

Devenir et rester enseignant ?

Jocelyne Ajchenbaum. Sylvie Amici. Laetitia Benoit. Claire Benveniste. Serge Bontoux. Muriel Coret. Marie David. Laurence De Cock. Paul Devin. Carine Daudignon. Blanche Dufaux. Richard Etienne. Géraldine Farge. Florence Giust-Desprairies. Frédéric Grimaud. Françoise Lantheaume. Yannick Lefebvre. Maryse Rebière. Catherine Remermier. Claire Richet.

Devenir et rester enseignant ? La question se pose avec de plus en plus d'acuité, car les conditions d'exercice du métier se sont considérablement aggravées ces dernières années. Le zèle que manifeste le nouveau ministre à s'inscrire dans l'héritage de son prédécesseur ne peut que renforcer les inquiétudes. La politique menée à marche forcée, « en même temps » néolibérale et réactionnaire, conduit à ce que 4000 postes sont non pourvus cette année, le CSP prévoyant que 328 000 postes seront à pourvoir d'ici 2030. Les démissions sont en augmentation, quand certains disent rester « faute de mieux ».

Une telle désaffection du métier s'explique par de multiples facteurs. Le salaire intervient (30% de perte en 40 ans) mais n'est pas la première des préoccupations des enseignants. Ce dont ils témoignent massivement c'est d'une perte de sens, d'une « déprofessionnalisation » de leur métier. Ils interrogent, dans cette perte de sens, les objectifs assignés à l'école, le rôle de l'enseignant dans la société, ce qui est actuellement fait des valeurs humaines et politiques qui les ont conduit à faire ce choix.

Condition fondamentale de l'accès de tous les élèves à une culture commune, la formation des enseignants est actuellement exsangue, ce qui entraîne une transformation du métier. Le management néolibéral exige d'eux l'adaptation à ce qui devient un emploi, dans l'obéissance aux prescriptions, la soumission aux injonctions souvent contradictoires, sans aucune prise en compte des savoirs professionnels existants. La focalisation de l'ancien ministre sur les « fondamentaux », en lieu et place d'une culture commune, devient injonctive, comme l'imposition de prétendues « bonnes pratiques ». En sortant de son rôle, il a privé, les enseignants du

leur et a ouvert la porte à toutes les mainmises idéologiques, y compris les pires.

La didactique est mise en sourdine, la dimension universitaire de la formation abandonnée, pour privilégier le « terrain », qui contraint les enseignants à un bricolage hasardeux entre leurs souvenirs et les recettes à appliquer, dans une vision totalement hors sol de l'exercice du métier. Les attaques répétées contre les travaux en sociologie et en sciences de l'éducation ont conduit à leur mise à l'écart et leur inaccessibilité. C'est bien une transformation du métier qui est engagée.

Passeurs de savoirs les enseignants sont de plus en plus assignés à opérer le tri social dans une école parmi les plus ségrégatives en Europe et ressentent un sentiment d'indignité destructeur. Comment en effet s'adresser au quotidien à des élèves dont ils savent que la plupart d'entre eux seront laminés parce qu'issus des milieux populaires (plus de 50%) ? Leurs tâches ne cessent d'augmenter car le credo néo-libéral de « l'adaptation à l'emploi » (et non le métier) et sa logique de mise en marché de l'éducation exigent précarité, docilité et flexibilité : pour les « volontaires » et pour « innover », heures de soutien, « vacances apprenantes », « école ouverte », remplacements, « devoirs faits », « découverte des métiers », « amélioration des relations lycée-entreprise » ... Autant de dispositifs qui s'ajouteront à des emplois du temps déjà très lourds et qui ne sont pas pris en compte. Sans aucune formation, les contractuels sont recrutés sans que soient toujours vérifiés leur maîtrise des savoirs nécessaires pour enseigner. Ce recrutement fondé sur les « qualités personnelles » de chacun, présage un creusement massif des écarts entre les élèves et participe à mettre à mal le statut des enseignants, défini comme celui de tous les fonctionnaires, par la loi Le Pors de 1983. C'est aussi une transformation de la culture professionnelle qui est en jeu lorsque ces jeunes enseignants, qui vivent douloureusement leur entrée dans le système, ne pourront plus revendiquer le droit à la liberté pédagogique et n'auront d'autre choix que de se soumettre pour garder leur emploi.

C'est l'avenir du métier qui est en péril s'il s'écrit ainsi contre les enseignants. Il faut en finir avec le mépris, la maltraitance, l'autoritarisme, les pressions multiples de la droite et de l'extrême droite, avec la privatisation de plus en plus visible de l'Éducation nationale, avec une société où le comportemental prend le pas sur le social. (Se) Redonner le désir et le plaisir d'enseigner est un enjeu de société. D'aucuns s'y emploient malgré les difficultés. Il est urgent d'en faire un projet politique collectif.

édito

Sommaire

Devenir et rester enseignant ?

carnets rouges n°28

- | | |
|--|--|
| <p>2 Christine Passerieux
Édito</p> <p>4 Richard Etienne
Quitter le métier enseignant, une vague qui atteint la France ?</p> <p>7 Laurence De Cock, Frédéric Grimaud
Le CNED : laboratoire du management néolibéral dans l'Éducation nationale</p> <p>11 Paul Devin
Contractualiser, stratégie d'acculturation pour transformer le métier enseignant ?</p> <p>14 Murielle Coret
Formation des enseignant·es : chronique d'une dégradation annoncée</p> <p>18 Claire Benveniste
Insuffisances de la formation initiale et difficultés des élèves de milieux populaires</p> <p>22 Marie David
Formation des enseignants : plus de terrain pour les profs, moins d'égalité pour les élèves ?</p> <p>25 Maryse Rebière
Heurs et malheurs de la formation des maîtres : récit de cinquante années de réformes pour en arriver... là !</p> | <p>28 Serge Bontoux
Transformation du métier d'enseignant·es spécialisé·es dans le cadre des réformes de l'école inclusive</p> <p>31 Jocelyne Ajchenbaum, Florence Giust Desprairies
Histoires d'enseignants, autres temps, autres positions</p> <p>34 Géraldine Farge
Comprendre les manières d'être au métier des enseignant·es par l'analyse des transformations des parcours et du travail</p> <p>37 Françoise Lantheaume
Persistance au travail des enseignants et allongement des carrières</p> <p>40 Collectif métier national de SNES-FSU
S'attaquer aux dilemmes de métier pour préserver la qualité du travail</p> <p>44 Entretien avec Benoit Teste</p> <p>46 Propositions de lecture</p> |
|--|--|

Carnets Rouges :

Erwan Lehoux, directeur de publication
Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Claire Benveniste, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Régis Ouvrier-Bonnaz, Christine Passerieux, Frédérique Rolet, Patrick Rayou, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Paul Langevin 5 Rue Mathurin Moreau 75019 Paris

Imprimé par Public Imprim
20, rue Croix des Vignes - 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€

N° ISSN2800-7824

Dépôt légal à parution

Quitter le métier enseignant, une vague qui atteint la France ?

Richard Étienne

L'attractivité du métier enseignant est en forte baisse, les départs de plus en plus nombreux et prématurés des personnes recrutées viennent augmenter les effets d'un manque d'effectifs de la profession. Cet article tente de mettre en évidence les raisons majeures et complexes d'une vague de démissions qui s'amplifie et menace l'accès au savoir et à la démocratie de la jeunesse française.

(1) Thierry Karsenti, Simon Colin et Gabriel Dumouchel, *Le décrochage enseignant : état des connaissances*, *International Review of Education*, n° 59 (5), 2013, p. 549-568.

(2) Jean-Claude Carle et Françoise Ferat, *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017*, *Enseignement scolaire*, n° 144, 2016, p. 36, Sénat, <https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>, consulté le 12 décembre 2021.

(3) MEN, *Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018*, *Note d'information 20.16 de la DEPP*, Paris, 2020.

Depuis quelques années, les chercheurs mettent en évidence un phénomène de « décrochage enseignant » notamment en début de carrière (3 à 5 ans selon les décomptes nationaux). Il atteint des proportions inquiétantes dans la plupart des pays : 46% pour les États-Unis, 30% pour le Canada (et même 51% pour les personnels à statut précaire). Rares sont les pays moins touchés avec un taux inférieur à 5% comme la France, l'Allemagne ou le Portugal¹. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) signalait même un taux global de 0,52% sur l'ensemble de la carrière en France. Mais deux alertes ont été émises ces dernières années : l'une provenait d'une source parlementaire qui faisait état en 2016 d'une « progression inquiétante du phénomène [de démission] auprès des enseignants² stagiaires, particulièrement dans le premier degré » et l'autre plus récente qui le confirmait, voire mettait en évidence une accélération du phénomène avec une augmentation du nombre annuel de démissions de 389,28% en dix ans (de 2007 à 2018) et 6% de « disparition » des professeurs recrutés pour le premier degré qui ne se trouvaient pas en poste l'année suivante³. Comment expliquer ce phénomène qui accroît les effets de la crise du recrutement (en novembre 2022, pour la première fois, le ministère prolonge de 15 jours le délai d'inscription aux différents concours, faute de candidats) ? Plusieurs recherches recourant à des méthodes tant quantitatives que qualitatives confirment que se combinent plusieurs facteurs :

une orientation en voie de disparition, la rigidité d'une administration de l'Éducation nationale qui ne sait pas accompagner les enseignants débutants, une formation qui n'en est pas une et des établissements déformateurs.

Une orientation en voie de disparition

Comment et pourquoi devenir professeur des écoles ? C'est une question qui se pose de moins en moins. Le salaire ? Une baisse tendancielle vers le SMIC est combattue à grands renforts de revalorisation des débuts de carrière mais qu'en est-il en réalité ? Déjà, avant l'inflation qui aura marqué l'année 2022, la perte de 30% en termes de pouvoir d'achat par rapport aux années 1980 était constatée et mise en avant. La disparition du logement de fonction des instituteurs s'est faite à un moment où la spéculation immobilière a renchéri les loyers. Les nominations dans un lieu éloigné de la ville universitaire où les études ont été faites entraînent une recherche d'appartement au dernier moment, celui où on obtient une affectation, parfois provisoire, et c'est une ponction d'environ un tiers du salaire à venir. La vocation ? Peut-être, mais il s'agit plus souvent d'un métier rêvé que l'on veut exercer parce que (sic) « on aime les enfants », expression fréquemment recueillie chez les jeunes stagiaires. Prenons par exemple cet ancien étudiant de Sciences et techniques des activités physiques (STAPS) à qui on a « conseillé » le professorat des écoles. Dans

son stage, il ne « tient » pas la classe alors qu'il s'épuise en effectuant une soixantaine d'heures par semaine entre les préparations, les déplacements, les enseignements et les corrections. Un changement de classe et d'école aboutit au même constat. Il abandonne. Très heureux de son nouveau métier de travailleur agricole, il confie la satisfaction qu'il éprouve à constater le résultat de son activité à la fin de chaque journée. Il n'y a plus aujourd'hui de conseiller d'orientation dans l'Éducation nationale alors qu'un travail sur son projet personnel aurait permis à ce jeune homme de constater l'inadéquation de ce « métier impossible » (Freud) avec son système de valeurs.

La rigidité de l'Éducation nationale

Mais il y a aussi des personnes qui ont fait ce travail de projection sur ce futur métier et qui ont même exercé une première activité professionnelle avant de réunir les conditions pour se présenter au concours. Dans certaines académies, ce pourcentage est élevé et peut atteindre 50% d'une promotion. L'image de l'ascension sociale obtenue par l'élève de cours complémentaire qui suit une préparation à l'admission dans une École Normale, qui réussit et qui exerce d'abord en zone rurale à l'âge de 18 ans en classe unique est révolue. Depuis 1989, il faut une licence puis deux années dont une de préparation au concours et une autre de stage pour la titularisation, année qui est actuellement remise en question. Les débuts de carrière se font donc en moyenne à 23 ans ou... à la quarantaine ! Se pose alors un problème inédit qui n'a pas été anticipé par le ministère : ces personnes ne commencent pas leur vie d'adulte. Elles veulent bien consentir à quelques sacrifices mais se refusent à une rupture. Elles tentent d'obtenir des « accommodements raisonnables » comme cette éducatrice spécialisée qui vient de s'installer avec sa famille dans le sud de la France. Elle réussit le concours et découvre début juillet qu'elle est affectée à 250 kilomètres de son domicile pour sa formation et, par la suite, pour ses premiers postes, car il s'agit d'un concours académique avec une nomination dans un des départements. La solution consisterait, au moins dans un premier temps, à suivre la formation dans le centre de son département de résidence. Ses courriers restent sans réponse et le déplacement au rectorat aboutit à une menace d'expulsion ! Dernière tentative : faire la formation dans le centre et les stages dans le département éloigné. Peine perdue. Aucune réponse puisqu'elle est déjà contenue dans la lettre qui signifie que la

non-présence sur le site à la rentrée est considérée comme une démission. Autre exemple : une incompatibilité entre une stagiaire et une de ses tutrices aboutit à la suggestion d'un congé maladie (à partir des vacances de novembre !) jusqu'à la rentrée suivante. On fait comprendre à la stagiaire qu'il n'est pas question de ne pas prendre le parti de la tutrice. Elle démissionne.

Une formation qui n'en est pas une

Cette formule qui peut sembler abrupte a été recueillie auprès de responsables de la formation. Pour la comprendre, il faut revenir sur l'histoire des institutions auxquelles recourt « l'employeur » (c'est ainsi que se nomme lui-même le ministre de l'Éducation nationale). Quand, à la fin des années 1980, il devient évident que la normalisation et la leçon-mo-dèle ne sont plus à la hauteur des exigences d'un siècle à venir, la loi d'orientation imagine des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui seront un creuset de l'unification d'un système où cohabitent encore un enseignement primaire avec ses cycles, un secondaire avec son collège « maillon faible » et ses lycées qui ne sont pas unifiés. Même si les débuts sont marqués par quelques désordres, progressivement se met en place une compétence à faire travailler ensemble des formateurs de terrain, des universitaires et des conseillers ou des inspecteurs qui échangent entre eux mais aussi avec les étudiants et les stagiaires. Paradoxalement, c'est au moment où cette autonomie très relative (l'affectation sur les lieux de stage dépend des besoins en enseignants plus que d'un profil propice à la formation) commence à porter ses fruits qu'elle est détruite par une mise sous tutelle de chaque IUFM par l'université qui a réussi son OPA (Offre particulière d'annexion). Se succèdent alors les réformes avec un master des Métiers de l'éducation et de la formation (MEEF) qui alourdit les emplois du temps, déclenche une valse des maquettes et de nouveaux changements structurels incessants qui apparaissent dans les sigles d'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) et actuellement d'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE). Mais alors, combien de temps pour la formation au métier ? Le bac+5 se réduit à bac+0,5, les besoins en formation didactique et pédagogique ne peuvent être traités, le reste du temps étant consacré à l'acquisition des unités d'enseignement de la licence puis du master et à la préparation du concours sans compter tout ce qui a trait à la titularisation. Le moment très retardé du travail avec les élèves aboutit pour les

(4) Magali Danner, Géraldine Farges, Héloïse Fradkine et Sylvie Garcia, « Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré », *Éducation et sociétés*, n° 43, 2019/1, p. 119-136. DOI : 10.3917/es.043.0119. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2019-1-page-119.htm>.

(5) Richard Étienne et Céline Avenel, *Comment expliquer la progression du nombre d'abandons d'enseignants ?*, *Recherches en éducation*, n°48, 2022, <https://journals.openedition.org/ree/11173>

professeurs des écoles dans un centre à la démission d'un tiers de la promotion qui ne s'estime pas assez compétent en didactique et pour des professeurs du second degré à deux années de stage ponctuées d'une démission fracassante au motif qu'ils ne se voyaient pas « faire de l'animation » alors que leur intention était d'enseigner la musique ou les lettres.

Des établissements déformateurs

Plusieurs chercheurs comme Philippe Perrenoud et Alain Bouvier ont montré le rôle joué par l'établissement formateur. C'est un point aveugle du système qui considère que tous les établissements se valent et, même si, en France, les écoles ne sont pas dotées de ce statut, nous les incluons dans cet inventaire. L'accueil dans la durée est gage d'une intégration dans le métier puisque, nous venons de l'évoquer rapidement, la formation est réduite à une « peau de chagrin ». Ce que Michael Huberman a dénommé « phase de survie » se déroule dans les établissements de premières affectations et ce choc du réel est d'autant plus difficile à supporter pour l'enseignant qui débute qu'il éprouve un sentiment d'isolement, voire d'hostilité ou d'être la victime d'un bizutage. Être nommé en école maternelle et découvrir un effectif uniquement composé de garçons à éduquer dans un préfabriqué qui vient d'être déposé dans la cour et ne bénéficier d'aucun matériel pédagogique illustre de manière caricaturale ce qui peut être une incitation à la démission. Et si la personne commence à faire part de ses doutes sur son intention de persévérer dans le métier, elle entend souvent dans ce genre d'école ou d'établissement un ensemble de conseils qui consistent à lui faire privilégier un départ rapide car « après, c'est trop tard, on n'a pas d'autre solution que de continuer en attendant de trouver un moyen autre de gagner sa vie ». De même que l'insistance mise sur la professionnalisation a pu aboutir à une forme de déprofessionnalisation, les procédures d'affectation en début de carrière risquent d'entraîner une présence dans un établissement déformateur marqué par le turn over et le désengagement d'une partie des enseignants qui se sont résignés à poursuivre dans l'enseignement faute de mieux.

En disposant de peu de place pour présenter cette vague, il n'a pas été question d'être exhaustif sur un phénomène qui a des dimensions sociétales et culturelles comme tous les métiers de l'humain que les tenants de la nouvelle gestion publique auraient souhaité gérer selon une approche néolibérale. Or, c'est dans les pays chantres de cette approche que

les démissions d'enseignants sont les plus nombreuses. La France se situe plutôt bien dans ce palmarès mais l'augmentation rapide des démissions, notamment dans le premier degré, incite à se poser des questions sur les causes et la signification de ce mouvement relativement récent. Il faut sans doute chercher des explications dans la transformation des métiers d'enseignement⁴ mais cela ne suffit pas car il y a un triptyque à étudier : l'élaboration du projet personnel qui ne peut pas ne pas rencontrer ce que l'on peut qualifier de « métier réel » par contraste avec le métier rêvé, puis la place et la structuration de la formation des enseignants qui pourrait être allégée sur le versant de l'acquisition de diplômes au profit d'un accompagnement structuré et structurant et, enfin, un effort particulier sur l'accueil dans le métier par affectation dans des établissements qui se veulent formateurs et ont une pratique conforme à cette valeur⁵.

Richard Étienne

Professeur honoraire en sciences de l'éducation
et de la formation
Université Paul Valéry Montpellier 3 – LIRDEF, EA 37

Le CNED : laboratoire du management néolibéral dans l'Éducation nationale¹

Laurence de Cock

Frédéric Grimaud

Au Centre National d'Enseignement à Distance, les élèves sont des clients, le savoir une marchandise et les profs des employés maltraités. Enquête au cœur de la machine à casser l'école.

« Vous êtes les profs rêvés de Jean-Michel Blanquer » : voilà comment ont été accueillis, le jour de la rentrée 2021, les enseignants de l'un des 31 sites du CNED. Marjorie² s'en souvient encore ; il est vrai qu'en ces temps de colère des enseignants fort remontés contre l'ancien ministre, la formule a de quoi surprendre et crisper. Toutefois, elle révèle en creux le projet politique éducatif de la Macronie. De quoi ces « professeurs rêvés » sont-ils le nom ? Quelles sont leurs tâches et leurs conditions d'exercice du métier ? Peut-être y trouverons-nous les indices de ce que recèlent les tiroirs ministériels pour « rendre la profession enseignante plus attractive », puisqu'il paraît que c'est devenu une priorité.

Le site où nous avons enquêté emploie 400 enseignants, dont une centaine de vacataires. Comme la quasi-totalité de leurs collègues du CNED, les enseignants que nous avons rencontrés sont en postes « adaptés », longue ou courte durée, c'est-à-dire qu'ils sont passés par une demande auprès de la médecine du travail suite à une très grande difficulté, voire une impossibilité, de continuer d'enseigner au sein d'une classe. Voici des enseignants qui ont atterri au CNED après un parcours douloureux mais auprès desquels leur directeur de site insistera

sur « la chance que vous avez de travailler au CNED, et que tout le monde a bien conscience de cette chance ». Alors, est-ce véritablement une chance de travailler au CNED ?

Le CNED est une énorme structure. Il propose 250 formations et en vend près de 230.000³. Son public est composé à 48% de public scolaire et à 52% d'étudiants et adultes. Il est subventionné à hauteur de 25 millions d'euros et génère à peu près 49 millions d'euros de recettes commerciales. Son ambition est de devenir une « académie numérique », au même titre que les autres académies. Un projet qui s'appuie sur l'engouement pour le numérique à l'école, le EdTech et la foi dans les vertus magiques de la machine en lieu et place de l'humain⁴.

Pour s'inscrire dans cet organisme de service public, il faut créer un « espace client ». Des « clients » à l'école ? Rien d'étonnant, l'institution assume sa nécessaire mutation en « marque » sous le poids de la concurrence du privé : « Des évolutions structurelles engagent un nombre croissant publié d'institutions publiques à se définir en tant que marque, c'est-à-dire d'éléments signifiant leur personnalité, leur action, et leur territoire »⁵.

(1) Cet article est paru dans la revue *Regards* le 14/09/2022.

<http://www.regards.fr/actu/article/le-cned-laboratoire-du-management-neoliberal-dans-l-education-nationale>

(2) Tous les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat.

(3) Chiffres de 2017.

(4) Sur ce projet, voir Cédric Biagini et alii, (dir), *Critiques de l'école numérique*, Paris, L'échappée, 2019.

(5) Contrat d'objectif et de performance du CNED 2019-2022.

Dans le monde de l'entreprise, une marque est ce qui singularise un projet et les produits vendus afin de créer un « contrat de confiance » en jouant sur l'image et l'identité. Le CNED a décidé de s'y coller car il s'agit d'un « outil structurant indispensable » qui « place le citoyen au cœur de l'action publique ». Dans cette optique, on ne parlera plus de « relation pédagogique » (formule ringarde s'il en est), mais de « chaîne de relation client ». L'un des maillons de la chaîne est donc constitué des agents recrutés pour participer à cet enthousiasmant projet.

Le télétravail, c'est la santé

Le travail au CNED se caractérise d'abord par le fait qu'il est exécuté à distance, au travers d'outils numériques. Au CNED, on « télétravaille », un terme de plus en plus commun dans le monde du travail tant le distanciel s'est imposé comme nouvelle norme ces dernières années dans tous les domaines. L'Éducation nationale n'échappe pas à la règle, bien au contraire, et la crise sanitaire y a joué le rôle d'accélérateur. En effet, après la période de confinement, le télétravail au travers de dispositifs comme « ma classe à la maison » s'est répandu dans les établissements telle une traînée de poudre. Fort de ses succès, notamment grâce à une augmentation significative des inscriptions, le CNED entreprend de se diversifier et souhaite « élargir son offre de scolarisation au-delà des seuls élèves empêchés ». Désormais la plateforme en ligne « Jules » aide les élèves décrocheurs à faire leurs devoirs et une formation au français en ligne est proposée aux jeunes réfugiés ukrainiens. Le CNED cherche à élargir son offre... et son marché.

