

Extrait du Revue du Mauss permanente

<http://www.journaldumauss.net>

Considérations sur le métier de professeur

- Supplément du MAUSS - Articles -

Date de mise en ligne : lundi 19 mars 2007

Description :

Franck Depril critique le déni de la part du don inhérent au métier de professeur que traduit la volonté de quantifier leur travail et de restaurer leur autorité par les pédagogies du contrat et de la contrainte.

Revue du Mauss permanente

Nous entendons par ce qui suit répondre à quelques remarques formulées ces derniers mois par des dirigeants du Parti Socialiste à propos du métier de professeur. Nous en profiterons pour répondre également au projet de décret du gouvernement modifiant le statut de 1950, qui en définissait les missions et les conditions d'exercice.

Avant de commencer quelques précisions s'imposent :

- ▶ notre propos n'est pas de dénigrer une candidate à l'élection présidentielle : nous n'attendons rien de la droite, qui se contente de mesquines mesures budgétaires ; certaines propositions de Mme Royal (les jurys citoyens) ont notre entière approbation et nous lui sommes reconnaissant de poser des questions qui méritent réponses.
- ▶ ce texte, qui se contente bien souvent de reprendre ce que d'autres ont bien mieux dit, n'engage que son auteur. Celui-ci n'appartient à aucun syndicat ni groupe politique. Il est professeur d'histoire (ce sera ici sa seule légitimité à prendre la parole) depuis presque dix ans et a enseigné dans des établissements très différents, mais toujours avec un grand plaisir : un an en stage dans un lycée bourgeois de centre-ville, cinq ans dans un collège ZEP de Seine-Saint-Denis et depuis trois ans dans un lycée de province. « Fils du peuple », il doit son « ascension sociale » à l'école.
- ▶ dans ces quelques lignes percera parfois une légère irritation provoquée par un reste de colère face au dénigrement systématique dont est l'objet le métier de professeur par des personnalités politiques souvent ignorantes de ses réalités ou d'autoproclamés experts qui ne le connaissent qu'à travers leurs propres souvenirs fantasmés, quelques batteries de statistiques et des « enquêtes sur le terrain » dont la validité scientifique est pour le moins douteuse.
- ▶ les éléments développés dans ce texte sont tirés d'une expérience personnelle, mais concerneront souvent dans leurs aspects les plus concrets le métier de professeur au lycée. Non que ce qui est avancé ne soit valable pour le collège (à quelques nuances près) mais l'auteur, enseignant maintenant au lycée, ne veut pas se substituer à ses collègues du collège qui trouveront peut-être un encouragement à prendre à leur tour la parole.
- ▶ certains développements paraîtront peut-être nébuleux car trop rapides (notamment pour ce qui concerne l'autorité). Nous signalons à plusieurs reprises que tel ou tel point demanderait à être approfondi.
- ▶ ce texte a donc pour objectif de répondre à trois remarques formulées par Mme Ségolène Royal et M. Hervé Hamon. Mme Royal a en effet avancé deux idées : les professeurs de collège (et quand on connaît les logiques institutionnelles, à terme ceux du lycée) devraient rester 35 heures sur leur « lieu de travail », et il faudrait adjoindre au professeur une personne chargée d'assurer la discipline dans la classe. M. Hamon, quant à lui, a déclaré sur France Culture que les professeurs, en France, ne travaillent pas assez, qu'ils sont responsables de l'« échec scolaire » car ils rechignent à venir en aide aux élèves en difficulté et qu'ils manquent sur ce point d'une formation adéquate qui devrait être continue. Au-delà de ces remarques qui sont le centre de la discussion ici engagée, ce texte vise aussi à réagir à des évolutions en cours portées tant par les ministères de gauche que de droite. Pour répondre à ces remarques, il est donc nécessaire de revenir sur trois points : le « temps de travail », la formation et l'autorité des professeurs.

Ecole et Société

Commençons par évacuer un aspect de la question qui est pourtant central. Faire l'économie, dans une analyse de

l'« échec scolaire », de la situation sociale, politique et culturelle que doit affronter l'école est pour le moins curieux, surtout de la part de personnalités de gauche. La notion de « nouveaux publics » (qui semble aller de soi mais dont la pertinence pourrait être discutée) est certes une prise en compte de cette situation mais elle ne saurait à elle seule en épuiser l'ampleur et la complexité.

Comment ignorer en effet tous les facteurs qui rendent problématique le fonctionnement d'une institution dont les valeurs sont de plus en plus éloignées de celles qui ont cours dans la société. Dressons une petite liste non exhaustive de phénomènes (qui peuvent être autant de lieux communs, certes, mais il n'est pas question de les discuter ici) qui minent l'école : l'effondrement éthique dans un clientélisme prébendier et prédateur d'une partie des élites économiques, médiatiques et politiques, l'enfoncement dans la misère, aggravé par l'éclatement de nombreuses familles, et la ghettoïsation d'une partie des catégories populaires, l'abrutissement organisé d'une partie de la jeunesse (accompagné de deux séries de discours : son apologie suspecte ou, au contraire, son dénigrement systématique) par les grands groupes de communication, le développement d'une violence sauvage encouragée par certains médias de masse et jeux vidéos, la disparition de l'éthique sportive et la généralisation de la corruption, l'anti-intellectualisme qui se répand dans les élites et jusque dans les salles des professeurs, la haine du langage dans presque tous les secteurs de la société, la promotion d'un individualisme aliéné qui n'a que peu de choses à voir avec celle d'un individu rationnel. Donc pour réconcilier les différents diagnostics : un peu de Marx, un peu de Tocqueville et un peu d'école de Francfort. Ou pour le dire autrement, le capitalisme mondialisé et dérégulé, la radicalisation de l'individualisme démocratique, l'omniprésence de la « culture » de masse sapent les fondements de l'institution scolaire.

