

# L'autorité dans l'éducation et dans l'éducation nationale

Je ne vais pas reprendre le constat et les aspects de cette crise de l'autorité dans l'enseignement. Vous le connaissez, vous le vivez. Donc je pars du fait qu'elle existe.

Pour en donner une première approche je reprendrais quelques idées tout d'abord de **Hanna Arendt**, puis de **Bruno Robbes** (sans développer, vous en parlerez demain en atelier) à propos de la crise de l'éducation.

Puis je m'interrogerais sur les origines de cette crise

Une question simple : pourquoi aller à l'école ? La motivation des divers acteurs, l'élève, l'enseignant. Mais aussi « Pour quoi faire l'école obligatoire ? »

Ce qui nous amènera à nous demander si au fond notre Education nationale est bien loyale vis-à-vis du politique ? Est-elle elle-même obéissante ? Question un peu sacrilège bien sûr, mais qu'il faut poser.

Face à ces évolutions que fait l'école ? (imposition de la forme scolaire, les bricolages individuels, la boîte d'oeuf)

Les tentatives de changements d'organisation, ce qui nous entraînera vers la troisième partie de cet exposé.

## ***1/ La crise de l'autorité de l'enseignant***

### **La crise de l'autorité de Hanna Arendt**

Crise de la culture, crise de l'autorité, crise de l'éducation. Dans les **années 50 aux Etats Unis**. C'est un moment où les USA réagissent à ce qu'ils perçoivent comme un échec de leur système d'éducation.

Elle identifie quelques phénomènes qui caractérise cette crise dans un contexte plus général où l'Amérique cherche à effacer les différences et à promouvoir l'égalité (le mythe de la mobilité ascensionnelle, le self-made-man suppose des différences hiérarchisées des places, et non des chances pour parler comme François Dubet, ou des personnes) :

*On peut sans doute faire un parallèle avec la situation actuelle française.*

« Trois idées de base permettent de comprendre pourquoi l'Amérique a pris de telles mesures dans le domaine de l'éducation.

- La première est qu'il existe un monde de l'enfant et que cette société doit dans la mesure du possible être autonome et se gérer elle-même. Les adultes doivent se borner à assister ce gouvernement. Il ne faut donc pas prendre en considération l'individu mais le groupe. L'autorité d'un groupe est bien plus forte que celle d'un individu, l'enfant ne peut donc se révolter. Les enfants ont tendance à vouloir s'échapper, mais le monde des adultes leur est fermé. Ils réagissent soit par conformisme, soit par la délinquance juvénile, souvent par un mélange des deux.
- La deuxième a trait à l'enseignement. La pédagogie est devenue une science très éloignée de la matière à enseigner. La formation des enseignants était donc principalement basée sur les formes de l'apprentissage et non plus sur les contenus des enseignements.
- La troisième idée est qu'il faut substituer dès que possible le faire à l'apprendre. Il

ne fallait pas inculquer un savoir mais un savoir-faire. L'enfant n'étant intéressé que par le jeu, tout apprentissage devait être tourné de façon à être ludique. Ce système laisse l'enfant dans un monde infantile, alors que l'école a pour but de construire un futur adulte. Sous prétexte de respecter l'indépendance du monde de l'enfance on les exclut du monde des adultes. »

### **Le professeur responsable du monde.**

C'est dans la mesure où il assume cette responsabilité, qu'il peut assumer l'autorité.

La difficulté pour suivre Arendt est l'utilisation du mot autorité pour me semble-t-il deux acceptions différentes :

- l'autorité dans le monde des adultes et la politique
- l'autorité dans la relation adulte-enfant (relation anthropologique)

L'hypothèse de Arendt, c'est que la première s'est construite sur le modèle de la seconde, et lorsque la première s'écroule, elle entraîne la déconstruction de la seconde. La disparition de l'autorité dans la sphère publique, sociale, entraîne sa disparition dans la sphère privée. L'école étant entre les deux, elle trinque également !

Peut-on dire réellement la même chose de ces deux autorités ? L'une s'exerçant entre adultes-majeurs et l'autre entre adulte-mineur(s) ? Si on reprend les caractéristiques de **l'autorité** indiquées par Arendt

- Non-violence
- Reconnaissance de la légitimité (conscience)
- Inégalité des acteurs
- Non discutable

On peut considérer que ces caractéristiques sont celles qui sont perçues, vécues par le porteur de l'autorité, c'est **son point de vue**, sa définition de la situation comme disent les interactionnistes. Mais l'autre personne, pour rentrer dans cette relation, doit en faire la même interprétation. On peut concevoir que l'adulte (en position basse), acceptant la position basse, fera la même interprétation. Mais un enfant, un adolescent, un mineur ? En a-t-il la capacité ?

Dans la position d'Arendt, le « professeur » est à la fois celui qui peut instruire du fait de son savoir, mais aussi celui qui peut éduquer parce qu'il se porte responsable du monde. Le monde précède les nouveaux-venus comme dit Arendt. Ils doivent y être introduits, c'est en cela qu'il y a éducation. Et donc la relation professeur-élève est à la fois une relation fondée par une institution, l'école, mais elle est aussi fondée sur la différence anthropologique adulte-enfant.

A propos de cette notion d'**introduction au monde**, on pourrait faire référence bien sûr aux rituels de passage, qui d'habitude d'ailleurs n'existent que pour les jeunes hommes. La société devenant égalitaire entre les sexes, elle ne peut maintenir ces rituels à la fois marquant et basés sur la différenciation des sexes.