Les « classes virtuelles » se multiplient et leurs accès se démocratisent. Tout cela est « basé sur les neurosciences et l'intelligence artificielle » et charrie ses éléments de langage nouveaux : « chatbox », « web-app », « agent conversationnel », « campus connecté », « empreinte mémorielle », « établissements augmentés », « tutorat asynchrone » ... donnant un aspect sérieux et innovant à un phénomène de société qui s'installe à bas bruit, celui de l'enseignement à distance. Plus besoin d'école pour apprendre et enseigner. La légende raconte que Jean-Michel Blanquer y aurait pensé en Guyane, après

avoir survécu à une chute dans un fleuve infesté de caïmans. Dans cette région où il était recteur, certains établissements sont très éloignés des villes et peu accessibles. Lorsqu'un enseignant est absent, il est très difficile de le remplacer. Mais Blanquer, qui a des idées, commence à organiser le remplacement des professeurs absents par des vidéos. De retour en métropole, le ministre de Macron n'en reste pas là et y voit l'opportunité, en sus, de répondre aux impératifs de l'économie budgétaire. De fait, désormais auréolé du label de « continuité pédagogique » depuis la crise sanitaire, le champ d'extension de l'enseignement à distance ne cesse de s'agrandir : ne pourrait-on pas économiser sur le recrutement des enseignants en mutualisant des cours grâce au partage d'écrans ? Un enseignant qui a le pied cassé ne pourrait-il pas assurer ses cours de chez lui ? N'aurait-on pas là une réponse à la phobie scolaire de certains enfants qui pourraient ainsi rester chez eux ? Que l'on rassure celles et ceux qui y verraient un risque de dépersonnalisation, l'EdTech a pensé à tout. Ainsi, en décembre 2021, Brigitte Macron et Jean-Michel Blanquer faisaient-ils connaissance avec « Buddy », un robot de télé-éducation pour les enfants hospitalisés souhaitant suivre les cours à distance. Naturellement, les enseignants se considérant un peu plus utiles que des écrans ou des robots résistent à cette lucrative tendance. Pour transformer l'école en mode distanciel, il faudra donc transformer les pratiques professionnelles par un management musclé. Heureusement, le CNED est là pour donner l'exemple.

Le management au CNED, ça donne quoi ?

Isolés et mis sous pression, les enseignants du CNED vivent un cauchemar managérial. Marjorie nous confie que, lorsqu'elle débute sa journée de travail en s'installant devant son ordinateur, elle se connecte à l'application « copies en ligne » : « Ce matin, j'ai reçu 8 copies et je vois que j'en ai 17 à corriger ». Car Marjorie a un compteur qui défile sur son écran, avec le nombre de copies déjà corrigées et qui, au fur et à mesure, s'enrichit des « copies à corriger ». En allumant son ordinateur, elle angoisse à l'idée de voir ce compteur qui enfile plus vite qu'elle

ne corrige. Corriger, c'est sa tâche principale et, pour l'exécuter, elle a un protocole à respecter scrupuleusement au travers de « fiches qualité » et sous peine de sanctions. C'est ce qui fait trembler Marjorie : « On peut me prélever une copie et vérifier si j'ai bien appliqué les consignes pour corriger... à tout moment ». À tout moment, un cadre intermédiaire peut prendre une copie, jusqu'à 10 par an, au hasard et vérifier si Marjorie a bien fait comme on lui demande. « Et si on a une croix négative dans la fiche qualité, c'est-à-dire un critère non rempli, on n'est pas renouvelé sur notre poste adapté ». C'est ce que rappelle, non sans acidité, un directeur de site lors d'une réunion de rentrée : « Pour le maintien dans un poste adapté, c'est moi qui donne un avis et qui suis le seul décisionnaire ».

Rappelons que les professeurs du CNED sont essentiellement des enseignants en postes adaptés, ne pouvant réellement reprendre une classe. On imagine alors aisément la pression qu'ils subissent sur la conformité de l'exécution de leur tâche. La terreur même se devine dans les propos recueillis en entretiens lorsque Louis ou Marjorie nous révèlent que leur travail est évalué à l'aune d'indicateurs de qualité au travers du dispositif « suivi de la qualité du travail » avec une grille qui « permet de sortir de la subjectivité ».

Dans son discours de rentrée dont nous nous sommes procuré un enregistrement, le directeur d'un site du CNED rappelle à ses équipes ses propres « objectifs cibles » chiffrés. Il précise à Louis, à Marjorie et aux collègues du CNED de leur académie que « nos usagers, nos clients, nos familles – vous les appellerez comme vous voulez – sont exigeantes ». C'est la satisfaction du client qui détermine le succès de ce site du CNED et ce matin de rentrée des classes, le directeur n'est pas avare en félicitations envers son équipe d'enseignants ayant obtenus de « bons indicateurs ». Un discours qui singe celui d'un cadre commercial à ses subordonnés ayant réussi de belles ventes. Louis, lui, ne se sent pas flatté. Il n'a pas fait carrière dans l'enseignement pour remplir des « objectifs qualité » mais pour faire progresser les élèves, veiller à leur émancipation, participer à leur épanouissement. Mais de cela, il n'a pas la mesure car son travail à distance, où il lui est interdit de rentrer en contact avec « l'apprenant », le prive d'une relation

pédagogique qu'il pense justement indispensable à la réussite des élèves : « Aucune adaptation à l'enfant n'est possible dans la mesure où l'on a des corrections types ». Celles et ceux qui ont fait passer des évaluations CP ces dernières années comprennent sans doute son désarroi.

Dans son flot de félicitations, le directeur s'enorgueillit que dans son académie, « 93% des contrôles de corrections sont conformes aux exigences du CNED, ce qui montre que le travail des enseignants est important ». C'est le contrôle de qualité mis en place par le CNED qui permet de valider le système CNED, dont la qualité est aussi corrélée au « niveau de réclamation » des clients. Monsieur le directeur poursuit en comparant son site aux autres de l'hexagone : « Notre site ne représente que 4% des réclamations des 8 sites CNED de l'Académie. Bravo ! » Ça donne envie de reprendre une coupe de champagne pour fêter un taux de contrôle des copies supérieur aux attendus, un taux de réclamation qui permet d'être compétitif par rapport aux autres sites et même ne le cachons pas « un pourcentage d'utilisation de la boutique en ligne qui explose ». Que demander de plus à un manager qui aurait aussi bien pu officier chez Mac Do ou chez Apple ?

Nouveau management public et maltraitance des enseignants

Le new management public est une forme d'organisation du travail qui importe dans la fonction publique des normes issues du secteur marchand où règnent la compétitivité, la concurrence, la rentabilité. Derrière son écran, Marjorie et Louis ne comptent pas leurs heures, qui d'ailleurs ne sont ni encadrées ni bornées. Ils travaillent au rendement, à la chaîne, comme l'avait rêvé Taylor il y a un siècle. Et quand la tâche est accomplie, ils seront mis sous pression pour l'accomplir désormais dans un temps plus bref. C'est le lean-management, entériné par la réforme du CNED de 2017 et que Marjorie déplore : « On a des quotas de copies à corriger mais si on les remplit, on nous en rajoute. Par exemple, celles des collègues qui sont absents et qui ne peuvent pas les corriger. À la fin, c'est ingérable au niveau du temps ».

La qualité de leur travail n'est pas définie

collectivement, à l'aune d'une culture partagée, d'un métier, mais au regard de « fiches qualité ». De véritables protocoles qu'il vaut mieux respecter si on ne veut pas se faire virer du dispositif poste adapté. C'est l'épée de Damoclès qui, au-dessus des têtes des enseignants du CNED, les force à obéir à toutes les injonctions, dévitalisant le sens de leur travail par un management brutal qui rappelle ce qui a été vécu dans d'autres services publics. Le CNED a juste un temps d'avance par rapport aux autres secteurs de l'Éducation nationale. Et comme là où le nouveau management public est déjà passé, à La Poste ou à France Télécom par exemple, cela génère tellement de souffrance. Une souffrance au carré pour les professeurs du CNED ayant déjà eu des parcours douloureux les ayant conduits à ces postes adaptés.

Voilà donc qui sont les « profs rêvés de Blanquer » : des enseignants qui ne comptent pas leurs heures, qui passent leur temps à corriger sans avoir le droit de connaître leurs élèves, obéissent aveuglément à des protocoles conçus sans eux, tremblent devant leur hiérarchie et privilégient une relation de clientèle à la pédagogie.

Mais le CNED ne se contente pas de véhiculer une image d'un métier d'enseignant, c'est toute une vision des apprentissages qui est touchée : celle d'un enseignement basé sur un profilage scientifique de l'apprenant et censé lui fournir un apprentissage sur mesure : « un assistant virtuel intelligent pour les élèves », prône le CNED. Plus efficace qu'un humain puisque basé sur des « données » objectives : « Le CNED souhaite rendre ses parcours plus modulables, plus différenciés et plus individualisés avec le double objectif de répondre au besoin d'un dispositif de continuité pédagogique efficient », peut-on lire sur leur site internet. Et un directeur de site d'aller même plus loin : « Si des professeurs des écoles n'arrivent pas à assurer l'enseignement en cas de fermeture de classe, nous, on sera en appui ». Il aurait pu ajouter que si l'Éducation nationale peinait à recruter ou n'arrivait plus à assurer un nombre suffisant d'enseignants devant élèves, l'enseignement à distance prendrait le relais. C'est d'ailleurs l'un des « axes stratégiques » du contrat de performance : « Le CNED prépare un service national de remplacement de courte durée des enseignants absents

dans les collèges et lycées ».

Nous assistons à la transformation d'une institution préalablement conçue pour compenser les impossibilités de l'école publique dans des cas très spécifiques et exceptionnels, en une institution soumise aux logiques de rentabilité et mobilisée pour préparer la néolibéralisation de l'école. Un projet qui se fait en silence sur le dos des enseignants les plus fragilisés mais aussi sur celui des élèves et étudiants privés de toute relation humaine et de la sociabilité qu'apporte l'école publique.

Laurence De Cock

Enseignante et chercheuse en sciences de l'éducation

Frédéric Grimaud

Enseignant et chercheur en sciences de l'éducation

Contractualiser : stratégie d'acculturation pour transformer le métier enseignant ?

Paul Devin

Le recours à l'emploi contractuel d'enseignantes et d'enseignants est généralement légitimé par une motivation gestionnaire qui invoque la nécessité d'une flexibilité des emplois. Mais cette raison ne vient-elle pas masquer d'autres visées dont l'enjeu serait une transformation profonde de la culture professionnelle enseignante ?

Contrairement à ce que l'on croit parfois, l'emploi contractuel d'enseignantes et d'enseignants n'est pas une invention du néolibéralisme qui serait née dans les années 1980. D'autres époques connurent un recours plus important au recrutement contractuel parfois parce qu'il s'agissait de faire front à des circonstances particulières comme celles de la guerre, parfois parce que la massification créait un besoin subit de postes et parfois tout simplement parce que l'État refusait de prévoir les moyens nécessaires.

Pour autant, il n'en est pas moins vrai qu'une augmentation du recours à l'emploi contractuel est nette depuis les années 2000 et qu'elle est affirmée non plus comme un impératif de réajustement technique mais comme une volonté politique de développer la coexistence de titulaires et de contractuels, volonté qui s'est dotée, par la loi de transformation de la fonction publique d'août 2019, des moyens légaux d'y parvenir.

Une stratégie de management des ressources humaines en fonction des besoins ?

Le motif de la flexibilisation des effectifs de la fonction publique prétend être celui d'une réponse qualitative aux besoins du service public d'éducation alors qu'à contrario, l'attachement à la titularisation résulterait d'un archaïsme

auxquels les syndicats enseignants seraient liés par intérêt corporatiste et aux dépens des besoins réels des citoyennes et citoyens.

L'effet bénéfique de la flexibilisation sur la qualité du système est pourtant loin d'être aussi certain. Force est de constater, par exemple, sa totale incapacité à régler la crise de recrutement qui obère pourtant gravement l'avenir de l'action publique éducative. Et si le recrutement massif de contractuels a donné l'impression de faire face à l'urgence des académies déficitaires, c'est au prix d'un renoncement dans les exigences de recrutement qui est loin d'être la garantie d'une réponse qualitative aux besoins.

Le paradoxe est que l'emploi statutaire permet, dans la réalité, une bien meilleure adaptation aux besoins territoriaux que l'emploi contractuel. Les enseignants et les enseignantes payent cher la contrainte qui assure la présence de fonctionnaires sur l'ensemble du territoire et qui les conduit à débiter leur parcours professionnel loin de leur lieu de vie et parfois pendant une part importante de leur carrière. À l'inverse, la satisfaction du contractuel à obtenir un emploi dans sa région de résidence ne facilitera en rien la continuité territoriale. On voit donc assez facilement que la doxa d'une précarisation rendue nécessaire pour des raisons d'intérêt général est loin d'être une évidence.

On pourrait aussi le constater quant aux diverses dérogations qui sont de plus en plus fréquemment concédées dans le cadre des emplois titulaires, là encore au prétexte des besoins et de l'amélioration qualitative. Ainsi, le profilage des postes qui vient relativiser les critères d'ancienneté pour privilégier la sélection par le supérieur hiérarchique est loin d'avoir fait les preuves de ses capacités à améliorer le service public d'éducation.

On peut donc s'interroger sur les motivations de la transposition dans la fonction publique d'une stratégie qui, dans l'entreprise privée, correspond à une variabilité économique de la production qui peut produire de fortes fluctuations du besoin d'emplois. Une telle variation est difficilement comparable avec la permanence de l'activité de l'Éducation nationale.

Une stratégie d'acculturation professionnelle ?

En fait, cette finalité gestionnaire et ses rhétoriques de rationalisation dissimulent une autre motivation, celle d'une transformation des métiers enseignants.

Renforcer le pouvoir hiérarchique

Le statut protège l'exercice professionnel de l'enseignant qui bénéficie d'une indépendance d'action aux conditions du respect des obligations légales. Cette liberté dite pédagogique, désormais consacrée par la loi depuis 2005, n'est pas une faveur concédée à l'enseignant, elle est une nécessité démocratique pour que l'éducation ne puisse être instrumentalisée par un pouvoir partisan et ses éventuelles volontés d'endoctrinement. Au terme d'une lente construction historique, la seconde moitié du XXe siècle, par les lois de 1946 et 1983, avait permis que se construise un cadre statutaire permettant une dialectique où droits et obligations contribuaient au meilleur équilibre entre impératifs d'intérêt général, qualité du service, nécessités de la vie démocratique et respect des droits citoyens du fonctionnaire.

Le concours de recrutement comme la formation initiale et continue offraient la possibilité d'une pratique professionnelle où enseignantes et enseignants assumaient la responsabilité de

la conception de leurs enseignements.

Mais bien des gouvernants se méfient de cette indépendance et veulent imposer la seule nécessité d'une obéissance du fonctionnaire pour réduire le métier enseignant à l'exécution de tâches prescrites. Volonté de domination politique et réduction des coûts de formation convergent dans ce sens.

La doxa d'une amélioration qualitative par la mise en concurrence des personnels et la rémunération au mérite se heurte au constat, qu'en réalité, le sens du travail ou la valeur collective de l'action professionnelle s'avèrent largement plus déterminants de l'engagement que les primes¹.

On imagine facilement comment le développement de la contractualisation ouvre les perspectives de cette mise au pas. Dépendant de son supérieur hiérarchique pour obtenir et maintenir son emploi, pour satisfaire ses éventuelles intentions de mobilité, pour bénéficier d'une meilleure indemnité au mérite, le contractuel sera enclin au strict respect des consignes données et permettra que se construise une culture professionnelle où l'asservissement aux directives sera accepté comme une condition nécessaire de l'emploi. D'autant que l'insuffisance de la formation permettra un doute permanent sur la compétence professionnelle qui rendra plus difficile toute revendication à concevoir ses propres enseignements.

Une telle conception hiérarchique prétend se fonder sur l'assertion constitutionnelle que le gouvernement « dispose » de l'administration et qu'il est logique que le fonctionnaire se soumette. Mais c'est oublier que, par une écriture législative subtile mais délibérément voulue, le législateur n'a pas désigné l'obligation de conformité aux instructions² par le terme d'obéissance, voulant permettre la coexistence d'un principe hiérarchique et d'une nécessité d'indépendance comme garantie de l'exercice démocratique de l'action publique.

Cette indépendance est, de plus, nécessitée par l'expertise nécessaire à cet exercice. C'est l'évidence même, pour celui qui observe avec attention la réalité de l'enseignement, que le modèle applicationniste qui voudrait limiter le travail

enseignant à la mise en œuvre de consignes est incapable de faire face à la complexité des situations d'apprentissages.

Quand on voit les difficultés institutionnelles aujourd'hui rencontrées face aux abus de pouvoir, qu'ils produisent une dégradation majeure des conditions de travail ou se traduisent par des harcèlements moraux ou par des violences sexuelles ou sexuées, ne prend-on pas un risque à la personnalisation du pouvoir conduisant aux décisions concernant la mobilité ou la rémunération variable ? Qui sait si nous n'ouvrons pas la porte à un risque qui n'avait pas lieu d'être au sein de l'Éducation nationale, celui de la prévarication ?

Et le Conseil d'État, lui-même, de rappeler que « si l'on estime que le statut est une garantie essentielle pour le bon exercice des fonctions publiques, il est déraisonnable, sinon contradictoire, de permettre que se développe [...] l'occupation d'emplois publics par les agents contractuels³ ».

Transformer les critères de recrutement

L'observation des procédures d'embauche de non-titulaires met en évidence une profonde transformation des critères de recrutement. Les qualités relationnelles sont devenues essentielles jusqu'à mépriser parfois, dans les académies très déficitaires, la vérification des savoirs maîtrisés. Des situations paradoxales en ressortent où il est désormais possible de confier un enseignement de contenus à des personnes qui ne les maîtrisent que très imparfaitement. La presse a décrit avec étonnement les procédures de recrutement qui permettent désormais de devenir professeur en trente minutes. Si le discours institutionnel continue à affirmer l'importance des diplômes et de la maîtrise des disciplines enseignées, la réalité du recrutement contractuel est sensiblement différente qui voudra ici que l'enthousiasme du candidat ou son affirmation de bienveillance puisse suffire à sa compétence. D'autant que la hauteur des besoins dans les académies les plus déficitaires conduit, hors de toute contrainte réglementaire nationale de recrutement, à des opérations rapides et massives. Un tel risque pourrait être relativisé si une véritable formation était assurée

en aval, ce qui n'est pas le cas contrairement aux assurances données.

L'avenir de ces contractuels, dans la situation actuelle, continue à être pour beaucoup d'entre eux celui d'une future titularisation. Mais quand les politiques publiques affirmaient une volonté de titularisation, comme entre 2012 et 2018 par la loi Sauvadet, les dispositifs prévus peinaient à atteindre leurs buts... qu'en sera-t-il puisque cette volonté politique a disparu ? D'autant que de multiples raisons viennent faire croître les motivations à rester contractuel : celles d'une assurance de rester dans sa région d'origine, celle d'une volonté à ne pas rester enseignant toute la vie, celle d'un sentiment d'être plus libre dans le cadre contractuel. Tout cela construit une tout autre vision de l'exercice du métier enseignant perçu comme un job et non plus dans une perspective de carrière.

Détériorer encore davantage le travail enseignant ?

Les inquiétudes fondées d'une difficulté à pouvoir maintenir la continuité du service public d'enseignement au vu de la pénurie de recrutement devraient nous conduire à la plus grande attention sur les conditions de travail. C'est loin d'être le cas et les propos récurrents des enseignantes et des enseignants sur leur mal-être croissant témoignent d'une dégradation progressive. Elle se traduit dans les faits par une augmentation des démissions, qui reste limitée du fait d'une difficulté majeure de réorientation professionnelle, mais qui témoigne d'interrogations des agentes et des agents sur leur volonté à poursuivre leur activité.

A la précarisation de l'emploi, s'associe une précarisation du travail conçu comme une succession d'opérations qu'il faut asservir pour produire des indicateurs attendus, pour renforcer une rhétorique de discours, pour satisfaire une exigence ministérielle sans qu'en soient interrogés les effets sur ce qui devrait constituer le cœur même d'une pratique enseignante égalitaire en démocratie : émanciper par les savoirs et la culture commune.

Paul Devin

Président de l'Institut de recherches de la FSU

(3) Marcel Pochard, *Perspectives pour la fonction publique, rapport du Conseil d'État*, 2003, p.342

Formation des enseignant·es : chronique d'une dégradation annoncée

Muriel Coret

Après trois années de pseudo-concertations, la rentrée 2022 a vu la mise en place des derniers éléments de la « réforme » de la formation des enseignant·es et CPE (FDE). Cette réforme est le dernier avatar d'une litanie « réformatrice » entamée voici plusieurs années, qui se caractérise notamment par un dessaisissement de l'agir des personnels et une dévolution au terrain pour tout ce qui concerne la formation.

Une très large majorité d'acteurs et actrices de la formation font le constat d'une dégradation désormais chronique de la FDE – même si selon les académies, les sites, les disciplines, voire d'un parcours à l'autre au sein d'un même Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ), les situations peuvent diverger. On a certes pu observer des avancées avec une dimension universitaire de la formation affichée plus clairement qu'auparavant lors de l'intégration des IUFM aux universités. On peut aussi noter, ici ou là, des améliorations par rapport à la situation des années 2000 : une dimension professionnalisante plus présente dans la formation des enseignant·es du 2^d degré, une reconnaissance de la didactique comme composante nécessaire de la formation, un resserrement des liens avec la recherche et une meilleure intégration des enseignants-chercheurs impliqués dans la FDE aux équipes de recherche et laboratoires universitaires locaux... Il n'en demeure pas moins qu'au fil des années les équipes ont dû partout faire face à une diminution des moyens et ont rencontré des difficultés croissantes à élaborer et mettre en œuvre des maquettes de formation cohérentes, compte tenu à la fois de l'augmentation des temps de pleine responsabilité de classe(s) des étudiant·es et stagiaires, de

la réduction des volumes de formation et des injonctions multiples et contradictoires sur les contenus (celles de la « réforme » Blanquer par exemple). S'ensuivent notamment : difficulté des universités à organiser la formation, compte tenu des contraintes imposées par le ministère de l'Éducation nationale (MEN), lourdeur de l'année de M2 pour les étudiant·es, difficulté à trouver des lieux de stage et des tuteur·rices formé·es à proximité des lieux de formation, etc.

Les causes et les conséquences de ces difficultés sont multiples mais l'élément central découle de la remise en cause de la dimension universitaire de la formation à travers la construction d'une opposition caricaturale entre formation et « terrain ». Le MEN est donneur d'ordre, pour une formation pourtant inscrite dans le cadre d'un diplôme universitaire (master MEEF), censé être sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur (MESR). À travers lois, arrêtés, circulaires, le MEN, en tant que futur employeur des étudiant·es, impose aux équipes un modèle où le « terrain » renvoie la formation à la périphérie : il ne s'agit alors que d'« aider » les étudiant·es ou stagiaires à « prendre la classe ». C'est bien le sens de l'injonction à faire assurer le tiers de la

formation par des enseignant·es en responsabilité de classe(s), seul·es à même de répondre aux “besoins” des étudiant·es et stagiaires, “besoins” définis par le seul MEN.

