi à des responsabilités à assumer, et donc au respect d'une éthique.

De ce point de vue, ce qui fait à notre avis aussi rupture non seulement avec les conceptions traditionnelles, mais aussi avec certains discours contemporains sur la « bonne gouvernance » ou le « new management », c'est que l'articulation des responsabilités individuelles et collectives des enseignants n'est possible que dans le cadre d'une organisation réellement démocratique des établissements. Seule la collégialité peut permettre que s'établisse un esprit d'équipe. Le leadership du chef d'établissement est nécessaire, mais il n'est efficace que s'il s'exerce dans le respect de l'autonomie professionnelle des enseignants. L'équilibre délicat, qui reste pour l'essentiel à inventer, entre cette autonomie professionnelle et l'indispensable cohérence du fonctionnement éducatif de l'établissement ne peut pas s'établir si s'installe un climat d'évaluation permanente de l'action professionnelle des enseignants sur la base de critères imposés de l'extérieur et non négociés.

Un autre paradigme qui doit nécessairement être repensé, qui découle des précédents et qui atteint sans doute le plus au cœur des identités enseignantes traditionnelles, c'est celui du fondement de l'autorité de l'enseignant dans sa classe. Dans notre société contemporaine, il est clair que cette autorité ne peut plus être simplement immanente au double statut d'adulte et de fonctionnaire d'autorité, comme c'était le cas jusqu'au début de la V^e République. Ni les adultes ni les fonctionnaires ne peuvent aujourd'hui légitimer leur autorité sur leur seul statut, et c'est un progrès incontestable pour la démocratie. Pour être légitime, l'enseignant doit aussi désormais, comme le juge ou le médecin, respecter une éthique professionnelle qui fonde son autorité. Il doit répondre à ce qu'un élève contemporain et sa famille attendent désormais légitimement des enseignants : la capacité à encadrer efficacement l'activité des élèves en classe ; la maîtrise de la ou des disciplines qu'il enseigne ; le sens de la justice, qui s'exprime dans la pertinence des jugements et des évaluations qu'il exerce. Là où la seule exemplarité a longtemps suffi pour asseoir une autorité qui tenait pour l'essentiel à un statut jugé indiscutable, tend à s'imposer aujourd'hui une relation maître-élèves fondée sur un contrat pédagogique.

Dernier paradigme de la nouvelle professionnalité enseignante, qui lui aussi découle des précédents, l'obligation de se maintenir à jour sur le plan des savoirs disciplinaires et pédagogiques. Il ne s'agit évidemment pas d'accuser les enseignants d'avoir jusqu'à présent négligé de continuer à se former au

cours de leur carrière. Mais cette formation permanente ne peut plus reposer simplement sur le volontariat, la bonne volonté et une offre de formation continue plus ou moins cohérente et régulière. Elle doit constituer une permanence de la pratique professionnelle, et à ce titre être considérée comme une obligation non seulement par les enseignants mais aussi par l'institution qui les emploie.

Conviction de l'éducabilité de tous les individus, responsabilité individuelle et collective, démocratie interne aux établissements, légitimation de l'autorité par la compétence et formation continue nous semblent donc constituer aujourd'hui les principaux paradigmes de l'agir professionnel des enseignants et le fondement d'une éthique professionnelle commune. Ils apparaissent comme les conditions de la résolution du paradoxe que nous avons constaté au début de notre réflexion : adapter l'exercice du métier à l'extrême diversité des contextes d'exercice de la profession tout en maintenant l'élaboration de valeurs communes aux services des principes d'égalité des chances et de laïcité hérités de l'école républicaine.

Ces paradigmes nous semblent être aussi pour les enseignants le moyen de maintenir une identité professionnelle respectée. Ils leur assureraient l'indépendance indispensable à l'exercice d'une profession capable de conserver la maîtrise de ses savoir-faire en évitant d'être trop étroitement soumise aux aléas des conjonctures politique ou économique et à l'emprise des groupes de pression.

1. <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i4033.asp>

2. In Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2005), Retz, p. 201.

3. Discours à la Chambre des députés le 7 mars 1879, cité par C. Lelièvre, « État et éducation », in Jacky Beillerot et Nicole Mosconi (sous la dir. de), Traité des sciences et des pratiques de l'éducation, Dunod, 2006, p. 461.

