

LES TRANSFORMATIONS DE LA FONCTION ENSEIGNANTE

pour Nicole MOSCONI
Université Paris X-Nanterre

Dès 1972, en France, un rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante parle de «crise du rapport pédagogique» et affirme: «tel qu'on le faisait il y a seulement quinze ans, le métier est devenu impraticable». Avec l'accroissement des taux de scolarisation et l'avènement de l'enseignement secondaire pour tous les jeunes d'une génération, on peut dire que cette affirmation est encore plus vraie aujourd'hui. Le métier d'enseignant est devenu plus difficile et plus complexe. En effet l'enseignant aujourd'hui doit tenir compte, beaucoup plus qu'auparavant, des contraintes imposées par le contexte scolaire et pédagogique, le type d'établissement où il exerce, le type de public auquel il a affaire. L'exercice du métier d'enseignant est de plus en plus contextualisé.

Pour faire face à ces difficultés et à cette complexité nouvelles, on tend à penser que la fonction enseignante doit se transformer. Les débats actuels autour de la professionnalisation du métier d'enseignant sont centrés autour d'une redéfinition de la compétence professionnelle. Cette redéfinition intègre non seulement la qualification institutionnellement sanctionnée (diplômes, titres, grades), mais aussi d'autres capacités professionnelles.

Mais pour comprendre ces transformations de la fonction enseignante, il faut d'abord comprendre celles du système éducatif, à travers son évolution historique, ainsi qu'à travers les mesures politiques récentes. C'est à partir d'elles qu'on pourra revenir aux transformations qui tendent à redéfinir la professionnalité enseig-

nante.

I. Les transformations du système éducatif

Du début du siècle à la fin des années 70, nous sommes passés d'un système cloisonné en ordres d'enseignement différents (enseignement primaire, enseignement secondaire) à un véritable système éducatif. Il faut préciser cette évolution pour comprendre celle des enseignants eux-mêmes.

Au début du siècle, il y a opposition entre l'enseignement primaire qui s'adresse aux classes populaires et l'enseignement secondaire qui s'adresse aux enfants des classes privilégiées et de l'élite des classes moyennes, touchant une toute petite minorité d'une classe d'âge.

L'instituteur et le professeur sont les deux figures opposées de ces mondes différents. L'instituteur a une fonction claire. Son rôle n'est pas de «former» les jeunes des classes populaires, au sens professionnel du terme. Il doit «les armer pour la vie», leur apprendre un certain nombre de savoirs de base (d'une part, des savoir-faire instrumentaux, lire, écrire, compter, d'autre part, un ensemble de savoirs utiles pour la vie pratique) et leur donner une éducation morale et civique, fondée sur le rationalisme et l'attachement à la patrie.

Souvent sorti lui-même du peuple, l'instituteur reçoit dans les écoles normales une formation adéquate à cette mission: il y acquiert un ensemble de savoirs et de pratiques professionnelles, pédagogiques, bien définies et codifiées, en même temps qu'on lui inculque un certain nombre de valeurs et de pratiques sociales qui le préparent à son futur rôle.

Celui-ci est au fond de servir de «médiateur» [1], entre les classes dirigeantes et les classes populaires. A travers son enseignement, il doit «civiliser» ces dernières pour que les hommes du peuple (et les femmes?) deviennent des citoyens de la république.

Le professeur, lui, qui s'adresse aux enfants des classes privilégiées, a une tout autre mission: il doit les «cultiver», c'est-à-dire leur transmettre une culture «désintéressée» apte à former des «hommes». Lui non plus n'a pas à se soucier de formation professionnelle. On lui demande avant tout d'enseigner, de transmettre un type de culture particulière, mais réputée universelle, la culture «classique», «humaniste», reposant sur des formes de langage déterminées. Il s'agit de préparer les jeunes à leur future position sociale

(dominante).