Les effets d’une telle représentation s’observent sur les contenus de la formation, les conditions d’études et d’entrée dans le métier, comme sur les structures de formation elles-mêmes.

Dégradation des contenus et des modalités de la formation

Avec sa « réforme » amorcée en 2017, le MEN dicte sa vision de la formation : resserrement sur les « fondamentaux » (jamais définis mais imposés pour 50% de la formation des PE par exemple), minoration du didactique, priorité au seul « terrain » sur lequel intervient l’étudiant·e ou stagiaire sans s’assurer des conditions notamment de temps, de préparation et d’analyse qui permettraient d’en faire un véritable élément de formation. Tout cela donne lieu à de multiples interprétations et une grande confusion. Les maquettes résultant de cette première série de contraintes, élaborées dans l’urgence et souvent sans réelle concertation, ont d’ailleurs dû être plusieurs fois modifiées, au fil des annonces des divers « modules » que le MEN a imposés par la suite, jusqu’au printemps 2022 (« laïcité » et « valeurs de la république », « égalité filles-garçons », etc.).

Tout cela contribue à émietter les maquettes, dépossède les équipes universitaires de leur expertise et réduit la formation à une adaptation à l’emploi – très relative compte tenu de la complexité du métier. Cela crée aussi une forte variation entre les lieux de formation, les arbitrages étant finalement reportés à des décisions prises localement.

La situation n’est pas meilleure après le concours, désormais positionné en fin de M2. Pour les fonctionnaires stagiaires à mi-temps (sans master MEEF, ni formation, ni expérience) ou à temps plein (titulaires d’un master MEEF ou ayant exercé plus de 18 mois comme contractuel·les), l’écrit de type “mémoire” n’est plus exigé, la formation est réduite : 220 à 250 heures pour les premiers (maquette du diplôme interuniversitaire), dix à vingt jours selon les académies pour les seconds. Là encore, c’est dans une totale confusion que

les parcours ont été élaborés, après la rentrée et sans garantie de moyens ni de cohérence des contenus ou de continuum avant et après master. Les stagiaires – et avec eux les enseignant·es contractuel·les recruté·es pour pallier le manque d’enseignant·es, qui n’ont le plus souvent aucune autre formation que quatre à cinq jours la semaine précédant la rentrée – sont “invité·es” à se tourner vers toutes sortes de ressources en ligne et autres guides prêts à l’emploi qu’ils découvriront au hasard de leurs navigations sur le web (« posture d’autorité », « éthique professionnelle », « bien utiliser sa voix »...).

Le ministère déprofessionnalise les enseignant·es en même temps qu’il ouvre des journées de formation dans le cadre des Écoles académiques de formation continue (EAFC) pour apprendre à gérer le stress.

Dégradation des conditions d’études et d’entrée dans le métier

Pour les étudiants·es qui se préparent au concours et aux métiers de l’enseignement, un certain nombre de modifications sont également survenues ces dernières années, concernant la position des concours, leurs contenus, les modalités de stage, la part de responsabilité de classe pendant la formation, leur propre statut... Ces modifications successives, qui actent l’allongement de la durée de la formation sans solution de financement pour étudier, témoignent là encore d’une forme de tâtonnement.

Pour les étudiant·es de master MEEF, les conditions d’études sont très dures, particulièrement en M2. En quelques mois, ils et elles préparent le concours, effectuent un stage équivalent à un tiers temps de service, valident le master. C’est particulièrement lourd pour celles et ceux qui “choisissent” le stage en responsabilité de classe(s), rémunéré 865 euros brut par mois, et à qui rien n’est épargné : distance entre berceau de stage et lieu de formation, classes à double niveau pour les PE, moyens de suivi et d’accompagnement notoirement insuffisants... Ces étudiant·es qui prennent seul·es la classe lors de leur master (avant le concours, donc), bénéficient au mieux de deux ou trois visites de formateurs de l’INSPÉ par an et disent souvent avoir des difficultés à trouver du temps

pour travailler avec leurs tuteurs et tutrices « terrain » (qui ne sont pas déchargé-es pour ce suivi). Certain·es PE peuvent se trouver “cantonné·es” à certaines disciplines ou chapitres faute de temps et d’expérience pour construire, avec le·la titulaire de la classe, une réelle cohérence dans la programmation et les enseignements. D’autres, professeurs de collèges et lycées, ont plusieurs niveaux de classe et un tuteur en dehors de leur établissement...

Les stages sont, d’une part, très inégaux par nature et, d’autre part, ne sauraient constituer en eux-mêmes une formation quand manquent le temps et les outils nécessaires pour penser, préparer et analyser la pratique au sein de collectifs universitaires. Peu importe, pour le MEN il s’agit de rentabiliser les moyens d’enseignement que les étudiant·es représentent.

Remise en cause de la structure de formation et maltraitance des personnels

Depuis les années 2010, le statut même de la structure de formation (IUFC-ÉSPÉ-INSPE) a été plusieurs fois modifié. Les INSPÉ d’aujourd’hui ne sont pas des composantes comme les autres au sein des universités : les représentant·es des personnels sont minoritaires dans les instances, qui ne sont plus du tout consultées pour la nomination de leur directeur·trice. Sur le plan symbolique, le message est clair : pas question que les personnels aient la main. Sur le plan démocratique, c’est un dessaisissement de leur pouvoir d’agir. Non contents d’avoir écarté les personnels des décisions, les ministères leur ont aussi imposé diverses mesures, aussi arbitraires que contre-productives.

Des structures concurrentes

Le passage de l’ÉSPÉ à l’INSPE, quelques années seulement après la transformation de l’IUFC en ÉSPÉ, était censé affirmer le caractère “national” de la formation. Mais le MEN lui-même ne semble pas convaincu de son souci d’harmonisation puisqu’il multiplie les structures et dispositifs concurrents, brouillant considérablement la lisibilité des parcours tout en affirmant vouloir la renforcer.

Ainsi, le MEN a-t-il “inventé” :

- les Parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) qui concurrencent les UE de préprofessionnalisation des Licences universitaires, en proposant à quelques futur·es PE des parcours mixtes (lycée/université) adossés à des licences diverses selon les académies. Outre le risque de décrochage entre 1er et 2d degrés, le caractère très sélectif et “tubulaire” de la formation, on peut aussi légitimement s’interroger sur les contenus... décidés sans aucune concertation ;
- les e-INSPE (“INSPE numériques”), qui n’ont d’INSPE que le nom, puisque ce ne sont pas des composantes universitaires, vont piloter et mettre en œuvre la formation continue en ne proposant que du “tout à distance”. Cela pose évidemment la question du caractère universitaire de la formation, mais aussi de l’existence de collectifs de métiers et du risque que le MEN étende ce modèle, plus facilement “contrôlable” et moins coûteux, à la formation initiale ;
- les EAFC¹ enfin, issues du Grenelle de l’Éducation, qui seront « conceptrices et actrices de la formation continue au niveau des académies », sans que le rôle de l’INSPE soit clairement défini en leur sein.

Ces nouvelles structures de “formation” des enseignants ont en commun de contribuer à “sortir” la FDE de l’université, tout en créant une forme de concurrence délétère à l’intérieur même du service public – mettant en danger le fondement scientifique de la formation, son caractère universitaire et l’indépendance académique, qui la fondent et la légitiment.

Une ingérence dans le fonctionnement universitaire

Dans le même temps, le MEN impose ses critères pour la constitution des équipes “plurielles” : il modifie les règles du recrutement universitaire en imposant qu’un tiers de la formation soit assurée par des enseignant·es en responsabilité de classe sans que les INSPÉ aient la main sur le recrutement de ces collègues. Cette injonction repose sur l’idée que seul·es les enseignant·es en responsabilité de classe seraient légitimes à former mais

aussi qu'ils et elles sont interchangeables : être reconnu·e "bon·ne enseignant·e" suffit à faire de soi un·e "bon·ne formateur ou formatrice" – sans prendre en compte les profils et domaines d'expertise de chacun·e, la cohérence de la formation, le travail d'équipe. Cette mesure, qui ne s'accompagne d'ailleurs d'aucun modèle économique, déséquilibre in fine les équipes, quand elles existent encore. Dans le même temps, les collègues doivent répondre à de multiples sollicitations pour toutes les formes d'un tutorat mal rémunéré, peu reconnu, quand il n'est pas empêché - sans moyens de remplacement ni de formation.

Dans ce système chaotique et très peu lisible finalement, les étudiant·es sont mis·es en responsabilité de plus en plus tôt, moins formé·es et peu accompagné·es, les conditions de formation et d'entrée dans le métier se sont détériorées et les formateur·rices et tuteur·rices sont sous pression. À la dégradation réelle de la FDE, dans un contexte de crise d'attractivité du métier, le MEN répond par le recrutement de contractuel·les en job dating. S'agit-il toujours de former des enseignant·es concepteurs et conceptrices de leur métier, des professionnel·les critiques ou de conformer des exécutant·es à des directives et autres lubies ministérielles, en façonnant simplement une force de travail ? Telle est la question, tel est l'enjeu ! Parce que la qualité de la formation des enseignant·es est une condition sine qua non de l'élévation du niveau d'instruction de la population, et donc de la capacité de ses membres d'exercer pleinement leur rôle de citoyen.

Muriel CORET

Collectif « Formation des enseignant·es » du SNESUP-FSU

Insuffisances de la formation initiale et difficultés des élèves de milieux populaires

Claire Benveniste

Pour éviter de transformer les enseignants en boucs émissaires face au problème aigu des inégalités socio-scolaires dans le système éducatif français, il est nécessaire de prendre en compte les contraintes qui pèsent sur leurs pratiques et le manque de ressources mises à leur disposition, notamment lors de leur formation initiale, pour comprendre — et pouvoir agir sur — les difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires.

(1) Au moment de notre étude, les candidats au concours de recrutement devaient être titulaires d'un M1, puis effectuer une année de stage à mi-temps en responsabilité en établissement et à mi-temps en M2 ou du MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) dans une ÉSPÉ (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation). Les ÉSPÉ créées en 2013 ont été transformées en INSPÉ en 2018 (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) avec le déplacement du concours à la fin du M2. Nos données ayant été recueillies entre 2015 et 2018, nous utilisons le sigle ÉSPÉ dans cet article. 2018, nous utilisons le sigle ÉSPÉ dans cet article.

(2) Nous avons mené en 2016 une trentaine d'entretiens avec des enseignants en stage en responsabilité à mi-temps, lauréats du CRPE dans deux académies marquées par les inégalités et la ségrégation socio-scolaires.

Des tensions professionnelles et des renoncements à l'entrée dans le métier

Les difficultés professionnelles des enseignants débutants se construisent dès l'année de stage après le recrutement par concours¹, dans la confrontation de certains idéaux pédagogiques aux réalités du terrain (Broccolichi et al., 2018). L'analyse de discours d'enseignants en fin de formation initiale² a permis de mettre au jour certaines de ces tensions : maintenir des objectifs ambitieux (du Socle Commun) pour tous les élèves tout en différenciant sa pédagogie pour s'adapter aux besoins de chaque élève ; « mettre les élèves en activité » et « ne pas trop en dire » tout en « gérant la classe » avec des élèves pour lesquels les pédagogies actives ne vont pas de soi ; « revenir au frontal » alors que c'est un renoncement qui « ne convient pas » aux formateurs ni aux formés, etc.

Seule une petite minorité des enseignants en formation parvient à faire dialoguer ces injonctions contradictoires afin de travailler ces tensions et d'en faire des leviers pour leur développement professionnel. Mais la grande majorité des débutants n'a pas — ou pas suffisamment — d'outils à disposition pour comprendre les écarts entre ce qu'ils parviennent à faire sur

le terrain et ce que l'institution attend d'eux. Ces tensions professionnelles peuvent devenir insurmontables, constituant « une zone d'un développement qui ne se réalise pas » (Schneuwly, 2011, p. 344). Pour se préserver et « tenir sur le terrain », les enseignants mobilisent alors des discours explicatifs qui situent les causes de leurs difficultés dans les élèves eux-mêmes (élèves qui sont alors caractérisés en termes de rythmes, de talents, de volonté, de capacité de concentration, d'intelligence, etc.) ou bien dans les situations familiales évoquées sur le registre du manque et du handicap socio-culturel. En légitimant les inégalités d'apprentissage entre élèves, ces discours renforcent l'impuissance de ces enseignants débutants à les combattre, alors même qu'ils disent pourtant adhérer au postulat d'éducabilité de tous les élèves.

Ces désengagements sont sources de souffrance professionnelle et risquent d'être préjudiciables à la réduction des inégalités sociales d'apprentissage. Pour mieux comprendre ces difficultés professionnelles, nous estimons nécessaire de considérer l'« offre de formation initiale » proposée en master MEEF dans seize ÉSPÉ entre 2016 et 2019.

Des contenus de formation qui contribuent à la construction de normes et d'idéaux pédagogiques socialement situés

Les contenus de formation que nous avons pu étudier dans seize ÉSPÉ métropolitaines contribuent à la construction d'un discours dominant repris par les stagiaires lors des entretiens. De nombreux contenus de formation font ainsi référence à l'idéal d'un « élève acteur » opposé à la figure d'un élève « passif », à travers la mise en œuvre de pédagogies actives opposées à des pédagogies dites magistrales ou traditionnelles. Ces contenus ont été identifiés dans les enseignements transversaux de philosophie (sur les valeurs de l'École), de pédagogie (sur l'autorité, l'évaluation ou les situations d'apprentissages), ainsi que dans les enseignements de didactiques disciplinaires à travers des préconisations de pratiques pédagogiques correspondant au dispositif d'enseignement d'inspiration socioconstructiviste, à des démarches d'investigation ou des situations-problèmes. Or, ces préconisations pratiques sont souvent transmises en formation sans donner à voir aux formés les approches didactiques et/ou psychologiques qui les sous-tendent. Le discours perçu par les stagiaires est ainsi fortement injonctif et propice à la construction de doxas ou de vulgates pédagogiques : ils savent qu'ils doivent mettre en place certains dispositifs d'enseignement et de différenciation, mais ils ne savent pas expliquer pourquoi, à quelles conditions et pour quels élèves ils sont efficaces.

La quasi-totalité des descriptifs de ces enseignements et des supports de cours élaborés par les formateurs et que nous avons pu recueillir, évoquent ces dispositifs et ces démarches pédagogiques comme favorisant « la réussite de tous les élèves », en évacuant la question — pourtant largement documentée par la recherche aujourd'hui³ — de la plus ou moins grande familiarité des élèves avec ces manières d'apprendre selon leurs milieux sociaux. Ces enseignements contribuent ainsi à renforcer chez les formés le caractère évident ou transparent des exigences culturelles, cognitives et langagières qui sous-tendent ces pratiques pédagogiques, alors même que ces exigences n'ont rien d'une évidence pour une part importante des élèves de primaire. Dans

quelques rares enseignements seulement, les différences entre les socialisations scolaire et non scolaire des élèves sont abordées comme des points de vigilance que l'enseignant doit avoir en tête pour que ses pratiques profitent effectivement à tous les élèves (les enseignements de master MEEF portant sur l'enseignement explicite sont parfois l'occasion de développer cette vigilance).

La place importante des approches individualisantes des difficultés d'apprentissage

Les enseignements sur la ou les difficulté(s) scolaire(s) promeuvent le plus souvent des approches individualisantes centrées sur la mise en place de dispositifs adaptés aux « besoins éducatifs particuliers des élèves ». Les formules de « la prise en compte de la diversité des élèves » et de l'« adaptation aux besoins des élèves » sont omniprésentes à plusieurs niveaux de construction des programmes de formation : dans les intitulés des enseignements au sein des maquettes de formation, dans les brochures de présentation des enseignements, et dans les supports de cours des formateurs. En cela, les curricula de formation dans les ÉSPÉ reflètent les évolutions des politiques éducatives contemporaines qui tendent à valoriser la « diversité des élèves » en s'adaptant à leurs « besoins spécifiques » (Frاندji & Rochex, 2011). Les institutions de formation familiarisent ainsi les (futurs) enseignants à des catégories institutionnelles (notamment médico-psychologiques) qui ont tendance à naturaliser les causes des difficultés des élèves et à conduire les enseignants à un certain fatalisme, alors même que les élèves ciblés par ces catégories sont majoritairement des élèves de milieux sociaux défavorisés (MEN-DEPP, 2015).

Les contenus de formation véhiculent ces catégories institutionnelles des « besoins éducatifs particuliers » en ne mentionnant que très rarement les tensions professionnelles posées par la mise en œuvre sur le terrain de ces politiques éducatives liées au paradigme de « l'École inclusive » (Katz et al., 2021). Il en est de même concernant les injonctions à mettre en œuvre une « pédagogie différenciée », omniprésentes dans les contenus de formation et qui s'accompagnent rarement de mises en garde quant aux effets potentiellement socialement

(3) Nous faisons référence ici aux recherches qui entrent dans les dimensions cognitives, langagières et identitaires des activités d'enseignement-apprentissage pour étudier les processus de construction des inégalités sociales de réussite scolaire (par exemple, Bautier & Rochex, 1997).

différenciateurs des pratiques d'adaptation pédagogique.

De trop rares contenus portant sur les apprentissages des élèves peu familiers des exigences scolaires

Certains cadres de pensée pouvant permettre d'appréhender les effets socialement différenciés des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves sont très ponctuellement offerts aux enseignants en formation dans les ÉSPÉ, principalement en M1 MEEF (ils sont absents des programmes de M2 MEEF dans la moitié des ÉSPÉ de notre étude). Mais ces enseignements sont souvent organisés en cours magistral, proposant des savoirs théoriques très décontextualisés, peu évalués et peu articulés aux autres unités d'enseignement. Cela contribue sans doute à expliquer leur faible mobilisation par les enseignants-stagiaires lors des entretiens.

Enfin, une part importante des savoirs sociologiques diffusés en formation porte sur les constats quantitatifs des inégalités socio-scolaires à un niveau « macro », le plus souvent transmis en cours magistral dans un nombre d'heures très faible. Ces modalités d'enseignement sont susceptibles de favoriser la traduction par les formés des corrélations statistiques entre réussite scolaire et origine sociale en liens de causalité, conduisant là aussi les enseignants débutants à un fatalisme soutenu par l'idée d'un « handicap socio-culturel » impossible à compenser pour les familles de milieux sociaux défavorisés.

Dans certaines ÉSPÉ seulement, des options organisées sous forme de travaux dirigés avec un nombre d'heures important dans les enseignements de « contexte d'exercice » ou de « formation à ou par la recherche », abordent les processus de construction des inégalités sociales d'apprentissage en donnant à voir aux formés les pratiques de recherche qui produisent les résultats et savoirs scientifiques. Ces modalités de travail qui prennent en charge l'articulation entre théorie et pratique — ou entre théorie et empirie — permettent aux enseignants en formation de percevoir à la fois la portée générale de ces travaux de recherche, et la manière dont ils peuvent être mobilisés pour interpréter les situations qu'ils vivent sur

le terrain. Toutefois, ces contenus et ces modalités de travail ne sont pas récurrents dans les programmes de formation et concernent uniquement un ou deux groupes de stagiaires qui choisissent ces options.

Finalement, même si des variations s'observent selon les ÉSPÉ, il nous semble que les contenus les plus récurrents diffusés en formation, ainsi que leurs modalités d'organisation dans les curricula, contribuent à expliquer la construction chez les (futurs) enseignants de croyances et de doxas pédagogiques qui les empêchent de comprendre les difficultés de leurs élèves comme des phénomènes socialement construits et situés sur lesquels ils peuvent agir. Pourtant, la formation des enseignants a été maintes fois réformée avec l'intention affichée de contribuer à la réduction des inégalités.

Formation des enseignants et démocratisation de l'enseignement : des discours politiques en décalage avec la réalité des textes officiels et des programmes de formation

À la fin des années 1990, la refonte de la formation est menée sous le prisme de la professionnalisation des instituteurs et de l'alignement de leur formation sur celle des enseignants du secondaire, aboutissant à la création du corps des professeurs des écoles en 1989 et des IUFM en 1990. Avant et pendant ces réformes, les discours politiques mettent l'accent sur les enjeux de démocratisation auxquels la formation initiale des enseignants doit répondre (Troger & Guibert, 2012, p. 12).

En 2013, c'est encore un discours politique volontariste sur la réduction des inégalités qui accompagne la transformation des IUFM en ÉSPÉ dans le contexte de la nouvelle Loi pour la Refondation de l'École. Le système éducatif français est alors caractérisé par une dégradation des acquisitions des élèves les plus faibles fortement corrélée au milieu social des élèves. La réforme de la formation initiale des enseignants est affichée dans les discours politiques comme un rouage de la lutte contre ces inégalités. Pourtant, la question des inégalités socio-scolaires est marginale dans les textes officiels écrits cadrant la formation des enseignants, avec une invisibilisation des enjeux sociaux de l'échec scolaire et des difficultés

d'apprentissage au profit d'approches individualisantes et de la « prise en compte de la diversité », que nous retrouvons dans les contenus de formation offerts aux futurs enseignants.

Dans un système éducatif français particulièrement inégalitaire, peut-on qualifier de professionnalisante une formation initiale dont les curricula témoignent d'une si faible préoccupation pour les difficultés d'apprentissage des élèves de milieux sociaux défavorisés ? La question des difficultés des élèves est davantage abordée en formation sous l'angle de la remédiation via des dispositifs individualisés ciblant des catégories spécifiques d'élèves dont la diversité doit être « prise en compte », que sous l'angle de la différenciation sociale dans la construction des savoirs scolaires. Lorsque la formation initiale — pourtant universitarisée — se fait la courroie institutionnelle des politiques éducatives sans tenir compte des contraintes et des difficultés qui caractérisent l'entrée dans le métier, cela pose selon nous la question de la construction de l'autonomie professionnelle des enseignants qui sont en première ligne face aux inégalités socio-scolaires.

Claire Benveniste

Docteure en Sciences de l'éducation
Université Paris 8, Équipe CIRCEFT-Escol

Bibliographie

Élisabeth Bautier & Jean-Yves Rochex, **Ces malentendus qui font les différences**. In La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux, Paris, La Dispute, 1997.

Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux & Stéphan Mierzejewski, **Le parcours du débutant - Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire**, Lille, Artois Presses Université, 2018.

Serge Katz, Florence Legendre, Pierre-Yves Connan & Frédéric Charles, **Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles**. Agora débats/jeunesses, 87(1), 95-111, 2021.

Daniel Frandji, & Jean-Yves Rochex, **De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques »**. Éducation et formations, 80, 95-108, 2011.

MEN-DEPP, À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement. Note d'information n°04, février 2015.

Vincent Troger, Pascal Guibert, **Peut-on encore former des enseignants ?** Paris, Armand Colin, 2012.

Formation des enseignants : plus de terrain pour les profs, moins d'égalité pour les élèves ?

Marie David

Les réformes successives de la formation des enseignants depuis quinze ans ont dégradé les conditions d'entrée dans le métier des enseignants. Elles produisent aussi des effets sur les apprentissages des élèves, en privant les enseignants des outils professionnels nécessaires à la compréhension des mécanismes de construction des inégalités scolaires.

(1) On trouvera un résumé de ces réformes et de leurs effets dans Vincent Charbonnier, Marie David, et Marie Haye, « Former ou conformer ? Des réformes de la formation des enseignants à rebours des enjeux de l'école », *Mouvements*, no 107, 2021.

(2) Charbonnier, David, et Haye.