Il faut également rappeler que, par nature, l'école est un espace de tensions, une institution sous tension. Cette tension se ramène pour l'essentiel à une dialectique entre son dispositif et sa visée, à savoir d'un côté institution/autorité/hétéronomie et de l'autre émancipation/liberté/autonomie, l'un s'exerçant en vue de l'autre. La visée du professeur est donc d'apprendre aux élèves à se passer de lui. Cette dialectique à l'œuvre dans l'école est non seulement difficilement acceptable mais même pensable dans nos démocraties qui placent l'autonomie du sujet au cœur de leur système de valeur.

Que l'école soit amenée à se transformer et à interroger ses fondements, ses dispositifs et ses fins, personne ne le nie, mais les remèdes préconisés ne font qu'aggraver le mal.

La gauche et Mme Royal avaient jusque-là pour habitude de nier les difficultés de l'école : « le niveau monte » (que de temps et d'énergie perdus dans cette stérile querelle du « niveau ») et la violence n'est qu'une illusion médiatique ou un épiphénomène. C'était le discours tenu par la ministre de l'Enseignement scolaire à la fin des années 1990. Aujourd'hui le discours se fait catastrophiste. Le remède semble tout trouvé : il faut transformer, moderniser, adapter le métier de professeur, responsable à lui seul des difficultés de l'Ecole. Réponse institutionnelle à la « crise » de l'institution.

Comme souvent en France, les réformateurs se tournent vers des exemples étrangers, anglo-saxons ou nordiques (l'Allemagne après dix ans d'éclipse semble à nouveau à la mode), parés de toutes les vertus : efficaces, peu coûteux. L'une des mesures préconisées par les réformateurs de gauche comme de droite consiste à obliger les professeurs à rester plus longtemps sur leur « lieu de travail », cette proposition étant systématiquement accompagnée de son corollaire : les professeurs ne travaillent pas suffisamment (en passant, remarquons que cette volonté commune à la gauche et à la droite de réhabiliter la valeur travail, à laquelle nous ne pouvons que souscrire, a quelque chose de touchant quand elle vient de personnalités politiques qui, depuis vingt-cinq ans, ont participé ou ont soutenu des gouvernements n'ayant eu de cesse de favoriser une économie de la rente profitable - ô combien ! - aux détenteurs d'actions ou de biens immobiliers, et donc un colossal enrichissement totalement déconnecté du travail fourni par ses bénéficiaires alors que les professeurs, comme de nombreux autres salariés, ont subi une véritable paupérisation aujourd'hui démontrée).

I) Le « temps de travail »

Evaluer le « temps de travail »

S'il faut apporter une réponse aux évaluateurs, portons-nous sur leur terrain et tentons un décompte du « temps de travail » d'un professeur, à supposer que cette notion ait la moindre pertinence pour ce métier. Nous prendrons l'exemple d'un professeur d'histoire-géographie de lycée ayant un service de dix-neuf heures et de ce fait 5 classes (deux secondes, deux premières S et une terminale ES). Le temps de travail d'un professeur pourrait se décomposer en trois grands ensembles : la présence dans son établissement, les préparations et les corrections.

La présence dans son établissement

Commençons par rappeler une évidence qui pourrait d'ailleurs servir d'unique argument : les heures de cours d'un professeur ne sont que rarement réunies en un bloc continu. De ce fait, la plupart des professeurs restent déjà entre 25 et 30 heures sur leur lieu de travail. Le professeur servant d'exemple reste ainsi le lundi de 8 heures à 17 heures, le mercredi de 8 heures à 10 heures, le jeudi de 10 heures à 18 heures et le vendredi de 8 heures à 17 heures. Soit 28 heures. Les professeurs tentent dans la mesure du possible de venir en avance le matin notamment pour préparer leur salle ou faire des photocopies et s'attardent à la fin de leur journée pour discuter avec des élèves, des collègues, régler des questions administratives ou préparer des documents. Il est donc possible d'ajouter deux ou trois heures dans ce décompte.

Certes le professeur se restaure (il y consacre rarement plus d'une demi-heure) et surtout certains emplois du temps sont plus resserrés. Il est cependant difficile de descendre sous les 25 heures de présence. On pourra rétorquer que ces heures ne sont pas toutes consacrées au travail. Cette objection est démentie par la réalité. En effet les professeurs, quand ils ne font pas cours, s'adonnent à des occupations on ne peut plus professionnelles : préparations, photocopies, concertations plus ou moins formelles (y compris en déjeunant, on leur reproche suffisamment de ne parler que de leur métier), corrections, lectures, aide informelle, rendez-vous avec les élèves ou les parents. Ils contribuent également à assurer la présence d'adultes dans les établissements. Ceci pour rectifier l'image malveillante complaisamment propagée du professeur bayant aux corneilles entre deux heures de cours.

Rappelons en passant un élément dont sont conscients tous ceux qui un jour ont dû faire cours : faire cours est épanouissant mais particulièrement épuisant.

Les corrections

Outre leur activité dans les établissements scolaires, on consent à considérer comme faisant partie du temps de travail des professeurs les corrections de copies. Sur ce point il est incontestable qu'il existe une différence entre collège et lycée. Le professeur de lycée enseigne dans des classes à effectif plus important et doit corriger des copies plus copieuses. Cela étant, le professeur de collège donne beaucoup d'exercices en plus des contrôles.

Reprenons notre exemple d'un professeur d'histoire de lycée : 5 classes de plus de trente élèves, 3 niveaux, 4 épreuves du baccalauréat à préparer (ce qui oblige à multiplier les exercices et les contrôles), pour faire une moyenne valable 3 devoirs sur table par trimestre auxquels il faut ajouter les travaux à la maison (deux ou trois par trimestre : fiches de lecture, croquis, plans détaillés). En tout 1800 copies par an, soixante quinze devoirs à préparer (choisir les documents, les mettre en forme, préparer un barème, une correction qui sera éventuellement photocopiée) soit une à deux heures de préparation par devoir (au bas mot). Chaque copie demande en moyenne 10 minutes de correction (parfois moins, souvent plus notamment pour des compositions de terminale et les dissertations de français ou de philosophie - cette estimation a fait bondir de nombreux collègues qui pensent y

consacrer au moins 20 minutes) c'est à dire la lecture, l'annotation, l'évaluation et la remarque générale. Il faudrait ajouter à cela les quelques soixante copies du baccalauréat.

