

Urgent, ralentir ? L'identité enseignante à l'épreuve de sa formation¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2018

Le métier d'enseignant² est en crise, l'identité des professionnels sous pression : c'est que le temps d'apprendre et d'instruire serait de moins en moins soumis à l'autorité de la clôture scolaire et du langage savant. La preuve ? Les maîtres – lorsqu'ils se forment eux-mêmes – ne sont pas les moins impatientes. Poussés à « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996), ils peuvent reprocher à leurs formateurs ce qu'on leur reproche d'imposer aux enfants : des apprentissages ne répondant pas (assez vite) aux contraintes du moment. Devons-nous prendre acte d'une irrémédiable accélération, lui résister au contraire sans attendre, ou plutôt prendre le temps qu'il faut pour penser, donc pour vérifier :

1. De quelle « crise de l'enseignement » nous parlons.
2. Si la formation des maîtres est cause, solution ou plutôt partie du problème posé.
3. De quelles précautions nous avons besoin pour ni trop ni trop peu nous hâter.

1. Enseigner : un métier sous pression ?

Une enquête européenne a récemment fait le point sur l'attractivité du métier d'enseignant partout dans le continent. Elle constate « une diminution du nombre d'étudiants désirant devenir enseignants, phénomène commun à une majorité de pays européens ; cette diminution affecte également l'attractivité de la profession » (Carlo, Michel, Chabanne, Bucheton, Demougin *et al.*, 2016, trad. om). En Amérique du Nord, le thème du décrochage des enseignants déplace la préoccupation du côté des personnels en place : jusqu'à 30% à 50% des professionnels quitteraient le métier au cours des cinq premières années d'exercice (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013). Quelques exceptions notables (la Finlande, l'Irlande) confirment l'existence de variables susceptibles de freiner voire d'inverser cette tendance : un niveau élevé de recrutement, l'ouverture aux deuxièmes carrières, la qualité de la formation initiale, l'aide aux débutants et aux enseignants en difficulté, une formation continue intégrée au travail ordinaire, une rémunération encourageant le perfectionnement professionnel, la

¹ Article publié dans l'*Éducateur*, numéro spécial *Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle*, 25-27.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de formateurs que de formatrices.

mobilité géographique, l'image du métier dans les médias et la société, son prestige et donc sa place active dans les innovations, des recherches-actions et la conception des réformes. Le cercle vertueux serait celui de la *professionnalisation*, dans lequel les enseignants font face aux évolutions sociales, moins en les déplorant qu'en revendiquant leur expertise et leur volonté de placer collectivement leur travail sous un contrôle fiable parce que désintéressé (Gather Thurler & Maulini, 2014 ; Prairat, 2015).

Soit. Mais qu'en pensent les principaux concernés ? Sont-ils prêts à relever le gant de l'adversité, ou se demandent-ils plutôt pourquoi ils devraient s'y abaisser ? À en croire les praticiens, mais aussi la recherche en éducation, enseigner deviendrait un métier de moins en moins gratifiant à exercer, quelles que soient les rustines (*coachings*, accompagnements, soins aux personnes, primes et surclassements, campagnes de recrutement...) imaginées pour le rapiécer. Premier facteur d'adversité, les transformations sociales et économiques rendent le savoir à la fois de plus en plus nécessaire et de moins en moins surplombant, ce qui érode inéluctablement l'autorité de l'école et des maîtres. Les urgences sont telles que les élèves et leur entourage valorisent les connaissances utiles et les méthodes d'apprentissage rapides, fluides, interactives, assistées par les outils numériques, sans détours superflus par la beauté du verbe, de la calligraphie et de la méditation. Second choc, les succédanés proposés par la pédagogie (sens des apprentissages scolaires, enseignement participatif et différencié, projets, séquences didactiques, évaluation formative, pratique réflexive) pourraient aggraver les choses en disqualifiant le cours magistral et les verdicts d'excellence que les professeurs ont le sentiment de maîtriser. « Ces choix ont eu pour conséquence de culpabiliser les enseignants, d'en faire des boucs émissaires de la crise de l'école et de les faire apparaître comme des 'conservateurs' » (Veyrunes, 2017, p. 208). À la pression sociale s'ajouterait ainsi la pression institutionnelle : peu à peu dégradé au rang de « pourvoyeur de service » ou d'« animateur de situations », le *magister* d'antan serait désormais moins protégé par la puissance publique que tenu de la légitimer en adaptant son agenda aux exigences de la modernité.