Quant à sa «formation», on estime que le professeur n'a pas besoin de formation professionnelle spécifique. L'acquisition, à l'Université, des savoirs qu'il devra enseigner dans ses classes est considérée comme suffisante pour l'exercice du métier. Et elle est en effet suffisante dans la mesure où le professeur s'adresse à un public assez homogène socialement, présélectionné et prêt à recevoir le savoir que le professeur transmet.

Ainsi se développe, dans un souci de distinction, l'opposition entre l'«artisan» primaire, qui applique des règles et des recettes et apprend son «métier» dans une «formation» pédagogique et l'«artiste» secondaire qui, loin d'appliquer des règles, improvise et crée à chaque heure de cours, au gré de son inspiration, élevant l'enseignement à la véritable dignité d'un «art».

Ce monde va basculer dans les années 60 et 70. L'allongement de la scolarité obligatoire, l'accroissement considérable des taux de scolarisation et de la durée des études et enfin les réformes de structures vont transformer ces deux ordres d'enseignement en un «système scolaire» où tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, vont passer successivement, selon leur âge, par l'école (maternelle, puis élémentaire), ensuite par le collège (1er cycle de l'enseignement secondaire) et enfin par le lycée général, technologique ou professionnel (2nd cycle de l'enseignement secondaire).

Dès lors les missions de ces degrés d'enseignement changent. La mission de l'enseignement primaire est de préparer tous les élèves (et plus seulement ceux qui étaient «doués») à l'enseignement secondaire. La mission de l'enseignement secondaire est de préparer les jeunes à choisir une filière de formation qui leur permette de s'insérer professionnellement dans la division sociale et sexuelle du travail.

Ce qui entraîne deux conséquences: au niveau collectif, le pouvoir politique cherche à réaliser une planification des flux scolaires en fonction de cette division sociale et sexuelle du travail; au niveau individuel, chaque élève doit subir une sélection, en fonction de ses résultats scolaires.

Ainsi l'école est de plus en plus finalisée par le diplôme et l'insertion professionnelle. Les jeunes et leurs familles déploient des stratégies en vue d'obtenir les meilleures filières et les meilleurs établissements.

Les savoirs sont eux aussi pensés dans une logique finalisée d'utilité sociale. Or cette conception pragmatique est déconcertante

pour les enseignants. Pour eux, ce qui fait la légitimité du savoir est intérieur au savoir, c'est sa cohérence, sa valeur logique et systématique, sa scientificité. Les professeurs, plus que les instituteurs, sont devenus enseignants par amour d'une discipline et, pour eux, cette discipline a une valeur en soi et pas seulement par sa valeur d'usage.

De plus, la valeur relative des savoirs s'est considérablement modifiée. Les humanités classiques ont perdu leur prestige au profit des disciplines scientifiques et en particulier des mathématiques, enseignées comme une discipline formelle, un pur système logique, sans rapport avec l'expérience.

Dès lors le malentendu s'accroît entre des enseignants centrés sur leur discipline et des élèves qui n'ont plus l'homogénéité d'autrefois, qui viennent de toutes les origines sociales et qui ne sont pas forcément prédisposés à adhérer à l'idée d'un savoir désintéressé. Autrefois l'enseignant devait maîtriser les pratiques professionnelles qui lui permettaient de transmettre un savoir aux jeunes; mais les jeunes ne mettaient pas en question la valeur propre du savoir lui-même. Aujourd'hui une question souvent posée par les jeunes, c'est «à quoi ça sert d'apprendre telle chose?».

L'école aujourd'hui vit une situation de crise. Son fonctionnement est critiqué. Bien que toutes les études montrent l'élévation du niveau général des études [2], on met l'accent sur l'échec scolaire et on souligne le gâchis et le coût qu'il représente pour la nation. L'idée que des jeunes sortent de l'école sans qualification, même si leur nombre a considérablement baissé, est devenue inacceptable.

