
ENQUÊTE PH13

PROFESSEUR DES ÉCOLES

Sibylle Lebert
Alix Teupootahiti

BILLET DE BLOG 23 MAI 2022

L'École et ses professeurs à bout de souffle : urgence vitale à l'école

Nous assistons aujourd'hui, dans un silence assourdissant, à une grave crise à l'École. Le nombre des candidats aux concours de l'enseignement s'est effondré : ce qui annonce à court terme une pénurie de professeurs. Cette crise des « vocations », doit nous alerter sur une crise du métier et plus largement sur une crise de l'École.

Sommaire

Sommaire	2
Introduction	3
A. Notre focalisation : enseignant en cycle 2	3
B. Méthodologie et problématisation	4
I. Le professeur des école et sa classe	6
A. Devenir et être professeur des écoles en 2022	6
B. Un investissement personnel conséquent	7
C. Le concept de classe miroir	8
D. Le sentiment de solitude propre aux caractéristiques de l'enseignement	10
II. Les regards sur la classe	13
A. L'Education nationale, entre prescripteur, contrôleur et accompagnateur distant.	13
B. Les rapports horizontaux entre pairs, plus complexes qu'une simple collaboration.	15
C. Le regard des familles d'élève et de l'opinion publique	16
D. Bilan établi par la balance contribution-rétribution	18
III. La formation au coeur de la construction identitaire du corps de métier	20
A. La genèse de l'éducation institutionnalisée	20
B. Les écoles normales : communautarisation du métier de professeur des écoles	21
C. La deuxième moitié du XXe siècle : un tournant pour l'identité des professeurs	22
D. XXIe siècle : l'avènement de la prolétarisation	23
E. La formation : espoir ou désillusion contre la prolétarisation ?	26
Conclusion	28
Bibliographie	30

Introduction

A. Notre focalisation : enseignant en cycle 2

Institutrice, maîtresse, enseignante, professeure des écoles. Dans le langage commun, les appellations pour le métier de celles et ceux qui enseignent sur les bancs de l'élémentaire ne manquent pas. Si la bureaucratie de l'Éducation Nationale peut nous perdre avec les changements de désignations au cours des réformes, notre but ici est de s'intéresser à ces individus qui ont fait le choix d'enseigner à l'école primaire. Nous avons tous des multitudes de souvenirs d'école, c'est ici qu'une partie de notre éducation et de notre construction identitaire s'y passe. L'enjeu pour nous dans ce mémoire a réellement été d'essayer d'insuffler une nouvelle vision à ce métier qui, connu de tous, pourrait aux yeux de beaucoup passer comme inaperçu ou faisant partie des murs de l'école tellement l'habitude l'aurait passé sous silence.

L'enjeu porté par les enseignants est considérable dans les petites classes de primaire : faire aimer l'école, donner un aperçu de leurs 10 années à venir, fournir les clés de lecture du monde et apprendre le vivre ensemble. Apprendre à lire, à écrire, à compter mais aussi à rester assis sur une chaise, apprendre à apprendre, toutes ces activités qui forgent petit à petit l'entrée des enfants dans le monde des grands et qui reposent sur les épaules d'un individu polyvalent : le professeur des écoles. Alors même que nous connaissons tous ce métier, qu'est-ce que réellement être professeur des écoles en primaire signifie ? Pour rappel, l'école primaire désigne à la fois l'école maternelle, qui est obligatoire pour tous les enfants de 3 à 6 ans, et l'école élémentaire, qui elle l'est de 6 à 11 ans. L'école élémentaire se divise en deux cycles : le cycle 2 qui s'étend du Cours Préparatoire (CP) au Cours Élémentaire de niveau 2 (CE2) puis le cycle 3, qui se trouve à cheval entre l'école élémentaire et le secondaire (collège) en allant du Cours Moyen de niveau 1 (CM1) à la sixième.

Notre volonté a été de se focaliser sur les enseignants du cycle 2 puisqu'à nos yeux leur place dans le système éducatif et plus généralement dans le développement de l'enfant paraît central. En effet, entre le CP et le CE2 les enfants sont encore très jeunes, ce sont les premières classes dans l'enseignement des savoirs fondamentaux et les notions d'objectif et de réussite commencent à se faire ressentir. De plus, nous avons décidé d'axer notre analyse sur l'école publique. Par ce choix, nous souhaitons ne pas traiter les distances et libertés prises vis-à-vis des programmes nationaux qui peuvent être observées au sein des écoles privées sous ou hors contrat. Malgré cette délimitation de l'étude, nous avons conscience que le contexte socio-géographique impacte l'enseignement public, il a donc été intéressant de réaliser des entretiens auprès de professeures exerçant dans des milieux différents au sein d'une même ville. Ce facteur n'est évidemment pas le seul paramètre à prendre en compte : on peut noter l'influence de la dynamique de l'école via les relations de hiérarchie ou d'ententes personnelles entre les différents enseignants et la direction, mais aussi la personnalité et la formation de l'enseignant en tant que tel.

Notre postulat de départ était le suivant : étant donnée leur position clé dans le parcours des enfants, comment les enseignants en élémentaires peuvent-ils jouer un rôle majeur dans le développement personnel des enfants alors que les programmes nationaux et leur formation prescrivent une éducation uniformisée ? Cependant, comme nous l'espérons, au cours de nos recherches et de nos entretiens avec diverses professionnelles, notre regard a changé et notre focalisation pour cette étude avec.

B. Méthodologie et problématisation

Au cours de notre étude nous avons fait la rencontre de cinq professeures des écoles enseignantes en cycle 2. Toutes sont des femmes qui enseignent dans le public à Compiègne et dont la principale motivation à enseigner au primaire venait de la volonté d'exercer au contact des enfants. Nous avons cherché à questionner ces femmes sur leur rapport aux programmes prescrits, à la place de la pédagogie dans leur formation et dans leur quotidien et sur leur place en tant qu'individu dans l'exercice de leur métier. Nos entretiens semi-directifs ont eu pour vocation d'être le plus pluriels¹ possibles que ce soit au niveau des âges, des parcours de formation et de profession, des milieux d'exercices des interviewées.

Notre premier entretien s'est déroulé avec M1 et M2. Toutes deux enseignent aujourd'hui au sein de la même école de centre ville, M1 occupe le poste de directrice et est titulaire quatre jours sur cinq d'une classe de CE2, M2 quant à elle est titulaire d'une classe de CE1. Elles ont toutes les deux suivi une formation en deux ans dans des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)². À l'issue de leur première année elles ont été reçues au concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) et ont donc suivi une formation en alternance dans des écoles primaires durant leur deuxième année. Elles ont toutes les deux commencé à exercer leur métier dans les années 1990 et ont toujours été en ville ou en milieu semi-rural dans le nord de la France. Leurs profils étaient assez similaires, nous avons passé 45 minutes ensemble dans leur école.

Nous avons ensuite fait la connaissance de M3 qui enseigne depuis 12 ans dans une école appartenant au Réseau d'Éducation Prioritaire + (REP+). Après avoir échoué une première fois au concours de recrutement de professeurs des écoles après un an d'IUFM, M3 enseigne un an dans le privé en tant que vacataire³, tout en se formant à la maison via CNED en parallèle. Elle repasse donc le CRPE qu'elle réussit au début des années 2000. Nous avons passé une heure avec elle dans sa classe de CE1 après la sortie des classes. M3 accorde une importance primordiale à la pédagogie, c'est une passionnée qui se renseigne et continue à se former par elle-même. Le point central dans son métier est l'adaptation de sa pédagogie à chaque élève pour assurer la réussite et le bien-être de tous à l'école. Nos échanges ont été très inspirants et éclairants.

À la fin de notre étude nous avons fait la rencontre de deux autres enseignantes qui, elles aussi, enseignent en REP+ dans une autre école. M4 est professeure des écoles en CP dans une classe de 8 élèves et M5 en CE2. Notre entretien avec M4 s'est effectué dans sa classe et a duré plus d'une heure. Après un DEUG d'économie, M4 a passé en candidate libre le CRPE et malgré son placement sur les listes complémentaires elle obtient directement un poste en tant qu'enseignante de CE1 dans une école semi-rurale dans les années 1990. Elle n'aura reçu aucune formation. Après de nombreux changements de cadre elle se retrouve enseignante en REP et REP+, pour la cohésion des équipes et la reconnaissance de la part des parents et des enfants elle décidera de rester dans ce type d'école. Avec M4 nous avons abordé tous les sujets et comme M3 elle place la pédagogie et le bien-être de ses élèves au cœur de sa mission de professeur des écoles. Enfin, nous avons rencontré pendant 45 minutes M5 qui, elle aussi, a passé le concours en

1 La pluralité recherchée ne s'applique malheureusement pas au genre de la personne, nous n'avons en effet pas réussi à obtenir un entretien avec d'autre individu non femme.

2 Depuis 2013, les IUFM ont été remplacés par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), qui à leur tour en 2019, ont été rebaptisées Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

3 Aujourd'hui, pour enseigner dans une école privée, il est obligatoire de passer et de réussir le CRPE.

candidate libre. En effet, après avoir fait un DESS en innovation c'est en enseignant dans une école française à l'étranger qu'elle y voit une véritable vocation. En rentrant en France elle obtient le CRPE et commence à enseigner en REP et REP+. Nous avons échangé sur le côté vocatif et pluridisciplinaire de ce métier.

Après ces nombreux échanges, nous avons choisi de redéfinir notre angle d'attaque pour cette étude. Aujourd'hui, le système éducatif français place l'enfant et le programme au centre de l'éducation. Entre ces deux parties se trouve la pièce maîtresse⁴ : le professeur des écoles. Alors même qu'il apparaît comme étant au centre en jouant le rôle de transmetteur entre le programme et l'enfant, on lui demande une forme d'effacement personnel au profit d'obligation de résultat prenant la forme d'une uniformisation de l'éducation. Dans ce contexte, comment le professeur des écoles peut-il dialoguer entre son individualité propre et devoir de formation uniformisée des élèves ? Nous tenterons d'avoir une approche systémique de cette problématique. Premièrement nous nous intéresserons à l'individualité du professeur au sein de sa classe, dans ses rapports aux élèves et à son métier. Ensuite, nous changerons d'échelle et nous pencherons sur les différents regards qui sont portés sur le système que forme le professeur et sa classe au sein de l'école. Enfin, nous étudierons le corps de métier, sa construction identitaire et ses répercussions sur l'individuation du professeur.