Bien sûr, cette description est un peu forcée. Elle pourrait en outre valoir pour d'autres métiers, au moins autant exposés que ceux de l'éducation au déclin de leur autorité (Dubet, 2002). Mais elle correspond à ce que les enseignants ressentent ou au moins expriment plus ou moins massivement, en particulier dans les contextes culturels et politiques où la rupture épistémologique (confronter l'élève au savoir hérité) est supposée soutenir un ordre social établi verticalement. La République française, par exemple, espère transcender à la fois le mondialisme (tentaculaire...) et les localismes (sectaires...) par des symboles laïques mais paradoxalement sacralisés. Contrairement à des pays moins centralisés, pour qui l'instruction est un bien parmi d'autres et/ou une ressource pour la vie des gens, la France « définit l'école comme ce qui institue la République » (Meuret, 2013, p. 174). Cette suprématie théorique « installe les enseignants au principe de l'État en même temps qu'ils en sont les agents, les dote d'une légitimité supérieure à la sienne en même temps qu'ils tirent la leur de leur statut d'agents publics ; cela donne à leurs résistances (...) un poids particulier qui leur confère une sorte de droit de *veto* » (*ibid.*, p. 174). En somme : les professeurs ralentissent le mouvement. Dans un premier temps, la consécration de l'école est certes gratifiante pour l'institution et ses instituteurs, mais si l'avenir de la Nation et de ses enfants doit se jouer dans un ordre académique intouchable sous peine de perdre sa dignité, alors « l'inflation scolaire » se retourne contre elle-même (Duru-Bellat, 2006) : la peur de l'échec durcit la compétition, le souci de justifier tout de suite les classements prend le pas sur celui de les resserrer vraiment, les inégalités grandissent, un sentiment général de faux-semblant également, tout le monde peut dénoncer la décadence collective en lui apportant sa contribution (Maulini, 2015). C'est bel et bien la crise si le mot désigne « une situation de trouble profond dans laquelle se trouve

un groupe social, et laissant craindre ou espérer un changement profond » (atilf.fr). Des travaux récents montrent que la situation n'est pas très différente dans l'espace romand (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego & Maulini, 2016 ; Studer & Quarroz, 2017).

2. L'apprenti enseignant : pressé, donc pressant ?

On voit que le métier doit rendre d'autres comptes que ceux qu'on lui demandait auparavant. La légitimité qui tenait jadis à des normes voire à des règles coutumières, dont personne ne contestait la validité, relève désormais d'un travail permanent, continu et plus ou moins intensif de légitimation. L'enseignant compétent ne doit pas seulement parler à ses élèves, mais aussi les écouter, les comprendre, tenir compte de leurs besoins, connaître leurs façons de penser et de se comporter. Il ne lui suffit pas réclamer la confiance des parents : il doit là aussi la susciter, informer et s'informer, dialoguer, entendre, soutenir, conforter. Le temps condensé des interactions prend le relais du temps étendu des explications. Plus exactement, une évolution s'observe, mais elle est saluée, tolérée ou combattue par les participants, ce qui peut entraîner des tensions dans la profession.