4. André Robert, « Groupes d'intérêt et politiques de l'éducation », in Traité des sciences et des pratiques de l'éducation, op. cit., note 2, p. 471.

5. Marcel Pochard, Conseil d'État, février 2008.

6. V. Troger (2005), « Enseignants : professionnels ou bricoleurs du savoir ? », Sciences Humaines, n° 157, février.

7. Le modèle consécutif consiste à recevoir dans un premier temps une formation disciplinaire puis une formation professionnalisante.

8. P. Bourdieu (1987), Choses dites. Le sens commun, Paris, Éditions de Minuit.

Conclusion

Selon une enquête menée en 2004 par deux chercheurs, les jeunes enseignants contemporains sont plus pragmatiques que leurs aînés, moins idéologues, « prêts à s'adapter aux élèves, à s'ajuster aux situations et à évoluer en fonction des contextes d'enseignements » (Rayou et van Zanten, 2004). À l'heure où le gouvernement affirme sa volonté de refonder l'école et la formation des enseignants, cette ouverture d'esprit laisse espérer l'émergence d'une éthique professionnelle renouvelée. Les enseignants d'aujourd'hui doivent en effet être plus pragmatiques pour s'adapter à la diversité des situations d'enseignement. Mais ils doivent aussi être plus exigeants en matière de justice scolaire, car il ne suffit plus de se satisfaire d'un principe formel d'égalité des chances : il est devenu indispensable de transmettre à tous un socle commun de connaissances adapté aux exigences civiques et culturelles de la société contemporaine.

Or comme le soulignaient les deux mêmes chercheurs, le pragmatisme a ses limites. En effet, s'il ne repose que sur des recettes rapidement collectées au contact de collègues plus expérimentés lors des premières années d'enseignement, il peut enfermer dans une pratique restreinte et « risque tout autant de déboucher sur l'épuisement personnel que sur la perte des cadres communs de l'action collective ». Autrement dit, l'imitation empirique de gestes efficaces

dans un environnement scolaire donné ne peut plus suffire à la formation d'enseignants véritablement professionnels. De nombreux travaux de recherches, notamment d'Europe du Nord, ont montré que le compagnonnage en début de carrière ne suffit pas. D'abord parce que ce mode de formation restreint le répertoire d'action de l'enseignant et rend donc difficile son adaptation aux autres contextes qu'il est susceptible de rencontrer dans sa carrière. Ensuite parce qu'il risque d'accroître les écarts entre les cultures professionnelles différentes et parfois conflictuelles que nous avons décrites dans les premières pages de ce livre, et par conséquent d'empêcher l'élaboration d'une culture fondée sur une éthique professionnelle commune indispensable dans une école démocratique.

Pour s'adapter à la disparité des conditions de travail tout en demeurant fidèle aux valeurs et aux principes communs, l'enseignant contemporain devrait donc pouvoir connaître au cours de sa formation un large éventail d'expérimentations, encadrées par des praticiens expérimentés, et analysées à la lumière de solides apports théoriques issus de la recherche universitaire. Ce bagage expérimental et théorique constituerait le langage commun qui lui permettrait ensuite d'échanger plus facilement avec ses collègues, un peu à la manière d'un médecin qui établit un protocole dans une équipe médicale. On sait bien aujourd'hui que le travail en équipe est indispensable dans l'école actuelle, mais qu'il demeure trop peu développé, ce qui engendre des

souffrances et pas seulement en début de carrière.

Par ailleurs, comme les autres professionnels, l'enseignant doit aussi maîtriser les savoirs de sa propre spécialité, qu'ils soient plutôt généralistes pour les professeurs des écoles, ou disciplinaires pour les professeurs des collèges et des lycées.

L'allongement de la durée de formation jusqu'au master paraît donc tout à fait pertinent mais n'a de sens que s'il permet de renforcer la place de la formation professionnelle. Or on a vu que l'organisation de la formation des enseignants français a été construite sur le mode dit « consécutif » : la formation est exclusivement disciplinaire jusqu'au passage du concours, puis elle devient ensuite mixte, associant des compléments disciplinaires et des éléments de formation professionnelle. Au moment où nous écrivons ces lignes, même si la « mastérisation » a été juridiquement abolie¹, il semble que le projet du nouveau gouvernement en matière de formation des enseignants conserve ce principe du modèle « consécutif ». Les nouveaux instituts de formation prévus ne devraient en effet intervenir que dans la dernière année de formation, après le concours.