(3) Ludvine Balland et Marie David, « L'hétéronomie des savoirs. Déterminations et concurrences disciplinaires de l'offre de sociologie en Écoles supérieures du professorat et de l'éducation », *Sociétés contemporaines* 4, no 124 2021, 535.

(4) Sophia Stavrou, *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*, Louvain-la-Neuve : Academia/L'Harmattan, 2017.

Le tournant de la maîtrise de la formation des enseignants en 2007 n'a pas seulement concerné leur niveau de qualification. L'élévation du niveau de diplôme exigé pour être titularisé s'est accompagnée de transformations profondes de la conception et des contenus de formation, dont les réformes qui se sont succédé depuis ont approfondi la mise en œuvre¹. Un des changements principaux est la « terrainisation » de la formation², c'est-à-dire la place croissante accordée au terrain (la classe, en école ou établissement). Le temps de stage en responsabilité a fortement augmenté (d'environ un tiers du temps avant 2007 à un demi voire un plein de temps aujourd'hui). Avant même le recrutement, les étudiants inscrits en master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) se voient incités à accepter un contrat d'alternant, en responsabilité de classe. Le temps de stage et d'alternance contraint fortement l'emploi du temps des formations. Surtout, les consignes du ministère de l'Éducation nationale (MEN) renforcent, réforme après réforme, la centralité du terrain dans la formation : l'idée maîtresse est que le terrain forme d'abord (par magie sans doute, car le processus supposément à l'œuvre n'est jamais explicité) et le reste de la formation doit s'y adapter.

La deuxième contrainte forte de la formation est celle des programmes des concours : si la position de ceux-ci a changé plusieurs fois, les masters MEEF peinent toujours à être autre chose que des prépas concours. Les maquettes de formation laissent une place primordiale aux contenus jugés utiles pour réussir ces concours, au détriment de ce qui semble ne servir à rien³, c'est-à-dire seulement à devenir un (bon) enseignant... À cela s'ajoutent les injonctions de plus en plus précises du MEN sur les contenus qui doivent obligatoirement être enseignés dans les Inspé, qui dépendent directement de priorités politiques : les enseignements numériques, les langues vivantes (considérées comme simples outils), les « valeurs de la République », ou encore la laïcité. Ces éléments sont précisément cadrés par les textes officiels, assenés comme centraux dans le métier enseignant, mais définis de manière politique (le numérique est innovant, la laïcité est le problème numéro 1 de l'école, etc.). Ils sont de plus systématiquement décontextualisés⁴, c'est-à-dire autonomisés des savoirs académiques qui permettraient de s'en saisir de façon universitaire.

Les formateurs en Instituts supérieurs du professorat et de la formation (Inspé), pour des raisons politiques et budgétaires, sont de plus en plus souvent

des collègues en « temps partagé » (qui partagent leur enseignement entre établissement et Inspé), et qu'il n'est pas possible de former au métier de formateur, faute de temps et d'argent. Ces personnels passent leur temps à courir d'un établissement à l'autre, ce qui a contribué au fort affaiblissement des collectifs de travail et des cultures de formation qui existaient dans les IUFM. Une partie significative de ces formateurs n'est pas formée à la recherche et n'a pas le temps de l'être, ce qui contribue à minimiser la part de celle-ci dans la formation.

Enfin, les Inspé sont des composantes des universités qui souffrent de la très grande paupérisation de ces dernières, mais qui sont également dépendantes des rectorats. Les conseils d'institut donnent une place minoritaire aux représentants des personnels et étudiants/usagers, qui ne parviennent ainsi pas à faire entendre leur expertise de la formation ou leurs besoins.

Former des enseignants concepteurs ou exécutants ?

Les évolutions contraintes de la formation des enseignants ne peuvent être dissociées des évolutions du métier enseignant. Paradoxalement, l'élévation du niveau de qualification ne s'est pas accompagnée d'une évolution du métier vers davantage de tâches de conception, de création ou d'innovation. Au contraire, les pratiques pédagogiques sont de plus en plus étroitement prescrites et contrôlées. Ainsi, le cadrage de plus en plus étroit des maquettes de master MEEF fait écho aux consignes données aux enseignants des premier et second degrés sur les démarches pédagogiques à mettre en œuvre. Les « recettes » pédagogiques dont le MEN abreuve les enseignants trouvent leur déclinaison dans les maquettes MEEF supposées consacrer 30 % du temps de formation à l'apprentissage de « stratégies d'enseignement efficaces »... ce qui sous-entend 1) que certaines pratiques sont toujours efficaces et 2) qu'avant ces consignes, on enseignait surtout des pratiques inefficaces...

Le contrôle des enseignants pousse le métier vers des tâches d'application, voire d'exécution. Au passage, exiger un master pour des tâches d'application est très coûteux, surtout pour les étudiants. La déqualification de l'exercice du métier enseignant contribue en outre à sa crise d'attractivité et à la nette baisse des candidatures aux concours de recrutement. Surtout, attendre des enseignants qu'ils appliquent des recettes définies en-dehors

d'eux, comme s'ils et elles étaient les nouveaux cols bleus de l'école (et le ministère le nouveau bureau des méthodes), n'est absolument pas adapté à la diversité des réalités du métier. L'âge des enfants, les connaissances préalablement acquises, le contexte social de l'école, le nombre d'élèves, l'existence ou non d'une équipe étoffée, le matériel et les locaux disponibles sont autant d'éléments qui changent le contexte d'exercice et qui nécessitent de fabriquer in situ une réponse pédagogique et didactique adaptée.

La construction de telles réponses par les professionnels suppose que soient réunies plusieurs conditions, parmi lesquelles le temps, ainsi que l'accès à des ressources. Or la terrainisation de la formation produit l'inverse. Jetés seuls dans les classes comme on les jetterait dans le grand bain pour leur apprendre à nager, les étudiants alternants et les stagiaires sont conduits à s'accrocher à des recettes toutes faites comme à des frites de piscine. Ils n'ont d'autre solution que de s'en remettre aux fiches pédagogiques déjà préparées ou à chercher à imiter leurs tuteurs. En soi, le recours à des ressources déjà prêtes n'est pas un problème. Mais si les débutants sont conduits à le faire tout le temps, s'ils n'ont pas le temps de s'approprier les ressources pédagogiques, de les examiner de manière critique, de réfléchir à leurs propres pratiques, d'en discuter collectivement avec leurs pairs, le recours à des sources externes déjà prêtes participe à la fois à la transformation du travail enseignant en un travail exécutant et au sentiment de malaise et d'insatisfaction professionnelle qui se développent, en particulier chez les jeunes enseignants, ce qui génère de l'angoisse pour un certain nombre d'entre eux⁵.

Des effets inégalitaires sur les apprentissages des élèves

L'évolution de la formation a également des effets sur les apprentissages des élèves. Sans surprise, ce sont ceux qui n'ont que l'école pour apprendre qui en pâtissent le plus, c'est-à-dire ceux dont les familles n'ont pas les ressources pour faire école sans l'école (par des jeux « éducatifs » dès la petite enfance, la familiarisation précoce à la culture légitime, l'entraînement intensif aux exercices de type scolaire, etc.). L'allongement de la durée des études aurait pu conduire à une meilleure maîtrise des savoirs par les nouveaux enseignants. Mais, tandis que les études se sont allongées, les réformes successives, de l'école élémentaire à l'université, ont

(5) Ludivine Balland, « Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs des écoles débutants », Tracés. Revue de Sciences humaines, no 38, 2020, 83101.

(6) Stéphane Bonnéry, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, no 167, 1 juin 2009, 1323.

(7) Jérôme Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier, L'Enjeu scolaire*, Paris : La Dispute, 2009.

(8) Repères et références statistiques 2022, ministère de l'Éducation nationale.

diminué les heures d'enseignement (tandis que le nombre d'élèves en classe augmentait). Les jeunes enseignants recrutés ont passé moins de temps à apprendre pour chaque année de leur cursus. À l'université, la baisse continue du nombre d'heures d'enseignement les a privés du temps nécessaire à l'appropriation des connaissances académiques. Or enseigner suppose une maîtrise pointue des savoirs à enseigner et des savoirs permettant de les enseigner (notamment la didactique des disciplines). Paradoxalement, les transformations de la formation produisent des enseignants moins savants, moins à même d'enseigner à des élèves éloignés des savoirs de l'école. Et ce, d'autant plus que les concours attirent de moins en moins les bons étudiants issus des classes moyennes.

Ces transformations croisent par ailleurs celles des programmes scolaires, qui complexifient le contenu des enseignements scolaires (en particulier à l'élémentaire) et incitent à la mise en place de dispositifs pédagogiques qui supposent que les élèves effectuent eux-mêmes les « sauts cognitifs » nécessaires pour s'approprier les savoirs⁶. Comprendre les mécanismes socio-cognitifs qui sont en jeu dans ces dispositifs, réfléchir aux modalités pédagogiques pour limiter les malentendus, trouver ou construire des dispositifs alternatifs pour faire apprendre, identifier dans les enseignements l'enjeu précis de ce qu'il y a à comprendre... Tout cela nécessite des connaissances approfondies et du temps pour préparer et analyser son propre travail. Tout ce dont les réformes de la formation ont privé les enseignants.

Les manières d'enseigner sont également liées au rapport au savoir universitaire des enseignants, qui se construit pendant leurs études et constitue une ressource qu'ils peuvent mobiliser dans leurs premières années d'enseignement⁷. Les différences de rapport au savoir produisent des différences dans la capacité à cadrer les interactions dans la classe, à expliciter pour les élèves les savoirs qu'il s'agit d'apprendre et à éviter les malentendus socio-cognitifs. L'affaiblissement de la formation universitaire au métier d'enseignant prive ainsi les débutants des ressources indispensables pour faire face aux difficultés scolaires.

Enfin, quoique sans cesse réaffirmée, la place de la recherche dans la formation ne cesse d'être fragilisée. Quand les futurs professeurs doivent jongler entre la responsabilité de classes, les enseignements du master et la préparation des concours, l'apprentissage de la recherche passe toujours en dernier,

parce que celle-ci ne répond pas aux besoins professionnels immédiats. L'affaiblissement de la place de la recherche la rend encore moins accessible. Or les recherches en éducation ont une cumulativité qui donne des pistes concrètes pour enseigner. La didactique des mathématiques permet ainsi de savoir comment enseigner la proportionnalité pour que les jeunes élèves la comprennent, la sociologie explique comment les devoirs à la maison renforcent les inégalités entre élèves, etc. Mais les conditions actuelles de formation en Inspé ne permettent pas aux étudiants de s'approprier les démarches ni les résultats de ces recherches.

Pas de nouvelle réforme sans l'expertise des enseignants et des formateurs

Les dégradations de la formation des enseignants ne sont pas la seule cause des difficultés de l'école. Mais, dans l'état où l'ont laissé les réformes depuis 2007, la formation n'est pas capable de répondre aux enjeux renouvelés de la démocratisation, dans un contexte où, malgré la hausse de la durée des études, 5 % des jeunes sortent sans aucun diplôme, 11 % des élèves entrés en sixième en 2021 avaient une maîtrise fragile ou insuffisante du français et 28 % des mathématiques⁸.

Alors que le conseil supérieur des programmes vient de faire des préconisations pour changer (encore !) la formation des enseignants, l'urgence est de ne pas désorganiser une énième fois ce service public. Les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur doivent plutôt prendre le temps d'évaluer ce que les équipes de formation parviennent à faire, de prendre en compte leur expertise sur la formation, celle des enseignants sur leur propre métier, mais aussi de partir des besoins des élèves pour penser une formation qui soit enfin à la hauteur.

Marie David

Maîtresse de conférences en sociologie, Centre nantais de sociologie,
UMR 6025, Nantes université,
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Nantes.

Heurs et malheurs de la formation des maîtres : récit de cinquante années de réformes pour en arriver... là !

Maryse Rebière

Du temps de l'École Normale, les instituteurs, recrutés par concours, étaient salariés et bénéficiaient d'une année, puis de deux, puis de trois années de formation professionnelle. L'encadrement était assuré par des professeurs du second degré. L'ensemble des disciplines académiques était représenté, y compris la philosophie qui se traduisait par un enseignement qui croisait psychologie, sociologie, philosophie et pédagogie. Pendant les cours, les enseignants qui, pour la plupart, ne connaissaient rien du premier degré, s'ingéniaient à présenter des stratégies glanées dans les classes dites « d'application » ou dans divers manuels. Ils s'appuyaient sur leurs connaissances universitaires et leurs souvenirs d'enfant. Heureusement, de nombreux stages, des observations de classe et des comptes-rendus de leçons donnaient chair à cette formation.

On voit vite les intérêts de cette organisation de la formation des maîtres (ancrage dans la réalité de la classe) comme ses inconvénients (imitation-reproduction, peu de réflexion théorique, peu de savoirs spécifiques sur les objets de l'enseignement et leurs liens avec les apprentissages¹, maintien de l'« instit » dans un statut d'exécutant). Elle a progressivement été transformée dans la décennie qui a précédé les IUFM, entraînant l'allongement de la formation et son universitarisation (de baccalauréat à DEUG instituteur) avant que DEUG puis licence soient requis pour le concours de recrutement et la formation.

En 1990 sont créés les IUFM. Désormais les

didactiques des disciplines permettent aux professeurs de se positionner en chercheurs (devenir didacticien n'a pas toujours été facile, il fallait pour l'enseignant d'IUFM, trouver un laboratoire spécifique de sa discipline et du temps pour s'y intéresser, éventuellement s'inscrire dans des recherches doctorales) mais aussi en formateurs spécialisés dans l'articulation des savoirs de leur discipline à de possibles mises en œuvre. On peut penser que les didactiques des disciplines ont alors profondément changé le rapport des acteurs de l'école au savoir et à sa transmission. Par ailleurs, stagiaires donc salariés dès la première année de formation, les futurs enseignants comme les anciens normiens, pouvaient se consacrer intégralement à la découverte de leur profession.

Les IUFM², âge d'or de la formation ?

De considérables progrès ont été accomplis depuis les écoles normales : enfin était reconnue la nécessité d'une véritable formation professionnelle, adossée à l'Université, identifiant des savoirs disciplinaires et pédagogiques spécifiques. Or c'est sur ce point que se sont cristallisées toutes les critiques anti-IUFM qui nourriront toutes les réformes ultérieures. Assimiler les « instituteurs » aux professeurs du second degré revenait à mettre en conflit deux cultures, traditions et idéologies opposées. La « primaire » valorisait la pédagogie, prenait en compte l'enfant « au cœur des apprentissages » dans les cours de psychopédagogie, se

(1) Il faut mentionner la singularité des professeurs qui, au sein de l'IREM, ont œuvré aux avant-postes d'une discipline nouvelle, la didactique des mathématiques, ou qui ont participé aux travaux de l'INRP, principalement pour l'enseignement du français.

(2) Michel Fabre, « L'IUFM et ses fantômes. Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale ». Colloque : Enjeux épistémologiques et politiques des sciences de l'éducation : quelle implication des acteurs. CER-FEE-LIRDEF, Montpellier, 2009

bornait aux savoirs requis par les programmes. Le second degré mettait son honneur dans le respect du savoir universitaire, la seule imitation de professeurs chevronnés pouvait remplacer toute démarche d'ingénierie. La question de l'apprentissage était donc au cœur des débats : la construction des savoirs par l'enfant guidée par des enseignants qui ne maîtrisaient pas les savoirs disciplinaires ou, à l'opposé, leur transmission supposée garantir une culture de qualité. En filigrane de cette controverse, une vision de l'école primaire comme l'école des « petites gens » qui, finalement n'avaient pas besoin de savoirs autres que de base, ceux que les instituteurs pouvaient assurer, alors qu'au second degré des savoirs de « qualité » étaient requis avec des enseignants marqués du sceau de l'Université.

Âge d'or ou pas ? Les IUFM étaient critiquables sur nombre de points : les stagiaires qui avaient connu la liberté universitaire, se retrouvaient dans des établissements scolaires avec obligation de présence (justifiée par leur salaire), se voyaient confrontés à un jargon psycho-pédago-didactique dont les « perles » ont été largement diffusées et qui ont nourri de nombreux ouvrages polémiques. La formation générale paraissait trop éloignée de la « pratique », insuffisamment ancrée dans la classe, quant aux enseignements disciplinaires leur ancrage didactique était souvent insuffisant, tous les professeurs n'étant pas nécessairement didacticiens. L'articulation théorie-pratique qui aurait dû permettre aux maîtres de devenir des praticiens réflexifs n'a pas pu se développer malgré l'instauration d'un mémoire professionnel, à l'articulation de la théorie et de la pratique (et donc objet de critiques) ainsi que de plages d'analyses de pratiques au gré des compagnonnages entre formateurs du terrain et de l'Institut au cours desquelles observation, préparation, prises en mains diverses permettaient de croiser les points de vue de chacun, expert/ novice/ didacticien.

Menace néo-libérale

Les critiques ont renforcé les tenants d'une association « savoirs disciplinaires - recettes » pour toute formation. Il s'agissait donc de revenir au sein de l'Université, et de mettre sur le terrain des novices, le plus vite possible en responsabilité. On voit bien l'intérêt idéologique

de cette orientation : privilégier le savoir académique, réduire la place et le rôle des intermédiaires entre le savoir et la classe comme si, on l'a beaucoup dit mais cette comparaison est parlante, on préparait ainsi les chirurgiens ou les pilotes d'avion. On ne peut s'empêcher de penser que du point de vue des différents acteurs politiques, l'avenir scolaire des enfants est secondaire, ne présente aucune urgence. Pas pour tous, évidemment. Mais on voit aussi l'intérêt économique de cette transformation, les « apprenants-enseignants » constituant une réserve de remplaçants, peu onéreuse.

La mastérisation devenue nécessaire pour devenir enseignant, a permis de conforter ce double intérêt : les nouveaux postulants au métier doivent soit posséder un master, quelle que soit la discipline, soit préparer et obtenir un Master d'Enseignement spécifique. Affiliation donc à l'Université, mais intérêt économique, seule la deuxième année de formation donne droit au titre de professeur-stagiaire, salarié. La première année, qui n'est pas obligatoire est à la charge des étudiants.

Les tribulations de cette dernière période, qui devaient aboutir à la mort des IUFM, puis aux errements ultérieurs (ESPE, 2013 et INSPE, 2019) a consolidé la position libérale contre laquelle les IUFM avaient été créés.

Qu'en est-il aujourd'hui, dix ans après la suppression des IUFM ? Le ressenti actuel³ des formateurs est très négatif, la formation s'avère difficile dans un contexte de surdité de l'institution et d'accumulation de réformes. Les enseignants se disent découragés, méprisés par une institution ressentie comme peu bienveillante.

Mise à mort de la formation

Que penser des nouveautés ? Au cœur du système actuel, le concours de recrutement, en fin de première année depuis la création des IUFM, a été reporté en cours de deuxième année, générant ainsi des statuts variés d'étudiants selon leur origine (licence disciplinaire ou master recherche) et donc des parcours de formation différents, des durées de stages différentes, des stages eux-mêmes différents (responsabilité ou accompagnement en alternance pour certains) et bien entendu des rémunérations différentes.

Le constat ? Les étudiants « classiques » qui effectuent les deux années de formation, doivent passer un master particulier consacré aux métiers de l'enseignement, réussir le concours, effectuer des stages dont certains sont en responsabilité. La tâche est lourde et on comprend qu'ils passent beaucoup de temps à préparer le concours. L'accumulation de ces tâches laisse peu de temps au développement de la réflexivité. On peut alors penser que la plus grande familiarisation avec le terrain peut amorcer des réflexions de nature didactique. En effet, on constate un allongement des stages d'observation ou de pratique accompagnée, ce qui permet aux débutants de se frotter aux multiples contextes d'exercice du métier, mais les tuteurs pressentis se font rares, les anciens maîtres formateurs ayant jeté l'éponge. Les nouveaux formateurs de terrain ne sont, de ce fait, plus en relation de travail avec les didacticiens, et les débats qui pouvaient être féconds pour tous les acteurs ne sont plus de mise laissant le champ à des rivalités de doxa, ce qui n'est guère propice à une réflexion... outillée !

En ce qui concerne les stagiaires issus de master-recherche, ils sont directement mis sur le terrain, en responsabilité, le master tenant lieu de toute formation et réflexion didactique. Cette possibilité ouvre une voie aux étudiants : passer un master-recherche ou le master des métiers de l'enseignement et reporter à l'année suivante la préparation au concours ou même tenter un recrutement académique sans concours, ce qui s'avère extrêmement facile dans certaines académies. La porte est aussi ouverte aux DSDEN⁴ qui peuvent initier des formations de contractuels hors INSPE.

Le parti-pris néolibéral a donc réussi son OPA sur la formation des maîtres : disparition des didactiques disciplinaires, renforcement d'une appropriation de la pratique conçue comme imitation de recettes, compagnonnage, exigences universitaires académiques hors de propos, ne permettant pas à tous les étudiants de s'offrir les années d'études requises. Ce « détail » n'est pas secondaire, il joue un rôle clé dans l'appropriation par de jeunes enseignants de postures adaptées aux comportements de leurs élèves. En effet l'élévation du niveau d'études (souhaitable, certes) des « maîtres » exclut, de fait, les étudiants issus de milieux socio-économiques

proches des élèves qui ont le plus besoin de l'étayage magistral. Le gouffre entre enseignants et élèves s'élargit au détriment de ces derniers, ce qu'on pourrait croire intentionnel...

Alors, s'il nous fallait proposer une autre, une vraie formation, que retirerions-nous des cinquante dernières années ? Il semble qu'une voie féconde pour la formation des maîtres a été ouverte par les IUFM, celle de l'articulation entre l'expérience du terrain et la recherche, vers le praticien réflexif ! Avec des préoccupations proches, Gérard Sensévy⁵, prône la recherche en éducation comme outil pour sortir les enseignants de l'ornière dans laquelle les dernières réformes les ont englués. Recherche pendant la formation initiale mais aussi après, en lieu et place d'une formation continuée disparate, au gré des ressources ponctuelles locales. Cette option suppose le recrutement en INSPE de formateurs – chercheurs, spécialistes des questions d'enseignement en général ou disciplinaires, et plus particulièrement des didacticiens, espèce en voie de disparition.

Enfin, la lutte contre l'échec scolaire restera un vain mot si on ne se donne pas les moyens d'amener jusqu'au master des métiers de l'enseignement, des jeunes issus de milieux socio-économiques de moins en moins représentés dans les cohortes d'étudiants des INSPE.

Maryse Rebière

Enseignante chercheuse retraitée,
Laboratoire épistémologie et didactiques des disciplines,
Bordeaux (LabE3D)
Association française pour l'enseignement du français (AFEF)

(4) DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation Nationale

(5) Gérard Sensévy, Yves Chevallard et Loïs Lefevre. Reconstruire la formation des professeurs et reconstruire la recherche en éducation, Billet de Blog du Club Médiapart, 8 février 2023

Transformation du métier d'enseignant·es spécialisé·es dans le cadre des réformes de l'école inclusive

Serge Bontoux

L'enseignement spécialisé connaît depuis la loi d'orientation de 2013 une transformation en profondeur. La formation spécialisée a transformé le métier d'enseignant spécialisé pour en faire un moteur des réformes de l'école inclusive et du changement de paradigme idéologique notamment par une modification en profondeur des pratiques, des méthodes et des fondements pédagogiques.