D'une certaine manière on pourrait dire que l'école a repris cette fonction symbolique du passage de l'enfance à l'adulte.

Mais revenons à cette responsabilité du professeur d'après Arendt : être responsable du monde !

**Cette responsabilité suppose une assurance**, une adhésion, une perception-conception du monde claire, harmonieuse, solide, sûre. Comment cela peut-être le cas aujourd'hui ?

Lorsque l'école républicaine se construit, elle se construit dans un projet suffisamment clair pour que les acteurs y adhèrent. Les populations sont séparées, et les familles, les élèves, comme les enseignants sont en accord avec chacune des deux écoles, l'école communale pour le peuple, soit 90% de la population de l'époque, et le lycée et ses petites classes pour la bourgeoisie.

Mais aujourd'hui ? Ces deux écoles se sont arrangées en un seul système. Les acteurs se trouvent dans un monde de plus en plus incertain, sans consistance, modifiable, aux contours flous. Le rôle distributeur social ?

Et le monde, c'est la France, l'Europe, l'Occident, l'humanité ? De quel monde s'agit-il ?

Responsabilité de quoi et de quel monde ?

**Question finale à propos de H. Arendt pour marquer une contradiction à mes yeux**

N'y a-t-il pas une contradiction entre les deux manières de qualifier le « professeur » ? Il est à la fois qualifié par sa maîtrise d'un savoir et sa centration sur sa transmission, ce qui est à mes yeux un rapport parcellaire au monde, et en même temps sa posture devrait être celle de représentation du monde. Comment faire « totalité » avec une collection de savoirs indépendants ? C'est **le problème du secondaire, et en particulier du secondaire français**.

## **L'autorité de l'enseignant vue par Bruno Robbes**

Il souligne ainsi le « *caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître* » (p. 191).

On retrouve là le thème de la « **définition de la situation** ». Dans une relation il faut que les deux acteurs définissent de manière cohérente la situation. Sinon, conflit, confusion, incohérence... Et dans les cas de conflits ouverts, on voit très souvent un professeur prêt à se mettre physiquement en danger pour exiger d'un élève une obéissance immédiate.

Face à ces conflits, cette dégradation des relations, certains sont tentés par **un retour à l'autorité**, mais qui ne pourrait être alors qu'un autoritarisme imposé et sans doute de manière exceptionnelle.

### **L'autorité évacuée d'après Robbes**

Il y a eu une évacuation consciente de l'autorité, tentée par les pédagogie libertaire. Les résultats en furent très mitigés. Pour une raison entre autre c'est qu'il s'agissait d'exceptions dans un environnement fonctionnant toujours à l'autorité.

L'autre évacuation est beaucoup plus profonde et générale, car sociale.

« Bien plus qu'à une crise de l'autorité, nous assistons à une crise du sens de la norme, non pas du fait de l'absence de norme mais au contraire de la multiplicité des normes - d'un « **libre service normatif** » selon l'expression de Pierre Legendre (1985, 1990) - qui génère une crise de la transmission chez des adultes en manque de repères. Dans ce contexte, le rapport que les adultes entretiennent avec la norme nous éclaire sur ce qu'ils transmettent, consciemment ou non, à la génération suivante. Ainsi, le refus d'intervenir des adultes - au prétexte que chacun a ses propres normes - est une prise de position [21] caractéristique de ce que nous nommons l'autorité évacuée, un signe adressé aux enfants et aux jeunes. C'est donc à travers le rapport des adultes à la norme que nous pouvons comprendre le rapport des jeunes d'aujourd'hui à celle-ci. »

A mon avis, il faut entendre « adulte » aussi bien comme parent, que comme enseignant. Tous les adultes se trouvent dans cette situation.

« En conséquence, le problème que les adultes connaissent avec les jeunes s'agissant de l'autorité est avant tout un problème d'adultes manquant de crédibilité, insuffisamment consistants pour être contenant (Jeammet, 2004). »

### **D'où la troisième voie : l'autorité éducative**

Etre l'auteur de soi

« la production de normes socialement acceptées dans une société démocratique passe de plus en plus par une régulation s'appuyant sur un modèle de rationalité négocié avec les acteurs concernés. L'autorité qui allait de soi nécessite maintenant parole, explication - voire négociation - pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce. »

« Les origines humaines de la construction de la relation d'autorité sont le domaine des psychologues, psychanalystes et autre pédopsychiatres spécialistes de l'enfant ou de l'adolescent. La plupart s'accorde à rappeler que c'est à l'adulte qu'il revient de transmettre des repères (Jeammet, 2004), de fixer des limites contenant, de soutenir le conflit afin d'étayer la construction psychologique l'enfant ou du jeune en sujet autonome. Ces mêmes psychologues ou psychanalystes affirment en même temps l'absolue nécessité d'une conception de l'autorité « décontaminée » des pratiques autoritaristes (Favre, Ginet, 2004) et véritablement éducative. Ils insistent sur l'importance symbolique de la parole [27] (Ginet, 2004 ; Herfray, 2005), de l'instance paternelle (Lebrun, 1997, 2001 ; Lévine, 2004 ; Imbert, 2004). Car l'enfant ou l'adolescent en manque d'interdits se retrouvent confrontés soit à l'angoisse d'abandon - lorsque les adultes lui enjoignent de chercher en lui-même ses propres limites -, soit à l'angoisse fusionnelle - lorsque des adultes « séducteurs » le maintiennent dans une relation de dépendance fusionnelle. Il revient donc à l'adulte d'incarner l'altérité, de maintenir la relation et d'éviter la rupture, dans une position qui ne soit ni de séduction ni de réduction. »

