

LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°5 - DÉCEMBRE 2017

Comment comprendre les malaises des enseignants ?

Anne BARRÈRE, sociologue, Paris-Descartes, Sorbonne
Paris Cité.

.....

Les historiens précisent qu'on trouve déjà trace du malaise enseignant dans un rapport préparatoire de la réforme de 1902 ! (Obin, 2002). Pourtant, l'expression est tellement vague et générale qu'elle peut précisément recouvrir des réalités différentes et évolutives. On peut parier que le malaise des enseignants du XXI^e siècle n'est pas en tous points identique à celui de 1902... Lorsque l'on interroge les enseignants à ce propos, les résultats sont en partie contradictoires : dans les chiffres recueillis en 2004 par la DEPP, 80 % des enseignants du second degré se disent assez ou très satisfaits de leur expérience professionnelle même si 90 % reconnaissent l'existence d'un malaise enseignant, 60 % disant l'éprouver en première personne. Nos travaux récents (Barrère, 2017) ou plus anciens (Barrère, 2002) tentent de l'éclairer au plus près de leur expérience professionnelle.

■ Un travail composite en forte évolution

Le travail enseignant est difficile à définir. Artisanal à certains égards, mais aussi centré sur la communication avec les groupes d'élèves, il nécessite une expertise en matière de « savoirs à enseigner ». Mais depuis une trentaine d'années, il est également défini en rapport avec des « savoirs pour enseigner », didactiques, pédagogiques, ou issus des sciences de l'éducation. Il est aussi l'objet de prescriptions récurrentes aujourd'hui, l'invitant à s'élargir pour intégrer d'autres dimensions comme la gestion de projets ou d'équipes.

On peut situer l'enseignement dans le large continent des métiers de service qui aujourd'hui en France occupent les trois quarts de la population active. A l'intérieur de ce continent, on peut le définir avec François Dubet (2002) comme un « travail sur autrui » se caractérisant par le fait de vouloir opérer une transformation en profondeur et dans la durée de l'état de quelqu'un, ce qui suppose aussi une forte coopération de sa part. Le point est important, tant une partie des tâches enseignantes aujourd'hui apparaît précisément centrée sur l'obtention de cette coopération. S'ils partagent cette caractéristique avec d'autres professionnels, comme ceux du soin et du travail social, le travail enseignant apparaît encore ici triplement spécifique. D'une part, il se présente comme un service obligatoire pour son bénéficiaire. C'est forcément le cas jusqu'à 16 ans, date officielle de la scolarité obligatoire, mais aussi au-delà en raison de l'allongement des études et de son lien à l'emploi. D'autre part, il se fait pour l'essentiel face à des groupes. Enfin, il se fait sur une période rendue très longue par l'allongement de la scolarité.

Ainsi, le relatif confort statutaire des enseignants français, pour la plupart fonctionnaires, est-il aussi contrebalancé par un travail complexe, en forte évolution,

Président :
Laurent MUCCHIELLI

Membres :
Claude AZÉMA
Chahla BESKI CHAFIQ
Stéphanie CLERC CONAN
Laurence DE COCK
Philippe JOUTARD
Françoise LECLAIRE
André LEGRAND
Denis MEURET
Benjamin MOIGNARD
Edgar MORIN
François TESTU
Anne-Marie VAILLÉ
Philippe WATRELOT

fcpe.asso.fr

**Fédération des conseils
de parents d'élèves
des écoles publiques**

108-110 avenue Ledru-Rollin
75544 Paris Cedex 11
Tél : 01.43.57.16.16.

Mail : fcpe@fcpe.asso.fr
Directrice de publication :
Liliana Moyano.

ISSN 2554-7720



et du coup la relative modération salariale aidant (rappelons que les enseignants français sont payés en moyenne 20 % de moins que leurs collègues européens), il n'apparaît plus aujourd'hui pour certains une contrepartie suffisante. Les difficultés de recrutement actuelles, sans doute en partie aggravées par les aléas de la formation des maîtres, témoignent de cette réalité. Depuis plusieurs années, les postes mis au concours de recrutement ne sont pas tous pourvus, avec des difficultés inégales selon les disciplines.