C'est la définition même du métier qui est transformée et va impacter le système éducatif, les pratiques d'enseignements en classe et les pratiques professionnelles collectives : hyper individualisation des parcours, remise en cause des collectifs enseignants, externalisation du traitement de la difficulté scolaire, isolement des collègues et complexification du métier...

Les conséquences de ces réformes montrent une dégradation des conditions d'accueil et d'apprentissage des élèves et des conditions d'exercice des enseignants, une perte de repères, un isolement des professionnels, une crise d'attractivité et finalement une perte de sens du métier d'enseignant et tout particulièrement du métier d'enseignant spécialisé.

Une transformation progressive de la formation spécialisée

La formation spécialisée a toujours accompagné l'évolution du système éducatif, son organisation et les principes et fondements théoriques de ce système. Dans les années 60, le développement des structures spécialisées impose une formation spécifique pour l'intégration des élèves en situation de handicap dans le système éducatif. La création du CAPSAIS en 1987 permet de distinguer l'intégration scolaire (pour les enfants porteurs de handicaps) et l'adaptation scolaire pour la grande difficulté scolaire.

Ces formations sont découpées en options résultant d'une classification liée au handicap et à la difficulté de l'élève. Chaque « métier » se construit sur des valeurs pédagogiques et éducatives qui lui sont propres, favorisant un esprit de corps. Ces métiers sont définis par des missions de prévention, d'adaptation et d'intégration dans le cadre scolaire dans le collectif. La création d'associations professionnelles renforce le collectif enseignant : association des psychologues scolaires, des maîtres E et G et permet notamment de maintenir une transmission et une culture du métier.

Le passage du CAPSAIS au CAPA-SH (2004) a dans un premier temps réduit le temps de formation pour les enseignant·es spécialisé·es. Ces réductions servent les objectifs de restriction budgétaire et s'inscrivent dans un mouvement idéologique qui réduit le poids de l'identité professionnelle de ces personnels dans le collectif de travail, dans les choix d'intervention et d'accompagnement des élèves et tout particulièrement avec la création des pôles ressources pour les enseignant·es de RASED. Une première transformation du contenu de l'examen marque un recul de la conception de « chercheur » en pédagogie avec l'affaiblissement progressif du mémoire professionnel dans le processus de formation.

La formation spécialisée devient le moteur du changement de paradigme de l'école inclusive

La création en 2017 du CAPPEI va, quant à lui, modifier le rôle de la formation spécialisée en lui conférant une autre mission au sein du système éducatif. Désormais, la formation spécialisée ne permet plus à l'enseignant·e de s'identifier seulement comme un enseignant, il a la charge d'autres missions : coordination, personnel ressource, gestionnaire des projets individuels... La transformation du mémoire professionnel en dossier professionnel retire à la formation la démarche de recherche en pédagogie, de construction d'hypothèses et de production d'un choix professionnel issu de l'observation de terrain et des travaux de la recherche. En retirant cette conception du métier aux enseignant·es spécialisés·es, le CAPPEI leur retire un statut d'expert et de chercheur en pédagogie adaptée.

Mais le CAPPEI va plus loin, il transforme les enseignants en « pèlerins » de l'inclusion, en porteurs de la « bonne parole », de la bonne pratique. L'épreuve 3 est censée valider le candidat sur sa capacité à mettre en œuvre des actions de « sensibilisation, d'information, de valorisation d'une action pédagogique à destination de professionnels de l'éducation... » dans le cadre de l'école inclusive. « Désormais l'enseignant spécialisé devient un acteur majeur du développement de la philosophie de l'éducation inclusive ».

Ce changement de philosophie positionne l'enseignant·e spécialisé·e en dehors du collectif pédagogique, il lui confère une autre posture, une distance, une hauteur de point de vue, de celui qui devrait détenir la vérité.

La réussite de l'école inclusive repose sur le·la seul·e enseignant·e de la classe ordinaire dans sa capacité personnelle d'innovation, dans son ambition de faire réussir tous les élèves quel que soit le handicap ou la difficulté au sein de la classe, dans cette injonction contradictoire à les faire réussir sans en avoir les moyens.

Une nouvelle appréhension de la complexité du métier

L'école inclusive a fait reculer l'idée du collectif d'enseignant·es et de personnels divers qui travaillent à un même objectif d'apprentissage scolaire, comme outil d'égalité sociale et d'émancipation. La transformation de la formation professionnelle des

enseignant·es spécialisé·es n'a pas permis d'améliorer la compréhension et la prise en compte de la complexité du métier d'enseignant. Il s'est complexifié notamment par une augmentation de la diversité au sein du groupe classe et par l'individualisation des parcours de chaque élève. La réponse institutionnelle passe par la mise en œuvre de protocoles qui réduisent l'acte d'apprendre à un simple lien de cause à effet entre une évaluation chiffrée et normée et des solutions toutes prêtes.

Face à ces difficultés croissantes vécues et perçues dans les classes, l'intervention des enseignant·es spécialisé·es se réduit à une mission de conseiller. Les interventions sont désormais le résultat d'injonctions hiérarchiques qui organisent l'action des enseignant·es spécialisé·es. Si un enfant a de mauvais résultats en rapidité de lecture, il suffirait alors de l'entraîner pour augmenter sa fluence et en faire un lecteur autonome, par une pensée magique cet élève accèderait au sens du message écrit en toute autonomie. Cette simplification permet d'externaliser toute difficulté qui ne trouverait de résolution dans ce type de protocole. L'enseignant·e spécialisé·e n'est plus utile à la compréhension de la problématique, ni à la prévention des difficultés d'apprentissage. Si l'enfant lit mieux cela suffit à le déclarer apte et autonome, s'il ne comprend pas ce qu'il lit c'est qu'il y a un problème qui relèverait du soin, ou d'une déficience. Le choix d'organisation de l'enseignement spécialisé aujourd'hui, de sa formation et de ses contenus relève plus d'un traitement a posteriori de la difficulté. La difficulté se mue en déficience, qui se compenserait par l'accompagnement individuel et qui suffirait à résoudre la problématique de complexification des situations d'apprentissages de la classe.

Des pratiques managériales qui accompagnent le changement des missions des enseignant·es spécialisé·es

C'est une perte de l'identité professionnelle, celle d'acteurs de la construction collective de pratiques pédagogiques au sein d'un collectif enseignant. Les contenus de formation et la certification, accompagnés par de nouvelles pratiques managériales ont imposé au système éducatif un changement de paradigme. La suppression des RASED complets dans les écoles, le changement de missions progressivement imposées aux PSY-EN, la surcharge bureaucratique imposée aux équipes face à une difficulté ou un handicap rencontrés dans une classe et le pilotage par les évaluations de

l'ensemble des équipes de circonscriptions ont fait perdre peu à peu, surtout pour les entrants dans le métier, les habitudes collectives du travail pédagogique. Par l'appauvrissement de la formation des enseignant-es spécialisé-es et par la modification des postures professionnelles, les enseignant-es spécialisé-es sont devenu-es interchangeableables. La formation CAPPEI a été simplifiée notamment par l'augmentation du tronc commun et la suppression progressive du parcours à dominante relationnelle (ancien maître G) dans l'offre de formation. Les spécialités sont devenues obsolètes et quasi invisibles dans la nouvelle nomenclature des postes, favorisant ainsi une gestion comptable des ressources humaines, une interchangeabilité des personnels ressources au sein des circonscriptions. Il n'y aurait donc plus besoin de spécialités à l'intérieur du champ de l'enseignement spécialisé, plus de différences entre l'adaptation et l'intégration, plus d'analyses diverses entre difficulté psychoaffective, technique ou sociale. L'inclusion met tout le monde au même niveau. Cette égalité de traitement passe désormais par une individualisation des parcours et une compensation individuelle du handicap. Cela permet de remplacer des postes d'enseignant par des postes d'accompagnants, avec un statut précaire et un salaire inférieur. Cela permet aussi en termes de ressources humaines d'avoir des interventions sur de plus nombreuses écoles, avec moins de personnels, sans s'encombrer du temps nécessaire à la résolution du problème d'apprentissage.

Une formation spécialisée qui contribue à la perte de sens du métier

A quoi sert un-e enseignant-e spécialisé-e dans ces conditions ? Si l'Éducation nationale n'a plus à se poser la question de l'acte d'apprendre et des conditions pour accéder à l'apprentissage, s'il n'y a plus besoin d'avoir une approche globale de l'élève dans la compréhension de ses difficultés, l'enseignant hors de la classe devient alors inutile. Le PE au sein de sa classe peut répondre à la problématique technique de l'apprentissage et renvoyer au médical tout ce qui ne répond plus à l'apprentissage protocolisé. C'est le questionnement de nombreuses et nombreux enseignants de RASED et de PSY-EN qui ne voient plus dans la formation spécialisée un moyen d'améliorer la qualité de leur travail. La Validation des acquis professionnels pour le CAPPEI inscrite depuis 2021 permet désormais de devenir enseignant-e spécialisé-e à partir de sa seule présence sur un poste d'enseignement adapté ou spécialisé pendant 3 ans. Sous couvert de répondre

à des carences de personnels, cette nouvelle disposition entérine un peu plus l'idée d'une formation de haut niveau qui permette de former des chercheurs en pédagogie, qui s'appuie sur les pédagogies nouvelles ou qui s'inscrit dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation.

Les enseignant-es spécialisé-es ne sont plus maîtres de leurs choix professionnels, de leurs actions. La période COVID a montré qu'ils pouvaient être réquisitionnés pour aller devant des classes ordinaires, au mépris de leurs suivis, de leur travail avec les équipes pédagogiques, au mépris de leurs élèves.

Le métier est en pleine mutation et la formation professionnelle spécialisée a été utilisée pour transformer le système et appliquer les réformes de l'école inclusive en faisant disparaître une partie du savoir-faire et de la culture des enseignant-es spécialisé-es. Les RASED constitués encore dans les écoles et les structures d'enseignements adaptés restent des lieux de transmissions, mais la modification notamment du financement des formations dans les INSPE, la transformation de l'INSHEA en INSEI sont autant d'éléments qui annoncent la fin d'une conception du travail d'équipe au sein des écoles et de la définition de l'enseignement adapté et spécialisé dans notre système éducatif.

Serge Bontoux

Directeur de SEGPA PARIS, syndicaliste

Histoires d'enseignants autres temps, autres positions

Jocelyne Ajchenbaum

Florence Giust-Desprairies

*Cet article s'appuie sur deux études conjuguées en une recherche présentée dans un ouvrage récemment paru **Histoires d'enseignants – Paroles croisées de deux générations**⁽¹⁾. La première est le résultat d'une formation clinique conduite par Florence Giust-Desprairies, la seconde, deux décennies plus tard, s'organise autour d'une série d'entretiens conduits par Jocelyne Ajchenbaum. Données ressaisies par les auteurs pour une analyse transhistorique des logiques et des enjeux.*

Paroles croisées de deux générations

Vingt acteurs de l'éducation nationale ont été invités à revisiter leurs histoires scolaires et professionnelles. Ils présentent une caractéristique commune, un attachement à l'École, un investissement puissant de leur mission : première génération dans leur famille à accéder au lycée et aux études supérieures, ou seconde génération guidée par un père et/ou une mère enseignants, ils ont été portés par un mandat parental impératif de réussite scolaire.

Entre le premier groupe que nous désignons sous le terme d' « aînés », enfants de l'après-guerre entrés dans la carrière autour de mai 68 et les « jeunes » du deuxième groupe qui débute autour des années 2000, nous établissons un rapport de filiation symbolique qu'autorise un premier constat de continuité dans l'interprétation de la mission.

Des liens de continuité entre générations

Dans un contexte où les politiques publiques, les besoins de l'économie et l'aspiration des familles concourent à ouvrir l'enseignement secondaire à tous les milieux sociaux, aux filles en même temps qu'aux garçons, l'enseignement ne peut

plus fonctionner comme transmission verticale d'un savoir disciplinaire (voire d'une passion), via le magistère de l'expertise et la vertu performative de la parole. Les aînés, d'abord en opposition à l'institution jugée répressive, cantonnés à une position de marginalité inquiète vis-à-vis de leurs recherches et trouvailles pédagogiques, se rallient à elle à partir de la décennie 80² lorsque le politique promeut la démocratisation de l'École et soutient l'innovation. Désormais reconnus par leur hiérarchie, ils mettent en pratique et actent le déploiement de ce qui se découvre comme métier, un métier impliquant l'exigence d'une formation³.

Leur engagement, très politique, s'étaye sur leur expérience d'enfants de pauvres ou d'étrangers ou de familles modestes, sur la vague émancipatrice de mai 68, sur l'expertise déjà ancienne des mouvements pédagogiques⁴ et d'éducation populaire. L'élargissement du métier accompagne la massification scolaire. Il est vécu comme une nécessité imposée par les classes et les filières où leurs premiers postes et souvent leurs vœux les conduisent : les élèves de milieux populaires qui constituent leur public demandent un nouveau regard, une écoute des subjectivités juvéniles et une réflexion sur les dispositifs pédagogiques propres à donner sens aux apprentissages et à faciliter l'acquisition des connaissances.

(1) Florence Giust-Desprairies, Jocelyne Ajchenbaum, *Histoire d'enseignants – Paroles croisées de deux générations*, Paris : PUF, 2022.

(2) La Mission de valorisation des innovations pédagogiques (MIVIP) est créée en 2006.

(3) Création des IUFM (Institut de formation des maîtres) en 1990.

(4) Cahiers pédagogiques, Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), etc.

C'est ce métier renouvelé qu'ont investi les « jeunes » de notre enquête. Majoritairement issus de familles modestes eux aussi, françaises ou d'origine étrangère, ils rencontrent souvent des élèves qui leur ressemblent, soit qu'ils exercent (et résident) dans le quartier populaire de leur enfance, soit qu'ils aient choisi leur poste et leur public, telle Clotilde passionnée par les langues et mère d'enfants métis, coordonnatrice d'une UPE2A⁵, dispositif dédié aux élèves allophones. Attentifs aux adolescents dont ils ont la charge, ces professionnels travaillent à leur réussite en s'adaptant à leurs besoins pédagogiques, en recherchant des soulagements à leurs problèmes économiques et familiaux, en les protégeant des dangers contemporains (les pièges des réseaux sociaux, les sollicitations des trafics, etc.).

D'une génération à l'autre on mesure ce que l'engagement dans la mission doit à l'identification aux élèves, à l'empathie, au sentiment d'une dette (« rendre » à d'autres jeunes ce qu'on a reçu autrefois de l'École), au besoin de réparation (les soustraire à ce qui a fait souffrir). Ressorts psychiques qui rencontrent une évolution institutionnelle et politique et produit un puissant investissement professionnel.

Vers un nouveau rapport au métier et à l'institution

L'affirmation des finalités démocratiques de l'École, l'ouverture des études secondaires et supérieures à une très large fraction de la jeunesse, ont rallié les « aînés » à l'institution, nous l'avons dit. Dans la dernière partie de leur carrière, ils se portent candidats à des postes de formateurs en IUFM où ils exercent à temps plein ou en temps partagé. Quelles que soient leurs déceptions ultérieures, ils gardent fidélité à l'Institution au nom des valeurs, des idéaux qu'elle porte (et renie en même temps) et pour lesquels ils ne cessent de se battre. La critique, aussi acerbe soit-elle, ne dément jamais leur affiliation qui trouve une déclinaison supplémentaire dans le souci de former leurs pairs et successeurs.

Il en va autrement pour la génération qui suit. La majorité des « jeunes » jugent l'institution défailante voire maltraitante : une hiérarchie souvent incompétente voire persécutrice, un système d'éducation pervers qui s'appuie sur les familles pour dépouiller les professeurs de leur pouvoir de décision, des enseignants œuvrant dans une totale

solitude, etc. Éric et Valérie en ressentent une véritable haine. Dans un discours plus politique, Houda et Sandrine accusent l'institution telle qu'incarnée par certains chefs d'établissement, de nuire à la réussite des élèves, de bafouer leurs droits. Dans ces conditions, la confiance s'effrite. Chez certains, elle s'effondre et le lien aux idéaux qui pourrait soutenir une fidélité, se défait. L'attachement à l'École est donc inégal dans cette génération. D'autant que certains de ces jeunes professionnels ont effectué ailleurs une première carrière ou ont accepté un poste dans l'attente d'une opportunité plus conforme à leurs vœux : Stephan, professeur d'arts plastiques, a débuté dans la mode et Lilia aspire à quitter le CIO⁶ où elle exerce la fonction de psychologue éducation nationale sous le statut de vacataire pour rejoindre une institution de soin. Au sein de leur établissement, ces professionnels développent des stratégies individuelles pour satisfaire leurs aspirations, dissiper leur amertume ou préserver leur santé : Stephan invente, en accord avec son principal, une « option arts plastiques » au collège qui réunit des élèves volontaires et passionnés avec lesquels il redécouvre le plaisir de transmettre et de créer. Habitée par une exigence continue de renouvellement, Valérie s'engage dans un parcours orienté vers la scolarisation des élèves handicapés et poursuit des études de psychothérapeute pour quitter, espère-t-elle, l'éducation nationale. Éric regarde vers la formation professionnelle des adultes pour se dégager de la colère et du sentiment d'impuissance qui le tenaillent dans le quotidien de son lycée professionnel.

Ainsi se dessine un nouveau rapport à l'institution, une prise d'autonomie, voire une désaffiliation, qui transforme la carrière en parcours individualisés au sein même du système scolaire voire en une circulation entre le dedans et le dehors. Le ministère répond au nouveau besoin de mobilité par une diversification des fonctions, l'offre depuis quelques décennies de missions complémentaires en lien avec la mise en place des politiques publiques (développement du numérique, loi de 2005 sur la scolarisation des élèves handicapés, laïcité, décrochage scolaire, etc.). En même temps les difficultés de recrutement et l'appel conséquent à des vacataires pourraient contribuer à distendre un peu plus encore les liens de fidélité et l'ancienne identification des personnels à leur institution.

Des représentations de la société française bousculées

Les aînés éprouvent dès l'enfance la dureté de la société de classes, où « pauvres » et « bourgeois » se distinguent les uns les autres et se séparent par leurs scolarités, leurs quartiers, leurs vêtements et où la « honte » des premiers se nourrit du mépris des seconds. Les professionnels de cette génération témoignent de la brutalité des clivages sociaux, à travers notamment le choc de l'entrée en 6ème dans une décennie où la scolarité lycéenne est très majoritairement bourgeoise. Ils gardent de cette expérience un sentiment d'illégitimité que la reconnaissance tardive de l'institution viendra réparer.

Dans la génération suivante, le renouvellement du langage a transformé la réalité sociale perçue : on parle désormais de milieux « favorisés » et « défavorisés »⁷, de « CSP + » ou de « CSP- », autant de termes qui soutiennent les représentations à présent dominantes et qui lissent la société en une pyramide à pente régulière où la faveur est distribuée – par qui ? pourquoi ? – entre les mieux et les moins dotés. Une manière d'évacuer la conflictualité.

Dans les mêmes années, l'installation définitive des immigrés en France et leur droit au regroupement familial⁸ ont produit leur effet démographique dans l'espace scolaire – un effet accru par les processus de ségrégation résidentielle. Dans certains établissements, le public est largement composé d'élèves issus des flux migratoires passés et présents. Mais la plupart des professionnels s'en tiennent à la description de leurs classes à partir des catégories socioéconomiques précédemment mentionnées. Il faut que la difficulté à dire fasse trébucher la parole pour que le qualificatif « ethnique » par exemple échappe, non sans une gêne perceptible, à une censure qu'on qualifiera de « censure républicaine »⁹.

Cependant, les jeunes professionnels issus des flux migratoires se distinguent en racontant leur pratique dans un langage parfois différent. Ils empruntent au lexique socioéconomique mais lui superposent ou lui articulent des mots qui portent une perception complexifiée de la société française. Relatant des situations conflictuelles vécues comme élèves (animosité contre un « juif ») ou comme professionnels (une bagarre entre une « blanche » et une « noire »), relayant des propos disqualifiants entendus en salle des professeurs

(« arabes » associés à sales, voleurs, vulgaires), signalant l'obligation de s'adresser à certains parents non francophones en arabe et mesurant le fossé culturel qui sépare l'École de certaines familles « africaines », ils s'emparent du vocabulaire de la multiculturalité et de l'ethnisation¹⁰. Ils sont les témoins et les acteurs de la pluralisation de la société française, blessés par les stéréotypes qui enferment leurs élèves et eux-mêmes, parfois déstabilisés dans leur position institutionnelle par une appartenance partagée avec certains élèves.

Soulignons que si la langue de la faveur lisse la représentation de la société française, la pluralisation culturelle et l'ethnisation du regard porté sur soi-même ou sur autrui réintroduisent en les déplaçant le clivage et le conflit.

Les nouvelles fragmentations que dessine la nomination, embarrassée ou facile, de ces catégories – auxquelles Stephan ajoute les minorités sexuelles –, n'épuisent pas l'évolution des représentations du social telle qu'exprimée par les jeunes acteurs de l'éducation nationale. Outre ces groupes, ils mettent en exergue l'élève comme individu, épousant en cela les dynamiques institutionnelles qui multiplient les discours et les dispositifs d'individualisation. Lorsque les classes se composent principalement de jeunes de milieux populaires voire de migrants primo-arrivants, le souci de l'accompagnement de chacun, de l'aide, du repérage de la souffrance et de la pauvreté, de la protection, de la résilience face à un traumatisme, imprègne la mission. L'identification d'une dépression le dispute au conseil à l'orientation dans les entretiens de Lilia, l'éducation physique et sportive revêt une dimension de thérapie par le corps. Et même si Houda la CPE, et Sandrine la professeure d'histoire, se mobilisent contre les inégalités, pour la formation de citoyens éclairés et le renforcement de la cohésion sociale autour de valeurs, ils habitent aussi, avec leurs collègues, une société qui se présente désormais comme collection d'individus, une société psychologisante ou les formes d'accompagnement prennent préférentiellement la voie du compassionnel et du prendre soin.

Jocelyne Ajchenbaum

Historienne. Laboratoire de Changement Social et Politique
Université Paris-Cité

Florence Giust-Despairies

Professeure de psychologie sociale clinique.
Université Paris Cité
Laboratoire de Changement Social et Politique.

(7) Par extension les établissements sont également qualifiés de « favorisés » et « défavorisés ».

(8) Décret du 29 avril 1976, sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing, conforté par le Conseil d'État en 1978.

(9) Jean Paul Payet, « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école », in Revue française de pédagogie, 1998, n° 123, pp. 21-34.

(10) Par ethnisation (ou racisation) nous entendons un processus qui construit une altérité, une identité supposée, déterminée par une « origine », et associée à des caractéristiques immuables. L'ethnisation assigne, enferme des groupes dans une représentation généralement disqualifiante. Par retournement du stigmaté un groupe peut revendiquer à son tour une ethnicité dotée cette fois de valeur.

Comprendre les manières d'être au métier des enseignant·es par l'analyse des transformations des parcours et du travail

Géraldine Farge

Alors que les métiers de l'enseignement font face à des difficultés de recrutement et que la problématique des démissions d'enseignant·es prend de l'ampleur, cet article s'intéresse aux transformations dans les parcours sociaux et scolaires des enseignant·es ainsi que celles qui concernent le travail prescrit et la manière dont les enseignant·es le perçoivent.