Les copies sont la croix du professeur, une croix qu'il est nécessaire de porter : pour connaître et tenter de faire progresser nos élèves et pour préparer les épreuves d'un baccalauréat qu'ils espèrent, assez légitimement, obtenir. Ces copies occupent des semaines de la vie du professeur : une bonne dizaine de semaines à trente cinq heures si l'on met bout à bout les heures qui y sont consacrées (sans tenir compte des deux ou trois semaines en temps cumulé consacrées à la préparation des contrôles)&

Les préparations

Enfin les calculs prennent en compte les « préparations de cours ». C'est autour de cette question que peut naître une querelle : qu'est-ce que « préparer un cours » ? Est-ce utiliser un cours conçu par d'autres (collègues, instituts de formation, entreprises privées qui trouveraient là, dans un partenariat qu'on imagine lucratif avec l'Education nationale, une belle source de profit&) assorti de quelques recettes pédagogiques ? ou bien le professeur doit-il être l'artisan de ce cours, qu'il façonnera à partir de ses connaissances enrichies par de nouvelles lectures ?

Si le professeur veut transmettre avec un minimum de conviction et de joie son savoir, s'il veut être capable de répondre sagement et promptement aux demandes des élèves, il doit être maître de son cours et de ses connaissances. Cela suppose donc que le cours soit élaboré par le professeur, cette élaboration n'étant jamais définitive, et que ses connaissances soient sans cesse renouvelées et cultivées. Il n'est pas de bon professeur ignorant. Les élèves attendent une maîtrise minimale qui est la seule à même de justifier des lacunes dans les connaissances de leur maître. Le professeur ne peut en effet être « ignorant » que secondairement, après avoir montré qu'il maîtrisait un certain nombre de connaissances essentielles. Qu'ensuite il montre qu'il est lui aussi en quête perpétuelle ne peut être qu'une excellente chose, un excellent exemple, pour les élèves. Le professeur pourra alors montrer qu'un maître n'est en définitive qu'un humble et vulnérable chercheur (ou cherchant).

Il est donc tout à fait illusoire de penser que la personne se faisant livrer un cours clé en main pourrait continuer de prétendre au titre de professeur : ce sera (car fort malheureusement ce sera probablement bientôt le cas) un enseignant ou un prof, c'est à dire soit un rouage professionnalisé (ce qui, précisons-le, ne signifie nullement qu'il travaille moins car même si nous ne partageons pas leur conception du métier, nous devons reconnaître que ces enseignants sont d'un grand professionnalisme et que leurs « séquences », « progressions » et « évaluations » sont préparées avec une minutie et une probité qui montrent qu'elles sont le produit de nombreuses heures de travail) disposant de recettes pédagogiques soit une butte témoin, un moignon de professeur. N'en déplaise aux acharnés de l'évaluation du temps de travail et aux économistes du ministère, le professeur est une personne qui détient une culture vivante, qu'il renouvelle sans cesse, qu'il approfondit, qu'il est impatient de transmettre, de partager, car elle lui est chère. C'est ce professeur qui réussit très souvent, contrairement aux idées reçues, à intéresser ses élèves, à susciter leurs questions et leur curiosité.

Quelques tâches supplémentaires

Dans ce décompte n'ont pas été prises en compte certaines heures effectuées par les professeurs les plus zélés ou qui relèvent du suivi des élèves : bien évidemment les conseils de classe, les réunions instituées ou informelles avec les parents, les bulletins à remplir mais aussi conseils d'administration, conseils de discipline (ceux qui ont été en poste dans des collèges difficiles savent que cette activité peut occuper de nombreuses soirées), sorties en dehors des heures de cours (le soir au théâtre par exemple) et organisation de voyages scolaires.

Sur ce dernier point, notre ministère a révélé l'an passé sa formidable mesquinerie en demandant aux professeurs

de payer leur participation. Rappelons que la préparation des voyages occupe de nombreuses heures non rémunérées et qu'ils ne sont pas pour le professeur des plages de repos ou de détente, bien au contraire. Si un professeur veut organiser un voyage pour son agrément, il n'y conviera pas ses élèves. Cette décision montre une nouvelle fois que derrière le discours sur l'épanouissement de l'élève se cache bien souvent le souci de le garder entre quatre murs ou de le confier à des organismes privés bien heureux de se substituer aux professeurs pour organiser ces sorties, ceci au titre de leur prétendu professionnalisme.

Un « temps de travail » ?

Il est donc parfaitement inepte de vouloir calculer le « temps de travail » des professeurs : ceux-ci en effet ne peuvent distinguer ce qui relève de leur « travail » (ils exercent en l'occurrence un métier qui est un art) et ce qui relève de leurs « loisirs ». Bien au contraire, le professeur doit avoir du loisir pour continuer de se cultiver et avoir la joie de susciter, chez ses élèves, le plaisir d'apprendre. Qu'est-ce donc en effet que le loisir du professeur ? Pour notre professeur d'histoire, puisqu'il faut quantifier : la lecture de 100 à 150 livres par an qui lui permet d'approfondir la connaissance de sa matière (éviter de répondre systématiquement « je ne sais pas mais tu peux trouver une réponse sur tel site » aux questions des élèves semble être une exigence minimale) et de pouvoir ouvrir son enseignement sur d'autres champs (la littérature, la philosophie, les sciences sociales), le visionnage de 200 à 300 films (le professeur est ainsi auprès de ses élèves un « prescripteur culturel »), le survol de la presse et l'écoute de France-Culture.

Nous pensons avoir concrètement montré que loin de ne pas suffisamment travailler, les professeurs sont souvent écrasés par leur tâche, y consacrant week-ends, soirées (le professeur rétorquera ainsi à son ami « débauchant » tard et tentant de le culpabiliser qu'il allait justement s'installer à son bureau pour se mettre au travail) et vacances, mais ne s'en plaignent guère car ils en tirent pour la plupart une grande joie.