Deux facteurs structurels peuvent être avancés pour rendre compte de l'actualité de cet inconfort professionnel plus ou moins aigu. Le premier d'entre eux est le changement de public d'élèves lié à la massification du second degré. L'élève de milieu social favorisé, censé avoir été préparé en famille à apprécier et trouver importants les savoirs de la culture scolaire, public majoritaire des collèges et lycées d'avant le collège unique de 1975, n'en représente plus qu'une part minoritaire. La massification a changé la finalité des études – il ne s'agit plus ou plus seulement de former une élite –, mais de préparer l'ensemble d'une génération à l'insertion. Les enjeux de la scolarité initiale, fortement dramatisés par les élèves, et leurs familles, mettent les enseignants au cœur d'une « pression scolaire » qui met peu ou prou la transmission des savoirs au service de la diplomation, dans un contexte fortement marqué par le chômage des jeunes.

Mais un deuxième facteur décisif d'évolution des conditions de travail, plus diffus sans doute et moins facile à cerner, doit être évoqué. Un nouveau rapport à l'enfant et à l'adolescent s'est progressivement développé, éloigné de la figure historique centrale de l'école française. L'enfant et l'adolescent ne sont plus seulement des adultes en devenir qu'il faut éduquer par la fréquentation de savoirs universels et l'exercice de la raison, nécessaires à la construction du citoyen. Ils sont considérés comme ayant leurs caractéristiques et besoins existentiels propres ainsi que des qualités spécifiques. Avec l'enfance et l'adolescence, ce sont aussi les industries culturelles de masse, qui deviennent des protagonistes de l'école, comme le souligne Edgar Morin dès les années 1970. Or, la culture de masse est un protagoniste très particulier de la culture scolaire, protagoniste indifférent, « qui hybride toutes les cultures, n'en reconnaît aucune et les digère toutes » (Morin, 1970), dans lequel on peut parfois puiser des ressources, mais qui déborde toute considération institutionnelle de

légitimation. Avec ses groupes de copains, ses looks, ses stars, et maintenant ses équipements numériques et ses portables, l'adolescence est à la fois une passagère clandestine de l'enseignement secondaire, et l'occasion de confrontations permanentes et quotidiennes entre les enseignants et les élèves, pour le meilleur, et pour le pire. Ces deux transformations structurelles permettent d'expliquer le caractère aigu de deux épreuves du travail enseignant, qui lorsqu'elles ne sont pas surmontées, sont largement synonymes de malaises.

■ Un sentiment d'impuissance pédagogique

La première, issue de la prescription de faire réussir « tous les élèves », est un sentiment d'impuissance pédagogique très fort, bien sûr présent particulièrement dans les contextes de grande difficulté scolaire. Malgré l'accent mis par les textes sur les compétences pédagogiques de motivation, d'adaptation et de remédiation, bien des enseignants ont le sentiment d'échouer à faire réussir les élèves. Pour Larrivain et Corbier, c'est en 2005, la troisième cause citée par les enseignants, de leur malaise professionnel (Larrivain, Corbier, 2005). Cette impuissance pédagogique est parfois accentuée du sentiment d'être poussés à « évacuer vers le haut, cyniquement », comme le disait une enseignante, des élèves qui ne pourront pas, selon eux, tirer leur épingle du jeu ultérieurement, par exemple dans l'enseignement supérieur. C'est d'ailleurs ce qui fait de la question du redoublement un sujet polémique et délicat qui revient périodiquement au centre de l'actualité scolaire.

Par ailleurs, si les recherches en éducation arrivent désormais à identifier des facteurs favorisant l'efficacité d'une pratique pédagogique, ces facteurs sont très dépendants des contextes et des tâches demandées. L'enseignement dit « explicite » (structuré, avec évaluation fréquente) ne serait dit performant que pour des tâches simples, et serait plus pertinent dans des contextes de difficulté scolaire. L'enseignant efficace est caractérisé par sa bonne adaptabilité à ses élèves ; il n'en existe pas de portrait-robot. (Talbot, 2012). Le point peut paraître évident mais il mérite d'être rappelé à l'heure de la tentation d'une partie des chercheurs et des décideurs en éducation de raisonner en termes de bonnes pratiques. Une des caractéristiques des métiers qui doivent compter avec la collabo-

ration de l'objet-sujet est bel et bien le caractère multi-dimensionnel des compétences requises, à la fois liées au contenu de la transformation elle-même que vise le service, mais aussi à la relation, à l'intelligence des contextes institutionnels et sociaux de l'activité. Le rapport aux procédures doit assumer une part importante d'incertitude, contrairement aux secteurs où il est possible de s'appuyer sur des améliorations quantifiées de procédures et de protocoles, ce qui problématise la notion de travail efficace (Gadrey, Zarifian, 2002).

