

**Commission de la Culture, de l'Education et de la  
Communication**  
**Audition au Sénat - 21 février 2012**

## Le métier enseignant

Jacques BERNARDIN

### 1/ Un métier en crise...

Plusieurs indicateurs convergent à ce propos :

- 66 % des enseignants jugent leur travail « insatisfaisant » ou « très insatisfaisant »<sup>[1]</sup> ;
- 46 % songent à quitter le métier dans le premier degré, 39% dans le second degré<sup>[2]</sup>.

Mal-être qui a des incidences sur la santé :

- 24 % sont en état de tension au travail, 14 % en situation d'épuisement professionnel (soit 1 sur 7)<sup>[3]</sup>
- 17 % dans le secondaire sont en situation de « burn out » contre 11 % dans les autres professions<sup>[4]</sup>.

Quelles hypothèses peut-on faire sur les raisons de ce délabrement ?

...**car désorienté** par une politique scolaire ambiguë, qui affiche l'ambition de « la réussite de tous » tout en encourageant la **sélection**, le **tri social** (parcours d'excellence pour les uns, orientation professionnelle fin 5ème et promotion de l'apprentissage pour les autres). « **Démocratiser l'élitisme** » : une injonction paradoxale qui heurte la culture professionnelle et les valeurs des enseignants, la sélection ne pouvant constituer un horizon mobilisateur mais agissant plutôt comme un encouragement à baisser les bras, à renoncer face aux difficultés rencontrées...

... **dégradé** à cause des choix budgétaires et structurels

**\*Saignée budgétaire** : suite aux suppressions massives de postes...

- Le taux d'encadrement en France est un des plus faibles de l'OCDE (5 enseignants pour 100 élèves contre 9 enseignants en moyenne au Portugal ou en Suède) ;

- La scolarisation en maternelle chute. Elle est passée de 35 % en 2000 à 13,6 % des 2-3 ans en moyenne aujourd'hui. Avec pour conséquence une moindre familiarisation avec l'école et l'usage de la langue, alors que les recherches en ont montré les effets prédictifs sur la réussite ultérieure ;

- L'aide spécialisée a perdu 2.500 postes de 2007 à 2011. Pour la rentrée 2012, 1.200 suppressions sont confirmées dans 50 départements. Cela signifie une moindre médiation par des personnes compétentes, donc des difficultés accrues dans les classes.

**\*ZEP « peau de chagrin »**, pilotage aléatoire, abandon de toute logique territoriale au profit de la seule détection des élèves les plus « méritants », promis aux internats d'excellence...

**\*Carte scolaire assouplie** : selon le Rapport de la Cour des Comptes 2011, sur 254 collèges RAR, 186 (73 %) ont perdu des élèves (notamment de classes moyennes et supérieures), ce qui a pour effet une ghettoïsation croissante, préjudiciable à l'émulation et aux progrès...

Au total, les **conditions objectives d'exercice du métier** se sont fortement dégradées...

... **perturbé et contraint** par les prescriptions normatives

**\*Bouleversement des programmes. Changement de paradigme** : passage d'une approche visant la compréhension partagée, avec de l'ambition culturelle (programmes 2002) à une réduction des contenus « à l'essentiel », avec valorisation de la technique, des automatismes, de la mémoire.

**\*Changement des repères** qui génère une **confusion des attendus** : comment se conjuguent socle commun et programme (faut-il penser en termes de réduction, emboîtement, superposition) ? Quel rapport existe entre savoir et compétence (l'un peut-il se concevoir sans l'autre ? Quelle incidence cette approche a-t-elle sur la façon d'aborder les contenus ?)[5].