Afin de répondre au mieux à ces questions nous avons conceptualisé le geste du professeur des écoles comme un triptyque formé du savoir, du savoir-faire et du savoir-être (Figure 1). Ce qu'on associe au savoir ce sont les savoirs théoriques, notamment sous la forme des programmes qui sont enseignés par tous les professeurs exerçant en France. Le savoir-faire est l'ensemble des sensibilités, astuces propres à la pédagogie et aux méthodes de transmission que le professeur développe au cours de son exercice. Et enfin le savoir-être est matérialisé par la personnalité, le caractère et la manière consciente et inconsciente d'agir du professeur des écoles, c'est également les savoirs de vivre ensemble qu'il transmet à ses élèves.

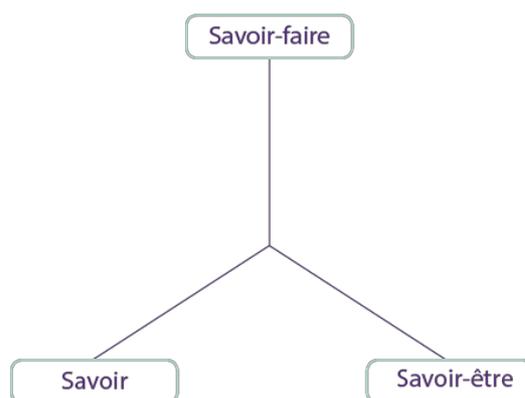


Figure 1 : Triptyque du geste de professeur des écoles

4 Sans mauvais jeu de mots !

I. Le professeur des école et sa classe

A. Devenir et être professeur des écoles en 2022

Aujourd'hui, professeur des écoles est un métier accessible à une multitude de profils différents. Avant de réellement accéder à ce métier, les candidats doivent passer le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) qui est réparti en 6 concours selon les profils (Figure 2). Une fois le concours réussi, les admis obtiennent pendant un an le statut de professeur stagiaire au sein d'une académie. Jusqu'à 2022, cette année de stage était effectuée en alternance avec des périodes de cours dispensés dans les INSPE, désormais les stagiaires n'ont plus le double statut d'étudiants. À la suite de ce stage effectué par périodes de 3 semaines dans différentes classes et écoles, les stagiaires sont évalués et reçoivent ou non leur titularisation. Cette titularisation dépend du nombre de places disponibles dans l'académie et des résultats au concours et durant le stage. Il est possible de ne pas être titularisé à la suite de cette année. Dans les premières années suivant leur titularisation, les professeurs changent régulièrement d'affectation. En effet, les affectations et les évolutions salariales se faisant selon un système de points, au début ceux-ci sont assez bas et ne permettent pas forcément le choix de rester au même poste.

CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles
* : existe en version «spécial», avec option langue régionale

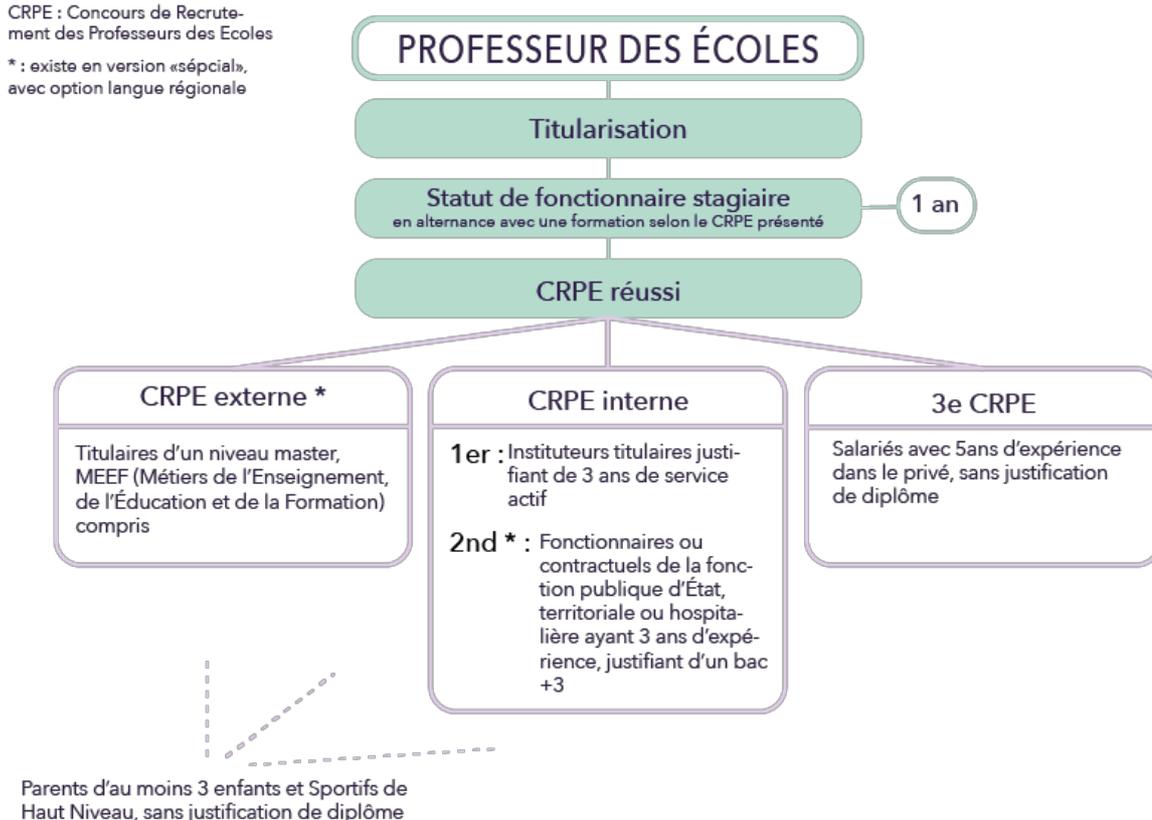


Figure 2 : Schéma résumant les différentes voies pour devenir professeur des écoles dans le système public

Le quotidien d'un professeur des écoles enseignant en cycle 2 commence généralement vers 7h30 ou 8h avec l'arrivée à l'école et éventuellement les photocopies des différentes activités

qui seront effectuées dans la journée. Ensuite vient le temps de l'explicitation du planning de la journée, généralement au tableau, et l'accueil des élèves. Dans les petites classes la journée débute par un rituel, propre à chaque enseignant, par exemple dans certaines classes c'est l'écriture de la date et de la météo du jour par un élève au tableau. Ensuite s'enchaînent les différentes activités jusqu'à la récréation du matin qui est surveillée par le professeur. Sur le temps du midi, les professeurs surveillent à tour de rôle le réfectoire puis déjeunent entre collègues. Temps généralement mis à profit pour parler des directives de l'école ou des projets partagés. Enfin, l'après-midi se déroule de la même manière que la matinée. À 16h ou 16h30 les élèves repartent chez eux ou restent pour des temps d'étude complémentaires ou d'accompagnement personnalisés, eux aussi encadrés par les professeurs. Vers 18h, lorsque tous les enfants sont repartis, que le bilan de la journée a été effectué et s'il n'a pas de rendez-vous avec des parents, le professeur repart chez lui.

B. Un investissement personnel conséquent

La journée type d'un enseignant en cycle deux explicitée précédemment nous dépeint un volume horaire conséquent. C'est ce qui est également appuyé par certaines études s'intéressant au temps de travail des professeurs dans le domaine public⁵. Les semaines sont estimées à 44h de travail dont 25h30 avec les élèves et 18h30 consacrées à d'autres activités pédagogiques (préparation des cours, correction, etc.) ou d'accompagnement (rendez-vous parents, étude, réunion d'école, etc.).

	Total	Dont directeur d'école	Dont enseignant en élémentaire	Dont enseignant en maternelle
Heures passées avec les élèves	25 h 34	23 h 25	26 h 02	26 h 09
Heures d'enseignement	24 h 38	22 h 13	25 h 05	25 h 26
Suivi individuel des élèves	0 h 56	1 h 11	0 h 57	0 h 43
Autres heures de travail	18 h 33	22 h 10	17 h 25	12 h 29
Activités pédagogiques	12 h 57	11 h 05	12 h 52	9 h 33
Préparation des cours	8 h 04	6 h 39	7 h 27	6 h 59
Correction	3 h 36	3 h 22	4 h 09	1 h 43
Documentation, formation et recherches personnelles	1 h 17	1 h 03	1 h 16	0 h 51
Activités avec la communauté éducative	2 h 26	3 h 09	2 h 16	1 h 59
Travail avec d'autres enseignants	1 h 23	1 h 49	1 h 03	1 h 28
Rencontres et réunions avec les parents	1 h 03	1 h 20	1 h 13	0 h 32
Autres tâches	3 h 10	7 h 42	2 h 16	0 h 56
Heures de décharges	0 h 44	3 h 33	0 h 00	0 h 00
Autres tâches professionnelles	2 h 26	4 h 15	2 h 16	0 h 56
Total heures travaillées	44 h 07	45 h 26	43 h 27	38 h 38
<i>Dont heures à domicile</i>	<i>9 h 30</i>	<i>7 h 06</i>	<i>9 h 12</i>	<i>7 h 29</i>

Figure 3 : Temps de travail moyen hebdomadaire des enseignants du premier degré public à temps complet, par fonction

Au cours de cette consécration temporelle se manifeste de l'investissement personnel de plusieurs natures. Tout d'abord mental, le métier de professeur est indéniablement intense de par l'animation de la classe, la responsabilité portée vis à vis du groupe d'enfant, la charge mentale liée au fait d'être le décisionnaire de ses actions⁶. Le dynamisme physique est également présent, le

5 Enquête Emploi du temps réalisée de septembre 2009 à décembre 2010 par l'Insee.

Exploitation : Catherine Moisan, C. Perronnet, S. (2010). Le temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010, note d'information 12 13 juillet, DEPP A2.