Les professeurs et leurs associations sont en effet divisés à propos de l'attitude à adopter. Le premier degré est généralement plus réformiste que le second. Les syndicats sont plutôt participatifs en Suisse, combatifs au Québec, fragmentés en France. Mais tous se posent la question des limites à fixer, non seulement entre l'école et son environnement, mais aussi entre ce que les enseignants devraient faire entrer ou non dans le champ de leurs compétences : inclusion scolaire, éducation citoyenne, compétences sociales, obéissance ou insolence, empathie ou compétition, modestie ou affirmation de soi. Conservateurs ou progressistes, ils se distinguent par la ligne qu'ils tracent entre le travail qu'ils choisissent ou pas de revendiquer, voire de se donner à faire collectivement. Plus les attentes de rôle sont formelles et resserrées – qu'elles se limitent à un savoir savant à professer et/ou à des comportements à sanctionner – plus elles ignorent l'importance des dispositions cognitives à former, en particulier chez les publics qui n'en sont pas spontanément dotés. La psychologie du développement, la sociologie de l'éducation, les considérations pédagogiques et didactiques peuvent alors passer pour des accessoires superflus et même déqualifiants. Pourquoi perdre du temps à se former si les problèmes sont d'abord attribués à autrui, aux lacunes des élèves, aux défaillances de leurs parents ou aux compétences subsidiaires des professionnels de l'ordre (surveillance, police, justice) et de la santé (psychologie, pédiatrie, pharmacie) ? (Barrère, 2017, pp. 122-123)

En définitive, plus et mieux former les enseignants pourrait sembler urgent face à l'impact et à la complexité croissante du métier. Mais le paradoxe du temps compté peut là aussi transformer l'apprentissage professionnel en détour trop long, en investissement trop cher, en alternance trop méticuleuse, au moins pour les partisans d'une ligne droite combinant cours magistraux et stages d'immersion. Si la précarité et l'incertitude augmentent simultanément dans un groupe humain, nous savons que le calcul rationnel peut céder le pas au sentiment d'insécurité, à la colère et à la recherche de solutions simples voire – plus simple encore – de quelque bouc émissaire à châtier. À l'ère du populisme antisystème et de la post-vérité, comment s'étonner du fait que le loisir d'enseigner soit en effet sous pression, mais aussi de voir l'enseignant pressé devenir à son tour pressant, parce qu'il trouve que ses propres formateurs tardent à le rendre « opérationnel », c'est-à-dire crédible immédiatement.

Il y a certes (et il y aura toujours) une adversité pour qui se met en tête d'instruire son prochain. Heureusement d'ailleurs : si l'esprit des élèves se laissait librement coloniser, ils feraient acte de soumission, pas de lucidité. Le piège, c'est que moins un enseignant admet cette vérité, plus il peut devenir lui-même sceptique face aux desseins de sa formation. Il rêverait d'un travail sans embûche, mais si ses rêves le déçoivent, il peut hanter les nuits de ses formateurs en cherchant à son tour à les prendre en défaut. Pas par machiavélisme. Pas par cynisme. Juste par conservation de la quantité de mouvement. Les urgences de l'action, les impatiences des partenaires (leurs angoisses de relégation, fantasmes de toute-puissance, besoins d'assurance et de contrôle, doubles exigences d'écoute et d'autorité, ambivalences face aux normes et aux directives chargés de les contraindre et de les protéger) : tout cela met le praticien en demeure d'être performant, de l'être vite et de si possible économiquement. De quoi le rendre lui-même irritable, fébrile, insistant. Le pousser dans la spirale épuisante mais incontrôlable de l'accélération (Rosa, 2010). Sa hâte d'être bien traité par autrui s'ajoutera au stress qu'il subit personnellement. Mais elle risque d'être plus menaçante pour la profession, puisqu'elle divise intérieurement le groupe que des mises en cause externes rassemble par définition. La professionnalisation de l'enseignement serait facile à promouvoir s'il s'agissait de défendre seulement une corporation solidaire et d'accord sur tout. Elle devient conflictuelle lorsque les enseignants se fâchent entre eux à son propos, que certains voudraient discuter par exemple des règles du métier, là où d'autres pensent que (trop) théoriser est au contraire ce qui empêche de pratiquer. En formation initiale comme en formation continue, le temps du débat d'idées retarde celui du passage à l'acte, ce qui peut inciter – surtout en période de crise – à le contingenter.