**\* Un métier sous injonctions institutionnelles.**

L'évaluation permanente, dès la maternelle, pose plusieurs problèmes. D'une part, cela réduit le temps consacré à l'apprentissage. D'autre part, il y a risque d'un **retournement des fonctions**, d'un passage d'une évaluation pour apprendre à l'apprendre pour réussir l'évaluation (« *Teaching for test* » préjudiciable à la valeur éducative de l'école, comme l'ont constaté les pays anglo-saxons). Enfin, cela met la « **liberté pédagogique** » **sous haute surveillance**, bride l'initiative ;

L'individualisation, préconisée comme voie royale pour gérer l'hétérogénéité et résoudre les difficultés, s'avère non seulement difficile avec les effectifs en hausse, mais **alourdit le travail**, le complexifie (tant au niveau de la préparation que de la conduite de classe)... sans être efficace : antinomique avec le souci de « faire classe », cela **accroît les écarts en croyant les réduire** !...

Au total, il faudrait amorcer **de multiples changements** (aux niveaux des visées, des contenus, des méthodes de travail), dont la finalité n'est pas claire et, qui plus est, **sans appui**.

... **métier abandonné**, car sans formation

Les enseignants souffrent d'une sur-prescription normative des attendus et d'une sous-prescription des moyens pour y parvenir.

**La suppression des IUFM**, au-delà des motifs économiques, a une portée symbolique. C'est l'abandon de la matrice qui permettait aux nouveaux enseignants de s'inscrire dans une institution, de « faire corps » en s'inscrivant dans une histoire, notamment marquée l'aspiration républicaine : parler à tous, quelle que soit l'origine, le statut social. Institution marquée par une longue quête pour l'égalité, d'abord de l'accès à la scolarisation puis au Secondaire, avant de tendre vers l'accès de tous à la qualification, au savoir et à une culture commune.

La **formation initiale** a été justifiée auprès de l'opinion par un « haut niveau » académique, mais elle s'avère dans les faits d'un « bas niveau » professionnel : les constats convergent à cet égard. Quant à la **formation continue**, elle est écrasée, faute de moyens de remplacements, et réduite dans la plupart des départements aux rappels prescriptifs...

L'ensemble concourt au sentiment de **solitude professionnelle accrue**... et d'un travail « ni fait, ni à faire » (Y. Clot). Si le sens à apprendre est aujourd'hui en crise pour beaucoup d'élèves, il fait écho à la crise du sens à enseigner du côté des professeurs... Ce métier n'apparaît plus aujourd'hui comme un métier d'avenir : en 2011, deux fois moins de candidats ont présenté le concours de recrutement de professeur des écoles qu'en 2010 (18.136 candidats).

## 2/ Repenser l'avenir du métier

De quoi les enseignants ont-ils besoin ?

- de missions claires et ambitieuses, propres à soulever l'enthousiasme ;
- de changements structurels, aptes à en faciliter la réalisation ;
- d'un soutien institutionnel sans faille, témoignant d'une confiance à leur égard ;
- d'une formation et d'un accompagnement professionnels conséquents.

### a . Une clarification de leurs missions

Les enseignants ont besoin de s'inscrire dans un projet politique ambitieux pour l'École, réaffirmant, en amont de sa fonction certificative, la **primauté de ses fonctions formative** (contribuer au développement et à l'émancipation intellectuelle de chacun) **et sociopolitique** (initier à une manière d'être au monde et aux autres, à des valeurs ; exercer à la citoyenneté), avec un objectif de **démocratisation élargie** de l'accès au savoir. Les comparaisons internationales attestent qu'efficacité rime avec équité[6] et qu'aucune fatalité n'existe en la matière, si ce n'est dans les mentalités...

## b . Un cadre institutionnel porteur

Il faut d'autres moyens pour l'**École publique**. Les systèmes les plus démocratiques sont ceux qui ont un service public fort, seul à même d'organiser la **mixité sociale et scolaire**, facteur clé d'une stimulation réciproque (l'« effet de contexte » pèse lourdement sur la scolarité[7]). Plusieurs **options structurelles** apparaissent favorables à une évolution positive :

- la carte scolaire (outil permettant de lutter contre « l'apartheid scolaire ») ;
- un tronc commun véritable jusqu'au terme du collège ;
- la suppression du redoublement et des classes de niveau[8].