D'autre part, l'école s'est considérablement diversifiée. On constate une très grande hétérogénéité, tant du côté des établissements que des élèves et de leurs parents. Cette diversité, s'est encore accentuée avec la politique des ZEP (Zones d'éducation prioritaires, considérées par le Ministère comme pièce maîtresse de la lutte contre l'échec scolaire), qui a consisté à «donner plus à ceux qui ont moins», à donner des moyens supplémentaires aux établissements, dans les quartiers défavorisés, pour qu'ils inventent des moyens nouveaux de lutte contre l'échec scolaire massif.

Les enseignants aussi sont de plus en plus divers, par leurs origines sociales, par leur formation. Il faut signaler aussi la très forte féminisation, même si elle est très inégale selon les ordres d'enseignement et les disciplines [3].

L'exercice du métier d'enseignant est devenu particulièrement difficile. Les enseignants ont souvent un sentiment de précarité et

éprouvent de grandes difficultés dans leur pratique professionnelle. Peter Woods [4] parle de «problèmes de survie»: quand les situations sont difficiles, quand les problèmes sont nombreux et intenses, les enseignants s'adaptent en développant des «stratégies de survie».

Les pratiques professionnelles auxquelles l'enseignant doit se former deviennent de plus en plus complexes et précaires. Ce qui réussit à un endroit ne réussit pas forcément ailleurs, dans un autre contexte local.

Pour répondre à ces difficultés, un certain nombre de mesures politiques ont été prises en France qui sont un des facteurs de changement de la profession enseignante.

II Les transformations politiques en France

De la loi de juillet 1989, en France, on a surtout retenu le plus spectaculaire, les objectifs quantitatifs: amener 80% d'une classe d'âge au niveau du Baccalauréat, avec un niveau minimum de CAP (Certificat d'aptitudes professionnelle) ou de BEP (Brevet d'études professionnelles) pour tous les jeunes.

Mais les objectifs qualitatifs d'évolution sont sans doute encore plus significatifs.

Tout d'abord la loi préconise une nouvelle approche pédagogique centrée sur l'élève: il faut «mettre l'élève au coeur du système éducatif».

Ensuite l'école primaire est réorganisée en trois cycles d'apprentissage qui ne sont plus définis par des programmes annuels par contenus mais par des objectifs d'acquisition. Un des buts explicites de cette nouvelle organisation est d'éviter au maximum les redoublements: un élève pourra passer dans la classe supérieure même s'il n'a pas appris à lire dans sa première année d'école élémentaire.

Le troisième point important, c'est que chaque établissement, primaire et secondaire, doit élaborer un projet d'établissement qui définira les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux.

Enfin de nouveaux établissements ont été créés pour la formation initiale de tous les enseignants de la maternelle au lycée: les IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Ainsi est posé le principe d'une professionnalité enseignante, commune à

tous les enseignants, par-delà les différences de degrés et de disciplines. Chaque enseignant devra maîtriser la ou les disciplines et leur didactique, connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupes, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement.

La loi d'orientation s'est donné explicitement pour but de transformer la façon de travailler des enseignants, dans une double dimension cognitive et coopérative. Il s'agit de transformer les conditions d'exercice dans le sens d'une responsabilisation collective. Le métier l'enseignement devient une profession, appuyée sur un haut niveau de compétences.

En ce domaine, la loi entérine des évolutions que l'on a pu constater chez une minorité d'enseignants et incite à leur généralisation. Quelles sont donc ces évolutions et ces nouvelles compétences acquises ou à acquérir?

III Les nouvelles compétences des enseignants

Nous proposons de les définir par quatre composantes:

- une composante cognitive
- une composante théorique
- une composante organisationnelle
- une composante éthique

1) La composante cognitive.

L'idée-force est de faire basculer l'enseignant de l'enseignement à l'aide à l'apprentissage des élèves.

La première tâche de l'enseignant se situe en amont de l'apprentissage lui-même. L'enseignant ne peut plus se contenter de transmettre les savoirs à ceux qui ont le désir d'apprendre, il doit susciter chez tous, même ceux qui ne l'ont pas spontanément, le désir d'apprendre, il doit motiver les élèves, les constituer en demandeurs de savoirs.

