

L'enseignant aux prises avec les discours sur l'École

Jean-François DUPEYRON

Université de Bordeaux 4 (école interne IUFM), EA SPH

RÉSUMÉ

Cette communication poursuit un travail déjà engagé, qui comporte en toile de fond l'émergence de la thématique de la "souffrance sociale et professionnelle" des enseignants dans les débats sur l'École. Il s'agit de présenter les axes majeurs des principaux discours ou "textes sociaux" qui gravitent autour de l'École française et qui en son sein même dessinent des modèles et des évolutions quant au travail de l'enseignant.

Les enseignants débutants, notamment, se confrontent donc à plusieurs discours : la logique utilitariste portée par les visées d'adaptation et de "modernisation" de l'école ; la logique humaniste de la formation de la personne par l'instruction et l'éducation (la *Bildung* des Allemands) ; la logique républicaine de la cohésion nationale et de l'imposition des liens normatifs entre citoyens. Ces trois discours au moins sont clairement perceptibles dans les textes officiels, les intitulés de formation, les débats sur l'école et sur ce que doivent y faire les enseignants ; ils présentent trois versions du travail de l'enseignant : soit comme exercice institutionnel d'une *mission*, soit comme l'expression volontariste d'un *engagement*, soit comme la mise en œuvre efficace d'une suite d'*opérations*.

Notre objectif ici n'est pas de simplement décrire ces discours pour les opposer, mais plutôt de montrer selon quelle économie ils se *combinent* pour proposer aux enseignants une assise conceptuelle et idéologique marquée par la complexité et finalement assez embrouillée. C'est cette confusion qui doit être explicitée car elle est un des différents éléments permettant d'expliquer le mal-être professionnel qui çà et là se manifeste dans le corps enseignant français.

Le but est bien d'outiller conceptuellement les enseignants pour qu'ils améliorent leur capacité de décryptage ce qui se dit sur l'École et qui inévitablement pèse sur le *sens* même de leur propre expérience professionnelle. La démarche suivie utilise une approche historique pour faire fructifier les analyses de Bourdieu sur *le marché sociolinguistique*, de Foucault sur *l'ordre du discours*, et de Le Goff sur *la démocratie post-totalitaire*.

MOTS-CLÉS : discours. sens du travail. marché sociolinguistique

« Mais qu'y a-t-il donc de si périlleux dans le fait que les gens parlent, et que leurs discours indéfiniment prolifèrent ? » (Foucault, 1971, p.10)

1. Trois lignes de discours sur l'École

En France, la question scolaire est une question éminemment politique,

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



si bien que l'enseignant français pense son métier avec un bruit de fond incessant, constitué par les discours qui accompagnent son travail, dans l'intention de le façonner, de le normaliser, de le faire évoluer et de lui attribuer un sens. On peut d'emblée supposer que ces discours, adressés aux enseignants ou émis par eux-mêmes, pèsent d'un poids important dans l'adossement de la vocation et du moral des acteurs du système scolaire.

Il s'agit ici d'étudier la dynamique et l'économie de ces discours sur l'École et sur le métier d'enseignant, non pas en partant de l'étude empirique de ce que *disent* les enseignants dans une situation d'enquête, mais à partir de ce qu'ils *entendent* à propos de leur travail, dans les débats sur l'École, dans les publications officielles, ou encore dans leur formation. Cela suppose avant toute chose de définir ce que l'on entend par "*discours*". Nous proposons de voir ceux-ci comme des "textes sociaux", c'est-à-dire de les appréhender dans leur dimension collective : un *texte social* se compose du lexique et des énoncés dont la production et l'utilisation sont jugées légitimes par un groupe social pour parler d'un aspect de la réalité. Le texte social correspond donc globalement à une des représentations validées par le groupe pour parler de son vécu, ce qui fait que ce texte peut plus ou moins différer *et* de la réalité vécue par le groupe *et* du ressenti individuel des membres du groupe.

Scheffler, en s'attachant spécifiquement au langage de l'éducation, a distingué dans les courants de la pensée éducative de tels groupements d'énoncés, incluant principalement trois éléments : des *définitions*, des *slogans* et des *métaphores*. Ces discours généraux orientent la pensée éducative et se relie aux actions pédagogiques, au fil des paradigmes qu'ils expriment. Il étudie dans cette optique trois sortes d'énoncés dans les discussions en éducation : « *les énoncés définitionnels, les énoncés contenant des slogans et ceux comportant des descriptions métaphoriques de l'éducation* ». (Scheffler, 1989)

Pourtant on ne saurait dire d'emblée, ni que ces discours sont entièrement déterminants pour l'exercice concret du métier d'enseignant, ni qu'ils sont sincères et correspondent à un projet scolaire qu'ils expliciteraient ; car leur sens, leur fonction et leurs effets ne se réduisent pas à la seule expression volontariste d'un idéal éducatif, comme nous le verrons plus bas après les avoir rapidement répartis en types génériques.

À l'étude transversale, sur une trentaine d'années, de la masse des énoncés produits par les débats sur l'École et par la littérature officielle du Ministère de l'Éducation Nationale (le *M.E.N*), nous posons en effet

comme première hypothèse que trois grandes lignes de discours peuvent être repérées dans les débats sur l'École : le discours républicain de la formation du citoyen par l'éducation scolaire (et sa variante néo-républicaine) ; le discours humaniste de la formation et de l'émancipation de la personne ; le discours utilitariste néolibéral de l'adaptation de l'individu aux besoins économiques du marché. Autrement dit, trois logiques se combinent – et parfois se contredisent – dans ce qu'entend un enseignant à propos de son métier : *primo* la logique républicaine de la cohésion nationale et de l'imposition des liens normatifs entre citoyens ; *secundo* la logique humaniste de la formation et de l'émancipation de la personne par l'instruction et l'éducation ; *tertio* la logique utilitariste portée par les visées d'adaptation et de "modernisation" de l'école sur fond d'exigences économiques.

