

PROFESSIONNALITÉ ET « MANIÈRE D'ÊTRE AU MÉTIER » La question de la mobilisation des acteurs du système éducatif

Henri PEYRONIE*

La fin des années 1980 et l'affirmation d'une « nouvelle professionnalité » des enseignants

Depuis la fin des années 80, le modèle de la profession enseignante est très marqué par la notion de professionnalité. Les soubassements théoriques de cette notion, se situent dans le registre d'une rationalité de type technologique, commune aux registres de l'expertise et de l'ingénierie éducative, de la « recherche orientée vers des décisions » ou encore de l'*educational research* nord-américaine. L'Union européenne ainsi que des organismes internationaux comme l'OCDE ont fait leur cette approche, et l'idée d'une « nouvelle professionnalité » des enseignants s'est imposée. Dans les analyses du rapport formation-emploi, la montée de cette référence se situe aussi dans le mouvement général de glissement des catégories de la « qualification » aux catégories de la « compétence » : pour les professions de l'enseignement elle souligne plus particulièrement l'importance des compétences professionnelles induite par les contraintes liées aux évolutions de l'institution scolaire, à côté de la maîtrise du savoir académique qui constitue le socle ancien de la légitimité enseignante.

Dans cette conception d'une « nouvelle professionnalité enseignante », dont on a pu dire qu'elle relève d'une figure de « l'enseignant expert », on peut repérer plusieurs dimensions :

- la dimension du savoir travailler en équipe (ou simplement du savoir travailler avec d'autres),
- celle de la compétence organisationnelle,
- celle de la construction de démarches didactiques adaptées à la diversité des élèves,
- la dimension de l'autonomie dans la transposition didactique (la transposition

du savoir savant au savoir scolaire),
– celle de la régulation collective de la profession,
– ou encore la dimension de la gestion maîtrisée de leur formation continue par les enseignants.

« Manières d'être au métier » des enseignants et élèves des milieux « difficiles »

Les enseignants, les acteurs de terrain des écoles de milieux difficiles savent que ces compétences sont utiles. Mais ils savent aussi qu'elles ne suffisent pas toujours à « faire tenir » des situations pédagogiques, quand l'environnement s'y prête mal : il y faut aussi des enseignants et des éducateurs impliqués ou investis professionnellement, et soutenus par des cadres également mobilisés. Il ne s'agit donc pas seulement d'une question de compétences professionnelles mais il s'agit aussi de quelque chose qui concerne le rapport au métier ou « la manière d'être au métier ».

Des sociologues impliqués dans la formation des enseignants (Lise Demailly de l'IUFM de Lille, ou Philippe Perrenoud responsable d'une réforme de l'enseignement à Genève, à la fin des années 80)¹, puis des chercheurs impliqués dans la réflexion sur les Zones d'éducation prioritaires (Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, en particulier, dans les années 90)² l'ont souligné : il y a – dans les manières d'être au métier – des dimensions dont ils ont pu dire qu'elles sont d'ordre de l'éthique.

Dans une thèse récente sur les instituteurs (1994), Martine Kherroubi, a utilisé le modèle sociologique de la « mobilisation » – à la manière dont l'ont fait la sociologie des mouvements sociaux ou encore la sociologie de la famille – pour analyser ce rapport impliqué au métier.

La sociologie posera aussi ici la question de l'*ethos* du groupe culturel et pro-

fessionnel concerné : c'est-à-dire de cet ensemble de « principes pratiques » portés par un milieu social et qui déterminent de façon cohérente les comportements individuels.

La « mobilisation professionnelle » : la résultante de configurations historiques singulières et d'une volonté collective

Qu'est-ce qui porte la dynamique sociale du processus de mobilisation professionnelle ? L'apport des sciences humaines se distingue ici de celui des logiques managériales, en montrant que l'identité professionnelle est loin d'être seulement le produit du pilotage éclairé des dispositifs de formation professionnelle et de ceux de l'organisation du travail. La construction des identités professionnelles, aucune instance ne la pilote véritablement : on constate après-coup, d'une génération professionnelle à une autre, ce que sont ces identités, dans une posture du constat qui relève de l'histoire ou de la sociologie historique.