Ainsi les plaidoyers globaux pour tel ou tel type de pédagogie, qu'elle soit plutôt traditionnelle ou de projet, ou encore pour tel ou tel type de posture d'autorité, ont toutes les chances d'être inadaptés ou impraticables dans un certain nombre de contextes. La seule réponse sensée à ce sentiment d'impuissance paraît être l'élévation du degré d'expertise pédagogique, par le biais de la formation, une élévation qui reste aléatoire aujourd'hui, malgré les ESPE¹, en raison de la courte durée de la formation initiale réellement professionnelle (c'est-à-dire non centrée sur les épreuves disciplinaires de concours), et de la faiblesse de la formation continue.

■ Les risques de la relation

La seconde transformation structurelle a généralisé les contours de l'épreuve liée à la classe elle-même, les satisfactions y alternant avec les difficultés dont certaines deviennent des blessures relationnelles amplifiées encore par la dimension « intime » des problèmes d'autorité quotidiens. Une même classe peut se métamorphoser d'un jour sur l'autre, de même que les formes et méformes de l'enseignant peuvent se traduire par des conséquences difficiles à anticiper, les élèves étant plus ou moins prêts à « s'engouffrer dans la brèche ». Cette « cyclothymie de la relation » favorise des climats de classe variables qui sont les véritables conditions de travail des enseignants, dont ils peuvent avoir le sentiment de ne jamais vraiment les maîtriser totalement, même si bien sûr ils s'y efforcent et si les plus expérimentés ont construit, pour ce faire, des compétences relationnelles remarquables. Dans le haut de la cyclothymie : « les yeux qui brillent » ; les rires et l'humour ; les conversions surprenantes à ce qui est dit ou fait ; les réponses intéressantes, déconcertantes. Dans le bas de la cyclothymie : la classe lourde, apathique, les mots incivils, voire les insultes, mais aussi la méfiance, les manteaux qu'on

garde même quand il fait chaud, le bruit, l'agitation. Alors même que tous les enseignants l'éprouvent, la personnalisation de cette cyclothymie de la relation, largement répandue, la rend très difficile à traiter comme un problème professionnel, un réel « risque du métier ».

Faire face à l'épreuve peut mettre d'ailleurs en jeu d'autres ressources qui existent de manière inégale dans les établissements. D'abord la communication et la solidarité entre collègues qui ne prévaut pas toujours, le milieu enseignant étant parcouru de fractures parfois invisibles mais bien réelles. Ensuite, la compréhension et le soutien plus ou moins effectifs des équipes de direction, qui oscillent entre un discours sur le « dysfonctionnement de certains enseignants » et un accompagnement plus ou moins possible, car chronophage (Barrère, 2011).

Enfin, ces difficultés sont vécues comme partiellement insolubles dans des prescriptions pédagogiques et didactiques. Certes, un cours inadapté pédagogiquement ou mal construit peut se voir sanctionner par du désordre, mais il existe aussi une autonomie du continent relationnel présent en classe, qui en appelle à d'autres considérations. Les risques du métier d'enseignant sont très majoritairement liés à cette usure relationnelle, parfois émaillée de conflits plus ou moins graves, auquel le succès médiatique du thème de la violence scolaire a pu donner un écho. La solitude des enseignants reste grande à cet égard, accentuée par une culpabilité latente devant ce qui est perçu comme un indice synthétique de compétence professionnelle. Si être écouté et respecté en classe ne suffit sans doute pas à faire un bon prof, le contraire suffit en effet largement à douter de sa valeur.

■ Les réformes : solutions ou problèmes ?

Mais ces deux évolutions, en elles-mêmes causes de difficultés, le sont aussi par leur absence de prise en compte par les prescriptions et l'encadrement du travail enseignant. Pour Larrivain et Corbier, la première cause du malaise enseignant est pour 66 % des répondants l'absence de prise en compte des difficultés réelles du métier (Larrivain, Corbier, 2005). C'est ainsi que les enseignants, souvent décrits à tort comme résistants globalement à des « réformes » de petite et moyenne portée qui se succèdent quelle que soit la couleur politique des ministères, font face à des propositions de changements qui ne constituent pas forcément, loin s'en

(1) Écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

faut, des ressources face aux deux premières épreuves du métier.