6 Cf partie "seul maître à bord"

métier peut demander de mettre son corps en mouvement pour rendre une classe dynamique face aux enfants⁷. L'intensité est d'ailleurs le paramètre numéro un des risques psychosociaux chez les professeurs de premier degré, relevé dans une étude comparative entre différentes professions (cadres, autres fonctionnaires)⁸. La charge mentale s'étend au-delà des heures passées en classe, les enseignantes M3 et M4 nous ont révélé réfléchir constamment durant leur temps libre à des nouvelles activités à mener en classe. Des idées de sujet à traiter en classe leur viennent lors de leurs départs en vacances, de visites de villes ou d'expositions pour le loisir. Pour peu qu'elles soient novatrices, ces idées de projet ou d'approche pédagogique demandent des investissements financiers personnels afin de recueillir les supports nécessaires à leur mise en place. En effet, le budget accordé par l'institution pour aménager les activités de classe autrement que « les tables en rang en face du tableau » est minime⁹. Le métier des enseignants est articulé autour de la « relation pédagogique », ce qui nous fut confirmé par toutes les témoins via leur réponse à notre première question « quels sont les points positifs de votre métier ? », auxquelles elles ont toutes respectivement répondu du tac au tac : « le contact avec les élèves ». Comme tout métier social, la relation interpersonnelle menée est souvent marquante pour l'individu dans son exercice. On pense notamment à M5 ou M4 qui nous évoquaient avec nostalgie ses anciens élèves en difficulté sociale¹⁰, médicale¹¹ ou scolaire¹² pour lesquelles elles s'étaient « arraché les cheveux » dans le but d'améliorer leur condition. À travers ces propos et les divers exemples donnés, on comprend davantage la dévotion dont témoigne le professeur dans son métier.

C. Le concept de classe miroir

Nous l'avons décrit, le professeur apporte de l'investissement personnel à sa classe sous de nombreuses formes. Une autre démonstration directe de ce don de soi est le concept de classe miroir qu'une des enseignantes interrogée a pu mentionner. Elle nous a confié que l'ambiance générale de sa classe était façonnée par son tempérament. Par cela, elle mentionnait que les réactions face aux contenus transmis ainsi que l'émulation collective (entre élèves et vis à vis d'elle) étaient conditionnés par l'énergie qu'elle dégageait. Dans son cas, elle a pu remarquer que sa classe était à son image, c'est-à-dire très dynamique et interactive. Cette théorie s'est élaborée lorsqu'il lui arrivait d'intervenir dans la classe d'une de ses collègues le temps d'une journée. Les interactions étaient réellement différentes de ce à quoi elle était accoutumée. Les élèves

⁷ Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, 73, 149-170.

⁸ Jégo, S ; Guillo, C. (2016) Les enseignants face aux risques psychosociaux. *Éducation et formations* n° 92, Bureau des études statistiques sur les personnels.

⁹ Il est de 30€ par élève par an, ce qui selon nos interviewées est à peine suffisant pour l'achat des stylos, crayons, cahiers et livres pour l'année.

¹⁰ L'exemple d'un groupe d'enfant issu de famille du voyage et leur difficile intégration dans la classe fut développé par l'enseignante.

¹¹ L'enseignante nous a évoqué avec émotion le cas d'un enfant atteint d'une maladie chronique qu'il fallait accompagner malgré ses retours incessants à l'hôpital, et son décès quelques temps plus tard.

¹² Un élève en grande difficulté sociale, particulièrement turbulent et présentant un retard scolaire colossal a été pris en exemple par la professeur. Elle nous évoqua l'individualisation pédagogique nécessaire à apporter à cet élève.

répondaient autrement aux interrogations qu'elle lançait pour avoir un aspect participatif, l'atmosphère était très calme, similaire au tempérament de sa collègue .

Cette réflexion fut confirmée par les autres enseignantes lorsque nous leur avons exposé ce concept au cours de nos entretiens suivants. La validation eut plus particulièrement lieu lorsque les enseignantes étaient elles aussi intervenues au cours de l'année dans une classe qui n'était pas la leur. L'effet miroir est moins prégnant lors du passage d'un niveau à l'autre car la composition de la classe est souvent remaniée, ce qui tend à remodeler les comportements de groupe façonnés par le professeur précédent. Et quand bien même la classe d'élève soit identique, les enfants sont tout de même intégrés au sein d'un nouvel environnement et sont face à un nouveau rapport d'autorité ce qui vient lisser et redistribuer les rapports de l'effet miroir.

Ce concept de classe miroir laisse penser que le caractère du professeur, son savoir-être, du moins l'image qu'il en laisse transparaître, ne façonne pas seulement l'efficacité de transmission des savoirs mais bel et bien toute une inertie de groupe d'individus et leurs personnalités. Cela n'est pas contradictoire avec le fait qu'en ce début de socialisation primaire les enfants sont particulièrement perméables dans leur construction identitaire. Mais si la personnalité de l'enseignant a un si grand impact, quelle place accorder à l'ambivalence et aux mouvements négatifs psychiques ? Une solution pour beaucoup d'entre eux consiste à revêtir un masque de professeur des écoles constant, organisé, invulnérable, bienveillant, impartial, sympathique pour les enfants en laissant de côté les autres facettes de sa personnalité. Mais ce remaniement identitaire, pouvant apparaître comme nécessaire au bon exercice du métier, est-il une forme de théâtralisation soutenable en toute circonstance ? Et quand bien même il serait soutenable, serait-il réellement souhaitable ?



Figure 4 : Image satirique sur la théâtralisation professorale, source inconnue.

Ainsi, si le professeur se doit impérativement de prendre conscience de l'influence conséquente entre ces mains, il lui est nécessaire d'éviter l'écueil de l'intransigeance avec lui-même et de la sur-responsabilisation. L'enseignant et président des « cahiers pédagogiques » P. Watrelot

prône l'idée d'un professeur « suffisamment bon », à l'instar de D. Winnicott à propos de la mère avec son enfant¹³.

De plus, bien que l'école agisse comme vecteur d'émancipation en offrant un cadre théoriquement égalitaire¹⁴, neutre et laïque, elle s'inscrit dans un système sociétal plus large présentant ses dynamiques propres. En cela, elle ne peut pas établir un univers parfaitement à huis clos, les élèves y ramènent avec eux leur position sociale, leurs schémas de pensées et comportements internalisés en dehors de l'influence du maître. Ce dernier doit alors composer avec ces situations culturelles, économiques, familiales venant déborder et régir les positionnements dans ses temps de classe. Ainsi, les échecs rencontrés ne doivent être pris exclusivement personnellement et la sur-responsabilisation peut mettre en péril l'individualité du professeur dans son travail. Il est intéressant de noter que l'enseignante nous ayant énoncé l'effet miroir exerce en REP+. Dans ce contexte, les élèves ont plus fréquemment tendance à rencontrer des difficultés personnelles en dehors de la classe, que l'on pourrait alors poser comme justification première d'un apprentissage non optimal. On peut imaginer qu'assumer en tant qu'enseignant une responsabilité partagée, si ce n'est plus conséquente en raison de la position d'adulte-enfant, est d'autant plus courageux dans ce milieu d'exercice.

D. Le sentiment de solitude propre aux caractéristiques de l'enseignement

La balance à mener entre ces responsabilités multiples n'est pas facilitée par le sentiment récurrent de solitude clamé par le corps professoral dans tout type d'articles, ouvrages analytiques, ou au cours de nos entretiens.

« Seul maître à bord » fut la phrase utilisée par une enseignante pour décrire son métier.

Le début de la journée de classe ouvre une parenthèse dans le déroulement de la vie sociale de l'élève. Quand la porte se ferme, les enfants, de par leur âge similaire et leur statut d'élèves, forment un groupe devant lequel le professeur est le seul adulte¹⁵. Les collègues pairs de l'enseignant se trouvent eux aussi tous dans leurs pièces cloisonnées respectives. Leurs échanges au cours de la journée s'en tiennent au moment où leur tête sort de la salle dans laquelle est administrée la classe. Une fois la journée lancée, le professeur est pris dans le flot d'un cours qu'il doit conduire tout du long sans réelle possibilité de s'y soustraire de part la responsabilité qu'il occupe. Il s'y place en position d'expert en détenant les savoirs à transmettre. Dans cette optique, il peut être difficile d'hésiter et de se tromper. Figure d'autorité, c'est lui qui guide et régit la classe. Sa liberté pédagogique, son savoir-faire propre lié à son savoir-être, fait que la modulation rythme, la forme du contenu lui appartient. C'est à lui de dicter les consignes comme il l'entend

¹³ Winnicott, D. W. (1971). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. Dans *Jeu et réalité* (p. 153-162). Paris : Gallimard, 1975.

¹⁴ Ce terme pourrait faire sujet d'une réflexion plus approfondie sur la nécessité d'un enseignement comme service public national, d'être égalitaire et/ou équitable...

¹⁵ Il est important de préciser que le regroupement des élèves par groupe d'âge similaire est valable pour le système éducatif français actuel, cela n'a pas toujours été le cas.

aux enfants, il apparaît comme le commandant du navire. Il est de la responsabilité du professeur de choisir si les élèves lèvent le stylo au temps t ou $t+1$. Le poids de ses mots est aussi primordial pour l'explicitation des consignes « dont la clarté et la précision conditionnent la réussite des apprentissages proposés¹⁶ » selon P. Mérieu. Ainsi, le contrôle quasi total d'un tel bateau peut, on l'imagine, engendrer une charge mentale journalière conséquente.

L'expression « seule maître à bord » laisse à penser qu'il est nécessaire de composer et de naviguer avec les forces naturelles. La mer, que l'on peut attribuer aux comportements des élèves, est plus ou moins agitée et peut constituer un danger lors du lancement du navire de l'enseignement. Les mouvements de groupe d'élèves sont bien souvent assignés à la perturbation, la peur et la perte de contrôle, qui peuvent être inconfortables en étant seul, d'autant plus si leur décryptage n'est pas prévu ou appris. Alors que l'intelligence et l'émulation collective sont par ailleurs démontrées, le groupe est encore souvent considéré comme nocif à l'apprentissage, venant contrecarrer la mission du professeur. Pourtant, la relation maître-élèves avec un « s » existe tout autant si ce n'est plus que la relation maître-élève individuel, comme a également pu le démontrer la réaction du collectif à l'effet miroir. Les théories groupales restent pour le moment un impensé dans la formation des professeurs.