« Le terme « autorité » possède aussi une racine double : *auctorité* (1119) : « du latin *auctoritas*. Il a pour racine *auctor* (auteur) et se rattache à *augere* (faire croître, augmenter) » (Maccio, 1988 ; Mucchielli, 1976). Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'*auctor* a le souci d'ouvrir à l'autre des voies vers l'autonomie. Il peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre, qui l'élève (c'est le sens du mot « élève ») et l'autorise à poser des actes lui permettant de s'essayer à être auteur lui-même. »

### **Mais comment faire ?**

« **Troisième sens, l'autorité est avant tout capacité fonctionnelle, savoirs que**

**déploie la personne dans l'action**, dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe. Ainsi, l'autorité pose selon nous la question essentielle du « faire », c'est-à-dire des savoirs d'action mobilisés par l'enseignant dans sa pratique de l'autorité en classe [30]. Notre thèse énonce en effet que l'autorité de l'enseignant n'est pas « naturelle », mais qu'elle résulte d'une construction de savoirs dans l'action. Le « faire » est bien évidemment constitutif du champ des savoirs d'action mais les dimensions de l'« avoir » et de l'« être » relèvent aussi dans une certaine mesure d'un « faire » en situation : comment le professeur met-il en actes son statut d'enseignant ? Comment s'autorise-t-il à être auteur de lui-même ? Que manifeste-t-il, que met-il en place pour augmenter, faire croître l'autre, « incarner » et « figurer » l'autorité (Pain, Vulbeau, 2000) ? »

*Une définition proposée par Robbes :*

« Avant d'aborder ces deux aspects du « faire » autorité, nous proposons la définition suivante, synthèse de la relation d'autorité et de ses caractéristiques [31] : « l'autorité est **une relation statutairement asymétrique** dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer **une influence** sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique **une reconnaissance** que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même ». Et nous insistons sur l'importance de la réciprocité dans le processus de légitimation de l'autorité : « **mutuelle, négociée**, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité ». Nous affirmons enfin qu'ainsi envisagée, « l'autorité est par essence éducative ». »

## ***2/ Pourquoi une crise de l'autorité dans l'espace de l'école ?***

L'école est confrontée à de multiples évolutions. On va en indiquer quelques unes, qui fait que le monde stable que requiert l'autorité pour pouvoir s'exercer, s'est mué en un monde modifiable, ayant perdu l'unicité « du sens ».

### **Une explication par l'extérieur, les évolutions sociales**

#### **Conférence de Obin : les évolutions sociales et l'école**

La crise de l'autorité (et notamment l'affaiblissement de la dissymétrie anthropologique) cf. Arendt

Les mutations de la famille

Le triomphe de l'individu

### **Une explication par l'organisation de notre système scolaire**

La question de l'éducation dans l'École française

JEAN PIERRE OBIN, inspecteur général de l'Éducation nationale

page 76 > La revue de l'inspection générale 03

Nous héritons d'une structuration de notre système scolaire en deux ordres, qui portent deux conceptions de la combinaison instruction-éducation.

Pour dire vite, dans l'ordre primaire, l'instituteur exerce les deux ensemble. Par contre dans le secondaire, qui repose sur le modèle universitaire (ce que rappelle Obin), l'éducation est hors du champs de l'enseignement. Et très vite on y a inventé un poste : celui du surveillant général, devenu conseiller principal d'éducation. Dans le secondaire, la discipline du couloir fonde la discipline de la classe.

Mais cette discipline du couloir a disparue...

*« Ce constat, partagé semble-t-il par des chefs d'établissement devenus plus réticents à demander de nouveaux postes de CPE, marque peut-être la fin de la légitimité du modèle de l'organisation éducative secondaire. L'exercice de l'autorité éducative ne peut plus de nos jours, en particulier au collège, être réservé à un spécialiste, qui de plus parfois la rejette pour succomber aux attraits sociologisants de la "médiation" ou aux délices psychologisants de "l'écoute". Il devrait devenir la tâche de chacun, et au premier chef des enseignants. » p. 81*

## **Une explication par la perte de la clarté des buts**

L'école classique ne fonctionne plus.

Je prends appuis sur un texte de **Alain Touraine** : *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents. Fayard, 1997, page 327 et suivantes.*

Il remarque que l'école classique était caractérisée par trois principes :

- la libération, l'accès à l'autonomie par le savoir ;
- l'universalisme de ce savoir ;
- la correspondance entre ce savoir et la culture dominante assure la promotion sociale.

Sur ces trois principes il y a aujourd'hui problème.

Sur le premier principe, plusieurs choses : l'idée, la recherche d'autonomie qui est réclamée aujourd'hui ne se situe pas sur le même fond. L'accès à l'autonomie était conçue comme libération par rapport à l'emprise des idées religieuses, des contraintes sociales, des préjugés, etc. Aujourd'hui, l'autonomie serait plutôt entendu me semble-t-il comme la capacité à se doter personnellement de règles qui permettent d'asseoir une conduite cohérente dans un univers de moins en moins normé « uniformément ». Dans cette acception, ce n'est pas le « savoir » qui peut être le soubassement de cette autonomie. « Le XXI<sup>e</sup> siècle sera moral... ».