35 heures, pour quoi faire ? comment le professeur organise-t-il son travail ? Il y a donc dans le métier du professeur une part artisanale qui est tout bonnement inquantifiable, une part très visible et essentielle de présence face aux élèves et dans son établissement et une part de travail souvent fastidieux et répétitif mais nécessaire autour des copies. Comment le professeur répartit-il ces nombreuses heures ? De façon souvent interstitielle : pendant ses heures de transport, le soir, le week-end, entre les moments où il est sollicité par ses enfants. Cela lui permet une souplesse dans l'organisation de son temps et de répartir la fatigue et la pénibilité de ses différentes tâches (qui n'a jamais corrigé des centaines de copies ne sait pas à quel point cette tâche est épuisante et ne peut être menée des heures durant), cela lui permet de concilier l'exercice d'un métier exigeant occupant une bonne partie de son temps de vie éveillé, un métier qui apporte bonheur et épanouissement, et une présence auprès de ses enfants que Mme Royal, si soucieuse de leur sort, devrait peut-être prendre en compte. L'organisation du temps de travail du professeur, loin d'être « archaïque » répond donc aux canons en vigueur dans le nouveau capitalisme flexibilisé : annualisation, flexibilité, travail à la maison avec un équipement à ses frais (livres, ordinateur). Autant de coûts en moins pour notre ministère : quel sens y aurait-il à aménager des bureaux, installer des ordinateurs, chauffer des espaces alors que tous ces coûts sont pris en charge par les professeurs eux-mêmes ?

Donc trente-cinq heures sur son lieu de travail ? Cela aurait-il la moindre utilité ? Est-ce simplement possible sans transformer en profondeur le métier ? Faire plus d'heures de cours ? Cela semble difficilement envisageable étant donné la fatigue et le nombre d'heures supplémentaires que cela entraînerait soit au titre de la préparation soit pour corriger les copies supplémentaires. Accueillir les parents ? Le professeur le fait déjà à leur demande et dans le cadre de réunions, de plus en plus nombreuses, qui ont lieu le soir. Pour la concertation ? Les trous dans l'emploi du temps et Internet suffisent amplement et il est tout à fait loisible de demander au coup par coup des alignements d'emploi du temps. Corriger des copies ? Il est beaucoup moins coûteux et beaucoup plus efficace et confortable de le faire chez soi. Assurer des remplacements ? L'imaginaire social encouragé par les discours malveillants des mondes journalistiques et politiques a construit un modèle de professeur passablement absentéiste que ses collègues remplaceront donc promptement s'ils restent plus longtemps dans leur établissement. Encore une fois

quelques rappels : il existe des professeurs, les TZR, chargés d'assurer les remplacements de moyenne et longue durée. On ne peut envisager que des professeurs déjà à temps plein se substituent durablement à des collègues en arrêt de longue durée. Ces TZR sont de moins en moins nombreux ce qui pose des problèmes car des postes restent parfois non pourvus. D'autre part un système de remplacement a été mis en place l'an passé (nous le refusons pour notre part mais il existe). Enfin, très souvent quand un professeur est absent, ses collègues récupèrent, gratuitement, son heure. Quelle utilité y aurait-il à immobiliser tous les professeurs pour des remplacements dont l'éventualité est très faible ? Et remplacer signifie faire cours à une classe. Il faut donc que ce soit un professeur de la classe (encore faut-il qu'il le puisse, que son emploi du temps le lui permette) ou un professeur de la même matière mais les mêmes problèmes se posent, aggravés par le fait qu'il ne saura pas forcément ce que l'absent avait prévu de faire. Alors certes, on peut envisager ces remplacements à quelques conditions : qu'il n'y ait plus de classes et que les professeurs puissent faire tout et n'importe quoi. Ce qui amène à la question de la « bivalence ». Mais avant d'aborder cette question, une petite remarque : on ne peut qu'être surpris de voir affirmée cette volonté de remplacement systématique quand on a enseigné dans un collège de ZEP. Tous les ans, le jour de la rentrée, nombre de postes étaient sans titulaire, il fallait attendre près d'un mois que l'Inspection trouve des vacataires ou des contractuels. Que le Ministère assure la présence régulière de professeurs devant les élèves, il se préoccupera ensuite de les remplacer.

Bivalence des professeurs ? Il est prévu, et nous avons vu que cela découlait logiquement des propositions faites par Mme Royal et M. Hamon, d'encourager la « bivalence » des professeurs c'est à dire de les inciter à enseigner deux ou plusieurs matières. Cela permettrait d'introduire une grande souplesse dans ces dispositifs de remplacement, chacun pouvant remplacer presque n'importe qui en cas d'absence. Est bien évidemment évacuée la compétence des professeurs qui semble le cadet des soucis des réformateurs. Plus de classe, plus de professeur maîtrisant un domaine du savoir, juste des « apprenants » apprenant à apprendre guidés, épaulés, encadrés par des enseignants polyvalents.