Tout plaide pourtant pour que la formation soit organisée, comme dans la majorité des pays comparables au nôtre, selon le mode dit « simultané », ou selon une autre formule, « intégratif ». C'est ce qui se passe notamment en Finlande, on l'a vu, où la formation professionnelle débute beaucoup plus tôt dans le cursus des futurs

enseignants. Des syndicalistes de la FSU ont récemment exprimé le même point de vue sur le site du café pédagogique : « Il faut penser l'ensemble du cursus de la licence à la première année de fonctionnaire-stagiaire (on ne peut concentrer les problèmes que sur les deux années de master). »

Le 19 juin dernier, un rapport de la commission « Culture, éducation et communication » du Sénat reprenait la même orientation, estimant que « pour restaurer le vivier de recrutement (...) il est impératif de recourir à des prérecrutements dès la licence ». On pourrait ainsi prévoir que, dès les premières années à l'université, les étudiants qui envisagent l'enseignement comme un choix de carrière possible voient leur formation disciplinaire associée progressivement à une formation professionnelle. Cette dernière comprendrait d'une part des stages encadrés en nombre et en durée suffisants pour assurer une première phase de professionnalisation. Elle comprendrait d'autre part une formation universitaire suffisamment étoffée, complémentaire de la formation disciplinaire, orientée vers les différents aspects des sciences de l'éducation. Les étudiants arriveraient donc au niveau du master en s'étant déjà familiarisés à une pratique réfléchie du métier. Un tel dispositif permettrait d'abord aux étudiants de tester la solidité de leur choix et de pouvoir se réorienter à temps le cas échéant. Il faciliterait surtout la socialisation professionnelle, permettrait une entrée plus sereine dans le métier, et par la suite une meilleure compréhension des enjeux actuels de l'acte

d'enseigner. Par ailleurs, cette possibilité de réorientation dès la licence permettrait d'avoir un master qui serait moins éclaté entre des finalités qui sont difficilement conciliables : mémoire professionnel, recherche, préparation au concours, stages en établissements...

Ainsi conçue, la tâche de formation des enseignants est donc lourde. La formation initiale à elle seule ne peut pas munir les enseignants d'outils pédagogiques pour toute la durée de leur carrière. Les enseignants doivent aussi pouvoir bénéficier d'une formation continue de qualité, adaptée à leurs besoins individuels, pour leur permettre de réactualiser leurs connaissances.

Il nous semble que les principes et les analyses que nous venons de développer peuvent constituer la base de réflexion pour la mise en œuvre de la réforme actuellement initiée par la gauche revenue au pouvoir. Cela suppose une large concertation pour éviter les errements autoritaristes du gouvernement précédent, mais aussi la volonté politique d'affirmer qu'il ne peut plus y avoir de formation des enseignants digne de ce nom en continuant à dissocier dans le temps la formation académique et la formation professionnelle. Il faut que cette réforme trouve les voies d'une adaptation de la formation des enseignants aux exigences complexes de l'école contemporaine, sans retomber dans les dérives de certains IUFM, mais en mobilisant des moyens à la hauteur de cette ambition.

Il serait illusoire de croire qu'il soit possible d'atteindre ces objectifs par la seule réforme de la

formation des enseignants. Cette réforme n'a de sens que si elle est pensée dans le cadre d'une réflexion globale sur le rôle de l'école, et notamment de la place que les enseignants occupent dans notre société. Le projet de refondation de l'école porté par l'actuel gouvernement semble répondre à cette exigence. Il impose cependant que les principaux protagonistes, syndicats, associations professionnelles ou corps d'inspections, aient le courage de faire passer la réflexion sur les enjeux scolaires contemporains avant la défense de leurs intérêts catégoriels et assument sans arrière-pensées le rôle de force de propositions qui peut être le leur. Cela permettrait aux professionnels d'être les premiers acteurs de la définition de leur métier et donc de leur formation.

1. Arrêt du Conseil d'État du 1^{er} juin 2012, suite à un vice de procédure dénoncé par les organisations syndicales. Cette décision accélère le processus de réforme engagé par le nouveau gouvernement.