Sur le deuxième principe, on peut dire que l'idée de l'universalisme comme caractéristique de la science productrice du savoir est complètement remis en cause au profit d'un principe de relativisme : les sciences, les théories ne sont que des points de vue, positions instables, particulières, passagères... L'universalisme qui fonde la permanence et surtout l'imposition du savoir ne tient plus.

Et bien entendu, la correspondance n'existe plus. Le lien entre réussite scolaire et assurance de promotion sociale est de moins en moins évident. D'où toutes les pratiques familiales et adolescentes péri-scolaires... Ce thème est aussi développé par François Dubet.

## Le déclin du programme institutionnel

**FRANÇOIS DUBET** est professeur à l'université de Bordeaux II et directeur d'études à l'EHESS. Dubet entretien

12 | *ville école intégration diversité 137-JUIN 2004* .

### Le programme institutionnel n'est plus

Les acteurs de l'école républicaine avaient le sentiment d'incarner des valeurs et des principes sacrés; d'ailleurs, aujourd'hui, la quasi totalité des livres qui paraissent sur l'école sont une sorte d'incantation et d'appel à ces principes: le sacré de la Culture, le sacré de la Nation, le sacré de la Raison, le sacré de la Science, cela ne se discute pas, cela s'impose, cela va de soi. Dans ce modèle, dont tous les historiens de l'école partagent la conception, on a opposé cette forme de sacré à un sacré religieux. Le métier d'enseignant est perçu comme une vocation. Vocation ne veut pas dire engagement subjectif, mais incarnation: «Je suis instituteur, j'incarne ces principes sur terre, mon autorité vient de ce que je représente la République; je suis professeur, mon autorité vient de ce que j'incarne la grande culture.» Je dis bien, c'était cela le modèle. Deuxième élément, l'idée de sanctuaire. Comme l'Église, l'école est un espace hors du monde, dans lequel les désordres et les passions du monde n'entrent pas. Enfin, troisièmement, la discipline scolaire incarne des principes sacrés et universels qui font que celui qui s'y soumet accède à une autonomie morale et intellectuelle qui le libère. On peut donc dire aux élèves: «Soumets-toi à cette discipline et tu en sortiras grandi et libre.» 80% des livres ou des essais qui paraissent sur l'école reprennent ce modèle sans le savoir.

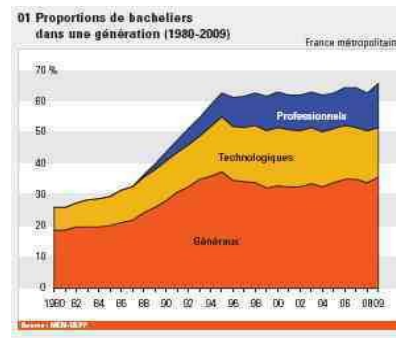
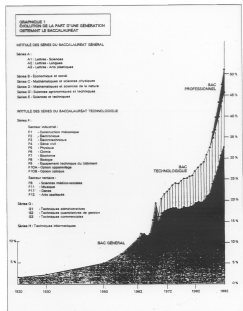
Mon hypothèse est que ce modèle s'est défait, non pas parce que nous sommes victimes du libéralisme, parce que le gouvernement démissionne ou parce que les mœurs se sont avachis... Il se défait car il a été repris par la modernité et parce que la modernité le décompose elle-même, comme un virus dans un programme. Je partage assez largement les thèses de Marcel Gaucher: on n'est plus dans des «cultures de la transcendance». À partir de là, que se passe-t-il pour le métier d'enseignant?

### Education ou ordre ?

*FD Je pense qu'il faut attendre plus et moins de l'école. Il faut attendre beaucoup plus de l'école en termes éducatifs, il ne faut pas attendre de l'école qu'elle change le monde, qu'elle fasse disparaître les ghettos. Je crois que ce qui est en train de caractériser le système scolaire, de fait, c'est une sorte de refus de l'acte éducatif à l'intérieur de l'école – pas dans l'école primaire, car l'idée que l'enfant est un enfant s'est complètement imposée. Mais au collège, les questions liées à l'adolescence, aux problèmes sociaux, sont rejetées: «Je suis là pour enseigner!» Je crois que c'est une injustice et une absurdité, car, ce que l'on met alors en place, dans l'établissement, c'est du maintien de l'ordre. On crée les conditions pour que les enfants se taisent à peu près pendant l'heure de cours. Or le résultat global n'est pas bon. Les Japonais, mais aussi les Finlandais, les Suédois, les Norvégiens, les Hongrois, les Anglais, les Canadiens s'en tirent mieux; les Américains, dont on dit tant de mal, ne s'en tirent pas plus mal; les Australiens, les Néo-Zélandais s'en tirent mieux... Or ce sont tous des pays dans lesquels l'idée même que les enseignants refusent d'être aussi animateurs et éducateurs est impensable.*

## Une explication par le changement de public

Une courbe euphorique



Le temps de l'adolescence pour tous, se passe dans le système scolaire.

## La perte du contrôle interne et des frontières

Le droit et le contrôle interne

L'école, mais particulièrement le collège, est-elle une zone de non-droit ?

Plusieurs origines à cette interrogation.