1.1. Le discours républicain sur l'éducation scolaire

La première des trois lignes de discours se structure autour du discours républicain. Celui-ci occupe souvent le devant de la scène dans les débats sur l'École : c'était le cas dans les premières décennies de l'école républicaine, c'est encore le cas aujourd'hui depuis que la désactivation partielle du programme républicain institutionnel d'éducation interagit avec la dérégulation de l'ordre scolaire : en réaction, le *M.E.N* tente régulièrement – en gros depuis 1985 - de réactiver les injonctions républicaines à « *la transmission des valeurs de la République* » et à la pratique de la méritocratie républicaine sur la base de « *l'égalité des chances* » ; ainsi la loi d'orientation de 2005 a ajouté au *Code de l'Éducation* la mention suivante : « *la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* » (partie législative, article L111-1).

Ce discours républicain est avant tout l'expression d'une conception politique de l'École, incarnée dans le modèle républicain historique de scolarisation et d'éducation, étatique, normalisateur, centralisé, autoritaire, institutionnel, holiste. En accord avec ce modèle, le travail de l'enseignant correspond à une *mission*, à une délégation d'autorité. Et cela était fortement prégnant durant les premières décennies de l'école républicaine, avec l'image emblématique des "hussards noirs", mais aussi avec la conception de l'école comme *citée savante républicaine* en avance sur la société et avec la reconnaissance de la légitimité du pacte scolaire républicain : en échange de leur soumission à l'ordre scolaire et à la République, les individus recevaient gratuitement l'instruction et la

possibilité théorique d'ascension sociale par le parcours scolaire. Aujourd'hui encore, des éléments de ce pacte subsistent, autour de l'idée que la puissance publique est seule apte à assurer le droit universel à l'éducation dans un cadre égalitaire et laïc au sein duquel elle forme les citoyens dont elle a besoin : « *l'école publique est liée organiquement à la puissance publique, à laquelle elle fournit les citoyens qui la feront vivre* » (Peña-Ruiz, 2005, p.52-53). Dominique Schnapper pour la sociologie, Henri Peña-Ruiz pour la philosophie, Claude Nicolet pour l'histoire, sont dans des proportions différentes des représentants de ce courant d'idées.

Dans ce cadre, le métier de l'enseignant – jusqu'alors fonctionnaire d'État – doit comporter une morale professionnelle explicite, qui est censée le diriger par la force de conviction de philosophèmes très présents dans la rhétorique républicaine, philosophèmes dont la *laïcité* est une occurrence particulièrement chargée de valeur symbolique. Très longtemps, les enseignants du premier degré ont été façonnés dans la visée de cet agir normatif : obligatoirement internes au sein de l'École Normale lors de leur formation initiale, administrés autoritairement par leur inspecteur, instruits des nécessités de la "voie hiérarchique", habitués depuis 1923 aux conseils et aux prescriptions du légendaire *Code Soleil*, leur morale professionnelle était vocationnelle et s'épanouissait dans une *éthique de la conviction*. Le sens de leur métier était au cœur de l'exercice d'une *mission* à caractère national.

La rhétorique républicaine tente depuis une trentaine d'années de revitaliser cette conception d'un métier institutionnellement prescrit et moralement attractif. Cela produit une injonction à « *agir en fonctionnaire et de façon éthique et responsable* », dans le cadre d'une forme - assez vaine nous semble-t-il - de re-théologisation d'un État républicain qui, par ailleurs, a perdu de sa substance et de sa force symbolique. En réalité, le retrait de l'institution est réel dans le domaine de la formation idéologique et pratique de ses personnels : les nouveaux enseignants en ressentent les effets, entre autres comme un grand déficit de préparation au métier ; et il n'est pas sûr que les injonctions néo-républicaines suffisent à donner du sens à leur expérience professionnelle, dans un contexte de désactivation de toute la structure institutionnelle et sociétale qui donnait sa force symbolique à la morale professionnelle des enseignants.

1.2. Le chantier humaniste de l'Éducation Nouvelle

Le discours républicain n'a jamais été le seul en lice dans les débats sur l'éducation scolaire en France. Un discours se posant comme

réformateur et libérateur a très rapidement pris le contrepied de certains aspects du modèle républicain et a ouvert le grand chantier de l'*Éducation Nouvelle* autour du thème récurrent de l'innovation pédagogique. Ce discours, porté par toute une galaxie de militants pédagogiques et/ou syndicaux et/ou politiques a connu bien des variantes et des déclinaisons ; il est toutefois possible d'en dégager quelques traits génériques, notamment l'idée humaniste que l'enfant est une personne, un *sujet*, et en conséquence que la finalité essentielle de l'éducation est la liberté et l'épanouissement de cette humanité singulière. Le courant de l'innovation pédagogique se mêle donc à la tradition de la formation humaniste (occurrence française de la *Bildung* des Allemands) pour produire un discours qui constitue l'essentielle contribution des innovateurs au projet de faire évoluer l'école républicaine vers un modèle respectueux de la spécificité de chaque enfant, et tolérant vis-à-vis de la différence, de l'erreur, de la déviance.

Les novateurs, dès la fin du dix-neuvième siècle, se sont ainsi battus pour desserrer le « *carcan* » des conceptions traditionnelles de l'École, autoritaristes et uniformisantes, et « *pour considérer que c'est l'enfant qui doit être au centre du processus éducatif* » (George, 1993, p.74) Se réclamant à plus ou moins juste titre de Montaigne et de Rousseau, mais aussi de multiples courants pédagogiques et éducatifs, des générations d'enseignants, particulièrement dans les écoles maternelles et dans l'enseignement adapté (aujourd'hui l'ASH : Adaptation et Scolarisation des Handicapés) ont œuvré pour assouplir le cadre scolaire et pour réformer de l'intérieur leur métier, en valorisant les pédagogies actives et inclusives, la coopération entre pairs, l'institution de la loi par les élèves eux-mêmes, la libre activité, la sensorialité, le jeu, la pratique de la démarche expérimentale, etc. On trouve là des termes récurrents du lexique de ce discours.

