

PÉNURIE ET MALAISE ENSEIGNANT

La pénurie d'enseignants dans le secondaire et, plus encore, les commentaires qu'elle suscite constituent un symptôme particulièrement révélateur du « malaise » professionnel sur lequel le Girsef mène une enquête depuis plusieurs années en Communauté française. Les thèmes le plus souvent mis en avant ne doivent pas cacher que l'insatisfaction trouve également son origine dans l'évolution du travail enseignant et, plus particulièrement, au cœur de celui-ci, dans les relations avec les élèves eux-mêmes. Il y a là matière à nourrir une réflexion sur les manières possibles de limiter les « stratégies de fuite » des enseignants, ou plus positivement, sur les conditions d'émergence d'une nouvelle professionnalisation, bénéfique au système scolaire dans son ensemble.

PAR CHRISTIAN MAROY ET BRANKA CATTONAR

Alors que les autres signes actuels de « crise » ou de « dysfonctionnement » de l'école (comme la médiatisation des « incivilités » ou la publication des performances du système) ont souvent alimenté des analyses critiques à leur endroit, la pénurie des enseignants fait percevoir le point de vue des enseignants sur cette crise. Objet de nombre de dossiers de presse, d'interventions ou de prises de position diverses d'acteurs du monde de l'enseignement dans les médias, pour en souligner l'ampleur, les causes ou les conséquences, la pénurie n'a pas été considérée seulement comme un « problème technique » de gestion du marché du travail. Autrement dit, en l'absence de chiffres très fiables et stabilisés sur son ampleur et les segments précis du système d'enseignement où elle se développe, un processus de construction sociale du problème de la pénurie appuie la pénurie empiriquement constatée, et la produit comme symptôme d'une crise identitari-

re. Or cette « crise identitaire », pour être comprise, doit d'abord être rapportée à quelques évolutions-clés du système scolaire dans son ensemble, touchant directement les conditions du travail enseignant.

UN MALAISE STRUCTUREL

Première évolution majeure : le public scolaire est devenu plus hétérogène et plus « difficile » (Dubet, 1991 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Perrenoud, 1993). Avec la « massification » du système scolaire, les conditions sociales et culturelles qui favorisaient auparavant la participation et l'écoute des élèves et encourageaient un rapport positif à l'apprentissage et aux savoirs ne sont plus données *à priori* par le contexte familial et social des élèves. L'affirmation d'une culture juvénile tend également à mettre à distance les valeurs et les pratiques scolaires. Ensuite, les besoins de la société et ses attentes vis-à-vis de l'école se sont complexifiés et les finalités éducatives se sont multipliées (comme l'instruction, l'éducation, l'épanouissement du jeune, la citoyenneté, la préparation au marché de l'emploi, etc.). Un tel cahier des charges s'avère impossible à réaliser entièrement et peut dès lors conduire les enseignants à une « souffrance subjective profonde » (Cornet, 1999a). Les savoirs enseignés ont en outre connu une certaine inflation et un renouvellement rapide engendrant chez les enseignants une relative incertitude sur ce qui vaut d'être enseigné (Perrenoud, 1993). Enfin, l'arrivée de nouveaux « spécialistes de la jeunesse » (éducateurs, animateurs, etc.) et des nouvelles technologies (médiats audiovisuels, télématique, etc.) brise le « monopole » que les enseignants détenaient en matière d'éducation et d'instruction et les oblige à redéfinir les limites de leur « compétence professionnelle » (Duru-Bellat et Henriot - Van Zanten, 1992). Différents auteurs mettent dès lors en avant la « désinstitutionnalisation de l'école » et celle, concomitante, du rôle des enseignants (Dubet et Martucelli, 1996). Cousin (1998) relève ainsi que les enseignants ont le sentiment de vivre une « perte de sens » de leur métier et il constate que les conflits au sein des écoles se cristallisent souvent autour de la définition du métier : les enseignants n'ont plus de points de repère clairs, ne savent plus sur quoi s'appuyer et les établissements apparaissent souvent comme une « succession d'individualités et de personnalités ». Demailly (1991) parle également « d'effondrement des systèmes symboliques » partagés par les enseignants et de « désenchantement des mythes qui sont le support de la vocation ».