Introduction

Dans cet article, nous nous intéressons aux manières d'investir les métiers de l'enseignement, qui se sont transformées sous l'effet de plusieurs facteurs. D'une part, les parcours sociaux et scolaires des enseignant·es ont changé, créant de nouvelles attentes et de nouveaux rapports au travail, des transformations dans les parcours des enseignant·es et dans le travail prescrit en envisageant les voies d'accès contemporaines aux métiers de l'enseignement puis les modalités variables d'exercice du métier repérées dans des recherches récentes.

Qui devient enseignant·e aujourd'hui ? La diversification relative des voies d'accès à l'enseignement

Comment devient-on enseignant·e aujourd'hui ? Au terme de quels parcours ? Les voies d'accès à l'enseignement, envisagées ici avant tout pour ce qui concerne la période récente, représentent autant de manières d'être socialisé·e à ses métiers. Commençons par préciser que les projets des candidat·es à l'enseignement sont souvent clairement orientés soit vers le premier degré, soit vers le second : pour les étudiant·es, en particulier, enseigner dans les écoles, ou dans les collèges et les lycées n'est pas équivalent, et les désirs de changements de degré en cours de carrière sont peu fréquents.

Pour devenir enseignant·e, il faut détenir un niveau d'études régulé par l'État. Depuis 2008, les enseignant·es doivent détenir un diplôme de niveau master pour espérer être titularisé·es dans la fonction publique. Cela représente d'une part un allongement du temps d'études requis si l'on adopte une perspective de temps long, en particulier pour les enseignant·es du premier degré qui ont vu le niveau d'études demandé pour exercer leur métier augmenter de plusieurs années en quelques décennies. Cela a eu pour effet de rapprocher les enseignant·es du premier degré des cadres du point de vue des niveaux d'études : alors qu'elles et ils restent classés dans les nomenclatures INSEE parmi les « professions intermédiaires » (alors que les certifié·es et les agrégé·es sont parmi les « cadres et professions intellectuelles supérieures »), les jeunes professeur·es des écoles sont désormais plus proches des cadres du public que des professions intermédiaires de ce secteur du point de vue du temps d'études.

D'autre part, depuis les années 1990, s'observe moins un allongement qu'une intensification de l'expérience étudiante préparatoire à l'entrée dans le métier. En effet, par suite de la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en 1989, les candidat·es à l'enseignement (professeur·es des écoles et certifié·es) devaient détenir une licence (bac+3) puis réaliser deux ans de formation en IUFM. S'ils et elles réalisaient alors déjà de

facto cinq années de formation, la « masterisation » a représenté un alourdissement du coût d'entrée dans le métier puisque les candidat-es à l'enseignement doivent décrocher un master (avec des connaissances et compétences précises à valider), en plus de la préparation du concours et, pour ceux qui suivent un master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), de la formation au métier et des stages en établissement scolaire.

De plus, ce temps d'études à la fois plus long et plus intense a des effets en matière de socialisation professionnelle. Tout d'abord, les jeunes enseignant-es qui entrent dans le métier, titulaires d'un bac+5 et fort-es de la charge symbolique que représente, encore aujourd'hui, la réussite du concours, revendiquent souvent une expertise fondée sur leurs connaissances théoriques et didactiques, expertise qui se consolide au cours des premières années et qui prend place aux côtés d'une forte motivation pour le métier que les longues années d'études ont eu le temps de consolider. Cependant, ils et elles ont aussi souvent eu davantage d'occasions de faire l'expérience de l'ordinaire du travail, dans le cadre de leurs stages. Une partie des enseignements reçus en formation leur apparaissent alors en décalage avec leurs observations de terrain ou avec le vécu d'enseignant-es expérimenté-es, ce qui apparaît comme un important facteur de déstabilisation dans les premières années.

Ces changements dans la socialisation professionnelle des enseignant-es s'articulent avec des changements dans leur socialisation familiale. En effet, les origines sociales des enseignant-es ont eu tendance à s'élever au fil des cohortes. Entre enseignant-es du premier et du second degré les origines sociales se sont rapprochées alors qu'historiquement les enseignant-es du secondaire étaient d'origine plus petite-bourgeoise que les enseignants du primaire, d'extraction plus populaire. Toutefois, les professeur-es des écoles restent d'origines sociales plus populaires que les professeurs du secondaire, y compris parmi les cohortes les plus récemment entrées dans l'enseignement.

Les profils des enseignant-es se sont par ailleurs diversifiés. Alors que l'entrée dans le métier enseignant se fait majoritairement juste après les études, les entrées en seconde carrière sont notables chez les professeur-es des écoles et en augmentation. Auparavant, parmi les enseignant-es, les entrées en « seconde carrière » concernaient surtout les

candidat-es au CAPET ou au CAPLP. De plus, il est aussi de plus en plus question, dans les recherches en cours, des enseignant-es contractuel-les qui étaient jusque-là traité-es de façon marginale par l'institution scolaire, sans être insignifiant-es pour autant d'un point de vue numérique. L'analyse d'une cohorte d'enseignant-es contractuel-es montrent qu'elles et ils quittent l'Éducation nationale dans des proportions importantes (un peu moins de la moitié de la cohorte) tandis qu'environ 30% d'entre elles et eux passent et obtiennent un concours et 12% sont titularisés en contrat à durée indéterminée (Delhomme 2019). Sans doute ces enseignant-es sont-ils et elles appelé-es à être de plus en plus étudié-es aux côtés des enseignant-es titulaires.

Devenir enseignant-e oui, mais pour exercer quels métiers ?

Ces dernières années, les rôles et les attentes vis-à-vis des enseignant-es ont eu tendance à se différencier et à devenir plus spécifiques en fonction des contextes de travail. Tout d'abord, la décentralisation des politiques éducatives et le développement des projets d'établissement ont accentué le besoin de s'adapter au type d'élèves accueillis. En outre, il est demandé aux enseignant-es de suivre individuellement les élèves, leur proposer des enseignements en fonction de leurs niveaux, s'investir dans les relations avec les familles. De plus, les métiers de l'enseignement, traditionnellement considérés comme centrés avant tout sur la classe (même si les enseignant-es travaillent bien souvent, de facto, la porte « entr'ouverte ») doivent désormais s'inscrire dans le cadre plus large de l'établissement. Le référentiel de compétences de 2013, de même que les grilles d'évaluation du protocole Parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR) vont dans ce sens. Cela s'accompagne de nouvelles tâches telles que coordonner la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique ou être enseignant-e-référent-e, sur lesquelles repose de façon plus systématique l'évaluation des enseignant-es. Comme pour d'autres métiers de la fonction publique, dans un contexte de « nouvelle gestion publique » de plus en plus d'instruments de management empruntés au secteur privé concernent désormais les métiers de l'enseignement. Il s'agit par exemple de la création ou du renforcement de l'encadrement intermédiaire, du recours accru (et en voie d'institutionnalisation) à la contractualisation, de la responsabilisation des agents publics face aux usagers, de l'accroissement des comptes à rendre (ce qui passe concrètement par des tâches d'écriture plus fréquentes), de

Bibliographie

Magali Danner, Géraldine Farges, Héloïse Fradkine, et Sandrine Garcia, « **Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré** », *Éducation et sociétés* 43(1):119–36. doi : 10.3917/es.043.0119, 2019.

Magali Danner, Géraldine Farges, Sandrine Garcia, Jean-François Giret, « **L'exercice du Métier des professeurs des Écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie** », *Éducation et Formations* 101:215–45 2020.

Bertrand Delhomme, « **Les trajectoires professionnelles des contractuels : Entre emploi pérenne et cumul de CDD courts** », Pp. 231–53 in Rapport annuel sur l'état de la fonction publique, Paris, DGAFF, 2019.

Géraldine Farges, **Les Mondes Enseignants. Identités et Clivages**, PUF, Paris, 2017.

Aksel Kilic, **L'école primaire, vue des coulisses : La culture professionnelle informelle des professeurs des écoles**, PUF, 2022.

l'individualisation des carrières etc. Les attentes envers les enseignant-es se sont précisées, notamment via la formalisation des compétences, tout en s'inscrivant dans des budgets plus contraints. Ainsi, ces changements se perçoivent-ils tant dans le travail prescrit (par le référentiel de compétences ou les programmes) que dans le travail réel (tâches effectivement réalisées, temps passé auprès des élèves ou des parents d'élèves, heures complémentaires rémunérées etc.).

Si certain-es enseignant-es accueillent ces nouvelles attentes avec enthousiasme, d'autres y voient une perte de sens par rapport à ce qu'ils et elles considèrent comme étant le cœur de leur métier. Enquête après enquête, les enseignant-es déclarent choisir ces métiers pour leur dimension humaine, leur utilité sociale ou le goût d'une discipline. Certes, enseignant-es du premier et du second degré se différencient dans leur rapport au métier (les enseignant-es du premier degré valorisent la polyvalence, placent le souci de l'enfant en raison prioritaire de leur choix d'orientation professionnelle, tandis que les enseignant-es du second degré se vivent toujours majoritairement comme des spécialistes disciplinaires), mais dans les deux cas, la logique vocationnelle conserve de la valeur dans les motivations, la revendication d'une vocation pouvant représenter un moyen de créer des liens de solidarité solides entre enseignant-es notamment lorsqu'il s'agit de faire face à des pressions, voire à des attaques, d'autres groupes sociaux (Kilic 2022).

En effet, les enseignant-es ressentent une forte dévalorisation de leur statut de la part de la société. Cela aussi émerge dans plusieurs enquêtes récentes. Le sentiment de dévalorisation sociale est très fort parmi les enseignant-es français-es, par comparaison avec d'autres pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Sans doute le niveau des salaires des enseignant-es français-es, faible par comparaison avec des diplômées de même niveau d'études à l'international, contribue-t-il à expliquer cette faible valorisation. Toutefois, d'autres facteurs peuvent être avancés. Leurs parcours d'études allongés s'accompagnent d'attentes plus élevées en termes de conditions de travail, au-delà du salaire. Il est aussi possible d'évoquer les difficultés liées à la stabilisation en poste. En effet, dans une recherche sur les représentations du métier en fonction des parcours d'emploi, nous avons montré que les longues années de mobilité géographique imposée, l'attente avant d'obtenir un poste stable, étaient statistiquement liées à

l'expression de difficultés au travail, à d'autres facteurs contrôlés (Danner et al. 2020). Peut aussi entrer en compte la comparaison avec d'autres métiers. De quoi prendre un peu de recul avec l'idée selon laquelle les métiers de l'enseignement représentent pour les non-enseignant-es des conditions enviables. En outre, les manières d'être au métier se rapportent aussi à l'articulation du travail avec d'autres dimensions de la vie sociale qui touchent à la sphère privée. La profession exercée par les conjoints des enseignantes reste singulièrement distincte entre premier et second degré. Alors que les jeunes enseignantes du second degré sont plus souvent en couple avec un enseignant, les jeunes enseignantes du premier degré sont davantage en couple avec un cadre dans le privé ou un travailleur indépendant (Farges 2017). Dès lors, certaines comparaisons peuvent se produire, les enseignant-es ne bénéficiant pas de certains avantages dont bénéficient les salarié-es du privé, à niveau de diplôme équivalent.

Conclusion

Plusieurs rapports institutionnels, ainsi que plusieurs travaux de recherche ont mis au jour des difficultés à attirer suffisamment de candidat-es pour pourvoir les postes vacants dans l'Éducation nationale. Des recherches se sont aussi intéressées aux démissions d'enseignant-es, ou aux diverses manières de quitter la classe, et ont montré l'augmentation du phénomène mais aussi, dans nombre de cas, l'absence de distinction nette en matière de rapport au métier entre les enseignant-es en difficulté qui restent en classe et celles et ceux qui se réorientent professionnellement (Danner et al. 2019). Parmi les pistes d'explication, celle des décalages nombreux entre les parcours et les aspirations des enseignant-es et la réalité contemporaine du métier, dans la classe comme en dehors, est à explorer sérieusement pour espérer renverser la tendance.

Géraldine Farge

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

à l'université de Bourgogne,

Membre de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation)

Chercheure associée au CRIS

(Centre de Recherche sur les Inégalités Sociales) à Sciences Po.

Persistance au travail des enseignants et allongement des carrières

Françoise Lantheaume

La réforme des retraites interroge sur les fins de carrière des enseignants et, plus largement, sur les conditions de leur persistance dans le travail. Une enquête sur les plus de 50 ans, met au jours des ressorts de cette persistance.

La réforme repoussant l'âge de départ à la retraite de 62 à 64 ans¹ fait l'objet de plusieurs critiques dont celle d'une faible prise en compte de la pénibilité du travail à propos des métiers caractérisés par l'intensité des sollicitations physiques qu'ils supposent. Les enseignants qui se sont joints au mouvement de protestation tentent de faire valoir l'usure provoquée par leur métier et les difficultés accrues auxquelles l'application de cette réforme les confronterait. Cela pose la question, très peu visible dans le débat public, du vieillissement au travail des enseignants et, au-delà de l'âge, celle des conditions de la persistance au travail.

Une persistance au travail compromise par l'allongement des carrières

Le groupe professionnel des enseignants a vieilli. Plus d'1/3 des enseignants ont désormais plus de 50 ans. Mais les difficultés éprouvées par les enseignants, en relation avec l'intensification de leur travail, à l'origine d'une souffrance au travail (Lantheaume & Hérou, 2008), notamment en fin de carrière (Cau-Bareille, 2014), et d'un accroissement des démissions (Garcia, 2023), ne concerne donc pas les seuls enseignants en fin de carrière.

Pour l'aborder, étudier la situation des enseignants dans la dernière partie de leur carrière, après 50

ans a semblé pertinent. En effet, depuis cet observatoire, des éléments favorisant la persistance au travail émergent. Une enquête² sur des enseignants du premier et du second degré, de plus de 50 ans, est mobilisée dans cet article (Garcia & Lantheaume, 2018). Elle s'est déroulée dans un contexte d'allongement des carrières depuis plusieurs années du fait de décisions gouvernementales associant le montant de la retraite et la durée de l'activité professionnelle. Il en résulte une élévation de l'âge moyen de départ à la retraite :

En 2013 :

	Femmes	Hommes
Enseignants du premier degré public	58,1	58,3
Enseignants du second degré public	61,5	61,7

Tableau n°1 : Âge moyen de départ à la retraite des enseignants titulaires en 2013.
Sources : Fichiers de fin de fonction EPP-Agape-Agora-Poppée-ITRF, 2013.

En 2020-2021 :

	Femmes	Hommes
Enseignants du premier degré public	60,3	61,2
Enseignants du second degré public	62,8	63,2

Tableau n°2 : extrait de : Âge moyen des départs par regroupement de corps et sexe durant l'année scolaire 2020-2021, Repères et références statistiques, 2022.

(1) Réforme adoptée le 20 mars 2023 par la voie de l'article 49.3 de la Constitution, qui évite un vote à l'Assemblée nationale. Il a manqué 9 voix à la motion de censure déposée ensuite par l'opposition, pour être couronnée de succès. Au moment de la rédaction de cet article, le mouvement social se poursuit contre cette réforme très majoritairement refusée par l'opinion publique, particulièrement les actifs, selon tous les sondages effectués depuis plusieurs mois. Le projet de réforme est actuellement soumis au Conseil constitutionnel.

(2) Équipe de recherche constituée au sein du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), université Lumière Lyon 2, de 2013 à 2016.

(3) 176 entretiens avec des enseignants de plus de 50 ans exerçant dans 52 écoles et établissements du secondaire situés dans des environnements variés, avec des publics scolaires divers.

Une vision plutôt négative de la persistance des enseignants

Cette situation augmente la part des enseignants de plus de 55 ans en activité. Les discours publics et la littérature scientifique donnent à voir une réalité rarement positive de ce sous-groupe de la population enseignante. Quand les premiers critiquent volontiers leur conservatisme voire leur incompétence face aux nouvelles attentes institutionnelles ou celles des parents et de leurs enfants, les autres montrent un paysage contrasté soulignant à la fois l'expertise des enseignants, leur scepticisme à propos des réformes et leur plainte concernant l'attitude des élèves à l'égard des études.

Le modèle d'Huberman (1989) distinguant trois « cycles de vie professionnelle » selon l'ancienneté, fait référence. Est-il encore pertinent ? Ces trois cycles sont l'exploration, la stabilisation, la crise et le défi. Les caractéristiques du dernier cycle (« crise et défi », après 10 ans d'ancienneté) rendent-elles compte des fins de carrières en 2023 ? Le résumé que fait Huberman à propos des ressorts de la satisfaction au travail, est-il toujours valable ? :

« Rester actif, garder une activité externe à l'école, obtenir de bons résultats, trier entre les tâches pour en trouver les plus intéressantes : ces choses constituent ce qui est jugé globalement comme la "satisfaction" » (p. 14)

Une enquête sur la façon dont les enseignants durent en fin de carrière

Pour mettre à l'épreuve les modèles du vieillissement au travail qui ne serait que déclin, nous avons choisi la population³ de notre enquête parmi les enseignants disant être plutôt satisfaits de leur travail. L'hypothèse était qu'identifier, dans des contextes différents, ce qui produit un sentiment de satisfaction au travail en fin de carrière, pouvait rendre visible ce qui manque aux nombreux enseignants ayant peu de satisfactions au travail.

Les résultats de l'enquête aident à mieux comprendre les ressorts de la persistance dans le travail et de répondre à la question « comment font-ils pour durer ? ».

Ainsi, la pensée critique et l'autonomie de l'action apparaissent comme des conditions favorables à l'engagement des enseignants en fin de carrière. En effet, l'élément qui revient le plus souvent dans le discours des enseignants est que si ces deux conditions ne sont pas réunies, le travail perd de son sens

et de son intérêt. En fin de carrière, ils agissent de façon à préserver voire augmenter leur autonomie, ce qui s'accompagne d'une posture distanciée à l'égard des injonctions et de la hiérarchie. Non pas pour les ignorer, mais pour être plus focalisés sur une interprétation pertinente des prescriptions en relation avec leurs élèves, leur environnement de travail, en prenant le temps de l'adaptation. Cette pensée critique a une autre direction quand elle se tourne vers leur propre activité en prenant appui sur des routines efficaces et en sachant remettre en cause certaines qui ne conviennent plus. Les enseignants s'estimant heureux de leur travail dans cette période de leur parcours professionnel, bénéficient aussi d'une organisation du travail qui les soutient dans la volonté de transformer certaines routines, dans le cas contraire, leur seule volonté individuelle est plutôt entravée et joue contre un développement professionnel qui se nourrit de leur créativité.

L'expérience acquise est une ressource souvent mentionnée, mais elle ne résout pas la question de la reconnaissance du travail en fin de carrière, très présente dans les entretiens. L'institution est rarement évoquée à ce sujet. Celles et ceux qui durent dans leur métier de façon positive sont ceux qui ont tissé un réseau de ressources personnelles locales ou élargies (souvent extérieures à l'institution) qui leur apporte une reconnaissance de leurs compétences.

Ces ressources viennent en appui à une des stratégies à l'origine de leur sentiment de satisfaction : la mise au défi de leur expérience et de leurs compétences. De fait, si la nécessité d'alléger le coût du travail à cause de l'âge se traduit par des engagements sélectifs, ceux-ci sont l'occasion de se mettre à l'épreuve : un nouveau projet, une collaboration pluridisciplinaire, une innovation pédagogique, l'acceptation d'une mission ou d'une fonction qui les confronte à de nouvelles exigences, un complément de formation, etc. Autant d'occasions de rendre vivant le travail sans s'y épuiser. Une diversification choisie de l'activité est alors un levier de la persistance au travail. Elle suppose souvent l'existence de collaborations avec d'autres collègues ou intervenants extérieurs, et de la coopération entre pairs. C'est alors le collectif qui peut porter une dynamique source de bien-être au travail. L'épreuve choisie n'est donc pas antinomique de la recherche d'un certain confort que l'avancée en âge réclame. Notons que le travail à temps partiel est jugé comme étant trop souvent une « fausse bonne solution » car les enseignants constatent que

cela peut les marginaliser, sans alléger leurs tâches autant qu'attendu.

Le souci de préservation de soi, de sa santé, coexiste donc avec des engagements choisis. Contrairement au modèle proposé par Huberman, cette enquête montre, l'existence de micros cycles d'engagement et de désengagement y compris à des échelles réduites comme se ménager de brèves pauses pendant le cours ou dans la journée, par exemple. Ainsi, à l'intérieur des cycles décrits par Huberman, se trouvent d'autres cycles enchâssés. Reste le sentiment de défi quand faire du beau travail et se maintenir en bonne santé relèvent d'un engagement quotidien pour ne pas devenir la caricature du « vieux prof aigri » comme le dit une enseignante.

Allonger la carrière, un risque pour la santé et le métier

Ces analyses ne sont-elles valables que pour les enseignants dans la dernière partie de leur carrière ? Il semble que non, car durer dans le travail n'est pas une affaire de fin de carrière. Cela commence dès le début, pour ne pas s'épuiser, conserver le sens de son engagement professionnel et le plaisir de travailler avec des élèves de plus en plus éloignés en âge au fur et à mesure de l'ancienneté. Les ressources mobilisées (depuis la distance critique jusqu'à des engagements choisis en passant par les collectifs de travail, l'organisation du travail et la reconnaissance de son travail) sont des moyens pour éviter de vieillir trop vite et mal au travail.

Le recul de l'âge de la retraite, sans mesures spécifiques pour les plus de 60 ans, risque de mettre à mal les fragiles équilibres identifiés chez les enseignants se disant satisfaits de leur travail. Pour quel bénéfice ? Le risque d'aggraver l'état de santé des enseignants, et d'augmenter la part de ceux, déjà nombreux, qui ont des fins de carrière difficiles, est là. Éviter cela exigerait de mettre en débat la question des fins de carrière et des critères de qualité du travail à tout âge. De plus, une réforme ignorant la réalité du travail ne peut qu'accroître la crise d'attractivité du métier.

Françoise Lantheaume

Professeure des universités émérite en sciences de l'éducation
et de la formation
Université Lumière Lyon 2

Références

Dominique Cau-Bareille, **Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail**. Management et avenir, 7, 73, 149-170, 2014.

Garcia, Sandrine. **Enseignants : de la vocation au désenchantement**. Paris : La Dispute, 2023.

Anne-Laure Garcia & Françoise Lantheaume, (dir.), **Durer dans le métier d'enseignant. Regards franco-allemands**. Louvain-La-Neuve : Academia, 2019.

Michael Huberman, **Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision**. In Revue Française de Pédagogie, 86, janv-fév-mars, 5-16, 1989.

Françoise Lantheaume & Christophe Hélou, **La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant**, Paris : PUF, 2008.

S'attaquer aux dilemmes de métier pour préserver la qualité du travail

Groupe métier national du SNES-FSU

La dégradation des conditions d'exercice dans l'Éducation nationale est patente et s'aggrave. Si la rémunération des enseignants est pointée comme une des causes importantes de la désaffection du métier, c'est loin d'être la seule.