Au-delà de leur *mission* institutionnelle, les enseignants animés par ce second discours inscrivent plutôt leur métier dans un *engagement*, et sont généralement appuyés en ce sens par leurs organisations syndicales, du moins tant qu'elles ne sont pas elles-mêmes contaminées par d'autres discours. L'itinéraire de la tendance syndicale de l'*École Émancipée*, dans cette optique, est très représentative de cette fusion d'idéaux syndicaux, pédagogiques et politiques dans une volonté de changer conjointement l'École et la société (Flammant, 1982 ; Rouch, 1984). Cette double volonté figure aussi en en-tête de l'emblématique revue *Les Cahiers Pédagogiques*, qui depuis 1945 dans le sillage du Plan Langevin-Wallon affirme vouloir « *changer la société pour changer l'école, et changer*

l'école pour changer la société ».

Pendant il serait très réducteur d'opposer radicalement ce discours pédagogique de démocratisation et d'innovation à un prétendu immobilisme de l'institution scolaire républicaine. L'histoire de l'école française nous enseigne en effet que l'innovation a fréquemment été inscrite dans les textes officiels eux-mêmes et dans les préconisations ministérielles – et ce depuis Jules Ferry. En mettant en œuvre des pratiques innovantes, l'enseignant ne fait parfois qu'accompagner les instructions ministérielles, la résistance au changement étant alors située autant dans certaines classes que dans les cabinets du *MEN*... L'accord du discours officiel républicain et du discours de la "réforme" pédagogique est en tout cas bien plus fréquent qu'on ne se l'imagine quand on oppose sommairement l'immobile et élitiste institution aux dynamiques et démocratiques militants pédagogiques : Mai 68 a accompagné une innovation déjà existante, plus qu'il ne l'a fait émerger (Prost, 2008, p.167-172). De même Célestin Freinet put-il tenter de s'appuyer sur les instructions officielles pour l'enseignement primaire de 1923, qui précisaient que « *le grand ennemi de l'éducateur, c'est l'habitude* ». Plus anciennement encore, les instructions officielles de 1882 et celles de 1887 affirmaient que « *le maître part toujours de ce que les enfants savent* », longtemps avant que Philippe Meirieu et la plupart des pédagogies actuelles ne confirment que le travail pédagogique « *vise l'émancipation d'un sujet à travers l'appropriation d'objets culturels* » (Meirieu, 1991, p.136).

Entre *mission* et *engagement*, les deux premiers vecteurs discursifs accompagnant le travail de l'enseignant semblent donc pouvoir s'accorder pour orienter l'espace de l'action pédagogique. On y trouve les grands axes traditionnellement suivis par les débats pour parler à l'enseignant public du *sens* de son métier.

1.3. La "modernisation" néolibérale

Un troisième axe de discours illustre l'essor de la conception de l'éducation comme pure et simple *adaptation* à l'ordre économique : selon ce paradigme florissant dans les "boîtes à idées" du néolibéralisme, la finalité de l'École doit être principalement définie par des impératifs dérivés de la logique utilitariste du marché, ce qui réduit la notion de *formation humaniste* à un vernis idéologique que l'on évoque de temps en temps au gré des débats, et la *référence républicaine* à une incantation franco-française dont la principale vocation est la discipline sociale. Sous

la pression du néolibéralisme, l'école républicaine est donc sommée d'intégrer les normes du marché et de ne conserver de "républicaine" qu'une gestion autoritariste des publics les plus turbulents, notamment des élèves issus des classes dangereuses de la société et, au sein de ceux-ci, des élèves que l'on persiste à appréhender comme "issus de l'immigration".

D'où l'horizon d'un modèle scolaire unique calqué sur celui du marché et de l'entreprise, modèle homogène tendant à s'imposer comme le seul référent des systèmes éducatifs nationaux. C'est donc au niveau européen, puis progressivement mondial, que la nouvelle norme éducative tend à adapter les individus aux critères du "capital humain", entendu comme « *le stock de connaissances valorisables économiquement et incorporées aux individus* ». ¹ Géré comme une entreprise, structuré comme un marché, le système éducatif est ainsi défini comme une propédeutique à la productivité économique, c'est-à-dire comme le lieu de développement d'une forme d'industrie de l'enseignement.

Le discours néolibéral qui accompagne cette mutation de l'espace scolaire signifie la transformation progressive de la société en un marché et l'extinction programmée de l'éducation scolaire républicaine. Il gagne pourtant en influence au sein même du corps enseignant, poussé en avant par la vague néolibérale, soutenu par des institutions aussi puissantes que l'OCDE, et fréquemment relayé par le nouveau lexique dominant des instances de formation et d'inspection des enseignants. Ce lexique a importé tout une "novlangue" passée de l'économie à la pédagogie : compétences, tests, objectifs, utilité, réussite, apprenance, transférabilité, efficacité, ingénierie...

Au-delà des raisons économiques et politiques, l'essor de ce discours s'explique aussi par trois raisons au moins. Premièrement, il a récupéré le thème de la *modernisation*, qui fut longtemps l'apanage du discours pédagogique humaniste, et auparavant du discours républicain ; cela lui permet de rejeter dans l'accusation d'immobilisme et d'archaïsme ceux qui s'accrochent, à tort ou à raison, à une conception républicaine et/ou humaniste de l'École. Les innovateurs, désormais, ce sont les néolibéraux, et pour l'idéologie de la modernisation, « *la mobilité, la réactivité, la flexibilité, sont des valeurs de référence tandis que l'exigence*

¹. Daniel Guellec et Pierre Ralle (1995). *Les nouvelles théories de la croissance*. Paris, La Découverte, p.52.

de stabilité devient synonyme d'immobilité, de refus du changement » (Le Goff, 2002, p.21).