- Une première origine est traditionnelle. L'école est une institution qui procède par *la coupure*. Avant Jules Ferry, le modèle est celui de l'internat. La famille « remet » l'enfant à l'institution, et cette institution fonctionne sur le modèle des cloîtres religieux : une règle interne qui s'appuie sur le transcendantal et non sur la loi sociale. Après Jules Ferry, même si la fonction de l'école « sociale » et « politique », donc en rapport avec une loi de la société, la forme de son rapport à l'environnement reste la coupure. On peut voir le Code Soleil comme exemple pour les écoles communales, par exemple.
- Une deuxième origine repose sur *le sens du droit*. Dans les débats à l'Assemblée lors du vote de la loi de Jules Ferry, se manifeste le combat de la famille et de l'état. Dans le jeu de l'obligation qui se met en place à l'époque, se manifeste le droit du côté de l'imposition à tous. Les acteurs de l'institution scolaire ont reçu alors la mission d'état d'appliquer ce droit. Ils étaient en droit d'imposer. Le droit est entendu au sens de ce qui s'applique à tous, de ce qui s'impose. Aujourd'hui, la question du droit et de l'école se joue sur un autre registre, celui du droit de la personne (élève, famille, et des différents acteurs professionnels). Au delà des règlements internes à l'école, il y a un droit général. Prendre quelques exemples périphériques : tabac, conseil de discipline... commission d'appel...
- Une troisième origine de cette question repose sur *la question du contrôle* de l'entrée et de la sortie de l'élève du système scolaire. Qui a le contrôle du statut d'élève d'un établissement ? Jusqu'à la fin des années cinquante (réforme Berthoin), le chef d'établissement admet dans son établissement, et exclue ou remet l'enfant à sa famille. Il n'y a aucune procédures d'orientation (réglementation de la gestion du parcours interne), ni aucune mesure d'affectation. Les procédures d'orientation et d'affectation, qui ont évolué de manière très importantes ont été ressenti comme perte de pouvoir, comme une perte de ce contrôle. Alors qu'il y a « pouvoir » d'évaluation détenu par les personnels des établissements, il n'y a pas de pouvoir sur la situation scolaire.

Ces trois zones sont sources de problèmes et de conflits, mineurs ou majeurs d'ailleurs. La question du voile par exemple, rentre dans ce type de conflictualité. Bien sûr un niveau de discussion et d'élaboration de ses problèmes se situe bien au delà de chaque



établissement. Mais l'instabilité, l'incertitude de la règle suivi ici et maintenant a des conséquences sur la manière dont les jeunes collégiens se construisent dans le rapport au social. Si le droit individuel n'est pas respecté, alors ce non-respect est dévastateur quant à l'image des adultes que se construisent les jeunes collégiens...

En même temps, cette variabilité du droit est constitutive de la société, et on peut penser qu'elle ne va que s'amplifier compte tenu de la complexité de nos sociétés, mais aussi de la construction européenne, de la mondialisation des échanges, et des nouveaux moyens d'échanges et de communiquer. L'expérimentation (au sens de vivre des événements) n'est pas à voir seulement comme négatif, il peut permettre de développer des compréhensions.

L'important ici, comme dans beaucoup de questions complexes, est la verbalisation entre les acteurs, la formulation des points de vue... Autrement dit l'accès à un travail compréhensif qui permet de sortir de la relation conflictuelle.

### ***3/ Pourquoi aller à l'école ?***

#### **L'obligation scolaire du côté de l'élève**

La contrainte scolaire.

L'obligation scolaire et la violence symbolique de l'échec scolaire, et ceci à l'âge de l'adolescence. C'est la question du sens de l'école. Rappel des trois raisons d'aller à l'école.

Au fond il y a trois raisons de travailler scolairement d'après François Dubet :

- « On est fabriqué pour ». La socialisation est déjà là. On est dans le « c'est comme ça. »
- Le principe d'utilité. Je veux bien investir du temps (du sacrifice) pour obtenir quelque chose plus tard.
- L'intérêt intellectuel. « Ça m'intéresse ».

Dans cet univers dé-régulé la question de la motivation est centrale d'après François Dubet. L'expression de base des jeunes est « il faut se motiver ». Et on peut se motiver par quoi ? Par l'utilité, ou par l'intérêt.

**Remarque personnelle.** L'**utilité** suppose un calcul, la capacité de raisonner dans le temps, de se projeter dans l'avenir, de comparer, de se distancier, etc... Par contre l'**intérêt** est immédiat, il se mesure dans le présent, il s'apprécie ici et maintenant. Autrement dit, on peut dire qu'il y a une opposition fondamentale entre l'utilité et l'intérêt.

Il y a une troisième raison d'aller à l'école, qui est aussi dans le présent : **rejoindre les copains.**

Aussi, l'école ne va plus de soi. Si l'école primaire pourrait être justifiée par le « c'est comme ça », le collège ne peut plus l'être, et il peut très difficilement être basé sur l'utilité, problème de l'adolescence, mais aussi de position dans le système... Il ne pourrait donc que se jouer sur l'intérêt.

La situation pédagogique doit être construite dans la classe. L'enseignant paye de sa personne. Mais de la même manière l'élève doit s'engager dans la relation pédagogique.

L'enseignant est « jugé », apprécié. « Il nous aime bien », « il sait bien tenir la classe », « il a le sens du rythme », il a de la personnalité », c'est le charme...