Apporter une aide individualisée aux élèves les plus en difficulté ? C'est un argument qui est avancé et il semble de bon sens. Cette aide est nécessaire et déjà introduite dans les établissements. Tout le monde s'accorde pour reconnaître son insuffisance. Mais doit-elle être fournie par le professeur ? Cela ne semble ni nécessaire ni particulièrement souhaitable : ce serait prendre des heures aux professeurs au détriment de leurs autres tâches et nous avons vu qu'elles l'occupaient déjà beaucoup. De ce point de vue, ce n'est pas souhaitable. Beaucoup de professeurs se portent néanmoins volontaires pour assurer ce soutien mais il ne faut pas l'imposer d'office car c'est à chacun d'estimer si ces heures ne sont pas préjudiciables à la qualité de son enseignement. D'autre part ce n'est en rien nécessaire, cette fonction pouvant être assumée par des répétiteurs, des étudiants par exemple, ce qui se pratique déjà de façon plus ou moins formelle. Enfin il faut s'interroger sur les créneaux horaires dévolus à cette aide. Jusque là leur introduction s'est faite « à moyens constants » (de même que l'introduction de l'ECJS ou des IDD) donc en prenant des heures de cours, principalement des heures de français, ce qui est pour le moins absurde quand on sait que les élèves les plus en difficulté ont surtout besoin de solides apprentissages fondamentaux. Ainsi l'introduction des IDD en cinquième avait eu comme effet de faire tomber les heures de français à quatre heures, soit autant que l'EPS. Il faut donc que cette aide intervienne en plus des heures de la classe. On se heurte alors à de sérieuses difficultés d'emploi du temps. Il est en tout cas certain que ce n'est pas en prenant des heures de cours pour les transformer en heures d'aide que l'on fera progresser les élèves.

« Encadrer » les élèves ? On touche ici à une question sur laquelle nous reviendrons. Précisons pour le moment que cette demande d'encadrement est singulière si on la compare à la diminution du nombre de surveillants dans les établissements scolaires. Il faut sur ce point porter au crédit de la gauche la création fort opportune des emplois-jeunes qui ont fourni un travail souvent utile dans les établissements difficiles. Mais on peut se demander pourquoi les professeurs devraient assurer ces tâches d'encadrement.

Dégradation

Depuis dix ans, la dégradation systématique des conditions d'exercice du métier de professeur, et donc, qu'on ne s'y trompe pas, la dégradation systématique de la qualité de l'enseignement qu'ils proposent à leurs élèves, est l'axe commun des politiques menées par la gauche (depuis le funeste ministère Allègre) et par la droite : abaissement des rémunérations (heures supplémentaires, première chaire, décharges, revalorisations systématiquement inférieures à l'inflation), allongement de la durée de travail (de la durée visible) et surtout réforme des mutations qui oblige les professeurs soit à muter à l'aveugle soit à rester indéfiniment dans le même établissement comme un paysan du Bas-Empire attaché à la glèbe. Il y a à ce propos quelque chose de paradoxal à vanter les mérites de la mobilité et à l'interdire aux professeurs.

Affirmer que les professeurs ne travaillent pas assez relève donc soit de l'ignorance des caractères et de la réalité du métier soit de la malveillance soit de la volonté de casser une « corporation » en introduisant un coin entre collège et lycée et en organisant le dénigrement systématique du corps enseignant soit de la volonté de transformer ce métier. C'est ce dernier point, qui n'est pas exclusif des autres, que nous allons maintenant examiner

II) La formation

Du professeur à l'enseignant

Dans l'Education nationale aujourd'hui, sur 1,3 millions de salariés, seuls moins de 900 000 sont face à des élèves. Si économies il faut faire (et l'entrée dans l'économie de la connaissance fait regarder celles-ci comme un non-sens), peut-être faut-il se tourner vers ces personnels non-enseignants proliférant dans l'Education nationale depuis le début des années 1980. Ainsi, pour avoir les moyens d'encadrer les élèves, peut-être faudrait-il songer à moins encadrer les professeurs, à cesser de les soupçonner de systématiquement « tirer au flanc », à cesser de les infantiliser, à cesser de vouloir à toute force les « former » à des méthodes pédagogiques qui au mieux provoquent un léger haussement de sourcils.

La « formation » des professeurs est ainsi un domaine dans lequel se sont engouffrées quantité de personnes, dont l'utilité au regard des missions de l'école est loin d'avoir été démontrée, et ont été engloutis des moyens considérables. Qui est resté plus de quelques heures dans un IUFM ne peut qu'avoir été frappé par la qualité du matériel et des bâtiments (qu'il serait peut-être préférable de mettre au service des élèves) et par l'inanité d'une bonne partie des formations qui y sont dispensées. Si la plupart des étudiants et des stagiaires qui ont le malheur de les fréquenter n'avaient pas le bon sens de sourire de ce qu'on leur y offre, il n'en sortirait que des ignorants jargonneux comme l'auteur des ces lignes a pu le constater quand il fut membre du jury du concours de professeur des écoles. De la même façon, de trop nombreuses formations offertes aux professeurs ne sont que l'occasion de déployer une belle vacuité. Certes de nombreux formateurs fournissent un travail remarquable et utile mais qui ne justifie jamais la mobilisation de tels moyens matériels.

Cette formation des professeurs, monopolisée jalousement par les IUFM (pourquoi ne pas imaginer plutôt des formations continues assurées par les universités ?), n'a pour but que de les caporaliser. Elle aboutit, quand on la conjugue à la volonté d'immobiliser plus longtemps les professeurs dans les établissements et de leur interdire de se cultiver, à la transformation du professeur en un pédagogue infantilisé et surveillé, très largement ignorant et de ce fait dépourvu d'autorité.

III) L'autorité

La gauche et l'autorité

Les propositions de Mme Royal et la politique à l'école dans l'Éducation nationale sont d'une sinistre cohérence. Que restera-t-il en effet de l'autorité du professeur quand il n'aura plus la possibilité d'approfondir ses connaissances, que son ignorance apparaîtra évidemment à ses élèves ? Peu de choses, le professeur ignorant étant à coup sûr un professeur chahuté.

C'est ce qui permet de comprendre la stupéfiante proposition qui vise à aider le professeur dans sa classe en lui adjoignant une personne chargée d'y assurer l'ordre. Cette proposition a reçu un début d'application avec la mise en place de ce professeur déchargé d'une partie de ses heures de cours et intervenant pour tenter de résoudre « les problèmes de discipline ». Passons sur la conception curieuse des élèves comme population qu'il s'agit essentiellement de pacifier ; cette proposition révèle un complet contresens sur l'autorité du professeur. Sur ce point, deux éléments doivent être précisés : le professeur ne tire pas son autorité de l'intimidation que lui procurerait l'usage possible de la force (et surtout pas avec des élèves difficiles) et d'autre part l'autorité du professeur, qui n'est autre que l'autorité de l'institution, ne peut être détachée de la maîtrise de sa matière et de sa capacité à partager ses connaissances.