Deuxièmement, le discours néolibéral a également récupéré une bonne partie du lexique et des slogans éducatifs de *l'Éducation Nouvelle*, en les privant évidemment de leur lien de consubstantialité avec un projet politique, syndical ou philosophique. Se centrer sur l'enfant, l'aider à construire la "compétence cardinale" (*apprendre à apprendre*), individualiser l'apprentissage, « *ne laisser personne au bord du chemin* », respecter les spécificités de l'enfant handicapé, accompagner les projets individuels : autant de thèmes au nom desquels le discours néolibéral avance sa conception individualiste de l'éducation comme "bien privé" acquis par chacun en vertu de ses efforts propres, dans une visée d'employabilité et d'insertion dans le marché-société. Ce lexique puérocentré ne peut que recueillir l'aval des individus, du moins tant qu'il n'est pas confronté à une herméneutique sociale suffisamment critique.

Troisièmement, ce discours utilitariste met en avant la notion de *professionnalisation* et d'*expertise professionnelle* comme étalon de la formation des enseignants et de leur approche du métier. Une conception et un lexique technicistes mettent l'accent sur les *compétences* et sur leur évaluation, sur *l'ingénierie pédagogique* à déployer en classe, sur les *dispositifs* d'apprentissage, et oublie aisément toute autre approche du travail des enseignants. Certes, *enseigner est un métier qui s'apprend, mais qu'est-ce qu'apprendre un métier ?* Plus spécifiquement, *peut-on apprendre le métier d'enseignant sans l'ancre dans un sens ?*

Le techno-scientisme pédagogique – auquel une partie des sciences de l'éducation tente de donner une caution scientifique depuis leur élévation en 1967 au rang de discipline universitaire – succombe aisément à la tentation de soumettre les actes pédagogiques à un nouveau discours de certitude, poussant l'enseignant à perpétuellement changer ses pratiques en fonction des évolutions inéluctables dont la nécessité est révélée par des audits experts et assise sur l'implacable jugement des évaluations internationales.

L'exemple de l'idéologie de *l'évaluation* est particulièrement révélateur de la récupération d'un vocable apparemment neutre, et que les pédagogues reconnaissent comme un outil potentiellement formateur, mais qui au sein du discours néolibéral se présente comme « *un pouvoir supposé savoir* » et qui cache son interventionnisme sous le masque de la

neutralité et de la mesure.² Ainsi, en se fondant sur l'évaluation, « le discours de la modernisation ne prétend plus exprimer des options particulières, [...] il reflète une nécessité inscrite dans le "réel" qu'il serait hors de propos de réfuter. » (Le Goff, 2002, p.25)

Le "professionnel", dès lors, c'est celui qui applique ce discours avec rigueur et compétence ; l'enseignant n'exerce pas une *mission* ou ne concrétise pas un *engagement* ; principalement, il *opère une activité*. Dans cette logique discursive, l'instituteur est devenu un banal *opérateur*.

1.4 Trois idéaux-types pour le travail de l'enseignant

Nous proposons ainsi une typologie résumant le sens général du travail enseignant selon les trois discours dominants :

Discours républicain	Discours humaniste	Discours néolibéral
travail = exercice institutionnel d'une <i>mission</i>	travail = expression volontariste d'un <i>engagement</i>	travail = mise en œuvre efficace d'une suite d' <i>opérations</i>

Il va sans dire que le discours républicain peut aussi être humaniste, que le discours néolibéral peut lui aussi s'affirmer "centré sur l'enfant", etc. Ce sont précisément ces combinaisons que nous allons entre autres étudier maintenant, en élargissant le regard vers le *marché sociolinguistique* qui régit leurs interactions.

2. L'économie dynamique des discours sur l'École

Les trois axes de discours que nous venons de présenter rapidement sont évidemment des simplifications théoriques ; dans la réalité des textes et des paroles, on constate quelque chose de bien plus complexe, en raison de trois phénomènes majeurs : la dépendance des discours vis-à-vis d'un *marché sociolinguistique* qui fixe leur valeur et leur hiérarchie (Bourdieu, 1982), la *variabilité de leur fonction et de leur sens*, et la *combinatoire* qui les mêle.

². On lira à ce sujet avec profit le numéro 37 de la Revue *Cités* (2009), titré *L'idéologie de l'évaluation, la grande imposture*. Paris, PUF.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

2.1. Le marché sociolinguistique

Les écrits et les paroles sur l'École participent au marché sociolinguistique au sein duquel s'échangent les énoncés ; ce sont avant tout les rapports de forces au sein de ce marché qui déterminent la valeur des discours, leur hiérarchie et même leur sens.

À la suite de Bourdieu, nous pouvons en effet étudier l'économie des discours sur l'École en complétant une "simple" analyse conceptuelle et sémantique de leur contenu par une étude des lois sociales de leur construction et de leur validation. Tout acte de parole est alors défini comme la rencontre de deux séries de facteurs socialement déterminés : du côté des locuteurs, « *les dispositions, socialement façonnées, de l'habitus linguistique* » ; du côté de l'espace social, « *les structures du marché linguistique* » (Bourdieu, 1982, p.14). Ces deux dimensions sont d'ailleurs dérivées d'une même structure sociale plus générale, qui détermine des "dominants" et des "dominés", et leur attribue un droit et une capacité plus ou moins grands à prendre la parole dans le marché langagier. Il s'ensuit que l'établissement et la validation du *discours de référence* sur l'École dépendent du rapport de forces évolutif au sein de ce marché, en corrélation forte avec la hiérarchie de l'espace social. Le discours social de référence, autrement dit la *doxa*, n'est alors que ceci : « *la doxa est un point de vue particulier, le point de vue des dominants, qui se présente et s'impose comme point de vue universel.* » (Bourdieu, 1980)