Cette vision destructrice du groupe peut être expliquée par une perception élargie. Comme nous l'avons abordé précisément, la classe est imbriquée dans un système sociétal plus large qui vient englober celui de l'école et vient y régir indirectement les rapports. Au cœur de cette société, J.-P. Pinel écrit que « l'individualisme hypermoderne, récusant la précession du collectif, participe à attaquer les liens et à défaire les espaces destinés à soutenir la groupalité¹⁷ ». L'appréhension du collectif dans les murs de l'école ne serait selon ces propos qu'un reflet sociétal des questionnements de la place du groupe par rapport aux pouvoirs étatiques¹⁸.

L'isolement du professeur face au groupe est également décrypté d'un point de vue psychanalytique par certains auteurs. Selon A. Sirota¹⁹, l'individu cherche à reproduire dans la sphère sociale ses configurations internes qui le placent au centre du monde. En admettant cela, la position du maître au centre de l'attention et des regards peut pour certains des enseignants constituer une part fantasmée des conceptions internes.

L'enfant sous l'autorité de ses parents à la maison, et sous les ordres du maître à l'école, peut développer des parts agressives face à cette dépendance en désirant être grand et dominant

¹⁶ Mérieu, P. (2004). *Faire l'Ecole, faire la classe*. Éditions Sociales Françaises (Esf).

¹⁷ Pinel, J.-P. (2007). La construction d'un dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. In O. Nicolle et R. Kaës, *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations* (p. 11-24). Paris : Dunod.

¹⁸ Questionnement corrélé au repli individualiste exacerbé de l'époque post-moderne ? Ou bien plus ancien, on pense notamment au droit d'association accordé très tardivement dans la législation française.

¹⁹ Sirota, A. (2003). *Figures de la perversion sociale*. Paris : éditions EDK. Sirota, A. (2006, 3ème trimestre). Apprendre de l'expérience collective et du travail commun. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 35, 177-188.

lui aussi à son tour²⁰. Pour J. Filloux, ces mécanismes narcissiques et ces parts de violence, bien que rejetés, sont inhérents à tout projet d'éducation²¹. Ces désirs de placement au-dessus d'autrui sont en conflit avec le Surmoi de l'individu, ce qui engendre de la culpabilité²². Cette dernière va être contrebalancée par une tentative de rapprochement d'un « Moi professionnel » idéalisé, de l'enseignant bon, connu lors du passage sur les bancs de l'école. Cependant, l'occultation de la part d'agressivité vient entrer en contradiction avec les tensions que la relation pédagogique induit inévitablement en exerçant des contraintes sur spontanéité des élèves. C.Yelnick pose la réflexion selon laquelle: « le sentiment de solitude tiendrait moins au fait d'être seul face à un groupe qu'au fait que cette configuration groupale ne peut manquer de faire vivre les failles, les écarts par rapport au rêve et à l'Idéal auquel on aspire²³ », qui est prolongé par les propos de J.Filloux disant que : « La menace vient tout autant sinon plus du dedans, de l'enfant refoulé en lui, que de l'enfant à éduquer face à lui ²⁴».



Figure 5 : Illustration caricaturale issue des Cahiers pédagogiques n° inconnu.

²⁰ Freud, S. (1933). VIe Conférence : applications, orientations, Nouvelle Conférence sur la Psychanalyse. Paris : Gallimard, 1936, et XXXIVe conférence : Éclaircissements, applications, orientations, Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, Gallimard, Folio, 1984.

²¹ Filloux, J. (1974). Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école. Paris : Dunod, L'Harmattan.

²² Ranjard, P. (1997). L'individualisme, un suicide culturel, les enjeux de l'éducation. Paris : L'Harmattan.

²³ Yelnick, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire, Cliopsy.

²⁴ Filloux, J. (1974), *ibid.*

II. Les regards sur la classe

L'unique énonciation des points précédents laisserait penser que l'individualité de l'enseignant ne s'exprime qu'au sein de sa classe. La solitude pressenti ne serait qu'un jeu de tiraillement interne, presque inhérent au fait d'enseigner dans les conditions que nous connaissons. Des contacts et regards extérieurs viennent cependant s'apposer sur le travail fourni par l'enseignant et viennent jouer sur sa réalisation personnelle. Pris dans un ressenti entre intrusion et rétribution, les échanges avec l'extérieur de la classe sont des sources de prescriptions plus ou moins explicites.

A. L'Éducation nationale, entre prescripteur, contrôleur et accompagnateur distant.

Au cours des entretiens, toutes les enseignantes nous ont évoqué le rapport à l'institution comme très lointain et un peu flou. Tantôt désignés par le grand nom de « l'Éducation nationale » tantôt uniquement par un pronom personnel comme dans les phrases « ils vont encore nous changer les directives » ou bien par le raccourci du ministre de l'Éducation Nationale. Envisagée sous l'angle du politique, la relation prend différents sens. Elle est peut être celle qui forme, explique, impose, ou encore celle de laquelle on dépend, qui met de la pression, ou qui réprimande. L'Éducation Nationale peut apparaître comme cette entité informelle, déconnectée de la réalité, qui, à coups de lois, de directives, de réformes, réorganise le quotidien des professeurs et des élèves au prix de leur avenir.

L'institution produit les directives de compétences à enseigner à travers les programmes. Les savoirs et compétences à transmettre sont explicités mais les chemins pour y parvenir sont laissés à la liberté de l'enseignant.

Toutes les témoins ressentent un décalage assez conséquent entre leur réalité et les injonctions prescrites. L'une d'elle a décrit « une cage de verre de laquelle proviennent les informations », qu'elle devait ensuite réadapter à sa classe. À titre d'exemple, il y a quelques années un « ballon était appelé un référentiel bondissant ». Alors que les formations portent principalement, si ce n'est entièrement sur les programmes et l'enseignement des savoirs théoriques, le début des carrières peut être synonyme de bachotage des prescriptions auxquelles se raccroche le néo-enseignant. Puis, une fois quelques années de pratique amorcée, un détachement au programme s'établit chez chacune des interviewées. Face aux remaniements instaurés environ tous les 10 ans, elles décrivent « jeter un œil aux actualisations » et « ajuster quelque peu » leur pratique tout en « sachant ce qu'il faut faire de toute manière ». Ainsi, l'autonomisation et le recul sont prônés.

La relation avec l'Éducation Nationale semble prégnante, pourtant les enseignants décrivent une rare présence sur le terrain. Une enseignante a mentionné qu'au lancement de sa carrière elle ressentit le besoin de se faire aider dans sa pratique, pour ce faire elle contacta un conseiller pédagogique qui lui indiquait alors que l'intégralité de ce qu'elle devait savoir se trouvait dans le livret du professeur, l'ouvrage de 40 pages regroupant les programmes. Dans l'enquête

comparative au sujet des risques psychosociaux déjà cités, l'indice moyen d'exposition au manque de soutien hiérarchique est le plus élevé chez les enseignants, surtout pour le premier degré²⁵.

Les tonalités au sujet de l'Éducation Nationale étaient différentes selon les enseignantes interrogées, et ce même au sein de la même école d'exercice. L'une d'entre elle sentait une présence discrète mais efficace et était heureuse d'avoir un conseiller pédagogique plus rapproché étant donné qu'elle enseignait en REP. À l'inverse, une autre se montrait extrêmement consternée face à l'absence de l'institution dans son quotidien qui se permettait néanmoins de juger la bonne pratique de son enseignement ainsi que de l'évolution de sa carrière sur des critères « réducteurs et infantilisants ». Hormis ces deux cas, la majorité du temps les propos pour parler du rapport aux institutions paraissent très détachés, comme passif sans impact réel.

Il peut être difficile pour l'enseignant de se trouver au four de production d'une réflexivité critique sur son travail en même temps qu'au moulin de l'animation de sa classe²⁶. La nécessité d'un regard extérieur émerge alors pour obtenir un retour construit afin d'ajuster sa pratique et progresser en tant qu'individu dans son travail. L'inspection est l'un des seuls moments de la vie de classe permettant de rencontrer un collaborateur venant observer et échanger au sujet du déroulement de la classe. La visite d'inspection se produisait en général tous les 3 ans, avec une fréquence variant en réalité plus aléatoirement selon le nombre d'inspecteurs présents sur le territoire. Une réforme en 2017 a modifié ce fonctionnement et a instauré quatre rendez-vous d'inspection au cours de la carrière. Le temps d'immersion en classe de l'inspecteur est désormais adjoint d'un rendez-vous de discussion avec le professeur puis avec la direction. L'inspection a avant tout une dimension de contrôle comme cela peut être rédigé dans les textes officiels : « Il est essentiel que ces nouveaux programmes soient diffusés, explicités dans leur esprit comme dans leur lettre, d'autant que leur publication en ligne les laisse pour l'heure à l'état de virtualité. C'est là une mission essentielle que seuls les inspecteurs pédagogiques peuvent conduire et qui conditionnera en grande partie le succès ou l'échec des dispositifs mis en place.²⁷ ». Mais quel crédit accorder aux propos selon lequel le pilotage pédagogique peut seulement être porté par l'inspecteur au vu de la fréquence de son passage dans la carrière du professeur ?

À cheval entre l'accompagnement et l'évaluation, les enseignantes révélaient ressentir cette ambiguïté à la venue de l'inspecteur. Elles étaient à la fois fières de « montrer leur travail » mais aussi témoignaient avoir « les chocottes », et ce particulièrement en début de carrière. La présence dans la classe d'un représentant hiérarchique attribuant à la fin un des critères : « À consolider, Satisfaisant, Très satisfaisant, Excellent » peut être assez anxiogène et fausser d'emblée la relation de confiance nécessaire pour qu'une critique soient perçues de manière éclairante et constructive²⁸. À ce propos, une enseignante a verbalisé le fait qu'elle avait du « mal à ne pas prendre personnellement » les retours de l'inspection.

²⁵ Jégo, S ; Guillo, C. (2016), *ibid*.

²⁶ Massé O. (2009). De la solitude du professeur à la démarche collaborative, concept, mise en œuvre et résultats de Groupes d'Échanges Pédagogiques, Actes du 3e congrès Asie-Pacifique de la FIPF.

²⁷ Inspection générale de l'Éducation nationale. (2011). Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques. Note n° 2011-022.

²⁸ Devant ces termes très scolaires on pourrait se demander si l'Éducation Nationale tend à remettre sur les bancs de l'école ceux qui sont venus y enseigner.



Figure 6 : Illustration caricaturale issue des Cahiers pédagogiques n° inconnu.