Sur la question de l'autorité du professeur, la gauche oscille entre deux positions qui semblent contradictoires mais qui sont en fait en parfaite cohérence.

La première est celle, singulièrement irénique, d'un ordre qui se construirait par contrat et la seconde est celle d'une affirmation nue de la force comme garante de l'ordre, d'une volonté de reconquête et de pacification. La première fut incarnée par M. Meirieu et une partie des « sciences de l'éducation » et la seconde par Mme Royal et constitue la tentation de nombreux professeurs décontenancés par les classes qu'ils doivent, et c'est malheureux, affronter. Elles trouvent leur fondement dans un rejet commun qui se présente comme constat de faillite (et qui a parfois il faut le reconnaître plus que les apparences de la réalité mais on ne saurait sans abus en faire une généralité) : le rejet de l'autorité se fondant sur le constat jugé indiscutable de sa disparition dans les sociétés modernes et démocratiques.

Il n'est pas ici question de revenir sur cette mystérieuse notion mais sur le fait qu'elle est en général impensable à gauche et pour des esprits qui se veulent absolument modernes : elle fleure trop le passé, la tradition, la légitimité ou pire la religion. Elle est donc soit évacuée au profit du contrat soit remplacée par l'affirmation de la force légale ou de la violence institutionnalisée.

Ce n'est pas le lieu ici de montrer comment en fait ces deux tendances n'en font qu'une, comment derrière le contrat se cache un refus des adultes d'assumer leurs responsabilités et comment la multiplication des contrats dans l'école (avec le chef d'établissement, les professeurs, la vie scolaire, les autres élèves...) est l'instrument qui permet de justifier le recours à la force. Sur ce point vérifié en Seine-Saint-Denis, voir Denis Kambouchner.

Le contrat vise en fait à moraliser l'élève en lui faisant intérioriser une « Loi » et donc à le culpabiliser (et à décharger les adultes du poids de leurs responsabilités). L'affirmation de la force de l'institution a pour but de pacifier une population qu'il s'agit d'encadrer et de dresser (ce qu'il faut rapprocher de la tendance de plus en plus nette à pathologiser, en vue d'une normalisation, les diverses formes d'indiscipline et à suivre l'acquisition des « compétences » des élèves de la maternelle au lycée afin de mieux les orienter). C'est ce qui explique les craintes de la police et des municipalités quand les professeurs se mettent en grève, professeurs envisagés alors comme matons ou garde-chiourmes. Cet imaginaire de l'école comme institution d'encadrement explique aussi que cette question des « 35 heures sur le lieu de travail » soit souvent agitée dans des débats sur les questions de police (comme récemment dans l'émission, par ailleurs très intéressante, de M. Sylvain Bourmaud sur France-Culture) ou au milieu de déplorations sur la disparition du service militaire. Que l'école garde et encadre, soit, c'est l'un des effets de la présence dans ses murs des élèves. Que ce puisse être sa première mission ou une mission explicite est

un détournement inacceptable. L'école doit ainsi se défaire du fantasme qui la traverse et qui se traduit de plus en plus dans des dispositifs concrets (organisation de l'espace, des flux, caméras&), le fantasme panoptique d'une surveillance généralisée et tatillonne. La salle de classe est un dispositif qui n'est qu'imparfaitement panoptique en ce sens qu'il ne repose que sur le regard du professeur qui ne peut « tout voir » et cette imperfection en fait toute la valeur car elle apprend aux élèves à en jouer.

L'autorité du professeur : institution, fondation, responsabilité, compétence, bienveillance, reconnaissance, gratitude.

Qu'est-ce donc alors que l'autorité du professeur ? Elle est avant tout celle de l'institution et de ce que celle-ci transmet (c'est donc par commodité et abus, souvent propices à des malentendus, que l'on parle d'autorité du professeur). L'école n'a pas perdu toute son autorité, loin de là. Il n'est que de constater à quel point elle est investie d'attentes et d'espoirs, il suffit d'observer l'attitude des élèves un jour de rentrée, très rares en effet sont ceux qui adoptent des attitudes provocatrices (y compris dans les collèges les plus difficiles), il suffit enfin d'observer l'attitude de l'immense majorité des parents, lors des réunions parents-professeurs, qui sont d'une déférence souvent gênante et demandent aide et conseil. Le discrédit de l'institution est très souvent marginal et bien plus souvent répandu dans les classes moyennes supérieures que dans les classes populaires. A supposer même que l'institution ait perdu tout crédit, le professeur bénéficie pour socle de son autorité d'un « effet établissement » qui dépend de la cohérence de l'« équipe éducative ». Si cette cohérence fait défaut, le professeur se retrouve seul (en définitive, une fois la porte de la salle refermée, il est toujours seul) avec ou face à ses élèves.