Dans cette optique, la valeur et le sens attribués aux discours sur l'École dépendent « *du rapport de forces qui s'établit concrètement entre les compétences linguistiques des locuteurs, [...] ou, en d'autres termes, de la capacité qu'ont les différents acteurs engagés dans l'échange d'imposer les critères d'appréciation les plus favorables à leurs produits.* » (Bourdieu, 1984, p.60) On dira donc que le discours sur le métier d'enseignant est l'objet d'une lutte incessante entre plusieurs sortes de locuteurs, dont nous pouvons énumérer les catégories les plus importantes : l'institution républicaine, qui a encore l'autorité pour institutionnaliser les énoncés les plus normatifs ; les enseignants en activité, qui essaient souvent d'imposer le point de vue "du terrain" et/ou le point de vue "du savoir" ; les mouvements pédagogiques, qui veulent promouvoir leurs innovations émancipatrices, parfois sans se rendre compte de leur possible récupération par le discours néolibéral ; les réseaux d'influence économique, qui avancent leur volonté de "moderniser" l'École et de la rendre "plus efficace" (*l'efficacité* était un des

maîtres-mots du rapport Thélot, qui a précédé la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ³); les parents d'élèves des classes favorisées et moyennes, soucieux de maintenir en leur faveur les politiques scolaires ; etc.

Cela étant, la dynamique du marché sociolinguistique ne dépend sans doute pas que de rapports de forces et de la construction sociale du discours doxique de référence. Dans une perspective plus wébérienne, « *un discours ne peut avoir de validité sociale que s'il satisfait des intérêts psychologiques et sociaux.* » (Renault, 2008, p.144) L'imposition de la norme discursive est donc également conditionnée par le calcul – plus ou moins conscient, plus ou moins juste – de leur intérêt par les individus et les groupes : un acteur social n'a en effet aucune tendance spontanée à adopter un discours qui contrarie ses intérêts. Certes, l'effet de la domination symbolique (au sens de Bourdieu) incline les dominés vers l'acceptation de discours travestissant la réalité vécue et contraires à leurs aspirations. Il n'empêche que la "carrière" d'un texte social est également entravée ou favorisée par l'arithmétique complexe des intérêts.

C'est ce que révèle la démarche *généalogique* de Nietzsche, en remontant même des intérêts jusqu'aux « *instincts* » et aux « *volontés* » censés les soutenir secrètement. C'est en un autre sens ce qu'indique la sociologie compréhensive de Weber : « *nous entendons par action un comportement humain pour autant que l'agent lui communique un sens subjectif.* » (Weber, 1921) Ainsi, deux phénomènes au moins viennent complexifier le rapport de forces au sein du marché sociolinguistique : le jeu des *fonctions* que doivent remplir les discours et le jeu de la *validation subjective* des discours par les acteurs sociaux.

Au-delà de la construction agonistique des discours sociaux et de l'émergence du code officiel et du texte légitime (perspective bourdieusienne), nous avons donc à observer la *fonction* qu'ils jouent dans l'économie réelle des échanges sociaux, autrement dit leur capacité à positionner et à représenter des intérêts, ainsi que le *sens* qu'ils revêtent pour les protagonistes. Le marché sociolinguistique semble ainsi gouvernée par ces trois principes au moins : l'établissement de rapports de forces, le mécanisme des fonctions et la validation constante du sens par les acteurs.

Étudier les discours sur l'École nous conduit de ce fait à explorer la complexité de leur existence et de leur cohabitation dans le marché et à

³. Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École. Paris, CNDP, 2004.

répondre à trois types de questions :

- quel rapport de forces ?
- quels intérêts ?
- quel sens pour les acteurs ?

Les réponses à ces questions permettent d'étudier la *variabilité* des discours.

2.2. La variabilité des discours

Le rapport de forces permet de valoriser certains éléments de discours et d'en minorer d'autres. C'est ce qu'a montré Foucault en supposant que « *dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, d'en esquiver la lourde, la redoutable matérialité.* » (Foucault, 1971) D'où le fait que *l'ordre du discours* soit essentiellement au service du *discours de l'ordre*, et déploie une activité permanente de police discursive chargée de faire respecter cet ordre par des procédures internes et externes aux discours. En externe, cette police procède à trois types de partition, selon Foucault : elle sépare les discours autorisés des discours interdits, les discours raisonnables des discours déraisonnables, et les discours vrais des discours faux – la légitimité, la rationalité et la vérité des discours étant bien évidemment relatives à la hiérarchie sociale qui les détermine.

Par rapport à ce qu'ils peuvent dire de leur métier, les enseignants rencontrent donc inévitablement ce fait qu'il y a des choses qu'on ne peut pas facilement dire (surtout quand l'interlocuteur est en position hiérarchique comme le sont un formateur/évaluateur et un inspecteur) et inversement qu'il y a des énoncés à privilégier pour rejoindre l'identité professionnelle de ses analogues. *A contrario*, la conquête d'un espace d'expression autonome au sein du marché des discours suppose un fort engagement personnel et/ou un élan collectif porté par un nouveau rapport de forces : la vague de libéralisation de Mai 68 a par exemple créé les conditions pour une véritable "percée" de thèmes pédagogiques portés de longue date par les militants de l'Éducation Nouvelle – et par une partie de la hiérarchie du *MEN*.