B. Les rapports horizontaux entre pairs, plus complexes qu'une simple collaboration.

S'il y a bien un regard pouvant être utile à l'enseignant pour échanger au sujet de ses pratiques de classe, il est celui des collègues. Deux enseignantes interrogées nous ont révélé qu'entre pairs, le contact s'établit dans la compréhension. Ils s'échangent des astuces et partagent des projets dynamiques communs entre classes ou sur l'échelle de toute l'école. Ces interactions étaient particulièrement dépeintes par les enseignantes exerçant en REP et REP+, les raisons justifiant cela étant selon elles le besoin d'alliance dans des conditions plus difficiles, la nécessité de trouver des solutions alternatives à l'enseignement cloisonné et horizontal classique. L'une d'entre elle était même passée en REP par choix après avoir exercé quelques années au sein d'une école de centre ville afin de retrouver cette promiscuité entre collègue, si « précieuse » à ses yeux. La stimulation des projets particulièrement active en zone REP peut aussi être justifiée par la présence d'une équipe enseignante jeune en raison du système d'échelons et de la répartition géographique associée. Pourtant, le passage d'une relation verticale de maître à élève à celle horizontale entre deux adultes enseignants n'est pas forcément toujours aussi fluide qu'il n'en paraît. La liberté pédagogique de chacun est de mise et il convient de prendre des précautions pour y apporter des remarques sans brusquer le collègue en face. Une nouvelle fois, la position de « seul maître à bord » peut faire émerger une certaine appréhension à se tromper. Les témoignages recueillis nous ont indiqué que la salle de professeurs peut être le lieu où émerge une coopération bénéfique mais aussi rapidement la médisance et les ragots, cela dépend grandement de l'équipe enseignante.



Figure 7 : Illustration caricaturale issue des Cahiers pédagogiques n° inconnu.

C. Le regard des familles d'élève et de l'opinion publique

Les enseignants doivent composer avec l'autre entité tenue pour responsable légalement de l'éducation des enfants : les familles. Le rapport aux parents peut être stimulant, fondé sur l'échange d'informations pour la compréhension de l'élève, composé de retours positifs. Mais il peut par ailleurs être la source d'un sentiment d'incompréhension et de négation des compétences nécessaires à l'exercice du métier. Les stratégies entretenues par les parents vis-à-vis de l'école dépendent de nombreux facteurs avec entre autres l'origine socioculturelle (y compris « ethnique »), la trajectoire scolaire des parents, la culture scolaire familiale, l'ancrage géographique du domicile et de l'école...

Au cours de nos entretiens, c'est la distinction géographique qui fut la plus avancée par les témoignages. Les enseignantes interrogées ont confié ne pas avoir développé le même lien avec les parents en fonction de leur milieu d'exercice durant leur parcours. En zone REP +, il leur était souvent difficile d'impliquer les parents dans les activités dans l'école ou des sorties scolaires, probablement par réticence face aux institutions. Alors que certains parents maintiennent leur absence sur tous les plans, le pas de recul adopté vis-à-vis de la structure scolaire en tant que telle n'empêche pas pour certains d'exprimer de la reconnaissance à l'enseignant à la sortie de l'école ou en fournissant des cadeaux indirects comme des gâteaux réalisés le week-end pour la classe. Cette reconnaissance peut alors être exacerbée lorsque les parents ne possèdent pas les savoirs qui sont dispensés à leur enfant. En milieu difficile, les rapports parent(s)-enseignant dépassent parfois le cadre de l'enseignement aux enfants et s'apparentent parfois à du « soutien social » selon une enseignante.

À l'inverse, dans un cadre plus favorisé, les enseignantes ont relevé qu'une plus grande part des parents voulait influencer sur l'enseignement scolaire. Soucieux de la réussite scolaire de leur enfant, une grande partie des remarques portent alors sur l'accomplissement des objectifs attendus par les programmes passés au crible par certains parents. C'est l'accomplissement de la prescription du savoir qui est mise en jeu. Une enseignante avait été marquée par un parent ayant chronométré son enfant à la maison pour s'assurer qu'il remplissait son quota de mots lus par minute exigé par le programme, pour ensuite lui demander des comptes à la sortie des classes. Des jugements venant questionner les savoir-faire, les pratiques éducatives de l'enseignant ont

aussi occurrence, notamment sur la fréquence de correction des cahiers ou la disposition des élèves dans la classe. Les enseignantes ont révélé avoir dû prendre du recul très rapidement par rapport à ces exigences, qui furent parfois mal vécues au début de leur métier. L'une des enseignantes nous a dit : « je suis la maîtresse, ils se permettent d'apporter un regard sur mon travail sans jamais l'avoir exercé, j'aimerais bien les y voir. » Une fois leur carrière lancée et l'assurance prise, les enseignantes évoquent le fait de ne plus prendre au mot ces interactions, qui venaient les toucher au plus proche de leur savoir-être, et savent plus aisément les déjouer.

Plus largement, les échos de l'opinion publique pèsent également sur l'identité professionnelle des enseignants. S'ils prennent la plume d'un parent, ou d'un journaliste, les enseignants se décriraient comme fonctionnaires privilégiés avec des horaires confortables et disposant de nombreuses vacances. Malgré cela, il serait constamment en train de se plaindre ou « encore en grève ». Cette image stéréotypée dénote avec l'investissement apporté en réalité et participe au malaise quant à leur identité professionnelle. On retrouve cet aspect dans l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée par l'OCDE depuis 2008²⁹. Le premier critère de ce graphique montre que les enseignants français sont, parmi d'autres professeurs de 47 pays, ceux estimant le moins leur métier valorisé en société.

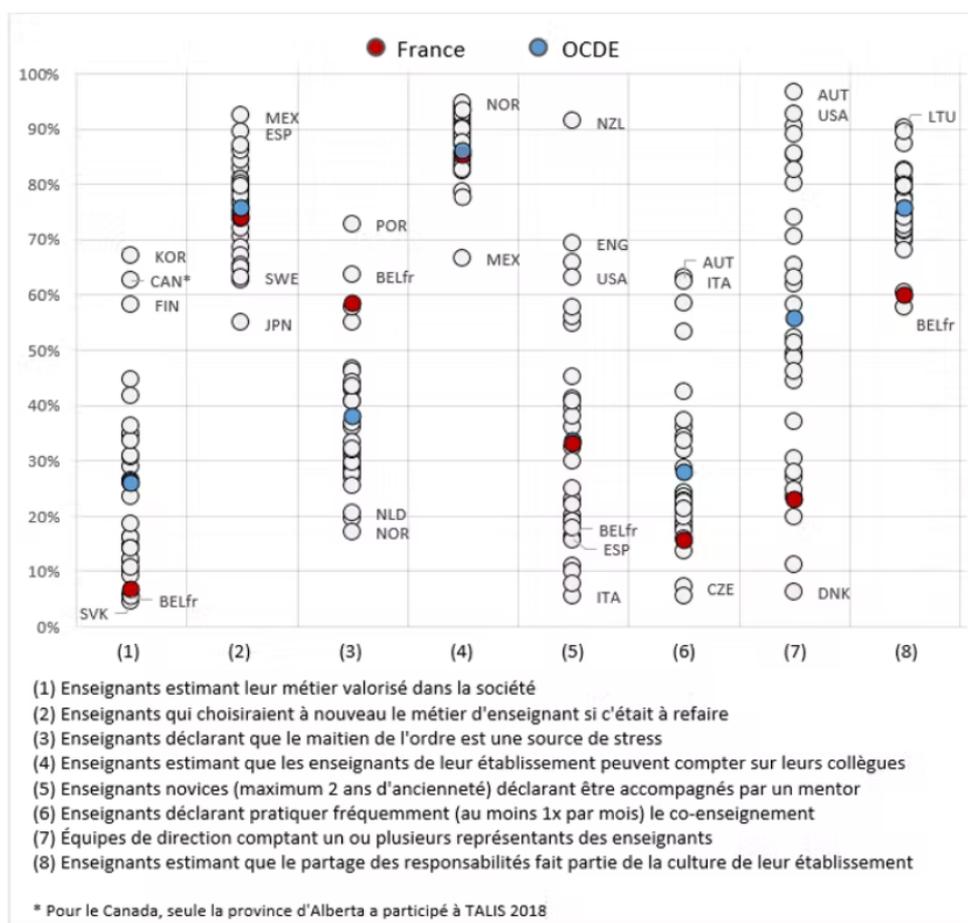


Figure 8 : Graphique issu de l'enquête TALIS (2018) montrant les différences de réponses à certaines affirmations posées à des enseignants en premier degré sur leur métier

29 Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). TALIS 2018-Enseigner au quotidien.

D. Bilan établi par la balance contribution-rétribution

Après avoir dépeint les enjeux identitaires au sein de la classe et dans les regards qui s'y portent, on peut aisément aboutir au fait que la balance entre contribution-rétribution chez les enseignants se trouve fortement déséquilibrée.



Figure 9: Schéma résumant les différents regards portés sur le professeur des écoles.

Les salaires sont peu élevés au vu du niveau d'étude, la perspective d'évolution est plutôt lente et dépend plus du nombre d'années d'exercice que de l'investissement ou de la qualité du travail fourni. Se trouve d'un côté, le manque de reconnaissance voire même le dénigrement latent des compétences requises à la profession. De l'autre, les sources de rétributions se trouvent dans des « petits mais intenses bonheurs ». Le regard des élèves ayant compris, leur déclic et références à une leçon réalisée quelques mois plus tard en sont des exemples. Les enseignantes attestent toutes ressentir une satisfaction immense de voir des dispositifs se dérouler comme elle l'avait convenu, avec des élèves motivés, attentifs et réceptifs qui ne s'aperçoivent pas de l'heure qui tourne. Même si S. Freud affirme que l'enseignement est l'un des trois métiers « impossibles » en raison de l'incertitude des résultats et de leur impact durable auprès des élèves³⁰, les témoignantes ont toutes confié parvenir selon elles à capter lorsqu'une notion était passée. Et c'est ce sondage implicite que réside aussi un savoir-faire du professeur. L'une des personnes rencontrées, M3, avait quant à elle mis en place un système de synthèse explicite à la fin de ses leçons dans lequel elle demandait à ses élèves d'exprimer individuellement ce que cela leur avait apporté et pourquoi. Ce dispositif avait pour effet d'ancrer l'apprentissage du côté des élèves, leur expliquer l'intérêt futur de leur apprentissage. Mais il est aussi une manière de s'assurer un feedback pour l'enseignante. De plus, lorsqu'il a lieu, le retour positif des familles constitue une forme de reconnaissance.