3. Vite... mais où ?

Urgences sociales et impatiences des enseignants peuvent donc faire cause commune pour mettre la formation des maîtres sous pression. Le temps lui est compté, en particulier lorsqu'il est investi dans des dispositifs hybrides qui empêchent de distinguer les deux voies rectilignes du cours théorique d'un côté, de l'immersion dans la pratique de l'autre. La recherche en éducation a abondamment montré les limites de ces deux logiques d'imprégnation (par le discours et par l'action). Il ne suffit pas d'écouter un savant pour le devenir par osmose. Ni d'imiter un praticien pour le cloner mécaniquement. L'appropriation d'une manière de penser demande des questions, des exercices, des occasions de mobiliser les savoirs en situation. Celle d'une manière de faire exige des expériences, des problèmes, une explicitation des connaissances à l'œuvre. Les démarches dites *cliniques* revendiquent le temps de construire des compétences à partir du dialogue entre problèmes singuliers et savoirs transférables. C'est dans le croisement des schèmes (opérateurs) et des sèmes (de signification) que se développe le praticien réflexif. Découpler les deux ressources, c'est prendre le risque de refouler tout ce qui les lie dans les replis du curriculum caché, là où prospère ce que la réussite scolaire ou académique exige sans l'enseigner.

Serait-il donc urgent de ralentir ? Ne nous trompons pas de conclusion. Si l'obsession d'aller vite est mauvaise conseillère, celle de flâner pour flâner ne ferait que renverser le premier excès, au risque d'encourager son retour. Une formation trop courte est condamnée à la superficialité, mais l'allonger par principe serait le comble de la clôture scolaire, d'une prétention arrogante à se couper du monde et de ses trivialisés tout en vivant à leur crochet. Dans les débats *sur* la formation des maîtres, tout comme dans les échanges menés *intra*

muros, le dosage entre dire et faire, réfléchir et agir, théoriser et pratiquer, est en vérité de moins en moins donné, figé, décrété. Il est lui-même de plus en plus fréquemment interrogé. Les dispositifs gagnent en flexibilité, de même que les relations entre formateurs et formés, la construction et l'usage des savoirs professionnels, leurs relations avec la recherche et ses présupposés théoriques, les modalités d'évaluation, l'articulation entre formation initiale et continue, et même l'architecture des qualifications. Tout cela pourrait paraître trop coordonné pour être honnête, et force est d'admettre que des contre-courants – plus isolationnistes, continuant de raisonner par rejet ou par application des savoirs savants – peuvent subsister. Mais ce qui semble difficile à contester, c'est le fait que ces courants sont bel et bien fondus dans le *melting pot* d'une conversation plus ou moins débridée, qui prend tantôt l'allure d'une controverse professionnelle assumée, tantôt celle d'un brouhaha cédant par défaut la gouvernance de l'école aux stratégies individuelles et/ou aux rapports de force. Ainsi la précaution la plus urgente est-elle peut-être moins de ralentir ou d'accélérer (sans se demander où aller), que de veiller en permanence sur la contradiction entre deux devoirs difficiles à concilier, mais plus que jamais constitutifs du métier d'instruire et de son identité : celui d'engagement et celui de lucidité.

Références

- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Cline.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.-Ch., Bucheton, D., Demougin, P. et al. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Bruxelles : European Commission, Directorate General For Education and Training.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, Ph. & Maulini, O. (Ed.) (2016). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne : Peter Lang.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2015). Le temps d'apprendre à l'ère de l'immédiateté : cinq tensions dans l'école et le travail des enseignants. *Diversité*, 183, 52-58.
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Sellier, M., & Michel, A. P. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe: état des lieux et perspectives. *Administration & Éducation*, 4, 45-52.
- Studer, R. & Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands. Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail*. Martigny : SER & IURST.
- Veyrunes, Ph. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui, demain*. Paris : Presses universitaires du Midi.