(1) <https://www.snes.edu/ma-carriere/sante-et-securite/grande-enquete-metier-resultats/>

Le sentiment accru d'une insatisfaction constante au travail

En octobre 2019, le SNES-FSU a soumis aux personnels de son champ de syndicalisation, un questionnaire sur les conditions de travail et l'exercice de leur métier. Parmi les objectifs de cette enquête, il s'agissait de disposer d'une mesure plus vaste et d'un contenu plus précis de ces plaintes relatives à la dégradation des métiers que les militant-e-s percevaient sur leur lieu de travail comme dans les réunions ou stages qu'ils animaient. La dénonciation des conditions de travail et des effectifs chargés en particulier, était saillante, comme on pouvait s'y attendre mais l'expression de la perte de sens et d'une fatigue excessive croissante paraissaient plus nouvelle et préoccupante par son ampleur. 7700 enseignants de toutes les académies et de toutes les disciplines ont répondu. Premier élément marquant, plus de 86 % des enseignants de collèges et plus de 93 % des enseignants de lycée déclaraient avoir vu leur temps de travail augmenter par rapport à ces dernières années. Face à l'accroissement de la charge de travail, la grande majorité disait avoir réagi en augmentant le temps qu'ils ou elles y consacraient et bien peu avaient fait le choix, de laisser des tâches

de côté, de les faire plus vite ou de manière moins approfondie. En dépit de cette hausse du temps consacré au travail, plus de 75 % indiquaient être débordés au moins plusieurs jours par semaine et ne pas parvenir à faire tout ce qu'ils avaient à faire. 77 % des répondants se déclaraient assez d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « j'ai le sentiment d'une perte de sens de mon métier » et 82 % faisaient les mêmes choix pour la proposition : « J'ai le sentiment de perdre la main sur mon métier du fait de l'accumulation des injonctions. ».¹

Une charge de travail qui s'accroît au point de ne pas pouvoir en venir à bout de manière satisfaisante, des injonctions qui conduisent à éparpiller son activité, voilà le quotidien d'un trop grand nombre d'enseignants. L'application d'un management néo-libéral dans la fonction publique n'est pas récente mais elle se traduit aujourd'hui dans l'Éducation nationale par des prescriptions et une mise en ordre des pratiques qui laissent peu de place à l'activité de conception du métier d'enseignant. La généralisation et la multiplication des évaluations standardisées interrogent. Ainsi après le développement des évaluations nationales en CP, CE1 et bientôt CM1 et CM2,

les collégiens doivent se soumettre à Ev@lang, une épreuve d'anglais, organisée pour la première fois en 3ème en 2022, et devront aussi passer des évaluations nationales en français en 4ème, en mathématiques en 4ème et 3ème, en plus de celles de 6ème et de seconde.

Que faire, face à cet encadrement des pratiques ?

Le travail mené par le SNES-FSU dans le cadre du secteur métier, permet de mieux saisir combien est profond le sentiment éprouvé par les collègues que leur métier leur échappe. Depuis les années 2000, le SNES s'est préoccupé des premiers signes du malaise enseignant et des évolutions des métiers dans l'Éducation nationale. Ceci a débouché sur une convention de recherche² avec l'équipe de psychologie du travail et de clinique de l'activité, dirigée par Yves Clot au sein du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD) du CNAM. Le SNES-FSU a poursuivi l'expérience après le dispositif de recherche, conscient que ses missions syndicales nécessitaient de rechercher d'autres moyens d'action pour protéger la santé des personnels et restaurer les collectifs de pairs pour leur permettre de reprendre la main sur leurs métiers malmenés.³

Depuis 2010, se sont opérationnalisés dans les académies, des groupes d'enseignants, de psychologues de l'Éducation nationale, de CPE, de professeurs documentalistes, volontaires qui choisissent de « discuter métier » avec leurs pairs.

Des dispositifs pour mettre les personnels au travail sur leur métier et débattre des dilemmes rencontrés

Pour faire discuter les professionnels sur leur métier, il ne suffit pas de réunir un groupe et de laisser les propos s'échanger, sauf à courir le risque de discours très généraux, restant en périphérie de ce qui fait vraiment problème dans l'exercice quotidien.

En effet si l'activité réalisée par les professionnels est déjà bien différente de l'activité prescrite dans les fiches de postes, l'activité réelle contient les traces des choix faits dans l'action et de la satisfaction ou de l'insatisfaction qu'ils génèrent.

L'activité réelle contient toutes les activités empêchées, suspendues, contrariées, interdites qui accompagnent, en situation, la décision de s'y prendre de telle ou telle façon. Il arrive de plus en plus souvent que les décisions prises laissent beaucoup d'insatisfaction, le sentiment de ne pas avoir pu faire valoir ce que l'on considère comme les critères d'un travail « bien fait »⁴. Ces critères ne sont pas uniquement personnels mais dépendent aussi de ce que le milieu professionnel a pu élaborer au fil du temps comme moyen de faire face aux directives, tout en conservant la main sur la qualité de son travail. Quand il est privé des ressources du collectif de pairs qui peut remettre en débat les manières de répondre aux prescriptions, le professionnel s'isole, se culpabilise et peut finir par se rendre malade. Le travail mené au sein des groupes métiers du SNES-FSU vise donc d'une part la relégitimation des personnels en leur faisant prendre conscience que ce qui les atteint ne vient pas d'une insuffisance personnelle mais des conséquences d'une organisation du travail ignorant délibérément la réalité des métiers et d'autre part la restauration de fonctionnements collectifs de travail⁵.

De ces discussions, émergent des ressources pour reprendre collectivement la main sur des manières de faire, face aux prescriptions, voire pour tracer des lignes rouges sur ce qui ne peut ou ne doit pas se faire, au nom de la revendication d'un travail de qualité. Le collectif présent dès lors dans chacun des personnels légitime et donne force à leurs pratiques.

Différents de « l'analyse de pratiques », ces dispositifs font le choix de ne pas recourir à des analyses expertes ou surplombantes donnant des avis sur les « bonnes pratiques » mais plutôt de miser sur le détail des activités mises en œuvre afin de mettre à jour l'ensemble des dilemmes et des intentions qui prévalent à leur tentative de résolution et d'en faire des sujets de débats⁶.

L'introduction d'une évaluation qui percuté l'activité des enseignants de collège en anglais : l'exemple d'Ev@lang, comme illustration des échanges sur le métier dans des collectifs de l'académie de Toulouse

(2) Jean-Luc Roger et Danielle Ruelland : le travail sur le travail, un instrument d'action personnel et collectif par les personnels de l'Éducation nationale, Rapport de recherche, septembre 2009.

(3) Alice Cardoso et Catherine Rermier, Prendre soin du travail, une exigence pour l'activité syndicale et la défense des métiers, Agone, 2018.

(4) Yves Clot, Jean-Yves Bonnefond, Antoine Bonnemain, Mylène Zittoun, Le prix du travail bien fait, La Découverte, 2021.

(5) Yves Clot, Travail et pouvoir d'agir, PUF, 2017, 2ème édition.

(6) Quelques exemples de sujets d'échanges : <https://pratiquesprofessionnelles.blog.snes.edu/category/le-travail-vivant/>

(7) Questionnements et réflexions publiés dans le bulletin syndical de Toulouse N° 385 de juin juillet 2022 et le N° 388 de janvier-février 2023 p 8/12.

(8) Conseil d'évaluation de l'École, Renforcer la cohérence des évaluations des acquis des élèves, février 2022.

L'épreuve Ev@lang, élaborée par une agence sans consultation des enseignants concernés, n'avait pas été présentée en amont et s'est imposée dans chaque établissement. Les enseignants n'avaient pour seule tâche que de vérifier le bon fonctionnement matériel de l'épreuve, dont ils ont découvert le contenu en même temps que leurs élèves. Celle-ci comportait des exercices sur la compréhension de texte mais également sur le lexique et la grammaire que les IPR ont pourtant écartés pendant longtemps en tant qu'activités pédagogiques spécifiques.

Au sein du groupe d'enseignants de langues de Toulouse, les échanges ont pu faire émerger des questions qui leur ont permis de redécouvrir la complexité des activités mises en œuvre dans la préparation et la correction des évaluations.

Avant le test : *Comment présenter aux élèves une évaluation « officielle » dont le contenu n'est pas connu et dont l'utilité pour les enseignants reste obscure et déconnectée des pratiques ? Faut-il préparer les élèves au test, par exemple en travaillant lexique et grammaire de manière ciblée au détriment de la production orale et à l'inverse d'une décennie de prescriptions émanant de l'inspection ? Prendre du temps d'enseignement pour familiariser les élèves avec l'aspect formel de l'évaluation ou les laisser seuls face à un outil d'évaluation qui leur est étranger ?*

Pendant le test : *Si les enseignants font le choix par souci d'équité de ne pas aider les élèves butant devant des modalités inhabituelles de consignes et de réponse, ne les exposent-ils pas au risque de ne pas pouvoir déployer leurs connaissances et de biaiser les résultats ?*

Après le test : *S'il faut rendre à l'issue du test un document officiel établissant les compétences acquises (A1, A2, B1) alors qu'elles ne correspondent pas, parfois, au niveau apprécié par le professeur, n'y a-t-il pas rupture de la relation de l'enseignant avec sa classe, particulièrement sensible au moment des évaluations ? Quelles conséquences cela peut-il avoir pour l'élève⁷ ?*

Les discussions suivantes ont fait émerger également la question de la pertinence de ce type d'évaluations, alors que le Conseil

d'Évaluation de l'École⁸, dans une recension des recherches sur l'évaluation, souligne l'effet « teach to tests » des évaluations standardisées et le peu de pérennité des acquisitions ciblées grâce à ces méthodes. A été également soulignée la perte de sens pour les enseignants comme pour les élèves. Ainsi un enseignant du groupe peut-il dire : « Ce qui est étonnant, c'est la docilité à faire passer un truc auquel on ne croit pas. Est-ce pour qu'on le valide ? Est-ce pour dire à ceux qui sont vraiment mauvais : « Vous n'avez pas réussi » ; est-ce que c'est ça ? Les gamins, ils sont braves, ils font ce qu'on leur dit ! Mais il faut voir comme nous aussi, on est braves. Pour moi, ça devient insupportable. C'est pas possible qu'on continue comme ça. ». D'autres dilemmes de métier ont pu être abordés. Par exemple, faut-il s'impliquer dans la passation de l'épreuve puisque la qualification du professeur n'y est pas sollicitée ou tenter de retourner le dispositif en prenant appui sur les résultats, pour exiger des groupes de soutien aux élèves en difficulté, le débat reste encore ouvert.

Mais chacun peut ressortir de ces échanges, en ayant écarté la culpabilité ressentie en amont et avec le sentiment que résister à ce qu'on veut imposer aux enseignants et tenter de reprendre la main collectivement sur le travail, est possible. Au-delà du travail sur les évaluations standardisées, de nombreuses autres questions sont abordées dans ces groupes métiers qui ont pu déboucher sur des actions en direction de l'administration : les dédoublements en langues, les épreuves du Bac en français, l'enseignement à distance pendant le Covid, l'impact du numérique sur les pratiques professionnelles, les élèves en retard et les absences, etc.

Pour conclure...

On pourrait s'attendre à ce que le MENJ devant la baisse de performance et le peu d'attractivité du métier d'enseignant, accepte enfin de prendre en compte l'expertise de ceux qui travaillent et de mettre en débat ce que peut recouvrir la notion de « travail bien fait ». Évidemment les critères des décideurs ne sont pas ceux des professionnels, mais pourquoi cette « coopération conflictuelle » qui a pu s'engager dans certains milieux

professionnels à la demande des directions⁹, n'est-elle pas possible dans l'Éducation nationale ? La politique qui prévaut repose sur une vision idéologique étroite, déréalisée qui méprise les personnels et leur expérience et dissimule derrière un discours creux sa volonté de ne pas investir dans l'École ! De nombreux indices tendent à montrer que ces décideurs s'inscrivent dans la ligne d'un taylorisme appliqué aux activités de conception, quitte à faire perdre au travail tout son sens et même toute son efficacité. Garder collectivement la main sur la qualité du métier d'enseignant, en s'appuyant sur la mise en discussion des dilemmes de métier, voilà un moyen pour s'opposer à ces régressions et œuvrer pour une École de la réussite !

(9) Jean-Yves Bonnefond, Agir sur la qualité du travail, l'expérience de Renault-Flins, érès, 2019.

Ont collaboré à cet article les membres du groupe métier national du SNES-FSU

Sylvie Amici,

PsyEN, académie de Créteil

Laetitia Benoit,

Professeure de lettres, académie de Créteil

Carine Daudignon,

Professeure d'histoire et géographie académie de
Toulouse

Blanche Dufaux,

Professeure d'anglais, académie de Toulouse

Yannick Lefebvre

Professeur d'histoire et géographie, académie de Reims,
responsable du secteur métier du SNES-FSU

Claire Richet

Professeur documentaliste, académie de Nantes

Catherine Remermier,

PsyEN membre de l'équipe clinique de l'activité CRTD
Cnam

Entretien avec Benoît Teste, secrétaire général de la FSU

Les organisations syndicales dont la FSU avaient alerté, en vain, depuis longtemps des risques de pénurie de recrutement d'enseignant·es. Désormais, le constat est incontestable. Pourquoi en est-on arrivé à une telle situation ?

La première motivation de ces refus vient bien évidemment des restrictions budgétaires dans lesquelles les politiques de recrutement s'inscrivent. Nous avons alerté de longue date sur le fait qu'il s'agissait de politiques à courte vue. In fine, les économies de bout de chandelle réalisées en sous recrutant et en refusant de revaloriser les professions de l'enseignement se ressentent sur la société, sur l'économie, bref, les sommes économisées dans l'immédiat sont le prix des crises à venir.

La deuxième série de motivations est idéologique : qu'y a-t-il derrière les larmes de crocodiles versées sur la difficulté à recruter des enseignants ? En réalité, on a longtemps négligé la revalorisation financière et symbolique des métiers de l'enseignement par mépris pour leur importance sociale. Personne ne s'est véritablement inquiété de la baisse du vivier pourtant facilement identifiable en amont, car on a pensé qu'on pourrait toujours recourir, y compris à la dernière minute, à des personnels précaires. Or, même ce vivier-là s'est tari.

Quelles décisions politiques seraient nécessaires pour infléchir cette pénurie croissante et faire renaître une attractivité pour les métiers enseignants ?

Un ensemble de mesures coordonnées sont nécessaires. Plus que d'attractivité nous préférons parler de redonner du sens à nos métiers. Cela passe par une revalorisation des salaires et des carrières à la hauteur de l'utilité sociale des métiers, en effet le salaire dit en grande partie l'importance que la société accorde à une mission. Cela passe aussi par de meilleures conditions de travail, et en particulier par le fait de redonner du temps pour véritablement exercer le cœur des métiers de l'enseignement. Enfin, la question de l'objectif que l'on assigne au système éducatif est elle aussi au cœur du sujet, redonner du sens et de la valeur à nos métiers, c'est permettre aux personnels d'être fier·es de ce qu'ils et elles font, et donc que la République croit davantage à son école comme lieu d'émancipation par les savoirs, permettant à chacun de trouver sa voie, à rebours des objectifs plus ou moins avoués de tri social qu'on assigne en réalité au système.

D'un autre côté, les démissions et les intentions de démissions ne cessent d'augmenter. Peut-on en mesurer l'importance et en connaître les motivations ? Faut-il y voir seulement une évolution dans l'air du temps, selon lequel les nouvelles générations n'auraient plus envie d'exercer un même métier tout au long de leur vie ?

C'est un phénomène complètement corrélé avec l'absence de reconnaissance décrit plus haut. Il est plutôt inquiétant, et se manifeste désormais à tous les stades de la carrière alors

qu'auparavant, il existait surtout dans les toutes premières années et était le fait de personnes qui réalisaient qu'ils et elles n'avaient pas choisi le métier qui leur correspondait, cela arrive. Mais nous ne croyons absolument pas au développement d'une absence d'envie d'exercer le même métier tout au long de la vie. Bien sûr que l'envie de changer existe, mais pourquoi existerait-elle davantage qu'avant ? Et surtout, pourquoi cette envie de changer ne se traduirait-elle pas par une volonté d'évolution au sein du même métier ou de la même institution ? Or, plutôt que de proposer des évolutions de carrière et une diversification des métiers, la volonté d'évoluer qui est celle des personnels est aujourd'hui instrumentalisée pour remettre en cause la notion même de carrière, dans le but que l'enseignement devienne un « job » banalisé, qu'on fait quelques années seulement avant de partir vers de nouveaux horizons. C'est une vision très « start up nation » qui ne correspond pas à la réalité et au besoin de temps long que nécessite l'enseignement.

Quelles qualités seraient nécessaires à la formation initiale et continue pour que les enseignants ne désespèrent pas de l'exercice de leur métier ?

Enseigner est un métier qui s'apprend. Voilà un slogan que la FSU est fière de porter, fière car cela ne va pas de soi : au fond, reproduire quelques gestes professionnels « de base » dont on se souviendrait du temps où l'on était soi-même élève, ou en les recopiant sur la base de l'observation des pratiques d'un tuteur dont on observerait quelques séquences, voilà qui finalement pourrait suffire dans l'esprit de certains. Et comme, par ailleurs, ce type de formation ne coûte pas bien cher, les politiques ont plutôt eu tendance à aller dans ce sens. C'est le sens des discours valorisant la « formation de terrain » : jetons les stagiaires « dans le bain », ils et elles tâtonneront peut-être un peu au départ, mais ils et elles apprendront sur le tas...voilà qui en dit long de méconnaissance de ce qui se joue dans l'acte d'enseigner, du haut niveau de qualification que cela requiert, de l'importance qu'il y a à pouvoir avoir un retour réflexif sur son enseignement pour le faire progresser.

Donner une formation ambitieuse passe par le fait de sortir de l'infantilisation qui a trop souvent prévalu : enseigner nécessite une véritable qualification, pas l'adoption d'une posture morale.

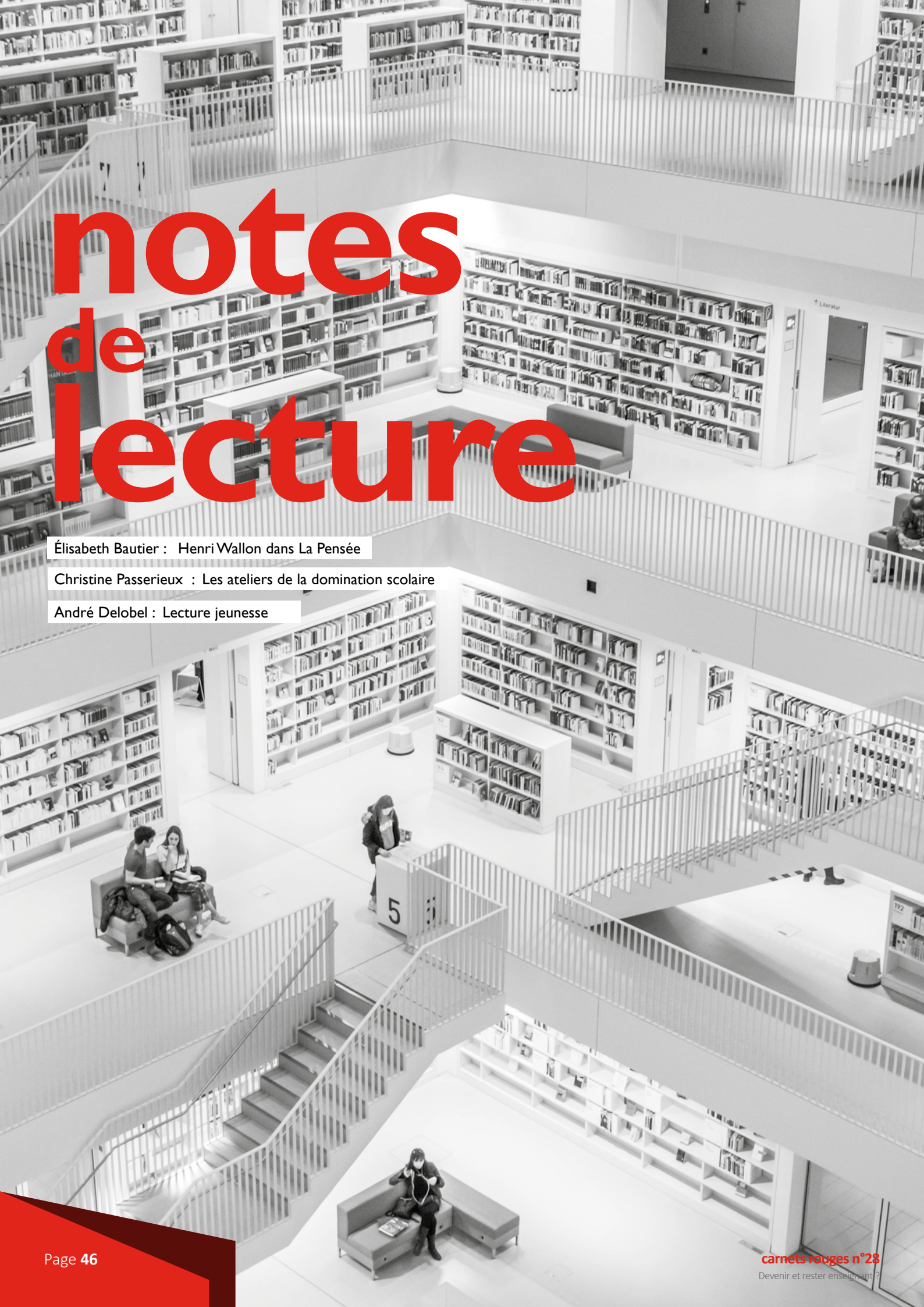
Développer la formation continue est également un enjeu majeur, très largement ignoré.

Quels sont les risques d'une compensation croissante du déficit de recrutement par un recours à des contractuels ?

Le risque est de voir se développer durablement une fonction publique à deux vitesses mais aussi un service public à deux vitesses : la concurrence entre deux statuts de personnels est délétère, et on ne peut accepter qu'une catégorie de personnels, les contractuels, aient des droits restreints. Comment, par exemple, se projeter dans un métier exigeant quand on n'a même pas l'horizon de l'année scolaire sur son contrat, qu'on est sur plusieurs écoles ou établissements, qu'on ne sait pas de quoi demain sera fait pour soi-même et qu'on est très mal rémunéré, sans perspective d'évolution ? Par ailleurs, on voit que c'est sur les missions les moins valorisées, dans les écoles et établissements les plus difficiles, qu'on recrute le plus de précaires, c'est un renforcement inacceptable des inégalités qui se joue.

À terme, le recrutement par contrat pourrait devenir la norme et le statut disparaître. Nous sommes particulièrement échaudés qu'en lieu et place d'une revalorisation des salaires, le ministre propose, en contrepartie de travail supplémentaire, ce qu'il nomme un « pacte » pour ne pas dire un contrat.

Il y a de ce point de vue, quelque chose de très cohérent dans la proposition de « revalorisation » des enseignants (et d'ailleurs, d'eux seuls, les autres personnels concourant au service public d'éducation ayant été honteusement oubliés) : le discours sur les « 2000 euros en début de carrière », vitrine plus ou moins alléchante, a un corollaire qui n'est pas mis en avant par le ministère mais qui est bien réel : 2000 euros au début, mais aussi plus ou moins la même somme durant toute la carrière, faisant disparaître la notion même de carrière, et revalorisation uniquement les années où chacune et chacun « s'investira davantage » par le biais d'un « contrat » de gré à gré avec un supérieur hiérarchique, c'est le « pacte ». La FSU combat cette logique qui ne correspond en rien aux attentes des collègues et aux besoins du service public d'éducation.