Il semble toutefois que le métier d'enseignant soit désormais un métier *dont on puisse tout dire*, sans qu'une censure ne s'exerce directement. Dans la sphère de l'hypermodernité, le mode sociétal de contrôle des individus a changé – ce qu'annonçait d'ailleurs Foucault – et

s'accommode de la liberté de produire des énoncés divers et variés. Et c'est là la plus grande étrangeté du marché sociolinguistique à l'heure de la « *démocratie post-totalitaire* » : le foisonnement des discours n'empêche en rien la marche implacable d'un pouvoir informel qui tend à dissimuler son propre statut « *en se présentant sur le même plan que la société, au nom de l'autonomie et de la responsabilité générale* ». Du coup, « *chacun est invité à participer librement, en toute transparence communicationnelle, à des décisions qui paradoxalement ne se présentent plus comme telles* », tant le réel est censé être devenu transparent et les actes "objectivement" prescrits (Le Goff, 2002, p.36-37) On dira que ce nouveau pouvoir est encore plus "sourd" aux discours des enseignants que le pouvoir directement normatif exercé précédemment par la hiérarchie de l'inspection. Désormais, on peut tout dire, mais cela sert-il encore à quelque chose ?

Le discours officiel devient donc impalpable et comme inconsistant, ses occurrences variables n'offrant pas de prise aux enseignants, soit pour y trouver un appui pour exercer leur *mission* (les enseignants en formation initiale sont très sensibles aux contradictions entre formateurs, même si celles-ci peuvent souvent être légitimes et enrichissantes), soit pour y trouver un ennemi contre qui produire leur *engagement*. Dans ces conditions, où trouver de quoi bâtir le sens de leur métier ? Mais comment comprendre ce fait étrange, *que celui qui semble porter d'autres conceptions de l'École puisse dire la même chose qu'eux ?*

Il est d'autant plus difficile de se repérer qu'un seul et même discours peut servir des intérêts bien différents. Par exemple, en vertu de ce deuxième aspect de la variabilité discursive, le lexique républicain peut être utilisé tout aussi bien pour appuyer la démocratisation de l'éducation que pour conforter les inégalités des parcours scolaires. Dans le premier cas l'*égalité* et la *laïcité* sont mises en avant comme des principes dont il faut impérativement faire évoluer l'application au sein de l'école républicaine, afin qu'elle demeure - ou devienne - l'école de tous et de chacun, sans discrimination ni ségrégation : au nom de ces principes, la discrimination positive et la prise en compte inclusive de la diversité des élèves seraient au cœur des évolutions du métier d'enseignant. Dans le second cas, l'égalité "des chances" et la défense d'une laïcité stricte seraient des slogans indémodables de l'école républicaine, qui pour traiter les élèves de façon égalitaire devrait refuser toute discrimination, même positive, pratiquer sans fléchir la forclusion des origines et la "sanctuarisation" républicaine de l'espace scolaire public.

On a donc vu, depuis 1989 et les premières difficultés reconnues quant au port de signes religieux musulmans dans les collèges et lycées publics, un même mot ("*laïcité*"), voire un même slogan éducatif ("*former la liberté de jugement*"), être utilisés tour à tour pour appuyer l'interdiction des signes religieux ostensibles ou au contraire pour favoriser leur autorisation. De même, au nom de "l'égalité des chances", le discours peut tout aussi bien condamner ou encourager l'assouplissement des conditions d'entrée à Sciences-Po Paris pour les lycéens issus de lycée classés "éducation prioritaire".

Autre exemple d'ambivalence des énoncés sur l'École : la sacralisation du *savoir* comme référence ultime de l'enseignement peut tout aussi bien figurer dans une ligne de défense républicaine-humaniste contre la marchandisation néolibérale de l'école et contre la logique des compétences monnayables (les "*marketable skills*" des rapports de l'OCDE), que dans un discours élitiste prônant la filiarisation précoce du collègue et le reniement des acquis de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Dans un cas, c'est au nom de la "culture" que l'on défend le droit à l'éducation pour tous ; dans l'autre cas, c'est aussi au nom de la "culture" que l'on réfute le droit à l'éducation pour ceux qui ont des carrières scolaires bien éloignées de la norme d'excellence.

Bref, dans un débat sur l'École et sur le métier d'enseignant, rien n'est simple car les lexiques et les énoncés en eux-mêmes sont bien moins éloquents que ce qui n'est pas dit : la nature des intérêts que poursuivent les locuteurs, leur appartenance à un groupe social bien défini, la fonction que joue leur discours (constituer une défense contre les effets jugés négatifs de la massification des niveaux secondaire et supérieur de l'enseignement, ou plaider pour une adaptation de l'enseignement aux impératifs de l'employabilité, ou résister à cette même adaptation, etc.). Le succès croissant du discours utilitariste ne fait que renforcer cette ambivalence de fond, puisque son lexique suppose « *la construction de catégories à double face, éducative et productive* », tel le terme de *compétence*, par exemple. (Laval, 2003 p.64) Ce maître-mot du *Socle Commun de Connaissances et de Compétences* mis en place en 2006 désigne avant tout « *ce par quoi un individu est utile dans l'organisation productive* », c'est-à-dire sa dimension d'utilité économique... (Laval, 2003 p.73)

Il s'ensuit que le sens des énoncés est labile car très dépendant du contexte d'énonciation. Scheffler, en faisant subir aux énoncés éducatifs une analyse philosophique destinée à examiner leur force logique, renvoie

d'ailleurs certains d'entre eux à leurs propres insuffisances. Par exemple, la formule-slogan de John Dewey - « *nous enseignons à des enfants, nous n'enseignons pas des matières [subjects]* » - a une signification assez confuse : signifie-t-elle qu'il soit possible d'enseigner sans enseigner quoi que ce soit ? Que l'on puisse se proposer d'enseigner à quelqu'un, mais sans former le projet de lui enseigner concrètement quelque chose ? Faut-il comprendre l'énoncé ainsi : « *nous enseignons à des enfants mais nous n'essayons pas de leur faire apprendre quoi que ce soit* » ? Ou encore ainsi : « *nous enseignons aux enfants mais nous échouons dans tout ce que nous leur enseignons* » ? (Scheffler, 1989 p.61-63)