Alors se pose la question de la fondation, de la rencontre inaugurale. Difficile ici d'ignorer la contrainte et pour le dire crûment la violence fondatrice souvent retenue ou implicite mais parfois effective (ce n'est pas le lieu ici de décrire les modalités de cette fondation). Cette contrainte souvent nécessaire dans les premiers jours de l'année, contrainte qui accompagne ce temps d'observation des premières rencontres, n'agit pas que sur les élèves mais s'impose au préalable au professeur. L'entrée dans la salle impose à tous les acteurs de « jouer le jeu » en respectant un certain nombre de règles. Il serait tout à fait erroné de voir dans cette contrainte une forme d'ascétisme mortifatoire ou sacrificiel. Elle est bien plutôt le travail que chacun fait pour sortir de soi, cette sortie de soi nécessaire du fait de la relation qui s'institue entre le professeur et les élèves et entre les élèves, et participer à la mise en scène que requiert la présence de tous dans la classe. Cet effort que chacun fait sur soi affecte le langage, les gestes (le corps) et, pour le professeur tout du moins (mais ça n'est pas systématique&), souvent le vêtement. Cette contrainte apparaît rapidement à chacun non comme une peine qu'il s'agit d'endurer mais comme une possibilité d'être autrement qu'à l'extérieur de la salle. C'est ainsi qu'elle prend effet et prend fin au moment où l'élève et le professeur franchissent dans un sens puis dans l'autre le seuil de la salle, celle-ci étant, si ce n'est peut-être un sanctuaire, du moins un lieu autre. Dans le meilleur des cas, cette contrainte est source de joie (joie de la relation, plaisir du jeu), assurément pour le professeur mais aussi souvent pour les élèves. Ainsi une fois la fondation assurée, la violence disparaît et les contrats sont inutiles. Ou si contrat il y a (peut-être serait-il plus juste de parler d'accord), il est de l'ordre de l'implicite et repose en somme sur le respect par chacun, professeur et élèves, des règles de fonctionnement de la classe, règles qui sont en fait des conventions et qu'il est inutile de construire avec les élèves car elles ont un caractère d'évidence : la « maïeutique » chère aux apologues du contrat forgé par les élèves est bien souvent une manipulation. On attend des élèves qu'ils formulent eux-mêmes des règles que l'on n'a pas le courage d'affirmer. Si le résultat n'est pas satisfaisant, il ne restera plus qu'à leur imposer ce à quoi nul ne peut se dérober. L'autorité du professeur ne se perpétue que dans le renoncement à la force et par le respect que sa maîtrise suscite (c'est cette maîtrise qui fonde la légitimité de l'autorité, légitimité qui doit être reconnue), par la bienveillance dont il fait preuve et donc par la confiance qu'il sait établir à juste distance de ses élèves, dans l'espace préservé de la classe. Cette autorité consiste essentiellement en une reconnaissance (la dimension temporelle et dynamique de la relation entre le professeur et les élèves est ici essentielle, de même que son caractère bien souvent agonistique, l'art du professeur consistant pour l'essentiel à orienter l'énergie de la classe vers cette relation agonistique) réciproque : reconnaissance par les élèves de l'adulte en tant que professeur, reconnaissance par le professeur de l'enfant en tant qu'élève. Cette reconnaissance doit être entendue dans les deux sens du mot : reconnaissance d'une autorité réciproque mais aussi gratitude. Gratitude du professeur pour les élèves qui lui

apportent plaisir et accomplissement, gratitude des élèves pour le professeur qui leur donne accès à des univers inconnus et les reconnaît dans l'espace de la classe, gratitude également des parents qui savent pour la plupart d'entre eux reconnaître le travail fourni par les professeurs, notamment dans les quartiers dits difficiles. Cette gratitude n'est pas fantasmée par un professeur perdu dans ses rêves mais elle peut être quotidiennement constatée.

La salle de classe n'est donc pas une reproduction ou une réduction de l'espace social mais recreation d'un espace d'apparition, de représentation (c'est à dire mise en scène et mise à distance) où chacun s'expose, par l'adoption de rôles, rôle du professeur et rôles des élèves. Elle n'est pas un lieu de dressage auquel certains voudraient la ramener mais un lieu d'exercice qui repose sur la relation dynamique, sur la dialectique, entre maîtrise et apprentissage.

Elle ne doit pas être un lieu où cherche à s'exercer un pouvoir. Le moment du pouvoir est souvent nécessaire dans les premiers jours qui sont un temps de contrainte. Mais ce pouvoir ne doit s'exercer qu'en vue de fonder une autorité : le pouvoir cherche à faire plier, l'autorité élève en augmentant. Si le professeur ne dépasse pas le rapport de force, il ne remplira pas son rôle et, pour utiliser un vocabulaire polémologique, il sortira perdant de cet affrontement car la force n'est pas de son côté. Ainsi on ne peut être que sceptique devant ces mesures qui visent à multiplier le nombre d'adultes dans les salles de classe. Si l'objectif est l'équivalence des forces, celle-ci est illusoire et par ces dispositifs l'école s'écarte de ses finalités.

La salle de classe est bien souvent un espace de plaisir. Les élèves ne rechignent pas nécessairement à y venir et préfèrent pour beaucoup d'entre eux la présence dans l'école à l'errance au dehors. Dans cette salle, s'il ne peut compter sur l'autorité de l'institution, le professeur construit avec les élèves l'autorité qui s'y exercera. C'est à partir de lui que l'institution retrouve son fondement.

Par l'abaissement de la maîtrise des professeurs et leur dépossession, par des ingérences multiples, de l'espace de la classe, il y a donc une volonté consciente ou non de saper leur autorité, ce dont les élèves sont les premiers à souffrir.

Contre l'institution

Ces propositions visent donc à désinstitutionnaliser l'école en supprimant la fonction qui en est le pivot à savoir le professeur. Cette volonté se situe au confluent de plusieurs héritages idéologiques : un reste de gauchisme ou d'anarchisme anti-institutionnel, un brin d'ultralibéralisme qui voit dans la destruction de l'école l'occasion de beaux profits pour les marchands de « culture » qui se bousculent dans les différents salons de l'éducation et font le siège du ministère pour vendre leurs manuels intelligents et leurs logiciels interactifs, un développement supplémentaire de l'Etat libéral-sécuritaire et peut-être une vieille rêverie réactionnaire qui s'ignore et regrette le bon vieux temps des communautés naturelles (la famille, la région, le terroir, l'identité) et s'indigne du « déracinement » provoqué par l'instruction publique.

Comme le montrait très bien Philippe de Lara, ces projets renouent avec le rêve d'une pédagogie sans école. Le paradoxe réside toutefois dans le fait que cette volonté de désinstitutionnalisation se traduit par l'explosion quantitative de l'institution du fait de l'importance croissante du personnel non enseignant chargé d'encadrer et de surveiller les professeurs ou de remédier aux désastres que l'effondrement organisé de leur autorité provoque.