Mais, une fois les élèves motivés, l'enseignant ne peut se contenter d'enseigner. On admet aujourd'hui, en effet, qu'il ne suffit pas que l'enseignant enseigne pour que l'élève apprenne. L'enseignant cherche à organiser des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de mettre en oeuvre les procédures et les

opérations qui leur permettront de construire leurs savoirs. Il tend de plus en plus à prendre en compte les processus d'apprentissage; il a le souci de faire acquérir et de développer chez les élèves les opérations mentales nécessaires pour qu'ils puissent apprendre.

Les enseignants sont amenés à prendre en compte l'hétérogénéité de leur classe et à développer des pédagogies différenciées, individualisées.

Les enseignants savent aussi que, pour beaucoup d'élèves, le travail personnel ne va pas de soi, qu'ils doivent aider les élèves à acquérir les méthodes de ce travail personnel et qu'ils doivent se centrer sur l'activité de l'élève en classe, plus que sur les devoirs à la maison.

Ainsi les enseignants tendent de plus en plus aujourd'hui à se définir comme des spécialistes de l'apprentissage. Comme l'écrit Marguerite Altet, «on est bien passé du modèle de l'enseignant «magister» au modèle de l'enseignant «pédagogue» centré sur l'apprenant» [5].

Mais cette définition de la compétence à son tour suppose l'acquisition de savoirs nouveaux.

2) *La composante théorique.*

Enseigner n'est pas la même chose que connaître et comprendre l'enseignement. Traditionnellement on pensait qu'on pouvait enseigner sans vraiment comprendre les processus mis en oeuvre, tant au niveau des procédures mises en oeuvre par les élèves pour apprendre qu'au niveau de la dynamique du groupe-classe et de son mode de gestion. Cette posture est de moins en moins possible aujourd'hui.

Il n'est plus possible aujourd'hui d'apprendre des routines et des pratiques pédagogiques qui pourraient être efficaces en toute circonstances. A cause de la diversité des situations et de l'hétérogénéité des élèves, chaque situation est spécifique et demande de mettre en oeuvre une inventivité particulière.

Dès lors l'enseignant d'aujourd'hui est amené à réfléchir sur sa pratique et, pour rendre cette réflexion plus efficace, à faire appel à des savoirs en sciences sociales et humaines et en sciences de l'éducation. Ce sont ces savoirs qui lui permettent d'éclairer sa pratique pédagogique et de développer sa capacité de conceptualiser son enseignement et d'analyser systématiquement les processus pédagogiques et éducatifs.

Dans ce domaine, la formation continue, des études universitaires en sciences humaines ou en sciences de l'éducation, la participation à des équipes de recherche pédagogiques ou universitaires jouent un rôle déterminant; de même que, pour beaucoup, le travail en équipe avec des collègues.

Ce sont les conditions pour que les enseignants puissent contrôler leur propre fonctionnement, le modifier si nécessaire, l'adapter d'une manière souple au contexte de leur classe et de leur établissement.

C'est la condition aussi pour éviter d'être à la merci des modes, des intérêts commerciaux et des derniers gadgets.

Mais la profession enseignante ne demande pas seulement des savoirs disciplinaires, pédagogiques, didactiques et psycho-sociologiques. Elle demande aussi un engagement plus collectif.

3) *La composante organisationnelle*

Le métier enseignant évolue vers le développement du travail collectif. Les enseignants tendent à mettre en place des formes de travail qui incluent plusieurs enseignants; ils ont des pratiques de décloisonnement, d'échanges. Ils sont ainsi amenés à travailler en équipe pour organiser ensemble des groupes de niveau, des contrôles communs, des groupes d'aide au travail personnel des élèves, des modules, etc.

Les enseignants incluent de plus en plus dans leur activité professionnelle, outre les heures de cours en présence des élèves, des temps de réunion et de concertation entre personnels de l'établissement ou avec des partenaires extérieurs.