L'on voit que cet énoncé, pris au pied de la lettre, peut laisser perplexe. C'est plutôt par sa fonction pratique que Scheffler recommande de l'appréhender : il faut donc « *connaître le contexte éducatif dans lequel a été formé un tel message pratique [pour] saisir le pertinence de son propos.* » Ainsi « *porter une appréciation positive sur l'attention à l'enfant (laquelle est le but pratique de notre slogan) est entièrement indépendant des critiques que nous avons avancées contre son sens littéral.* » (Scheffler, 2003 p.64-65)

Par conséquent, on n'en a jamais fini de se demander "ce que parler veut dire", tant la signification des discours sur l'École et sur le métier d'enseignant semble changeante. Sans aller jusqu'à parler comme Quine du « *mythe de la signification* » et du « *mythe de la référence* » (Quine, 1962), force est de constater que si les discours sur l'École *signifient*, on ne peut aisément indiquer *ce* qu'ils signifient ni à *quoi* ils se réfèrent (du moins tant qu'on les traite selon un réalisme naïf), et encore moins la nature de la traduction/réception que chacun en fait.

2.3. La combinatoire des discours

Le dernier aspect de la complexité des discours sur l'École réside dans la facilité avec laquelle les trois types principaux se prêtent à diverses combinaisons. On peut évidemment considérer qu'ils n'existent que de façon combinée, tant l'usage de leur forme "pure" semble n'être qu'une fiction théorique. Opposer les "républicains" aux "pédagogues", comme cela est fait fréquemment, ne décrit donc le débat que de façon très imprécise. En fait les discours n'existent généralement qu'à l'état de *fragment*, et tel qui utilise un fragment républicain s'opposerait farouchement au discours républicain *pris dans sa globalité et "au pied de la lettre"*. De plus d'autres lignes discursives existent – entre autres le

discours corporatiste des enseignants, ou encore le discours sécuritaire – et apportent elles aussi des fragments au débat. Nous les avons toutefois laissé de côté dans notre description car elles ne sauraient constituer un discours global sur l'École.

Les textes officiels de l'institution scolaire publique combinent donc les trois grandes logiques présentées ici, si bien que leur teneur est désormais "républicaine-humaniste-néolibérale" : républicaine pour parler de formation du citoyen, humaniste pour promouvoir l'inclusion des élèves handicapés et l'accueil de la diversité, néolibérale pour imposer l'évaluation généralisée des actes d'enseignement et de recherche et leur adaptation à l'économie. Mais cela ne doit pas nous conduire à admettre l'image d'un "mélange universel" des lexiques et des énoncés. Car la combinatoire des discours vérifie des principes établis plus haut, à savoir la corrélation avec le rapport de forces dans le marché et avec la représentation d'intérêts et de motivations ; une combinaison articule donc des éléments d'affichage idéologique (par exemple le modèle républicain, dont la vocation peut être de maintenir la forme scolaire historique et de l'utiliser si besoin est contre certains publics) et des éléments de prescription pratique (par exemple la sémantique de l'*efficacité* et du *projet* pour asseoir le modèle utilitariste et managérial dans l'enceinte scolaire).

Ainsi le modèle scolaire porté par le néolibéralisme peut-il englober, récupérer, recycler, enrôler tous les discours sur l'École, à l'exception notable de ceux qui demeurent inséparables d'une conception politique peu soluble dans le néolibéralisme. Mais de tels discours ne se proposent guère aux enseignants dans le cadre de la « *démocratie post-totalitaire* » dont nous parlions plus haut. Ceux-ci sont alors les spectateurs désabusés des contradictions ou des injonctions paradoxales délivrées par les divers niveaux de prescription professionnelle : les Instructions Officielles, les formateurs en IUFM, les corps d'inspection... Chacun donne à entendre sa propre version d'un discours qui semble ne se dire que sous sa forme embrouillée, rendant de ce fait opaque la réalité vécue par les enseignants.

3. Conclusion : le grand trouble pédagogique

De multiples travaux se consacrent depuis quelques années au "malaise enseignant", à la "crise des vocations" ou encore à la difficile construction de l'identité professionnelle à l'entrée dans le métier. Pour les compléter, nous avons souhaité montrer ici que l'enseignant, qui a parfois

été décrit comme un homme (ou une femme) "en proie aux enfants" ⁴, est aussi "en proie aux discours sur l'École". Il est probable que le retrait de l'institution, s'accompagnant du discours mixte et informe dont nous venons de présenter quelques traits, crée une situation ne permettant pas aux jeunes enseignants de se repérer aisément dans le marché sociolinguistique pour y puiser de quoi construire leur identité professionnelle et leur style pédagogique et éducatif.

Cette construction se situait traditionnellement dans le cadre de la formation initiale des enseignants, qui a longtemps allié l'image du *conservatoire* (où l'on modélise les actes pédagogiques en diffusant les "bonnes pratiques") à celle du *laboratoire* (où l'on fait émerger l'innovation pédagogique au sein des nouvelles générations d'enseignants), une formation équilibrée nourrissant le questionnement des néophytes par la diffusion modélisante sans tuer ce même questionnement. S'il est probable que « *trop de formations, surtout dans le premier degré, ont survalorisé l'innovation pédagogique et l'inventivité des débutants* » (Goigoux, Ria et Toczec-Capelle, 2009 p.30), désormais nous sommes entrés dans une nouvelle phase du "grand trouble pédagogique", à l'heure où les acteurs des instituts de formation eux-mêmes sont dépossédés de la majeure partie de leur pouvoir de formation professionnelle (dans le sillage de la "mastérisation" imposée par la réforme de la formation des maîtres) et où l'idéologie du néolibéralisme tente de modifier en profondeur les finalités de l'organisation scolaire.