³⁰ Freud, S. *ibid*



Figure 10 : Schéma résumant le déséquilibre contribution-rétribution dans le métier de professeur des écoles

Ainsi, si le sentiment de solitude argué par les professeurs est en partie du ressort de l'inconscient enseignant et du fonctionnement interne de la classe, il est aussi et surtout exacerbé par une balance de contribution-rétribution déséquilibrée qui n'épale pas mais aggrave le malaise pressenti.

III. La formation au coeur de la construction identitaire du corps de métier

Face au constat du mal-être enseignant : comment en sommes-nous arrivés là ? Comment, le métier d'autrefois instituteur, qui inspirait tant de respect et de sagesse, est-il devenu ce métier invisibilisé alors même que son rôle gagne en importance ? Bien que nous aimions peu donner de crédits à ce genre de propos, il n'est pas rare d'entendre le fameux « c'était mieux avant » dans le contexte de l'école. Le niveau baisse, les enfants ne respectent plus les professeurs, les professeurs sont en manque de reconnaissance, et à entendre certains, c'est un phénomène assez nouveau. Nous avons donc tenté de trouver dans l'histoire de l'éducation une explication à ce changement dans le statut de professeur des écoles.

A. La genèse de l'éducation institutionnalisée

Bien que les premières idées de contrôle étatique de l'éducation de la population émergent suite à la Révolution française, on considère que ce qu'on appelle aujourd'hui l'Éducation Nationale voit le jour le 28 février 1828 lorsque l'Institution Publique devient un ministère. Puisque cette dernière est à l'époque formée majoritairement par un corps ecclésiastique, la formation de ceux qu'on considérerait « professeurs » n'est pas encore institutionnalisée.

Sous l'Ancien Régime déjà, une volonté de la formation des individus qui se destineraient à l'enseignement auprès des enfants apparaît dans certaines communautés religieuses. Cette formation relève d'un enseignement strict de la morale ainsi que de la pédagogie appliquée. À cette époque, ce sont les professeurs eux-mêmes à qui on enseigne la pédagogie. Plus tard, vers 1810 apparaissent les premières écoles normales dans l'Est de la France où sont enseignés la morale, la pédagogie et les savoirs fondamentaux aux futurs professeurs. C'est au sein de ces écoles que les premières formes de programmes sont également mises en place.

Une vingtaine d'années plus tard, la loi Guizot (1833) institue l'obligation à chaque département d'ouvrir une école normale pour les jeunes garçons. C'est le début de l'éducation des savoirs fondamentaux et de la moralité auprès des enfants³¹, à travers une pédagogie institutionnalisée. On voit donc apparaître une certaine nécessité de créer un corps de métier unifié pour ce rôle devenant majeur dans le parcours éducatif des jeunes enfants privilégiés.

³¹ Pas les filles évidemment !

B. Les écoles normales : communautarisation du métier de professeur des écoles

La troisième République constitue le tournant majeur dans l'uniformisation de l'éducation des enfants mais aussi dans la formation des professeurs. D'abord, les écoles normales des filles sont greffées aux textes d'obligations départementales avec la loi Paul Bertin 1879. En 1881, les premiers programmes nationaux sont fixés : les conditions d'entrée à l'école, le règlement intérieur, les disciplines enseignées et l'encadrement sont spécifiés. Bien que la pédagogie et la morale ne soient pas spécifiées comme telles, elles occupent une place centrale dans les programmes sous la forme des décisions concernant la discipline des élèves et les règlements intérieurs.

Un an plus tôt, les écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses sont créées afin de former les professeurs des écoles. Au sein de ces écoles, on voit apparaître une forme de communautarisation autour du métier de professeur des écoles. Les futurs enseignants du primaire, inspecteurs et directeurs sont plongés dans une atmosphère à huis clos où les valeurs d'ordre, de volonté et d'obéissance prônent. En 1984 Laprèvote compare ces écoles à des couvents laïques de par les valeurs transmises et le caractère rigoriste de la formation. Bourdoncle (1990), lui, qualifie ce système d'éducation charismatique : « Il favorise un enseignement syncrétique, [...] le tout étant incarné dans l'unité difficilement séparable d'une personne, le maître-formateur. ³²» La formation des maîtres est semblable à celle des artisans, on retrouve une unité professionnelle autour de valeurs et savoir-faire communs transmis de générations en générations avec une formation commune au sein de deux uniques écoles pour l'ensemble du territoire français. Être professeur des écoles, c'est faire partie d'une classe sociale privilégiée, admirée, qui a ses codes et son langage, tous ne peuvent pas y accéder. Dans son village, son quartier on n'est pas « juste M. Dupont qui au fait est professeur à l'école du coin », on est « Monsieur le professeur ».

Par la création des écoles normales, un fossé se creuse entre les enseignants du secondaire et du lycée et ceux de l'école primaire. Le métier de professeur des écoles s'apprend et fait accéder à une classe sociale privilégiée tandis que pour la seconde partie des enseignants, leur statut repose sur ce que Bourdoncle appelle « le modèle de l'homme cultivé³³ ». En effet, si les professeurs des écoles suivent une formation stricte et générale à toutes les disciplines, les autres professeurs trouvent leur légitimité dans l'acquisition d'un diplôme universitaire spécialisé à une discipline. L'enseignement de la morale et de la pédagogie est la différence majeure entre ces deux métiers. Une uniformisation entre le corps enseignant en primaire et le reste des enseignants ne semble pas envisageable.

32 Bishop, M. F. (2010). Les enseignants de l'école primaire : une identité professionnelle originale. *Le français aujourd'hui*, n°171(4), 75-86. <https://doi.org/10.3917/lfa.171.0075>

33 Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. *Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. Recherche & Formation*, 8(1), 57-72. <https://doi.org/10.3406/refor.1990.1024>

CERTIFICAT DE FIN D'ETUDES NORMALES			
	1	3	
<u>Ecrit</u>			
Pédagogie générale	2	22	Total : 73,75
Pédagogie spéciale	2	20	Moyenne : /20
Agriculture	1	12	
Stages pratiques	2	19,75	
<u>Oral</u>			
Morale professionnelle			Total : 72,8
Psychologie	1,5	13,5	
Histoire de la Pédag.	1,5	10,5	
Législation Agric.	1	10	Moyenne : /20
Travail pra. conduite et travail	1	11	
moyenne des autres notes	2	18,8	
Total général 146,55			
Résultat (après rattrapage) Admis 15 ^e			

Figure 11 : Certificat de fin d'études normales (CFEN) délivré en 1962 exigé pour être nommé instituteur stagiaire à la suite de la formation au sein d'une École Normale

C. La deuxième moitié du XXe siècle : un tournant pour l'identité des professeurs

Au cours de la IVe République, la formation des professeurs prend un nouveau tournant : ils doivent être titulaires du baccalauréat et les Écoles Normales deviennent un lieu privilégié pour la formation des enseignants du secondaire.

Dans les années 1970, un remaniement majeur des programmes scolaires se met en place au dépend de la qualité et du savoir-faire inhérent au métier des professeurs. Le Syndicat National des Instituteur (SNI) déclare, sur un ton quelque peu passéiste, qu'il « n'accepte pas que les « rénovateurs professionnels³⁴ » à la mode effacent allègrement le passé. Un passé qui a été marqué par les efforts incessants des institutrices et des instituteurs, pour adapter leur enseignement à leurs élèves dans des conditions souvent déplorables. » Avant ces réformes, ce qui constituait le beau du geste du professeur des écoles, c'était la grande adaptabilité des professeurs face à des classes nombreuses, hétérogènes et promises à des futurs extrêmement diversifiés, ceci grâce à une formation dictée par la pédagogie³⁵.

Ces mouvements de remise en cause du savoir-faire unique des professeurs des écoles fait suite à un autre changement majeur qui avait eu lieu quelques années auparavant et dont les conséquences se faisaient encore sentir. En effet, avec l'entrée en 6e de tous les élèves suite aux mesures Berthoin et Capelle-Fouchet de 1959 et 1963, les enseignants du primaire sont recrutés pour la formation au collège et une première pénurie de professeurs des écoles survient. Devant le recrutement massif des professeurs des écoles auprès des classes de collège, le remaniement

34 Éditorial du Syndicat National des Instituteurs (SNI) datant du 13 février 1970, signé par André Henry, secrétaire permanent du syndicat. Il sera nommé sous François Mitterrand ministre du Temps libre dans le gouvernement de Pierre Mauroy.

35 Actuellement, l'adaptation pédagogique en fonction des besoins de chaque élèves existe toujours mais n'est pas institutionnalisée. C'est plutôt un principe de base retrouvé dans les pédagogies alternatives que certaines de nos entretiens mettent en place.

des programmes scolaires et dans une logique d'urgence, l'Éducation Nationale s'est vue dans l'obligation de recruter pour ces postes des personnes ayant le baccalauréat mais n'ayant pas eu de formation spécifique. Un véritable mouvement de bascule s'effectue au sein de la reconnaissance du métier de professeur des écoles. Si avant ils étaient considérés comme les piliers de l'éducation des jeunes sur lesquels l'avenir des générations reposait plus ou moins implicitement, ils se retrouvent être le deuxième choix. Il est désormais considéré plus important de trouver des professeurs qualifiés et formés pour le secondaire que pour le primaire. L'enseignement des valeurs morales et pédagogiques, si chères aux écoles normales, ne semblent plus importer.

En réponse à cette nouvelle forme de recrutement, une nécessité de rendre davantage accessible le métier a été nécessaire. Cela fait alors écho à ce que M4 nous racontait dans notre entretien. Lorsqu'elle s'est retrouvée seule face à sa classe de CE1 et son « manuel du professeur des écoles ». Elle n'avait jamais été confrontée à une classe avant le jour de sa rentrée, anxieuse elle avait demandé de l'aide auprès du rectorat de sa circonscription qui lui avait dit que tout ce qu'il y avait à savoir se trouvait dans ce manuel et que quelqu'un viendrait la former. Personne n'est jamais venu. Les années de savoirs et savoir-faire acquis à l'école normale se résument désormais à un petit livret. Sans formation commune uniformisée et face à une rétrogradation de leur importance dans le système scolaire de la part de l'Éducation Nationale, les professeurs des écoles se sont retrouvés à constater l'effacement progressif de l'identité presque grégaire de leur profession.