L'obligation faite à l'établissement de faire un projet d'établissement tend à déplacer le cadre de référence de la classe à l'établissement. Les enseignants sont amenés à considérer, par-delà leur propre enseignement, la situation d'ensemble de l'établissement, à contribuer au diagnostic concernant les points forts et les points faibles de l'établissement, à la fixation des objectifs communs à l'ensemble de l'établissement et à l'évaluation de la manière dont ils ont été ou non atteints.

Dans certains établissements, le chef d'établissement joue un rôle de facilitateur, de négociateur et de soutien du personnel enseignant; il permet la constitution d'une équipe éducative véritable qui fédère l'établissement et accroît l'impact de son action auprès des élèves.

Ces nouvelles compétences reposent sur un investissement professionnel qui n'est pas lié seulement à des qualités intellectuelles, mais aussi à des qualités personnelles, à un amour du métier qui, en dernière analyse, fait intervenir une composante éthique.

4) *La composante éthique*

Se faire spécialiste de l'apprentissage, ce n'est pas seulement acquérir des qualités techniques, c'est aussi se fonder sur une foi: tout élève est capable d'apprendre, pourvu qu'on lui en donne les moyens. Telle est la position éthique que Meirieu, en reprenant le terme de Rousseau, définit comme la croyance en «l'éducabilité» de tout apprenant.

L'échec de l'apprenant, l'erreur de l'élève ne sont pas renvoyés à une absence de don définitif, à une faute de l'élève, manque de bonne volonté ou d'attention, mais à des défauts des dispositifs d'apprentissage auxquels on peut toujours porter remède.

Mais, du coup, les enseignants accroissent leurs exigences vis à vis d'eux-mêmes. Car c'est à eux qu'il incombe d'inventer ces dispositifs de remédiation qui aideront les élèves à progresser dans leurs apprentissages, quel que soit leur niveau de départ.

De plus, ces savoirs théoriques de sciences humaines que les enseignants acquièrent aujourd'hui, contribuent aussi à accroître les exigences du métier. Ceux-ci sont avertis de l'«effet Pygmalion». Ils savent que leurs attentes pèsent sur les capacités et les compétences que développent ou non leurs élèves. Ils savent aussi que leurs attentes ne sont pas les mêmes vis à vis de tous les élèves et qu'ils ont tendance à traiter différemment les élèves, selon leur origine sociale et leur sexe. Dès lors ils sont renvoyés à un exercice de la vertu de justice plus subtil et plus fin que ce à quoi ils étaient accoutumés auparavant. Pour réaliser une véritable équité dans la classe, ils doivent porter un regard critique sur leurs comportements et leurs discours spontanés pour tenter de mieux les contrôler et pour permettre à chaque élève d'être également reconnu dans l'espace-classe.

Pour autant, l'enseignant ne doit pas vouloir faire apprendre les élèves «à tous prix». Comme il y a de l'«acharnement thérapeutique», il peut y avoir aussi de l'«acharnement didactique». L'enseignant doit toujours avoir à l'esprit que, comme le dit Castoriadis [6] la praxis enseignante ne saurait avoir d'autre visée que l'autonomie de l'enseigné.

Telles sont les dimensions des nouvelles compétences des en-

seignants. Si cette évolution est très sensible, il faut toutefois signaler qu'elle n'est pas encore le fait d'une majorité d'enseignants. Elle demande en effet beaucoup d'investissement personnel, elle repose sur le volontariat, et on comprend que certains enseignants résistent. D'autant plus qu'ils ont souvent l'impression que leur fonction n'a pas été revalorisée, au niveau matériel et symbolique, en proportion des efforts qui leur étaient demandés.

Cette redéfinition de la fonction enseignante est, en effet, un enjeu social. L'institution n'en est qu'un des partenaires. Il y a aussi les groupements professionnels, les associations de spécialistes, les syndicats, les associations de parents d'élèves.