Le processus de l'élaboration de l'identité professionnelle s'inscrit dans un écheveau où s'entrelacent de multiples facteurs : les traces de l'histoire sociale de chaque sujet ; les effets de sa trajectoire scolaire et de sa trajectoire de formation professionnelle ; les conditions de son entrée dans le métier ; le poids de ses options idéologiques (explicites ou implicites) ; les valeurs de l'ethos dominant de son groupe professionnel au moment où se réalisent ses choix identitaires (et leur acculturation au contact des valeurs intériorisées précédemment dans la confrontation avec les ethos des groupes sociaux d'appartenance ou de référence : enfance, études, relation conjugale) ; ou encore les effets des interactions sociales induites par sa situation de travail ou par

* Henri Peyronie, Université de Caen.

1. Lise Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », dans *Sociologie du travail*, n° 1, 1987, pp. 59-69. Philippe Perrenoud, « *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles de changement* », Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation », 1993.

2. Élisabeth Bautier, *Travailler en banlieue – la culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan, 1995.

ses situations successives.

Sur ce point, la *sociologie critique* (en particulier Pierre Bourdieu et Viviane Isambert Jamati pour ce qui concerne la sociologie du champ scolaire), à laquelle nous empruntons l'orientation de cette analyse, est rejointe par la *sociologie des organisations* (Michel Crozier, Erhard Friedberg, Renaud Sainsaulieu). La première attache beaucoup d'importance à l'histoire sociale des sujets. La seconde, dont la logique est fondée sur l'analyse de l'organisation du travail, souligne que – derrière l'organisation formelle des grandes entreprises – il existe une zone d'incertitude, qui laisse une marge de manœuvre au jeu des négociations informelles des acteurs (cf. « l'analyse stratégique ») ; mais l'on voit Renaud Sainsaulieu analyser les dispositifs organisationnels en étant attentif à l'identité culturelle des acteurs, au poids de leurs attaches sociales extérieures et à l'épaisseur des destins collectifs.

Un exemple : la mobilisation professionnelle dans des écoles de quartiers populaires du Calvados

Dans un travail de sociologie sur les instituteurs du département du Calvados, nous avons eu l'occasion d'analyser ce qu'il en est de la mobilisation professionnelle d'instituteurs dans trois communes ou quartiers populaires et très populaires de l'agglomération caennaise³ :

- dans une commune de l'ancienne banlieue sidérurgique où dominait – jusqu'à la fin des années 80 – une classe ouvrière structurée ;
- dans un quartier sous-prolétarisé du sud de la ville, marqué par l'importance de la non-insertion dans le monde du travail, la faiblesse des qualifications professionnelles, la dépendance financière, la forte proportion de jeunes et par la mono-parentalité accentuée ;
- et dans la ville nouvelle d'Hérouville, caractérisée par une formation sociale originale : une forte présence des classes populaires et des nouvelles classes moyennes, où les adultes partagent l'expérience récente de la mobilité spatiale et souvent de la mobilité sociale et/ou professionnelle.

Les caractéristiques sociales et culturelles de ces trois quartiers induisent des recrutements d'enseignants aux profils différents : des configurations professionnelles se nouent ainsi, qui nourrissent des manières d'être au métier différentes et des formes de mobilisation

dissemblables.

Dans les écoles du quartier sous-prolétarisé, enseignent un nombre important de jeunes (pour qui l'acceptation de ce type de poste était le seul moyen d'être nommé en ville). Nous y avons observé des instituteurs parfois très mobilisés professionnellement ; mais, dans l'épreuve de la durée, ces mobilisations s'avèrent souvent précaires, et il n'est pas rare qu'un sentiment d'usure apparaisse assez vite chez les enseignants, comme il apparaît aussi chez les travailleurs sociaux. Pierre Bourdieu et son équipe ont analysé ces processus parmi les travailleurs de l'intervention sociale : le sentiment d'être abandonnés, sinon désavoués, dans les contradictions d'un État dont la politique économique induit la nécessité de l'intervention sociale en même temps qu'elle ruine les conditions de son efficacité⁴.