## **Mais on peut se poser la question du côté de l'enseignant ? Pourquoi aller à l'école ?**

**Patrick Rayou et Agnès Van Zanten** : Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'Ecole ? Bayard, 2004

Un paradoxe concernant les finalités de l'enseignement :

« mener, sans les sélectionner, tous les collégiens au terme de la classe de 3e, mais, en même temps, de préparer aux filières et séries du lycée, dont il est l'étape préparatoire, des élèves que leurs attitudes et résultats scolaires auront différenciés.

Une telle tension apparaît souvent intenable et engendre de fréquents conflits entre enseignants et parfois chez chaque enseignant sur ce qu'il est légitime d'exiger des élèves : comment « maintenir le niveau » sans renoncer aux objectifs d'égalité<sup>[1]</sup> ?

<sup>[1]</sup> François Dubet, Marie Duru-Bellat : l'Hypocrisie scolaire. Pour un collège démocratique. Le Seuil, 2000.

**Le paradoxe de l'enseignant français** : enseigner et faire acquérir à tous (cf. le socle commun) et en même temps produire des différences capables de justifier une sélection dans les parcours. C'est ce que j'appelle le paradoxe pragmatique.

### **La formation**

- Le modèle européen simultané
- Le modèle français successif

« Cette organisation impose au stagiaire un changement de posture assez radical d'une année sur l'autre, car il doit très rapidement se montrer capable d'opérationnaliser des savoirs qu'il a souvent cultivés pour eux-mêmes, hors de toute perspective éducative. Il vit donc souvent la culture de l'IUFM comme une greffe illégitime... »p. 52

« La sélection lors des concours d'admission s'effectuant sur des bases essentiellement académiques, on voit aussi beaucoup de candidats stagiaires de première année s'y faire éliminer. Il vaut mieux, pour être reçu, s'inscrire dans des logiques universitaires classiques de préparation individuelle assez éloignées du travail professionnel en collectif que préconise la formation des maîtres...

Peu préparés à une telle mutation, les nouveaux professeurs, comme stagiaires d'abord puis comme néo-titulaires, se disent déçus de la formation reçue à l'IUFM. Ils se sentent notamment « infantilisés » par des formateurs qui, visant des pratiques professionnelles, privilégient des attitudes de réflexivité qui rompent avec les formations antérieures par transmission de modèles ou par accumulation d'expériences, leur signifient que leur socialisation professionnelle est entièrement à construire. »

Le deuil du disciplinaire et à l'IUFM et sur le terrain

La socialisation professionnelle (savoir ne suffit pas pour être enseignant)

La dureté du terrain, le choc de la classe

### Les trajectoires

« Les trajectoires des stagiaires et des nouveaux enseignants rencontrés semblent dessiner trois configurations, en fonction de leurs manières de puiser dans les ressources liées à leurs différentes socialisations et de conjuguer les rapports désormais problématiques entre le statut et le métier. »p. 59

#### Des vocations

Lorsqu'ils expliquent la façon dont ils sont venus au métier, les jeunes enseignants interviewés ne parlent pratiquement jamais de « vocation».

Ils font ainsi écho à leurs collègues de moins de 40 ans, qui ne sont que 9 % à la mentionner comme premier critère de choix du métier, contre 16% de ceux âgés de 55 ans et plus.

... on y entrait, certes pour se réaliser soi-même, mais, indissolublement, pour se mettre au service d'une cause qui dépassait largement sa propre personne.

Le cas le plus typique aujourd'hui est vraisemblablement celui d'enfants d'enseignants, que leur socialisation familiale a préparés, pour autant qu'ils en acceptent les valeurs, à entrer « naturellement» dans le métier. »

#### Des stratégies de survie

« Il s'agit, pour beaucoup, d'« honnêtes» étudiants qui, sans être forcément brillants, comme dans les disciplines scientifiques et techniques où les meilleurs d'entre eux embrassent des carrières hors de l'éducation, voient surtout dans l'enseignement le moyen de continuer de cultiver une matière qui leur a plu à l'université et de bénéficier d'une stabilité d'emploi bien appréciable dans un marché du travail globalement peu favorable aux jeunes. Autant dire qu'ils découvrent souvent avec une extrême surprise les conditions d'exercice du métier au collège. »

#### Une mise à l'épreuve de soi

« ...considérer que le collège est désormais le lieu dans lequel ils vont, avec d'autres, développer un projet et se donner les moyens de le réaliser.

(...)'établissement, particulièrement en zone difficile, devient, en même temps que le lieu d'exercice professionnel, une occasion de se fortifier par une mise à l'épreuve qu'il ne faut surtout pas chercher à éviter. »p. 64

### La thèse québécoise

Québec	Roumanie
Formation sur la gestion de la classe	Formation par les pairs
L'éducation, un travail collectif	Responsabilité individuelle
Analyse des difficultés en intégrant l'implication du rôle du fonctionnement de l'école	Interprétation par la violence externe, l'élève et/ou par l'incompétence personnelle
Mise à distance des affects	Incorporation des affects

## **Mais aussi Pourquoi l'école obligatoire ?**

La résistance face aux objectifs politiques

Le livre de Claude Lelièvre : L'École obligatoire pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée, Editions Retz, 2004

Faire la Nation, le citoyen

Elargir le recrutement des élites :