Pour les instituteurs, cette redéfinition de la fonction s'est accompagnée d'une revalorisation salariale qui les a alignés sur la majorité des enseignants du second degré, titulaires du CAPES. Mais, pour les enseignants du second degré, il n'y a pas eu d'avantages salariaux comparables. Ils peuvent donc avoir l'impression qu'on attend beaucoup d'eux, sans qu'en échange une véritable valorisation de la profession soit mise en oeuvre.

Mais on peut s'interroger: sont-ce les mesures de revalorisation qui sont à l'origine de l'évolution de la compétence professionnelle et d'une reprofessionnalisation du métier, ne sont-ce pas plutôt les contraintes du terrain vécues au jour le jour? Et, à l'inverse, cette évolution vers de nouvelles compétences sera-t-elle le fait d'un nombre suffisant d'enseignants pour que la masse critique soit atteinte qui permettra d'entraîner les indécis?

Adresse de l'auteur: Nicole Mosconi. Département de Sciences de l'Education. Université Paris X. Nanterre. 200 Avenue de la République. 92001 Nanterre. Cedex. Francia.

Reçu: 30.IV.1995.

NOTES

- [1] CHARLOT, B. (1990) Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques, p.14, *Recherche et Formation*, 8.

- [2] BAUDELLOT, ESTABLET (1989) *Le niveau monte, réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles* (Paris, Le Seuil).
- [3] 75% de femmes dans le premier degré, 61% dans les collèges, 51% dans les lycées.
- [4] WOODS, P. (1979). *The divided school* (London, Routledge and Kegan Paul).
- [5] ALTET, M. (1994) La professionnalité enseignante vue par les enseignants, *Education et Formation*, 37, mars, p. 97.
- [6] CASTORIADIS, C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*, p.103 (Paris, Ed. Le Seuil).

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM, A. (1984) *L'enseignant est une personne* (Paris, ESF).
- ALTET, M. (1993) *La formation des enseignants* (Paris, PUF).
- GLASMAN, COLLONGES, POULETTE (1992) Le métier d'enseignant, *Revue du Centre de Recherche en Education* (Université de Saint Etienne, CDDP) 5, juin .
- HIRSCHHORN, M. (1993) *L'ère des enseignants* (Paris, Nathan).
- HUBERMAN, M. (1989) *La vie des enseignants* (Genève, Delachaux-Niestlé).
- TOCHON, F. (1993) *L'enseignant expert* (Paris, Nathan).
- WOODS, P. (1979) *The divided school* (London, Routledge and Kegan Paul).

SUMARIO: LAS TRANSFORMACIONES DE LA FUNCION DOCENTE (TEACHERS' CAREERS TRANSFORMATIONS).

El artículo estudia las transformaciones de la profesión enseñante en los últimos años, tras las reestructuraciones de nuestros sistemas educativos que acaban definitivamente con los últimos vestigios de los sistemas duales de enseñanza.

El aumento de los años de escolaridad obligatoria y la extensión y masificación de la enseñanza supone cambios cualitativos en las relaciones profesor-alumno, planteando nuevas exigencias a los profesores.

Estas nuevas exigencias se desarrollan en cuatro rúbricas:

1. El enfoque cognitivo: en el que el profesor debe moverse desde la enseñanza positiva hacia la ayuda al aprendizaje de sus alumnos.
2. El enfoque teórico: en el que se exige del profesor los conocimientos necesarios para entender su propia práctica pedagógica, desarrollando su capacidad de contextualizar su enseñanza y de analizar sistemáticamente los procesos pedagógicos y educativos que él mismo inicia.
3. El enfoque organizativo: en el que el profesor debe abandonar los planteamientos individualistas para desarrollar estrategias de trabajo colectivo. En el momento presente nuestros profesores están llamados a trabajar en equipo para organizar los grupos de clase, establecer grupos especiales de apoyo a los alumnos con dificultades, diseñar controles comunes, programar módulos específicos, etc.
4. El enfoque ético: según el cual no se trata de expulsar del sistema educativo a los alumnos que no alcanzan un determinado nivel, sino de establecer un compromiso, con cada uno de los alumnos, para darles los medios de que apren-