L'OCDE elle-même, dans son rapport de 2011, plaide pour « *conjuguer qualité et équité* », avec notamment des politiques éducatives attentives à la petite enfance, une scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Elle invite à repenser la carte scolaire et à abandonner le redoublement « *coûteux, peu efficace et discriminant* », à mener une « *politique d'accompagnement* » soutenue là où c'est nécessaire.

## c . D'autres options éducatives.

A cela s'ajoute la nécessité de **changements de principes éducatifs**. Certains pays ont supprimé les notes. Les professionnels ont dû trouver d'autres biais pour intéresser et impliquer les élèves. La Finlande est ainsi passée d'un système organisé autour de l'individualisation, la recherche de performance, le contrôle et la sélection à un système s'appuyant sur la responsabilité, la confiance et les échanges entre pairs. Tout cela implique une transformation profonde des habitudes...

## d . Une formation conséquente.

Les pays qui ont les meilleurs résultats et parviennent à enrayer les effets des facteurs sociaux ont investi dans une **solide formation initiale** des enseignants, sans négliger l'**accompagnement des acteurs** sur le terrain, en incitant fortement au **travail en équipe**.

Formation dont l'enjeu est la transformation, au-delà de la redéfinition des contenus, des moyens de les travailler et, pour ce faire, transformation des manières de voir et concevoir l'exercice du métier. Avis que rejoint le rapport de l'Inspection Générale d'octobre 2006 sur les Réseaux Ambitions Réussite, concluant sur « *la nécessité de centrer la réflexion sur l'acte d'enseignement, sur le cœur de la classe* »[9].

## 3/ Ce qui est constitutif du cœur du métier...

Les pratiques sont sous-tendues par nombre d'implicites, relevant d'habitudes professionnelles lentement sédimentées à l'échelle individuelle et/ou collective. Faute de décentration, l'enseignant est condamné à la répétition : répétition ici de ce qui a marqué ses souvenirs d'enfance, là du geste professionnel observé, de « ce qui se fait d'ordinaire ». Ainsi, chacun adopte telle posture, telle façon de dire et de faire en classe, tend à s'inscrire dans ce qu'il croit être des « lois du genre » en la matière.

La France est ancrée dans des habitudes tenaces : notes, redoublements et élitisme (fût-il républicain). Relancer la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture exige, pour rompre avec ces héritages du passé, d'interroger quatre plans à intimement liés à qui ordonnent l'essentiel des pratiques :

- la vision des élèves et de leurs capacités ;
- la conception de ce qu'est savoir ;
- les modalités classiques d'enseignement et leurs effets ;
- et, plus globalement, la façon de penser l'exercice du métier.

## a. Une autre vision des élèves et de leurs capacités.

Depuis le rapport Thélot (2004), on évoque la diversité des « aptitudes », « talents », « rythmes » et « formes d'excellence ». Cela renvoie à ce qui relèverait d'une nature contre laquelle on ne peut rien, à des singularités irréductibles qu'il reviendrait à l'école de révéler et sur la base desquelles elle devrait s'adapter en différenciant les contenus, les modalités de travail, les parcours et les aides. Rhétorique propre à justifier le tri social au nom du respect des différences ! Or, les recherches ont montré le caractère **socialement construit** des goûts, intérêts, aptitudes et dispositions depuis les années 70 et, plus récemment, du **rapport au savoir** des élèves. Ces recherches éclairent la compréhension des attitudes des élèves à l'égard de la scolarité, vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage, ouvrant de nouvelles pistes pour l'action pédagogique.

Faute de connaître ces travaux, beaucoup d'enseignants, croyant avoir tout tenté, après avoir multiplié les aides et constatant les limites de leur investissement, sombrent dans le fatalisme sociologique. Or, on connaît bien le phénomène des attentes (effet Pygmalion), prophéties auto-réalisatrices qui tendent à par des mécanismes subtils mais maintenant bien étudiés - à confirmer les prédictions[10]. Le métier d'enseignant comporte une **dimension éthique** : la conviction de l'éducabilité de tout être humain.