Dans les écoles de la banlieue ouvrière, les instituteurs appartiennent aux mêmes classes d'âge que l'ensemble des instituteurs du département ; ils sont aussi caractérisés par leur stabilité dans le poste. Les écoles à recrutement populaire et les écoles à recrutement socialement mixte réunissent la majorité des élèves de l'enseignement primaire public, et la « forme scolaire » de cette école s'est construite – depuis un siècle et demi – en référence à cette population scolaire. À la différence de l'enseignement secondaire, ce public des écoles primaires constitue le public modal de ce niveau d'enseignement, et la culture de métier des instituteurs (qui se transmet informellement et par des instances professionnelles diverses) nourrit le plus souvent une présence efficace des maîtres concernés. Mais, à l'inverse, il faut noter que les processus de désindustrialisation provoquent des formes de laminage culturel sur les quartiers ouvriers et sur leurs écoles, en particulier lorsque ces processus sont brutaux.

Dans la ville neuve d'Hérouville, nous avons analysé une situation de mobilisation professionnelle originale, induite par la conjonction de facteurs de divers ordres :

- des quartiers et des écoles caractérisés par une certaine mixité sociale ;
- une politique éducative locale volontariste (elle est exposée dans le livre collectif *Naissance d'une autre école* de F. Best, M. Favret, F. Sérusclat, en 1984) ;
- une dynamique urbaine importante : un courant d'urbanisme qui voulait rompre avec les cités dortoirs et avec son corollaire, les écoles casernes ;

– une forte implication des nouvelles classes moyennes dans la gestion de la ville (et une identification des enseignants au groupe social des dirigeants) ; mais d'autre part, aussi :

- l'identité d'instituteurs d'une « génération intermédiaire », génération charnière entre le modèle canonique (recrutement par la filière « primaire-supérieure ») et le recrutement au terme de la filière du lycée⁵.

« Management participatif » et « modèle descendant de l'innovation », ou bien « réseaux coopératifs » et invention collective d'une nouvelle « forme scolaire » ?

L'analyse sociologique relativise la portée des politiques éducatives (nationales et locales), des politiques de formation et des dispositifs d'accompagnement, en soulignant les déterminismes sociaux qui s'exercent dans ces champs. Mais elle introduit aussi de l'intelligibilité sur les pratiques d'acteurs, en attirant l'attention sur des dimensions des pratiques sociales que les uns et les autres oublient parfois de percevoir, parce qu'ils sont trop tributaires de la logique de justification de leur action.

Ainsi à Hérouville, des enseignants sont mobilisés pour l'invention collective d'une « nouvelle forme scolaire », dans le primaire (les écoles ouvertes et l'école Célestin Freinet, en particulier, ainsi que les écoles de la nouvelle ZEP), dans le secondaire (le lycée et le « collège-lycée expérimental ») et dans le technique (le lycée hôtelier) : c'est le résultat d'une conjonction de données historiques singulières, d'une volonté du politique bien au-delà du monde scolaire, et enfin de la volonté collective de personnels et de dispositifs dans le monde scolaire. On peut dire que la mobilisation des enseignants s'enracine ailleurs que dans une simple gestion managériale éclairée.

Comme l'a montré Lise Demailly, à propos de dispositifs coopératifs de formation, de tels réseaux mobilisés « ne se décrètent pas, même si la tutelle les encourage » ; mais ils partagent quelques caractéristiques : ces lieux professionnels *acceptent et souhaitent leur propre hétérogénéité*. (les statuts, les compétences, les cultures professionnelles, les rapports au savoir y sont différents), *ils sont pilotés démocratiquement*, ils ont élaboré *des règles et des méthodologies* de fonctionnement, et les membres du groupe discutent régulièrement de leurs institutions internes⁶. ■

3. Henri Peyronie, *Des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, PUF, 1998, Chapitre VIII : « Les instituteurs et les écoles populaires ».

4. Pierre Bourdieu (sous la dir.), *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1993, p. 222.

5. Nous empruntons cette analyse à la thèse de Noëlle Monin, *Des écoles ouvertes. Contribution à l'étude d'une innovation pédagogique*, Bordeaux II, 1992.

6. Lise Demailly, « Construire des réseaux coopératifs », in *La scolarisation dans les milieux difficiles*, Paris, INRP (Centre A. Savary), 1997.