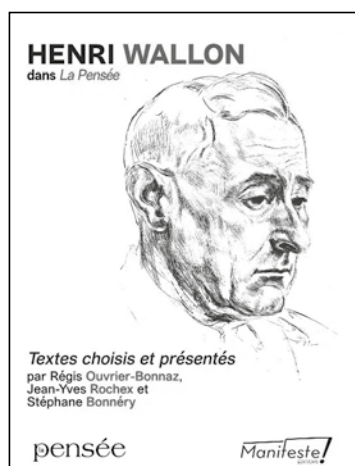


notes de lecture

Élisabeth Bautier : Henri Wallon dans La Pensée

Christine Passerieux : Les ateliers de la domination scolaire

André Delobel : Lecture jeunesse



Note de lecture proposée par Élisabeth Bautier

Henri Wallon dans La Pensée

Textes choisis et présentés par

Régis Ouvrier-Bonnaz, Jean-Yves Rochex, Stéphane Bonnéry

Éditions Manifeste ! collection Dans La Pensée

Paris, 2022, 235 p.

L'ouvrage « Henri Wallon dans La Pensée » écrit par trois auteurs, Régis Ouvrier-Bonnaz, Stéphane Bonnéry et Jean Yves Rochex est original dans sa démarche et important pour les connaissances historiques et intellectuelles qu'il développe pour la compréhension des enjeux intellectuels et politiques de l'œuvre de Wallon. Comme son titre le manifeste, il ne s'agit pas, ou plutôt pas seulement, d'un texte sur Henri Wallon ou de textes d'Henri Wallon, mais de la large présentation de 6 textes d'Henri Wallon (sur 21) parus dans la revue La Pensée, choisis par les auteurs pour leur caractère significatif des conceptions d'Henri Wallon dans différents domaines et leur portée politique, mais sans doute aussi pour la diversité de leurs objets, diversité justement intéressante car elle manifeste la cohérence d'une pensée théorique et engagée. Est ainsi montrée et explicitée par le chapitre de présentation de ces textes écrit par Régis Ouvrier-Bonnaz et Stéphane Bonnéry la construction par Wallon des conceptions de l'objet même de la psychologie, de son apport à la connaissance de l'humain en tant que sujet intrinsèquement social, de la nécessité du rationalisme, de la connaissance et de la culture. Sont ici également rendues évidentes les « discussions », de Wallon - au sens conceptuel de dispute intellectuelle - avec Pavlov ou Descartes, ou encore les raisons simultanément psychologiques et sociales de son intérêt pour le cinéma. Ce livre donne donc à connaître des dimensions de l'œuvre d'Henri Wallon peu habituelles, alors même qu'on peut y trouver le soubassement de son travail entier et la cohérence de ses engagements politiques comme intellectuels.

Cette introduction à ces articles les contextualise dans les conceptions et les projets intellectuels de l'époque, l'accent mis sur l'importance des savoirs et des connaissances construites dans le rationalisme - et non l'éclectisme - (il en est ainsi du projet de L'encyclopédie de la renaissance française, qui ne pourra se réaliser) n'en est ici qu'un exemple.

La présentation de Jean-Yves Rochex, dans une perspective plus large, est de même tout à fait éclairante par ses références et ses apports historiques qui construisent le contexte de l'œuvre de Wallon. Elle permet d'ancrer la pensée de Wallon dans l'affirmation du rationalisme et dans la « mentalité marxiste », dans le « dépassement des oppositions et antinomies entre le corps et l'esprit », d'en comprendre, au-delà de ses développements théoriques en psychologie du développement et du travail, l'insistance sur la justice sociale et la culture, nécessaires à l'émancipation de chacun. Elle permet simultanément de montrer les évolutions de ce courant intellectuel marxiste, matérialiste dans ses enjeux et dans ses luttes, confronté aux différents événements dramatiques de la période. C'est en effet en référence à ces deux composantes (rationalisme et « mentalité marxiste ») qu'a été créée dès 1932 la commission scientifique du Cercle de la Russie neuve (CRN) présidée par Wallon et qu'il anime avec d'autres intellectuels, non des moindres de l'époque (Marcel Cohen, Georges Friedmann, André-Georges Haudricourt, Paul Langevin, Jean-Maurice Lahy, Marcel Prenant, Jacques Solomon), puis qu'est née en 1939 la revue La Pensée, revue du rationalisme moderne, deux lieux

d'échanges, de débats contradictoires concernant les conceptions marxistes.

Meilleure connaissance de Wallon donc, par la découverte, peut-être, pour le lecteur, de textes peu diffusés au-delà de la revue La Pensée qui les a initialement publiés, mais bien au-delà parce que la présentation qui en est faite introduit les éléments de contextualisation historiques et personnels qui éclairent son œuvre. En effet, ces différentes présentations inscrivent les textes choisis non seulement dans l'histoire des idées et des conceptions du développement des sujets en tant que sujets sociaux pris dans des environnements matériels, mais elles l'inscrivent également plus spécifiquement dans un projet indissociablement intellectuel et politique, individuel et collectif dont la revue La Pensée elle-même est la concrétisation. Il s'agit donc dans cet ouvrage de faire revivre « le parcours d'un intellectuel dans son contexte », parcours lui-même inscrit dans ce qu'ont pu être les débats et controverses également politiques et intellectuelles dans cette période qui va des années 30 à la mort d'Henri Wallon en 1962. À côté de l'analyse des controverses internes au Parti communiste, auquel Henri Wallon a adhéré en 1942 (un des 6 textes présentés est la conclusion du colloque « Lénine philosophe et savant » où Wallon débat à distance avec Lucien Sève, autre intervenant), l'ouvrage offre un retour bienvenu sur une histoire des idées du siècle dernier à partir de laquelle il est encore possible et même nécessaire de situer des débats d'idées plus que jamais d'actualité.



Note de lecture proposée par Christine Passerieux

Les ateliers de la domination scolaire

Stéphane Vaquero

L'enjeu scolaire La Dispute, 2022

Stéphane Vaquero analyse en quoi les dispositifs scolaires dits horizontaux au collège et au lycée ne répondent guère aux intentions affichées d'ouverture au monde, d'« innovation » ou encore de lutte contre les difficultés scolaires. Sa recherche sur les TPE (Travaux Personnels Encadrés) est éclairante quant à la production d'inégalités scolaires qui renforcent, et cela est particulièrement intéressant, la domination culturelle mais aussi sociale des élèves des milieux populaires.

L'argumentation est étayée par une observation durant deux ans, des relations élèves/enseignants lors des heures consacrées aux TPE, par des entretiens avec des enseignants et des élèves.

Tout au long de l'ouvrage, l'auteur mène une critique très argumentée du dispositif horizontal qui active différents rapports au monde, aussi bien des enseignants que des élèves, et qui peut se traduire par un rapport de force et des processus de domination souvent invisibles pour les acteurs. Il retrace « l'histoire ambivalente des dispositifs horizontaux », héritiers de la revendication émancipatrice de l'enseignement par le concret et le quotidien des courants prolétariens, initialement critiques vis-à-vis de l'école.

Facultatifs en terminale à leur

création en 2005, les TPE deviennent obligatoires en 1ère et sont menés en début d'année. Dès lors « les attendus portent moins sur des savoirs scolaires préalablement transmis, ce qui donne une plus large place aux savoirs et dispositions acquis en dehors de l'école ». L'ensemble de son travail explore les effets cumulés de micro-ségrégations qui émaillent le dispositif. Dispositif qui recèle une grande tromperie : alors que le sujet choisi par les élèves peut relever de loisirs ou de centres d'intérêts, de thématiques concrètes et quotidiennes, les élèves se découvrent disqualifiés lorsqu'ils « ne savent pas dès le départ scolariser leur sujet ». Ils se replient sur des sujets de sens commun, sans avoir les outils pour « appréhender leurs savoirs d'expérience comme de potentiels objets d'étude ». Ils « se voient assignés à accomplir des tâches » trop ouvertes, confrontés à un travail nouveau pour eux de recherche et sans bénéfice scolaire. La constitution des groupes de travail par affinités montre que les élèves de catégories populaires se regroupent dans des groupes homogènes socialement, ce qui entraîne des formes d'exclusion et une mise en concurrence. L'autonomie, l'originalité, les « qualités personnelles » sont naturalisées, sans que les modalités de travail soient connues des élèves des milieux populaires, créant ainsi de nombreux malentendus sur le regard porté sur leurs productions. L'investissement des élèves peut masquer une faible avancée de leur travail et provoquer un relâchement de l'accompagnement et des contraintes, laissant les élèves assez

seuls. Les dispositifs ambigus et flous favorisent et renforcent l'individualisation quand « l'expression de soi » prime sur les contenus.

Lors des entretiens avec les professeurs, Stéphane Vaquero constate un plus fort engagement des enseignants les plus dotés socialement et culturellement, ce qui impacte leur acceptation ou non d'un sujet proposé mais aussi leur appréciation des productions des élèves. « L'impensé pédagogique de la question personnelle » est perceptible lorsque l'originalité des sujets donne à voir plus d'autonomie cognitive des « bons élèves », dans « une forme d'affinité didactique et pas seulement culturelle » entre élèves et enseignants. Ce dispositif masque un curriculum caché, pourtant largement décrit par les travaux de la recherche en sciences de l'éducation qui ne cessent d'alerter sur la nature réelle des difficultés rencontrées par les enfants des classes populaires.

Le travail remarquable de Stéphane Vaquero, tant du point de vue de sa rigueur que du point de vue des questions qu'il pose interroge le sens de la « réussite » scolaire, alors que ce dispositif réussit à tous, tout en creusant les écarts entre élèves, écarts sociaux et culturels.

L'ouvrage souligne en quoi la mise en forme scolaire des différences culturelles peut, paradoxalement, nourrir les formes contemporaines de domination scolaire, culturelle et sociale.

Cadavres exquis, faisons parler les morts !

Deux romans récents renouvellent le genre du roman policier pour la jeunesse. Si l'on y trouve bien les figures incontournables du cadavre, de l'assassin, du coupable et de l'enquêteur, l'accent est mis de façon originale sur les méthodes d'investigation, leur contexte historique et culturel. Comme le souligne l'un des personnages « les morts sont parfois bien plus loquaces que les vivants ». Ils ont tous deux en outre le mérite de donner à lire un Moyen Âge dépoussiéré de son imagerie d'Épinal d'obscurantisme et d'uniformité.

Djoliba, la Vengeance aux masques d'ivoire

Gaël Bordet Actes sud, collection hélium, 2021



Djoliba est le nom vernaculaire du fleuve Niger. L'intrigue se déroule au fil de son cours, dans le royaume du Mali du début du XIV^e siècle. Un précieux appareil chronologique et son lexique complètent le roman, et l'on peut gagner à y jeter un coup d'oeil avant la lecture. Dans une collectivité organisée en Sociétés, sorte de confréries, appartenir au clan des pêcheurs mais être boiteux et mal à l'aise à la vue des mises à mort rituelles signe votre exclusion de la communauté. C'est le sort du jeune Tiamballé, héros du roman.

Lorsque l'histoire commence, Tiamballé vient accomplir un rite de guérison chez Tounkou, prêtresse de la Société des génies du fleuve. Il y rencontre deux autres personnages essentiels : Chenouda, un riche érudit égyptien, chrétien de confession copte, devenu ami du roi pour les services rendus lors de son périple à la Mecque. Le roi l'a invité à l'accompagner à Tombouctou pour y donner des cours de botanique. Sa fille unique, Sirine, atteinte d'un mal indéfinissable, vient se faire soigner chez la guérisseuse.

L'action démarre avec la découverte au bord du Djoliba du cadavre du plus ancien djéli du roi, griot chargé de garder en mémoire et de faire connaître par des récitations la mémoire du peuple. Son cadavre a été recouvert d'un masque précieux en ivoire. Selon la tradition, Fakoli Traoré, le guérisseur du roi, soumet le cadavre au rite de l'interrogatoire par le devin : en soubresauts savoureux orchestrés par le devin, le cadavre avoue qu'il a commis une offense à l'égard d'un génie du fleuve, et qu'il en a été châtié.

Chenouda se montre sceptique : « Entre nous, ne trouves-tu pas trop simple de faire dire aux morts ce qui nous arrange, pour mieux les forcer au silence ? » En effet, le vieux djéli venait de se voir confier le soin d'aider à la rédaction par Chenouda de parchemins fixant en « paroles écrites » les paroles traditionnelles. Or, ce parchemin a disparu. Lorsque Chenouda découvre des traces de poison dans la bouche du cadavre, il décide d'acheter au père de Tiamballé son fils pour qu'il l'aide dans son enquête en récoltant le plus d'indices possibles sur les agissements des guérisseurs de la Société du fleuve : et pour ce faire, il s'engage à financer son rite de guérison qui fournira le prétexte de son infiltration.

A partir de là, l'enquête se déroule, alternant des éléments d'investigation scientifique et des interventions de génies lors de trances, étrangement prémonitoires des dangers à venir.

Et c'est bien l'une de grandes forces de ce roman, de ne jamais verser dans la victoire manichéenne du progrès et de la science sur les coutumes et les croyances. De manière beaucoup plus subtile, il entrelace les thèmes et les contradictions : comment préserver la pérennité d'une civilisation locale si l'on refuse les moyens d'en transmettre la mémoire, dans un moment historique où celle-ci s'ouvre sur d'autres sociétés ? Le prétexte de la sauvegarde de la tradition n'est-elle que le moyen d'assurer le contrôle des mines de sel ? Le rôle de la transmission et de l'écriture est au centre du roman, où le signe est à la fois mobile du crime et instrument de l'enquête.

Le paysage lui-même, loin d'être une simple toile de fond, montre dans de superbes descriptions, les ravages de l'érosion physique et psychologique : « L'ancienne cité s'est tassée sur elle-même comme sous l'effet d'une insurmontable malédiction. Les pluies l'ont ravinée. Elles ont creusé de tristes sillons dans l'ocre de ses murs dont plus personne n'a la force de prendre soin parmi ses derniers fidèles. Des vieillards pour la plupart : guérisseurs, devins, servants du culte des génies, qu'indiffère l'animation commerçante de la nouvelle Djenné ».

Tiamballé enfin est un personnage extrêmement attachant et complexe : boiteux maladroit au début du roman, petit Sganarelle effrayé par les audaces de raisonnement de son mentor, il prend de l'ampleur sans jamais se soumettre ni se perdre et conclut le roman devant l'océan sur la force du rêve nourri par la narration : « Une autre fois, peut-être suivrons-nous la voie ouverte par Wayé-l'Oublié et ceux qu'il s'apprête à retrouver. Ceux qui, portés par le rêve et un espoir fou, se risquent à défier le baaba (l'Océan). Peut-être même pourrons-nous croiser, au creux d'immenses vagues, la pirogue du mansa navigateur, Bata Manden Bori, le roi d'un royaume de vent, de vagues et de sel, le roi de ceux qui sont allés sur l'eau et y demeurent sans doute à jamais. Mais aujourd'hui, je dois me souvenir et raconter ».



L'horloge à l'envers : le diable noir

Anne Pouget, Scrineo, 2021

Vaut-il mieux affronter le Diable dans l'autre monde après une exécution capitale injustement décrétée pour le vol d'une selle à un seigneur, ou devenir de son vivant son esclave ? C'est la redoutable alternative à laquelle se trouve confronté le jeune Samuel, dans un village de la France du XIII^e siècle. La crainte inspirée par un sulfureux personnage surnommé le Diable noir pousse l'assistance et le seigneur à estimer que le pire des châtements est effectivement de partir au service de celui qu'on soupçonne d'être sorcier, alchimiste, et bien d'autres crimes encore. Le marché est donc conclu, et Samuel, aussi soulagé que terrorisé, quitte la place, tiré par son nouveau maître.

Gédéon - car le Diable noir a aussi un patronyme - pose d'emblée à Samuel les règles de sa nouvelle existence : s'il dispose d'un coin pour dormir et peut venir manger à table le repas qu'il doit préparer, interdiction formelle lui est faite de pénétrer dans la pièce défendue où s'enfermait chaque jour le Diable noir. Il n'en faut pas plus pour imaginer que le Diable noir pourrait bien en fait se révéler quelque horrible Barbe bleue.

D'autant plus que, si Samuel était prêt à acheter sa vie de l'exécution de diverses corvées, celles que lui impose Gédéon lui semblent incompréhensibles : attraper trois mouches au vol, observer pendant des heures un morceau de viande avariée, mesurer la vitesse de marche de plusieurs insectes en organisant une course entre eux, grâce à des cases remplis de sable, être promu « gardien des mouches et des asticots ». Mais comme il conclut avec philosophie : « Mais à quoi bon parler à un fou ? Il valait mieux pour lui voir des insectes courir vers un bout de viande défraîchie que de finir sur le bûcher... Et puis, jouer avec le sablier avait été une bien belle expérience ! ».

C'est lors de l'assassinat de la sœur d'une jeune voisine que Gédéon révèle l'intérêt de la méthode scientifique qu'il expérimente : lire l'horloge à l'envers, c'est analyser le processus de décomposition d'un cadavre grâce aux insectes qu'il doit donc tenir soigneusement enfermés

dans la mystérieuse pièce avec des cadavres d'animaux. La trame policière du roman réside dans la résolution de deux crimes grâce aux méthodes enseignées à Samuel, le suspect du second étant Gédéon lui-même.

En dépit de son apparence rébarbative, la découverte de cet embryon de médecine légale se fait dans l'humour et se révèle fort réjouissante, lorsqu'elle se heurte à la lourdeur du juge benêt : « Vu que des asticots ne peuvent être appelés à la barre de tribunal ni être considérés comme des témoins fiables... ».

Le sujet véritable du roman est bien cette expérience et Anne Pouget, historienne spécialiste du Moyen Âge, sait échapper à l'écueil souvent relevé dans les romans policiers historiques destinés à la jeunesse, dans lesquels une intrigue finalement très conventionnelle, n'est que le prétexte à un exposé documentaire. Ici, la médecine légale s'anime en un combat, et il n'est pas innocent de voir que la mirgesse, médecin de l'époque, est une femme : plusieurs représentations caricaturales du Moyen Âge sont ainsi battues en brèche.

Il est amusant au passage de découvrir par exemple au fil des pages que le paiement à l'acte du médecin se complétait de la possibilité d'un suivi forfaitaire du patient, où que la pige était l'instrument qui servait à mesurer la profondeur d'une plaie : piger quelque chose, c'est donc au départ combler la profondeur de notre ignorance ! Voilà sans nul doute un roman qui y contribue...

Recevez carnets rouges chez vous !

Bulletin de commande et d'abonnement

Adresse de livraison

Nom et prénom :

Adresse postale :

CP : Ville :

Adresse mail : Téléphone :

Offre(s) souhaitée(s)

☐ Abonnement annuel

☐ Tarif classique : 20 €

Nombre d'abonnements souhaités : × 20 € = €

☐ Tarif solidaire (étudiants, chômeurs, précaires) : 10 €

Nombre d'abonnements souhaités : × 10 € = €

☐ Souscription : 40 €

Nombre d'abonnements souhaités : × 40 € = €

Par défaut, le premier numéro envoyé est le prochain numéro à paraître, à compter de la réception du formulaire. Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tôt ou plus tard. Le cas échéant, merci de préciser :

☐ Je souhaite que mon/mes abonnements commence-nt à partir du n°

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin
à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

☐ Souscription pour recevoir le prochain numéro (Numéro 29 – Octobre 2023)

Nombre d'exemplaires souhaités : × 8 € = €

L'idéologie des dons n'est pas nouvelle et depuis des années traverse les débats sur le système éducatif sous des formes variées (rapidité différente dans les apprentissages, capacité ou non d'abstraction, mesures de l'intelligence par des tests, goûts, intérêts, curiosité... etc.). La naturalisation des différences face aux apprentissages scolaires, l'évacuation de la question sociale, répondent à une volonté politique de justifier les inégalités, voire de les instituer comme fondement de notre société.

Si la biologie occupe une place dans la compréhension du développement, elle ne saurait à elle seule rendre compte de la totalité de l'humain. Les découvertes sur la plasticité du cerveau engagent à étudier les interactions entre le social et le biologique, à poursuivre la collaboration de plusieurs disciplines scientifiques, dont les échanges et confrontations sont au centre de l'éducation scolaire et non scolaire.

Ce numéro de carnets rouges s'attache à identifier, dénoncer et réfuter une idéologie des dons mortifère et de plus en plus décomplexée qui s'affirme, sans preuves, pour ce qu'elle n'est pas, une science.

☐ Commande à l'unité des numéros déjà parus

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
1	Quels programmes pour une culture partagée ? Septembre 2014	5€ x	=	€
2	L'égalité, ça se construit. Janvier 2015	5€ x	=	€
3	L'émancipation au cœur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
4	La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Septembre 2015	5€ x	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ x	=	€
6	Continuer à penser. Mars 2016		Épuisé	
7	Enseigner : quel travail ? Juin 2016		Épuisé	
8	Chacun pour soi ou savoirs pour tous. Quelle école pour demain ? Octobre 2016		Épuisé	
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017		Épuisé	
11	Questions vives. Octobre 2011		Épuisé	
12	Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018		Épuisé	
13	Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018		Épuisé	
14	Sciences et éducation. Octobre 2018	5€ x	=	€
15	Corps, éducation et société. Janvier 2019	5€ x	=	€
16	Quand le libéralisme se saisit de l'école. Mai 2019		Épuisé	
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019		Épuisé	
18	Enjeux de l'école inclusive. Janvier 2020	5€ x	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
20	Abécédaire critique de la « novlangue » dans le champ éducatif. Octobre 2020		Épuisé	
21	Lucien Sève et l'éducation	5€ x	=	€
22	Libertés et responsabilités pour une école démocratique	5€ x	=	€
23	L'enseignement professionnel au cœur des enjeux d'égalité. Octobre 2021	5€ x	=	€
24	École et élitisme. Janvier 2022	8€ x	=	€
25	L'école et son dehors. Quels savoirs pour quelle égalité ? mai 2022	8€ x	=	€
26	A droite toute ? L'école publique menacée par les idéologies réactionnaires. Octobre 2022	8€ x	=	€
27	L'éducation au défi de l'anthropocène. Janvier 2023	8€ x	=	€
28	Devenir et rester enseignant ?	8€ x	=	€
Coût total =				€

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

[illegible]

[illegible]

[illegible]

carnetsrouges²⁸

Prochain numéro

Octobre 2023

L'idéologie des dons n'est pas nouvelle et depuis des années traverse les débats sur le système éducatif sous des formes variées (rapidité différente dans les apprentissages, capacité ou non d'abstraction, mesures de l'intelligence par des tests, goûts, intérêts, curiosité... etc.). La naturalisation des différences face aux apprentissages scolaires, l'évacuation de la question sociale, répondent à une volonté politique de justifier les inégalités, voire de les instituer comme fondement de notre société.

Si la biologie occupe une place dans la compréhension du développement, elle ne saurait à elle seule rendre compte de la totalité de l'humain. Les découvertes sur la plasticité du cerveau engagent à étudier les interactions entre le social et le biologique, à poursuivre la collaboration de plusieurs disciplines scientifiques, dont les échanges et confrontations sont au centre de l'éducation scolaire et non scolaire.

Ce numéro de carnets rouges s'attache à identifier, dénoncer et réfuter une idéologie des dons mortifère et de plus en plus décomplexée qui s'affirme, sans preuves, pour ce qu'elle n'est pas, une science.

CARNETSRouges.FR

reseau.ecole-pcf@orange.fr