Bien sûr, à un certain niveau de généralité, on peut toujours faire correspondre réformes et réalités du terrain. On peut argumenter que des équipes plus soudées font mieux face à la « cyclothymie de la relation », et c'est d'ailleurs sans doute une des raisons pour lesquelles le travail en équipe est effectivement plus répandu dans certains établissements ; on peut dire aussi que raisonner en termes de compétences, ou promouvoir des projets interdisciplinaires peut permettre de faire face à la crise des savoirs scolaires et de faire baisser la pression. Mais ces argumentations, pour ne pas être purement rhétoriques, devraient pouvoir se nourrir de réalités locales différenciées et des débats pédagogiques en cours. Si certaines équipes de direction réussissent dans ce travail d'articulation des solutions institutionnelles avec le quotidien, elles n'en ont pas toujours le temps ou les compétences. D'autres s'en tiennent à « appliquer » les options pédagogiques portées par les réformes, alors même qu'elles peuvent susciter des débats. Les pédagogies de projet, de plus réservées à certains établissements, peuvent elles aussi augmenter les écarts et retarder, comme le montrent les recherches du laboratoire ESCOL, l'entrée des élèves dans les processus d'abstraction nécessaires aux apprentissages (Bautier, Rayou, 2002). Du coup, il arrive souvent que, loin d'être des solutions aux problèmes des acteurs de l'école, les réformes apparaissent comme de nouveaux problèmes à affronter, de nouvelles tâches à investir, qui prennent du temps, de l'énergie, n'ayant parfois pas d'autre sens que celui de l'obéissance à la prescription et pouvant écarter du cœur de métier. Elles nourrissent alors « un discours de l'organisation » de plus en plus éloigné du « réel du travail » comme le dit

Christophe Dejours (1998), montrant que cet écart peut susciter une réelle souffrance. (Lantheaume, Hérou, 2008).

■ Conclusion

Ainsi, même si, selon les enquêtes d'opinion, la société française accorde toujours globalement sa confiance aux enseignants (à 72 % selon un sondage de 2012), le sentiment prévaut chez la majorité d'entre eux que les épreuves de leur métier sont insuffisamment connues ou reconnues. Ce sentiment rend du coup difficile voire insupportable de n'être évoqué que par les seules marques de leur confort statutaire (emploi à vie, vacances, etc...). Cette dissociation entre statut et métier est également renforcée par le sentiment d'être plus exposés au jugement que beaucoup d'autres travailleurs, étant donné la publicité structurelle accordée aux problèmes des enseignants, dont les faux-pas éventuels sont bien plus commentés sans doute que ceux du pharmacien du quartier ou du cadre d'une autre administration, en particulier à cause des inquiétudes légitimes des familles de tous milieux sociaux pour l'avenir de leurs enfants. Les chefs d'établissement, les parents, et bien sûr tous les élèves, sont aussi les témoins au quotidien des pratiques enseignantes. Et, pour tout arranger, tout le monde a ses propres souvenirs scolaires... Ainsi, l'éducation est un des domaines du social où les avis et les représentations pullulent, mais aussi où la séparation entre professionnels et profanes est parfois la plus ténue, mettant la zone d'autonomie et d'expertise des premiers à rude épreuve. C'est là sans doute une dernière source de malaise, souvent traduite en termes de méconnaissance, peut-être celle face à laquelle les recherches et leur diffusion peuvent espérer une certaine utilité.

BIBLIOGRAPHIE

Barrère, A. *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan, 2002.
 Barrère A., *Sociologie des chefs d'établissements. Les managers de la République*. Paris, PUF, 2011.
 Barrère, A. *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, 2017.
 Bautier E, Rayou P., *Les inégalités d'apprentissage*, Rennes, PUR, 2002.
 Dejours C. *Souffrance en France*, Paris, Seuil, 1998.
 Duret F., *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.
 Gadrey J., Zarifian Ph. *L'émergence d'un modèle de service : enjeux et réalités*, Paris, Liaisons, 2002.

Lantheaume F., Hérou C., *La souffrance des enseignants*, Paris, PUF, 2008
 Larrivain C, Corbier J-Y, *Les dossiers, Portrait des enseignants du second degré*, n°165, 2005
 Morin E., *L'esprit du temps*, Paris, Seuil, 1970
 Obin J-P, *Rapport sur le métier d'enseignant*, MEN-ENSR, 2002
 Talbot Laurent, « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, <http://questionsvives.revues.org/1234>.
 Van Zanten, A., *L'école de la périphérie*, Paris, La Découverte, 2001.