« Tous capables », c'est le défi relevé depuis plus de 40 ans au GFEN, contre l'esprit de fatalité, sur la base des expériences réalisées[11]. Vision audacieuse des potentialités de développement de l'humain qui a trouvé sa légitimité scientifique avec les travaux de **neurobiologie** sur la plasticité cérébrale[12], plasticité qui opère depuis la naissance et prouve notre aptitude à changer de destinée. Encore faut-il que le contexte éducatif et les activités vécues soient de nature à y contribuer.

*> Connaissances psychologiques sur le développement, conviction éthique des capacités des élèves, compréhension sociologique de leur rapport au savoir et maîtrise des phénomènes psycho-sociaux à l'œuvre dans la relation éducative constituent la première pièce de la professionnalité enseignante.*

## b. Transformer la conception du savoir.

Il n'est pas simple, pour ceux qui y excellent à tel point qu'ils le professent, de se déprendre de l'évidente simplicité du savoir enseigné. Or, nombre d'élèves y résistent, que ce soit parce qu'ils sont en quête de sens (« à quoi ça sert ? » demandent-ils) ou parce que la compréhension leur échappe.

Des siècles d'éducation ont banalisé l'idée que le savoir pouvait s'exposer aussi clairement qu'il se concevait. Nous constatons la faillite de ce modèle, véhiculant une conception a-historique et réifiée des contenus. Or, la plupart des savoirs ne sont pas nés *ex nihilo*, mais pour répondre à un besoin précis, et au terme d'un processus socio-historique jalonné d'essais, de solutions provisoires et d'erreurs progressivement rectifiées. C'est ce qui a constitué leur essence et justifie leur universalité.

Le sens des savoirs, piégé dans l'unique **valeur d'échange** pour bien trop d'élèves (obtenir la bonne note, passer, avoir un métier plus tard), est à remettre en chantier dans des activités qui en réhabilitent la **valeur formative**. Tout savoir atteste de l'intelligence humaine face aux défis posés, est conquête contre les fatalités, ouvre à des pouvoirs accrus de compréhension et d'action. Le travail de l'enseignant consiste à introduire chaque génération dans ce **mouvement vivant de la culture humaine**, à préparer ainsi chacun à y contribuer.

*> Au-delà de la réflexion sur les programmes, c'est dire l'importance de l'histoire culturelle et d'une approche épistémologique des contenus à enseigner, deuxième pièce de la professionnalité.*

## c. Reconsidérer les modalités d'enseignement.

64 % des élèves disent ne pas toujours comprendre à l'école (c'est souvent le cas pour 20 % d'entre eux)[13]. Nos enquêtes réalisées dans les écoles, collèges et lycées montrent que beaucoup d'élèves pensent qu'apprendre, c'est **mémoriser**... jusqu'au contrôle ajoutent certains, quand d'autres savent que c'est essentiellement **comprendre**.

Peut-on mémoriser efficacement et durablement sans *d'abord* comprendre ? L'école n'a pas réussi à éclaircir ce point fondamental pour la réussite des études mais aussi et d'abord pour la qualité des acquisitions (gage de transferts opératoires) et, plus globalement, pour le développement intellectuel.

L'IGEN observe qu'au prétexte d'aider les élèves, on retarde la confrontation à la complexité, on simplifie et fragmente le travail : « *tendance à baisser le niveau d'exigences (...) parcellisation des tâches aux dépens de véritables apprentissages, individualisation extrême des activités qui évitent la confrontation avec la difficulté et nuit à l'autonomie et à la formation intellectuelle* »<sup>[14]</sup>.

Comment rendre les contenus à la fois intéressants - voire passionnants - et accessibles ? C'est l'enjeu de l'élaboration pédagogique et de la conduite de classe si l'on veut parler à tous :

- préparer la leçon, c'est anticiper les obstacles à la lumière de l'interrogation épistémologique du contenu et de l'analyse des erreurs des élèves<sup>[15]</sup> afin d'élaborer leur « mise en scène » ;
- la conduire, c'est permettre leur dépassement par une attention au(x) cheminement(s) intellectuel(s) dans un *ici et maintenant* toujours singulier.