IV) Rapides propositions

Un nouveau lycée

L'enseignement ne doit pas renoncer, bien au contraire, à être exigeant (exigeant, précisons-le, pour les élèves et pour les professeurs) : il y va du plaisir que les élèves auront à suivre leur scolarité en bénéficiant de l'héritage des siècles passés (mais pas révolus), de la santé démocratique de notre pays, de la vigueur de l'économie et, contrairement une nouvelle fois à des idées reçues, de la justice sociale par l'accès des catégories populaires à un enseignement de qualité qui modère les effets de reproduction. Et, que l'on sache, tous ces objectifs ne sont pas contradictoires, bien au contraire.

Il s'agit de sortir le lycée de sa tendance mortifère à l'encyclopédisme (qui ne laisse que peu de traces chez les élèves), de l'empilement étouffant de matières, d'épreuves, de dispositifs divers et variés et d'arracher le baccalauréat à son handicapante pesanteur (les élèves perdent un trimestre de cours au lycée en trois ans pour l'organisation de cet examen dont la nécessité n'est pas prouvée). Ce lycée a besoin de professeurs au fait des enjeux de leur matière et donc d'un rapprochement avec l'université et le monde de la recherche. Il a besoin de s'assurer que les apprentissages fondamentaux sont acquis. Il a besoin que les élèves les plus en difficulté puissent trouver aide et soutien.

Ainsi, il serait possible d'envisager une réorganisation complète autour de trois pôles d'inégale importance :

- ▶ des enseignements fondamentaux en classe entière dans trois ou quatre domaines : français (qu'il faut renforcer, l'effondrement de la maîtrise de la langue est la principale difficulté des élèves), sciences, sciences humaines (avec une prédominance de l'histoire et de la géographie mais aussi des sciences sociales pour tous et une introduction précoce de l'initiation à la philosophie) et philosophie en terminale. Le baccalauréat ne porterait que sur ce pôle et se contenterait dans les matières non scientifiques d'une dissertation.
- ▶ des travaux d'écriture et de soutien en petits groupes qui seraient encadrés par un corps de répétiteurs.
- ▶ des modules en petits groupes proposés par les professeurs (et pourquoi pas des intervenants extérieurs choisis par les professeurs), choisis par les élèves, en lien avec la recherche dans chacune des matières avec une évaluation en contrôle continu. Les langues seraient enseignées dans ce cadre.

Ce lycée permettrait de promouvoir une culture vivante et signerait l'entrée dans une véritable économie de la connaissance. Il suppose des professeurs compétents et maîtres de leur matière. Il suppose que l'investissement dans l'éducation ne soit pas considéré comme une dépense inutile. Il n'est d'ailleurs pas sûr qu'il soit plus coûteux que ce qui est préconisé par les réformateurs du ministère qui multiplient dans l'école les structures non enseignantes. Il suppose d'abandonner cette conception appauvrie du professeur que révèlent les propositions discutées ici.

Conclusion

Les propositions de Mme Royal et M. Hamon révèlent donc le rêve, aujourd'hui en partie devenu réalité, d'un enseignant interface entre un élève supposé autonome et des « savoirs » produits et formatés par d'autres, fantasme où se mêlent confusément rêverie techno-millénariste (la rédemption par les TICE) et ressentiment contre les exigences d'une culture vivante ; enseignant épaulé dans sa tâche par une batterie de formateurs et des molosses chargés de pacifier une population que l'on imagine nécessairement rétive. Si ce processus parvient à son terme, il faut prévoir un effondrement sans précédent de la qualité des professeurs par fuite des personnes qui

se destinent à ce métier par appétit intellectuel. Surtout il sera préjudiciable aux enfants issus des catégories les plus défavorisées pour lesquelles l'école est souvent le seul accès à une culture en rupture avec l'abrutissement commercial auquel est soumise quotidiennement la jeunesse.

Il ne s'agit bien évidemment pas d'imposer une culture scolaire souvent sclérosée mais de permettre à des individus, ou des personnes comme on voudra, d'avoir accès à une culture vivante qui n'est souvent présente ni dans les héritages familiaux (il est hors de question de chercher à les abolir, l'école ne doit pas souhaiter ni surtout ne peut « déraciner » les enfants, la culture de masse se révélant en ces matières d'une efficacité bien plus redoutable) ni dans ce que la société propose en matière de productions « culturelles » (productions que nous ne cherchons pas à systématiquement dénigrer) : il s'agit de permettre aux individus de « naviguer » entre ces différents registres en leur montrant qu'il existe un continent qui n'est ni la famille ni la société, et que cette culture n'est ni poussiéreuse ni ennuyeuse mais épanouissante. L'école doit permettre de donner à chacun les plus grandes possibilités d'accomplissement personnel. Ainsi l'enfant pourra, tout en ne rompant pas avec son milieu d'origine, tout en se livrant aux plaisirs de la « culture » de masse, accéder à cet héritage culturel et le faire fructifier. Mustapha et Fouad habitent la ZUP, écoutent de la musique sur leur téléphone portable dans les couloirs du lycée (ce qui leur vaut les vertes réprimandes de leur professeur) et prennent plaisir à la lecture pour le premier du Monde d'hier de Stefan Zweig et pour le second du Meilleur des mondes et des Croix de bois. Et ceci sans contradiction. Clément, quant à lui, a beau avoir une mère enthousiasmée par Zweig, ses mémoires lui sont tombés des mains.

Cet objectif que doit s'assigner l'école concerne au premier chef, répétons-le, les enfants des classes populaires qui sont les premières victimes de l'affaiblissement des exigences. Nul doute en effet que les classes supérieures sauront échapper (c'est déjà le cas) au désastre en cours soit par héritage familial soit par le choix d'établissements qui n'auront pas suivi l'évolution préconisée par les caciques du Parti Socialiste et de la droite libérale. Ainsi en souhaitant lutter par ces méthodes contre la reproduction on ne fait que la renforcer et renforcer du même coup ce philistinisme qui fut toujours l'ennemi mortel de toute culture.