C'est peut-être la *spécificité sociale* du discours des enseignants qui se perd dans le nouveau cadre porté par l'avancée néolibérale en éducation : la *mission* semble se confondre avec la *soumission* (d'où l'impopularité auprès des enseignants de l'expression "*agir en fonctionnaire et de façon éthique et responsable*", expression qui dans un autre contexte pourrait pourtant prendre un tout autre sens) ; l'*engagement* s'efface devant des logiques de *dégagement* (il faut se dégager du piège de l'immersion dans la classe sans réelle préparation, il faut "dégager en touche" le plus possible). Ne demeure que l'injonction à *opérer* efficacement dans le fil d'une série d'activités aux résultats mesurables et qu'un lexique pédagogico-économique suffit à exprimer. Paradoxalement, l'École paye à son succès et son importance accrue dans la société, dans les préoccupations familiales et dans les préconisations de l'OCDE : « *la scolarisation du social se paie d'une socialisation du scolaire* » (Rayou, 2009a p.17), et cette socialisation fait entrer de plus en plus dans l'institution scolaire un

⁴. Albert Thierry (1986). *L'homme en proie aux enfants*. Paris, Magnard.

discours qui – parlons philosophiquement – ne correspond à l'essence de la *skholè*. « *L'école, temps et lieu de loisir libérés pour permettre à chacun de devenir tout ce qu'il peut être, [...] ne vit que par la volonté politique qui l'institue, et doit même la réinstaurer continuellement contre les tendances de la société civile à l'assujettir à ses demandes immédiates.* » (Peña-Ruiz, 2005, p.29-30)

En conséquence, « *les débuts des enseignants novices apparaissent souvent aujourd'hui comme l'épreuve du feu. Ils suscitent parfois des remaniements identitaires rapides, mais conduisent plus souvent dans l'immédiat à des stratégies de survie.* » (Rayou, 2009b p.5). Dès lors, une plainte collective peut tenir lieu de discours sur le travail enseignant ; les récriminations s'universalisent et ne parviennent pas toujours à faire dévier la souffrance professionnelle d'acteurs échouant à régler la question du *comment* sans pouvoir se raccrocher à la question du *pour quoi*. Tout se passe donc comme si l'institution scolaire avait perdu de vue l'importance de ce qu'entendent les enseignants quant à leur travail, et donc de ce qu'ils peuvent en dire pour persévérer dans leur être professionnel.

Des réponses existent pour aider les enseignants à adopter un discours suffisamment stable quant au sens général de leur métier : le recours aux collectifs de travail dans le cadre d'une construction ascendante de l'identité professionnelle (mais ces collectifs sont à créer sur le terrain) ; l'émergence d'une éthique construite par les agents moraux eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants (Jutras et Gohier, 2009) ; l'option déontologique (Prairat, 2009) ; le retour aux transcendants de l'éducation pour rebâtir un consensus normatif sur l'École (Morin, 1999) ; etc.

On peut pourtant craindre qu'en l'absence d'un "grand récit" d'institution du sens de leur métier, les enseignants ne perçoivent du monde scolaire que l'écho d'un chaos implacable, qu'ils n'aient désormais grandement et durablement à souffrir d'une forme particulière d'anomie professionnelle et ne vérifient le pronostic pessimiste suivant : « *des générations nouvelles sont formées dans un même moule, vidé de référence à l'expérience humaine et à toute sagesse pratique, pour agir au plus vite et sans état d'âme.* » (Le Goff, 2002, p.28)

Jean-François DUPEYRON

j-f.dupeyron@wanadoo.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*. Paris, Minuit
- BOURDIEU P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard
- BRUNO I., CLEMENT P. et LAVAL Ch. (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse
- CAHIERS PEDAGOGIQUES (2000, n°380). *Notre métier, notre identité*. Paris, CRAP
- FLAMMANT T. (1982). *L'École Émancipée, une contre-culture de la Belle Époque*. Treignac, Éditions Les Monédières
- FOUCAULT M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard
- GEORGE J. (1993). *La longue marche des innovateurs*. in *Ainsi change l'École* (Bernard Montel dir.), Paris, Éditions Autrement
- GOIGOUX R., RIA L. et TOCZEK-CAPELLE M-C. (dir.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal
- JUTRAS F. et GOHIER C. (dir.) (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- LAVAL Ch. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris, La Découverte
- LE GOFF J-P. (2002). *La démocratie post-totalitaire*. Paris, La Découverte
- MEIRIEU Ph. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris, ESF
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Code de l'éducation*. Paris, MEN
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin Officiel*. Paris, MEN
- MORIN E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil
- PEÑA-RUIZ H. (2005). *Qu'est-ce que l'école ?*. Paris, Gallimard
- PRAIRAT E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. in RAYOU P. (dir.). *Des enseignants pour demain. Éducation et Sociétés n°23*. Bruxelles, De Boeck & Larcier
- PROST A. (2008). *Mai 68, fin ou commencement ?*. in Cahiers pédagogiques, hors-série numérique de mars 2008. Paris, CRAP
- QUINE W. V. (1962). Le mythe de la signification. in *Cahiers de Royaumont*. Paris, Éditions de Minuit
- RANCIERE J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris, Gallimard

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



- RAYOU P. (2009a). Ouverture de l'école et malentendus sur les savoirs.
in EURIAT N., LHOTEL H. et PRAIRAT E. (dir.), *L'école et ses transformations*. Nancy, Presses Universitaires
- RAYOU P. (dir.) (2009b). *Des enseignants pour demain*. Éducation et Sociétés n°23. Bruxelles, De Boeck & Larcier
- RENAULT E. (2008). *Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique*. Paris, La Découverte
- ROUCH J-L. (1984). *Prolétaire en veston. Une approche de Maurice Dommanget*. Treignac, Éditions Les Monédières
- SCHEFFLER I. (1989). *Le langage de l'éducation*, édition française Paris, Klincksieck 2003
- WEBER M. (1921). *Économie et société*. 1971, Paris, Plon (édition française)