« **Faire classe** » - pas seulement la « tenir » - c'est engager chacun dans l'activité bien sûr, mais aussi s'appuyer sur la diversité des élèves pour croiser leurs propositions, pousser à l'argumentation critique, au dévoilement et à l'échange des techniques intellectuelles les plus pertinentes. C'est **organiser l'appropriation individuelle de savoirs communs dans une démarche collective**.

> Si on récapitule ce qui constitue la 3ème pièce de la professionnalité enseignante :

- Concevoir et conduire la classe suppose une attention aux **processus d'apprentissage**.
- Faire classe, c'est « jouer collectif » sans oublier chacun, pouvoir **faire face à l'imprévu**.
- Mais c'est aussi penser l'apprentissage dans la temporalité.

#### **d. Sortir de la solitude professionnelle.**

De tels enjeux et composantes professionnelles demandent à en repenser collectivement l'exercice.

L'action éducative gagne en efficacité si elle est **cohérente**. Des recherches ont montré l'incidence de l'« effet établissement », l'impact d'un collectif soudé autour d'une même ambition auprès des élèves. D'autre part, l'action est d'autant plus opératoire qu'elle s'inscrit **dans la durée** : c'est la logique d'une éducation pensée par cycles, à même de prendre en compte les différences d'âges (notamment en début de scolarité) et d'asseoir de solides acquisitions.

Le **travail en équipe** devrait être davantage la règle. De l'élaboration commune de séances à l'observation croisée de leur conduite et de leur effet, en passant par l'imagination de projets communs ou des modalités de rencontre avec les parents, bien des occasions existent de coopérer.

> « Soigner le métier » collectivement, c'est une autre pièce de la professionnalité à développer.

*Si la recherche peut contribuer à cette formation ambitieuse, les mouvements pédagogiques constituent une ressource non négligeable, sont riches d'expériences transformatrices, de problématiques et de pratiques opératoires pour engager cette transformation.*

[1] Enquête du SNUipp (2011).

[2] Selon un sondage SE-UNSA réalisé auprès de 5000 enseignants (2011).

[3] Selon l'enquête *Carrefour Santé social* de la MGEN, avec les syndicats FSU, SE-UNSA, Sgen-CFDT, mai 2011.

[4] Rapport de Georges Fotinos (IGEN) sur « la qualité de vie au travail dans les collèges et lycées », novembre 2011.

[5] L'Inspection Générale elle-même pointe la pluralité des acceptions du terme « compétences » selon les divers textes officiels et souhaite un éclaircissement conceptuel... et une formation conséquente des enseignants pour ce qui exigerait un profond bouleversement des pratiques. Cf. « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », *Rapport de l'IGEN N° 2007-048*, juin 2007.

[6] Christian Baudelot, Roger Establet (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. La République des Idées / Seuil.

[7] Marie Duru-Bellat (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF.

[8] Nathalie Mons (2007), *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF.

[9] Anne Armand, Béatrice Gille, « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* », Rapport IGEN-IGAENR d'octobre 2006.

[10] David Trouilloud, Philippe Sarrazin, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs » (Note de synthèse), *Revue Française de Pédagogie* N°145, oct.-nov.-déc. 2003, p. 89-119.

[11] Notamment, expériences du XX<sup>e</sup> arr. de 1962 à 1971 puis du Tchad, de 1971 à 1975. Depuis, dans des classes ordinaires, notamment dans les zones prioritaires, en SEGPA, dans les classes relais...

[12] Catherine Malabou, « La plasticité de notre cerveau ou l'aptitude à changer de destinée », GFEN (coll.), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009, p.52.

[13] Selon le Baromètre AFEV 2009 (selui de 2011 le confirme).

[14] A. Armand & B. Gille (2007), « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* », Présentation du Rapport IGEN-IGAENR d'oct.2006, Journée nationale OZP.

[15] Problème majeur noté dans le rapport de l'Inspection générale cité précédemment.