D. XXI^e siècle : l'avènement de la prolétarisation

Ces nouvelles formes de recrutement qui ont surgi dès les années 1970 sont encore d'actualité. Lorsqu'on s'intéresse aux chiffres de 2020 du CRPE on remarque que sur les 103 074 inscrits, seulement 13 200 sont issus d'une formation en INSPE, soit environ 50% du concours externe. En tout 11 448 candidats ont été reçus sur les 12 036 postes qu'il y avait à pouvoir. On comprend assez trivialement qu'il n'y a aucunement 100% des élèves en master MEEF qui ont été reçus et pourtant il reste des postes. Des postes qui ont donc été attribués à des vacataires qui n'ont pas passé le concours, qui n'ont pas de formation à ce métier mais qui, aux yeux de l'EN, sont tout aussi légitimes d'exercer. Si le site officiel de l'Éducation Nationale réservé aux renseignements sur les différents métiers de l'éducation au sein de l'EN (devenirenseignant.gouv.fr) met particulièrement en avant deux aspects : le côté évolutif de ces métiers et la formation dispensée par les INSPÉ, il est difficile de ne pas voir l'hypocrisie de cette instance gouvernante (Figure 12). On cherche à mettre en avant le côté primordial de la formation en promettant un accompagnement adapté et personnalisé, mais on ouvre autant, si ce n'est plus, de postes pour ceux n'étant pas issus de ces formations. Jouer sur le côté affectif et vocatif de l'enseignement pourrait être une bonne stratégie si ce n'était pas un métier qui souffrait autant notamment du manque de reconnaissance (mais on nous vend l'évolution au rythme de tortue comme le graal...). On remarque aujourd'hui que la plupart des postes pris par des vacataires sont désertés au bout de quelques mois ou années car les promesses d'une vocation ne suffisent pas à pallier l'inefficacité du système de formation, d'accompagnement et de reconnaissance des professeurs.

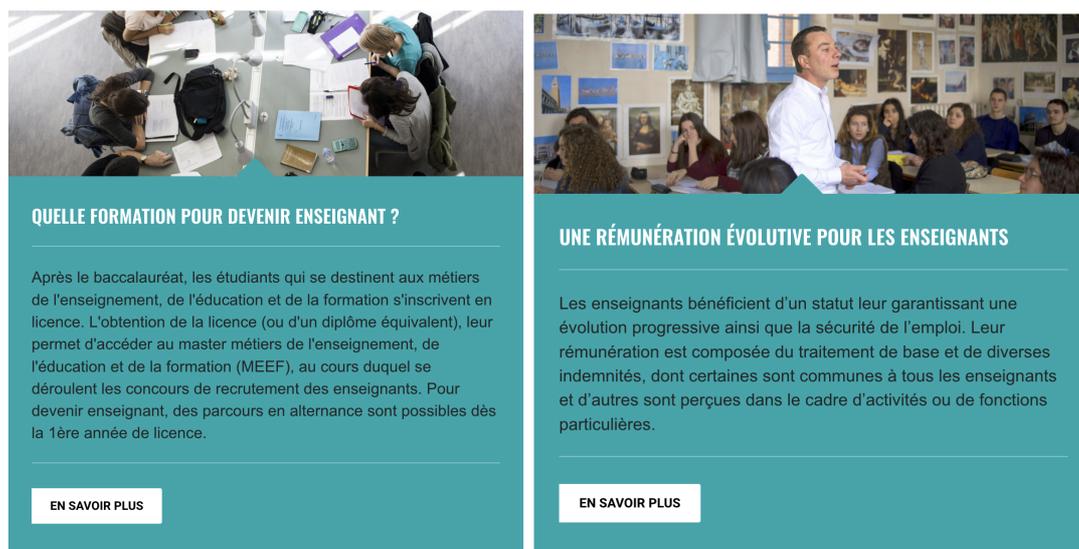


Figure 12 : Images issues de la page d'accueil site web devenirenseignant.gouv.fr présentant le rôle primordial des INSPE dans la formation des professeurs (à gauche) et l'attractivité de l'évolution salariale des professeurs (à droite)

Encore une fois dans l'histoire, on montre aux professeurs dont le savoir-faire a été acquis durement, dont l'expression du savoir-être est une composante majeure de leur travail et pourtant qui cherche à être réprimée par l'EN au profit de l'hégémonie du savoir, que leur métier peut être exercé par n'importe qui. On donne raison aux voix qui sont en partie cause de leur manque de reconnaissance évoqué précédemment dans l'opinion de la noosphère : « c'est pas si compliqué d'être prof pourquoi ils se plaignent tout le temps ? ». Pour que ce métier devienne accessible à tous il a fallu opérer une uniformisation, et cela sous la forme des programmes. Pour être professeur il faut avoir lu le manuel du professeur qui décrit les programmes. Programmes prend alors un double sens : programmes comme contenus prescrits à enseigner et programmes comme planification. En effet, désormais les professeurs reçoivent un planning détaillé de chaque semaine de l'année : « à la semaine 14 jour 2 vous ferez des exercices sur la reconnaissance du COD dans une phrase complexe. C'est l'avènement de la perte de manœuvre et de la dépossession de leurs savoir-faire ».

Le savoir-faire du professeur ce n'est pas simplement la pédagogie au sens la manière de transmettre et de s'adapter aux élèves, c'est aussi savoir gérer une classe, un programme, un planning, des imprévus, être créatif, inventif, faire preuve d'initiative. On leur impose une nouvelle manière de faire qui leur fait perdre de vue le but de leur travail qui est la raison même pour laquelle ils ont développé ces sensibilités. Leurs savoir-faire disparaissent au même titre que leur statut social : 7% des enseignants jugent que leur métier est reconnu dans la société, salaire plafonnant à 3054€ net mensuel au dernier échelon hors classe (plus de 15 ans d'expérience). Le métier de professeur est en pleine prolétarianisation. Certains ne s'en rendent pas compte par habitude et goût du confort que leur apporte la forme d'assistantat causé par les plannings de suivi du programme. Cependant, ce système linéarisé où le professeur devient un passeur interchangeable d'un savoir universel enseigné uniformément à tous les enfants sans distinction provoque des réactions chez la plupart d'entre eux. Cette dépossession du savoir-faire propre de

chaque individu professeur des écoles mène à un effacement du savoir-être, de la personnalité, de l'individualité propre de ce dernier.

En effet, certaines des interviewées remettent au centre de leur métier la pédagogie et leur individualité. Par exemple, M3 introduit des nouveaux segments éducatifs comme des ateliers de philosophie durant lesquels les élèves réfléchissent ensemble à des sujets tels que « pourquoi allons-nous à l'école ? » en mettant en œuvre des méthodes comme les cartes mentales. Un autre exemple nous vient de M4 qui nous confiait que lorsqu'elle sentait que certains sujets d'actualité dont les enfants ont entendu parler à la maison ou dans la cours les perturbaient ou soulevaient des interrogations elle leur laissait la parole. Cela l'a menée à avoir des conversations, qu'elle appelait de « la vraie vie » en opposition à « la vie de la classe », sur les harcèlements sexuel et scolaire avec des élèves de CE2. Ces deux mêmes enseignantes enseignaient en classes flexibles au sein desquelles elles laissaient s'exprimer leur créativité et celles des enfants. Cependant, comme expliqué plus haut, ce genre d'investissement est extrêmement prenant en termes de ressources temporelles, émotionnelles et financières, ce qui fait de ces formes de pédagogie une minorité.

La plupart des volets de la prolétarianisation sont verrouillés par le système : formation, recrutement, salaire, reconnaissance. Pour agir il s'agirait replacer le savoir-être comme pivot central de l'impulsion de la classe et savoir-faire pédagogique propre et adapté à la fois aux élèves et aux professeurs. En réaction à la linéarisation, le professeur vient recréer sa bulle de rétroaction des savoir-faire au sein de sa classe et de ses systèmes proches. Le réel se détache alors grandement du prescrit à l'échelle du professeur de sa classe et de son système école (Figure 13). Une piste pour que la balance contribution-rétribution des professeurs des écoles s'équilibre serait alors de replacer l'EN et le professeur non plus dans un rapport absolument linéaire et descendant mais dans un système circulaire co-évolutif. La formation des professeurs apparaît alors comme une des solutions à l'harmonisation du corps de métier et un levier de rééquilibrage de la relation EN-professeur. Ce ne serait pas une résolution de l'inefficacité de l'EN mais serait une solution pour battre un des volets de la prolétarianisation : celui de la dépossession des savoir-faire.