Berthoin : le cycle d'observation, mais des établissements différents

De Gaulle : le CES, mais rassemblement physique des trois filières

Une culture commune (du secondaire)

Le collège unique, Giscard d'Estain, le SMIC

Le socle commun

Une question vive indéfiniment enterrée

1985 Mitterrand, Collège de France, Bourdieu, définir le minimum culturel commun

1988, commission Bourdieu, Gros : les 7 principes

1989 : consultation nationale

1994 Le Conseil national des programmes, un socle commun de connaissances et de compétences, évacué par Bayrou, les 140 propositions

1999 rapport Dubet : besoin de définir les connaissances et les compétences afin de préparer aux deux objectifs (commun et poursuite d'étude), Ségolène Royale, les 40 mesures

Le Grand Débat 2003, à la Loi « Fillon » 2005 avec

une réforme... du lycée

le socle commun de connaissances et de compétences

**La notion de tuilage de Jean-Claude Dérouet**

### ***4/ Que fait l'école en face***

Elle maintient une relation d'imposition entraînant à mon avis une grande confusion.

***Comment un modèle de l'imposition peut-il continuer de fonctionner dans ce nouvel environnement ?***

On a une ambiguïté qui s'est installée entre

- la forme pédagogique conseillée...
- et la forme scolaire

**Dans la forme pédagogique**, on a une montée de l'élève-enfant et de l'élève-acteur. L'élève apprend, construit son savoir, fait des essais et des erreurs, etc. L'enseignant construit les conditions de l'apprentissage. D'accord, ou pas d'accord avec cette conception pédagogique, en tout cas c'est celle-ci qui est promue dans les textes depuis les années 70 d'une manière officielle (reprenant les conceptions bien antérieures)

**Et dans la forme scolaire** l'imposition qui perdure.

- groupe classe fixe (choix de la classe,... choix de l'école...)
- horaires, l'heure, le format, entraîne la répétition de la négociation de l'ordre (+ cf l'étude sur les types d'évaluations par les profs de collège)
- changement de profs toutes les heures, qui zappe ?
- le système de notation et d'évaluation, est une forme d'imposition, cf l'article sur l'histoire de la notation.

Si on observe les données de **l'enquête PISA**, chacun a pu remarquer, particulièrement cette année qu'il y avait une réussite de deux modèles opposés : la Finlande et la Corée

Cela peut paraître curieux. Les deux système scolaire sont calés sur des systèmes pédagogiques et organisationnels fort différents. Mais les contextes sociaux sont également différents. Ce qui les rapproche à mon avis, c'est la cohérence interne et l'adhésion des acteurs.

Et je crois que c'est en grande partie ce qui manque chez nous.

Aujourd'hui nous sommes dans un entre deux conceptions qui ne font pas que se bagarrer sur le plan des opinions, mais également dans la réalité, dans chaque établissement, mais également au ministère lui-même. Et cette bagarre est ancienne. On la résume sous l'appellation **pédagogues vs républicains**. Liée entre autre à **la fonction du collègue**.

### **5/ Trois exemples de résistances de l'EN face aux décisions politiques**

La résistance face aux objectifs politiques

Le livre de **Claude Lelièvre** : L'Ecole obligatoire pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée, Editions Retz, 2004

#### **La suppression des petites classes des lycées**

<b>Dates</b>	<b>Décisions</b>
Décret du 12 septembre 1925	Confiées à des instituteurs au fur et à mesure des vacances de postes
Arrêté du 11 février 1926	Programmes des écoles primaires
Circulaire du 5 décembre 1932 Annulée par le Conseil d'Etat	Confiées aux inspecteurs primaires pour l'inspection
Ordonnance du 3 mars 1945	Suppression des petites classes
1963-1964	Disparition dans les statistiques

D'après Antoine Prost

Note n°2 de Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ?

In Antoine Prost : Education, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours, Le Seuil, 1992, Le Point 1997 p. 82

Deux autres exemples

### **La suppression des CAP**

1959, réforme Berthoin

Création du BEP : la formation professionnelle après la 3ème

A chaque BEP créé correspondra la suppression des CAP correspondants

1975, réforme Haby

Le collège unique

Le maintien de l'orientation fin 5ème

1994, réforme Bayrou

Le collège en 3 cycle

Fin de l'orientation fin de 5ème

### **La suppression du BEP comme orientation après la seconde en 1982**

Arrêt de sa comptabilité par le ministère en 2003

## ***6/ Les tentatives de bricolages individuels***

Cf l'article de Martine Fournier : « Autorité : où sont passés les modèles ? » in Sciences Humaines,

L'autorité n'a plus de légitimation externe à l'acteur.

Même s'il y a constat d'une indisciplinarisation assez généralisée, les enquêtes auprès des jeunes, montrent qu'ils ont besoin pour grandir de repères et de figures d'autorité. L'autorité perdue des professeurs serait donc **réclamée par les jeunes ?**

Mais qu'elle est cette autorité réclamée par les jeunes ? L'autorité se justifie à leurs yeux **sous certaines conditions** : qu'elle soit « nécessaire, juste, souple, respectueuse et compréhensive, source de bons conseils... »

**A l'opposé**, Il y a refus d'une autorité qui serait « gratuite, étouffante, abêtissante, abusive et despotique. »

L'autorité doit donc se tenir à distance du rapport de force.

Reste que l'on est essentiellement dans le **bricolage individuel**. Mais ce bricolage se trouve encastré par l'imposition de la forme scolaire.