Bibliographie

ALTET M. (1996), « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyse », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD Ph. (dir.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, De Boeck, pp. 27-40.

GEAY B. (1999), Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale, Paris, Seuil.

GUIBERT P., LAZUECH G. et RIMBERT F. (2008), Enseignants-débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

GUIBERT P. et PÉRIER P. (2012), La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

GUIBERT P. et LAZUECH G. (2010), « Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières », Recherche en éducation, n° 8, pp. 50-62.

LANG V. (1999), La professionnalisation des enseignants - Sens et enjeux d'une politique institutionnelle, Paris, PUF.

LANTHEAUME F. et HÉLOU C. (2008), La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail

enseignant, Paris, PUF.

MAROY C. (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, 155, note de synthèse, pp. 73-82.

MONS N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives*, coll. Éducation et Société, Paris, PUF.

NICLOT D. (2010), « Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur », in BAILLAT G, NICLOT D. et ULMA D., *La formation des enseignants en Europe*, Bruxelles, De Boeck.

PÉRIER P. (2003), « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », *Les Dossiers, Vanves*, ministère de l'EN-DPD, n° 145.

PERRENOUD Ph. (2010), « Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle », *Recherche en éducation*, n° 8, pp. 121-127.

PERRENOUD Ph. (1999), *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

PERRENOUD Ph. (1995), « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes », in BENTOLILA A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, 1995, pp. 73-88.

PROST A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. 4, Depuis 1930, Paris, Tempus.

RAYOU P. et VAN ZANTEN A. (2004), *Enquête sur les*

nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?, Paris, Bayard.

ROBERT A. et TERRAL H. (2000), Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui, Paris, PUF.

TARDIF M. et LESSARD C. (2004), La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux, Québec/Belgique, les Presses de l'université de Laval/De Boeck.

TROGER V. (2005), « Enseignants : professionnels ou bricoleurs du savoir ? » Sciences Humaines, n° 157, pp. 46-49.

Table of Contents

[Couverture](#)

[Page de titre](#)

[Copyright](#)

[« Éléments de réponse »](#)

[Sommaire](#)

[Introduction](#)

[1. IUFM, pourquoi tant de haine ?](#)

[Des critiques justifiées](#)

[Des acquis indiscutables](#)

[Un anti-pédagogisme partial](#)

[2. Querelles de famille](#)

[L'âge d'or républicain ?](#)

[Des cultures professionnelles conflictuelles](#)

[Une unité syndicale de façade](#)

[3. Enseigner, un métier ou des métiers ?](#)

[Éclatement des finalités](#)

[Éclatement des conditions d'exercice et des pratiques professionnelles](#)

[Les enseignants sont-ils encore des professionnels ?](#)

[4. Comment fait-on en Europe ?](#)

[Les préconisations de Bruxelles](#)

[Quelles formations en Europe ?](#)

[La Finlande première de la classe ?](#)

[5. Pour une véritable formation supérieure des enseignants](#)

[Les concours en question ?](#)

[Enseigner : un métier qui s'apprend](#)

[Redéfinir une éthique professionnelle](#)

[Conclusion](#)
[Bibliographie](#)

Table of Contents

[Couverture](#)

[Page de titre](#)

[Copyright](#)

[« Éléments de réponse »](#)

[Sommaire](#)

[Introduction](#)

[1. IUFM, pourquoi tant de haine ?](#)

[Des critiques justifiées](#)

[Des acquis indiscutables](#)

[Un anti-pédagogisme partial](#)

[2. Querelles de famille](#)

[L'âge d'or républicain ?](#)

[Des cultures professionnelles conflictuelles](#)

[Une unité syndicale de façade](#)

[3. Enseigner, un métier ou des métiers ?](#)

[Éclatement des finalités](#)

[Éclatement des conditions d'exercice et des pratiques professionnelles](#)

[Les enseignants sont-ils encore des professionnels ?](#)

[4. Comment fait-on en Europe ?](#)

[Les préconisations de Bruxelles](#)

[Quelles formations en Europe ?](#)

[La Finlande première de la classe ?](#)

[5. Pour une véritable formation supérieure des enseignants](#)

[Les concours en question ?](#)

[Enseigner : un métier qui s'apprend](#)

[Redéfinir une éthique professionnelle](#)

[Conclusion](#)
[Bibliographie](#)