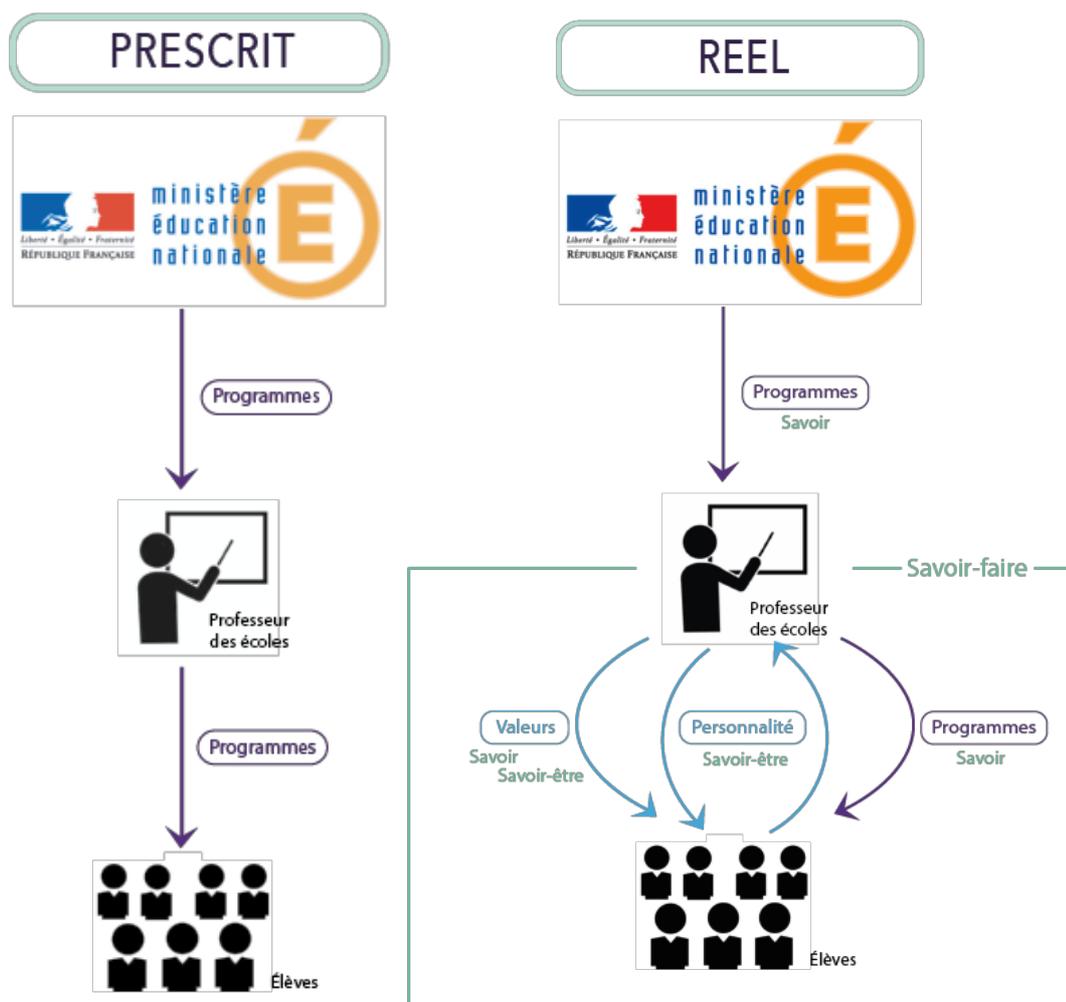


Figure 13 : Schéma résumant l'écart prescrit-réel dans le cadre du métier de professeur des écoles

E. La formation : espoir ou désillusion contre la prolétarianisation ?

Comme dit plus haut, l'EN prône la toute puissance des INSPE comme voie royale pour accéder aux métiers de l'éducation dans le premier degré. Les INSPE sont, à l'image de l'Éducation Nationale, en constant remaniement. Aujourd'hui la formation qui y est dispensée semble adaptée : 2 ans de master spécialisé aux métiers de l'enseignement de degré 1 ou 2 après une licence adaptée. C'est une formation qui peut être suivie en alternance dès la première année et qui met l'accent sur la formation aux contacts de professionnels du métier au sein des classes. Cela permet aux étudiants passant le concours d'avoir déjà de l'expérience avant d'arriver titulaire d'une classe, expérience qui d'habitude était acquise au cours des premières années d'exercice du métier. Toutefois, une ombre au tableau. C'est un master, en deux ans. Qui voudrait repartir pour deux ans d'études quand depuis 50 ans on vous dit que pour être professeur des écoles il suffit de passer le concours si tu as déjà un bac + 5 ? Et bien presque personne. Et puis, les INSPE sont des facs, les places ne sont pas illimités, les ressources pas inépuisables notamment en nombre d'enseignants formateurs. Le problème de l'Éducation Nationale serait-il aussi aussi celui du

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ? Étonnant de la part d'un pays dont la politique centralisée peut parfois³⁶ sembler déconnectée du réel...



Figure 14 : Illustration caricaturale issue des Cahiers pédagogiques n° inconnu.

³⁶ Plutôt souvent que parfois...

Conclusion

Au cours de notre enquête et à travers les différents entretiens, nous avons confirmé ce que nous pensions déjà : professeur des écoles est un métier de passion et de vocation. C'est une profession complète dans laquelle on se lance corps et âme par volonté de transmission et de contact mais qui représente un investissement conséquent à de nombreuses échelles. Si l'Éducation Nationale s'impose comme prescripteur majoritaire et force la linéarisation de l'éducation en plaçant le professeur comme simple passeur du savoir, la réalité des classes est tout autre. Le geste du professeur prend tout son sens lorsque celui-ci est réalisé en conscience et en pleine expression de son individualité. Toutefois, un équilibre doit être trouvé entre affirmation de sa personnalité et devoir d'éducation uniformisée à l'échelle du territoire pour assurer la continuité pédagogique des élèves. Au-delà de cette balance dans l'extériorisation de son individualité, le professeur se retrouve face à une multitude de défis. C'est un métier de solitude qui souffre de son manque de reconnaissance. Si les professeurs cherchaient à respecter à la lettre le prescrit, ils s'enfermeraient d'autant plus dans une logique de prolétarianisation où, du triptyque du geste métier il ne resterait que la composante du savoir : les programmes. C'est dans cette dynamique de refus de prolétarianisation extrême que des nouvelles formes de pédagogies et des boucles de rétroaction des savoir-faire et savoir-être apparaissent au sein de la classe. Malgré les pénuries, les salaires, le manque de soutien, le poids de l'opinion publique, l'invisibilisation de leur geste métier, la prolétarianisation et le mal-être général, les enseignants restent accrochés à leur profession.

Aujourd'hui ces innombrables difficultés que rencontre cette profession sont politiques. La centralisation du pouvoir décisionnel au sein du ministère de l'Éducation Nationale associée à une hiérarchisation vaporeuse et hermétique déconnecte totalement les décisionnaires de la réalité du quotidien des enseignants et des élèves. Ce n'est plus seulement le métier qui en pâtit mais une société entière. Non pas que revenir à l'époque où rigueur sonnait avec se faire taper sur les doigts à la règle en métal ou humiliation du bonnet d'âne serait une bonne idée mais peut être qu'une formation conséquente, obligatoire et en adéquation avec le monde actuel serait la bienvenue. Formation à la fois pour ceux à qui on demande d'éduquer les citoyens de demain mais aussi formation de ses citoyens. Puisque l'EN s'est emparée de cette double mission, à elle d'agir comme telle et de cesser de laisser de côté les professeurs des écoles au profit des programmes. Si les programmes sont vus comme le nerfs de l'éducation des jeunes populations par les prescripteurs, nous avons bien vu qu'il n'est finalement que l'une des trois pièces d'un triptyque indissociable dans le geste métier des enseignants. Hypocrisie ou déni de la réalité, les méthodes de gouvernances mises en place au sein du ministère et leurs relations uniquement descendantes vers le personnel éducatif force la linéarisation des rapports sociaux. En prescrivant amplement au travers des programmes et directives toujours en mouvement tout en ne donnant pas accès aux clés de la réussite et de l'accompagnement pédagogique, en étant présent fantasmagoriquement³⁷ dans le quotidien des professeurs sans leur venir en aide quand nécessaire, en leur promettant une évolution et une stabilité de carrière tout en gardant des salaires bas, l'EN mène les professeurs à coup de carotte et de bâton.

³⁷ Définition du Larousse : Procédé consistant à produire dans l'obscurité, sur une toile transparente, au moyen d'appareils de projection dissimulés, des figures lumineuses diaboliques.

Ces dernières semaines, l'actualité a d'autant plus fait écho à notre travail et malheureusement pour cette profession, la souffrance des professeurs et l'inefficacité de l'Éducation Nationale que nous avons mises en évidence dans notre étude ont été plus que confirmées par les médias. Bonne nouvelle pour la prise en charge humaine et la reconnaissance des professeurs ou porte ouverte à des débats inutiles ? Notre avis est encore bien partagé. Au cœur de cette nouvelle médiatisation : les législatives avec la non réélection de Jean-Michel Blanquer³⁸ et les jobs dating organisés par l'EN pour pallier le manque de professeurs dans les écoles. Et oui, comme si les années 1970 dans leur recrutement massif aux conséquences désastreuses, n'avaient pas servi de leçon nous voilà reparti dans une ère où la formation des savoir-faire, savoir-être et savoirs ne sont pas annexes mais anecdotiques.

³⁸ Adjoint d'un rinçage à la crème chantilly sur la place publique.

Bibliographie

Bishop, M. F. (2010). Les enseignants de l'école primaire : une identité professionnelle originale. *Le français aujourd'hui*, n°171(4), 75–86. <https://doi.org/10.3917/lfa.171.0075>

Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. *Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. Recherche & ; Formation*, 8(1), 57–72. <https://doi.org/10.3406/refor.1990.1024>

Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, 73, 149-170.

Enquête Emploi du temps réalisée de septembre 2009 à décembre 2010 par l'Insee.
Exploitation : Catherine Moisan, C. Perronnet, S. (2010). *Le temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010*, note d'information 12 13 juillet, DEPP A2.

Freud, S. (1933). VIe Conférence : applications, orientations, Nouvelle Conférence sur la Psychanalyse. Paris : Gallimard, 1936, et XXXIVe conférence : Éclaircissements, applications, orientations, Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, Gallimard, Folio, 1984.

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod, L'Harmattan.

Inspection générale de l'Éducation nationale. (2011). *Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques*. Note n° 2011-022.

Jégo, S ; Guillo, C. (2016) *Les enseignants face aux risques psychosociaux*. Éducation et formations n° 92, Bureau des études statistiques sur les personnels.

Massé O. (2009). De la solitude du professeur à la démarche collaborative, concept, mise en œuvre et résultats de Groupes d'Échanges Pédagogiques, Actes du 3e congrès Asie-Pacifique de la FIPF.

Mérieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Éditions Sociales Françaises (ESF).

Mérieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur.

Pinel, J.-P. (2007). La construction d'un dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. In O. Nicolle et R. Kaës, *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations* (p. 11-24). Paris : Dunod.

Quittre, V., Dupont, V., & Lafontaine, D. (2019). *TALIS 2018-Enseigner au quotidien*.

Ranjard, P. (1997). *L'individualisme, un suicide culturel, les enjeux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Sirota, A. (2003). *Figures de la perversion sociale*. Paris : éditions EDK.

Sirota, A. (2006, 3ème trimestre). Apprendre de l'expérience collective et du travail commun. Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 35, 177-188.

Winnicott, D. W. (1971). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. Dans *Jeu et réalité* (p. 153-162). Paris : Gallimard, 1975.

Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire, Cliopsy.