**L'image de la boîte d'oeuf de Gather-Turler..**

## Les typologies de l'évaluation des enseignants

Et les problèmes que cela pose aux élèves

Evaluer est une pratique majeure de la professionnalité enseignante.

Plutôt conçue individuellement par les enseignants,

L'évaluation au collège est surtout envisagée dans une perspective sommative, même si des signes d'évolution vers des démarches plus diagnostiques et formatives sont perceptibles.

Identification possible de trois profils d'enseignants en matière de pratiques évaluatives, mais convergence vers des caractérisations disciplinaires.

Des pratiques évaluatives plutôt individualistes...

C'est dans la solitude de sa pratique disciplinaire que l'enseignant conçoit et apprécie les évaluations auxquelles il soumet ses élèves.

Le calendrier

Presque tous les enseignants (95 %) indiquent fixer eux-mêmes le calendrier des évaluations au rythme de leur progression et un quart d'entre eux seulement déclare prendre souvent en compte les autres disciplines pour cela.

Indépendance

Ni le conseil d'enseignement, ni l'équipe pédagogique de la classe, ni le projet d'établissement ne semblent avoir une quelconque influence dans l'établissement de ce calendrier, qui peut être quelquefois tributaire (pour la moitié des réponses) de contraintes administratives (conseils de classe par exemple). A remarquer le // à faire avec les études sur les quotas, voir le livre...

Repérage de trois groupes

Le premier groupe : 50%

Surtout dans des disciplines scientifiques (77% mathématiques, 74 % physique chimie et 65% des professeurs de SVT).

Peu soucieux de différenciation ou de remédiation, décident seuls des modalités de l'évaluation, à partir des manuels.

Pratiques évaluatives, centrées sur les contenus disciplinaires, s'appuient sur des écrits de restitution, dans une démarche d'évaluation plutôt sommative, située en fin de séquences d'apprentissage.

Le second groupe : 38%

Professeurs de lettres (60 % d'entre eux), de langues (48 %), et d'histoire-géographie (47 %).

un souci de diversification des ressources, des objectifs, des modalités de l'évaluation, une approche plus collective à partir des différents critères : appel à l'autonomie et à la créativité des élèves dans des tâches qui sollicitent des compétences transversales prises en compte dans les barèmes de notation, élaboration des évaluations au fur et à mesure des séquences en fonction du niveau d'acquisition réel des élèves ; importance donnée à la correction, au repérage des erreurs, à l'implication des élèves dans cette phase ;

utilisation des résultats des évaluations pour individualiser les apprentissages, proposition de remédiations, réorganisation des contenus enseignés, etc.

Le troisième groupe : 12%

Regroupe essentiellement (à 80 %) des professeurs d'EPS et quelques-uns d'arts plastiques (9 %), dont les réponses peuvent s'éloigner du pourcentage moyen avec des écarts pouvant atteindre 30 ou même 40 points.

Systématiquement placées en début de séquences d'apprentissage, leurs évaluations sont élaborées collectivement et portent surtout sur des savoir-être.

Elles sont de nature diagnostique et formative puisqu'elles sont souvent utilisées pour constituer des groupes de besoin et individualiser les apprentissages.

Deux remarques

Du côté des enseignants, non connaissance mutuelle des modalités de l'évaluation, mais confiance dans la compétence à évaluer l'élève et à l'évaluation produite (sauf trop grand écart à la norme... cf La constante macabre d'Antibi). Ajoutons la hiérarchie des matières dans le processus du jugement scolaire : les matières qui comptent dans le processus sont celles qui comptent.

Du côté des élèves, la méthodologie d'évaluation est constitutive de la relation pédagogique et du système d'attente de la part de l'enseignant. En collège, passage toutes les heures à un nouveau système. Facilité et non facilité dans cette adaptation.

## **7/ Les changements d'organisation**

l'organisation actuelle du système va vers un fonctionnement de plus en plus autonome de l'établissement (même si il y a au sein même du système des phénomènes de résistances à cette évolution), il y a une triple régulation qui est activée :

- une régulation « territoriale » par le bassin
- une régulation « contractuelle » par la relation IA-chef d'établissement
- une régulation « professionnelle » interne à l'établissement

Le fonctionnement de l'établissement. Je vois trois zones d'évolutions problématiques dans le nouveau fonctionnement du système scolaire lié aux effets conjoints de la déconcentration administrative et de la décentralisation politique. L'effet global peut être résumé dans l'idée que l'on passe d'un système basé sur le principe d'obéissance, à un système basé sur le principe de la responsabilité.

Quelles sont les trois zones d'évolutions ?

- la globalisation des moyens
- la définition locale des objectifs et des pratiques...
- la justification publique des choix.

Ces trois évolutions sont sources de conflits entre les acteurs.



## **L'organisation collective impossible**

**L'EPLÉ : un espace local d'organisation.**

Les acteurs, collectivement, sont engagés à **prendre des responsabilités** dans le fonctionnement, l'organisation, la répartition des moyens, les contenus et objectifs d'enseignement.

Or les **statuts des personnels** ne permettent pas d'assurer la réalisation de ces actes (la définition du temps de travail enseignant).

La question de la coordination des actions dépend toujours de **la bonne volonté des acteurs**.

Le fonctionnement actuel des établissements peut difficilement gérer ces conflits.

C'est ce que nous allons voir dans un troisième partie