Toutes ces transformations ont non seulement modifié les conditions de l'exercice professionnel et rendu plus complexe et incertaine la tâche des enseignants (Cornet, 1998 ; Delvaux, Dourte et Verhoeven, 1996), mais elles semblent aussi remettre en cause leur identité professionnelle (Lang, 1999). Le modèle traditionnel de référence, celui du maître instruit (enseignant centré sur les savoirs à transmettre), perd de sa pertinence et de sa légitimité, et le nouveau modèle qui émerge, celui du *pédagogue et praticien réflexif* (enseignant centré sur le processus d'apprentissage des élèves), ne paraît pas encore suffisamment fort pour servir de nouvelle référence mobilisatrice (Cattonar et Maroy, 2000). Par ailleurs, les enseignants sont aujourd'hui soumis à de multiples exigences et demandes éducatives, qui

renvoient parfois à des logiques contradictoires (comme la sélection et l'égale réussite de tous). Ils sont ainsi amenés à remplir différents rôles à la fois, ce qui peut s'avérer épuisant et rendre plus difficile la construction d'une identité professionnelle forte (Tardif et Lessard, 1999).

Dans ce contexte, les enseignants se sentent souvent déconsidérés, notamment par les autorités éducatives, les élèves et leurs parents face auxquels ils doivent sans cesse se justifier (Derouet, 1988). Parallèlement, les nouveaux modes de régulation du système scolaire (basés sur un pilotage plus central, l'évaluation des résultats des élèves, la promotion d'écoles « mobilisées » autour d'un projet et du travail collectif d'une équipe pédagogique, etc.) leur demandent une implication accrue. Le contrôle et l'encadrement du travail enseignant tendent à se renforcer, aussi bien de la part de « l'appareil bureaucratique » (les autorités éducatives et autres « élites administratives »), de « l'élite intellectuelle » (les chercheurs en sciences de l'éducation, les formateurs, etc.), que des parents d'élèves (Cattonar et Maroy, 2000 ; Chapoullie, 1987). Les enseignants semblent ainsi vivre une dévalorisation de leur statut social et une remise en cause de leur travail et capacités (Cornet, 1998, 1999a et 1999b ; Dubet, 1991 ; Lessard et Tardif, 1996).

Enfin, les politiques d'austérité ont limité les investissements publics dans l'éducation, ce qui s'est traduit, en particulier en Communauté française de Belgique, par une dégradation relative de leurs conditions de travail et d'emploi : alourdissement des tâches autres que de pur enseignement, classes nombreuses, manque de matériel pédagogique, éclatement de la charge de travail sur plusieurs écoles, relative stagnation salariale, etc. (Duru-Bellat et Henriot - Van Zanten, 1992 ; Delvaux, Dourte, Verhoeven, 1996 ; Demailly, 1991).

UN MÉTIER MOINS ATTRACTIF

Cette crise « identitaire » se traduit par de nombreux signes de « fuite » ou de retrait du métier de la part des enseignants en exercice, mais aussi par une perte d'attractivité du métier pour les jeunes enseignants. C'est la première observation empirique de l'enquête réalisée par le Girsef¹ qui donne à voir le vieillissement du corps enseignant sous un autre jour.

Cette évolution marquante de la population enseignante est certes d'abord liée au reflux démographique des effectifs scolaires et à celui des taux d'encadrement professoral. Les années soixante à quatre-vingt avaient été marquées par une expansion du corps professoral dans le secondaire, alors que les années nonante, avec le fléchissement démographique et les politiques d'austérité, ont conduit à des réductions d'emplois et à des ralentissements

¹ Il s'agit d'une enquête par questionnaire réalisée en 1999 auprès de plus de trois-mille-six-cents enseignants du secondaire travaillant dans 140 établissements du réseau libre en Communauté française de Belgique. Les principaux résultats de cette enquête sont présentés dans un ouvrage collectif paru récemment : cf. Maroy, C. (dir.), 2002.

considérables des embauches de jeunes enseignants. Comme Vandenberghe (2000) l'a montré, les fluctuations de postes disponibles (en fonction du nombre d'élèves) ont surtout des conséquences sur les possibilités d'emploi des jeunes enseignants.

Ce vieillissement est cependant aussi associé à une perte d'attractivité du métier et à un rapport initial au métier plus lâche parmi les jeunes générations². Ainsi qu'on peut le voir au tableau 1, la majorité des enseignants semble avoir connu un rapport initial au métier relativement fort ou positif. En effet, la majorité des enseignants (70 %) a vécu son entrée dans l'enseignement comme un premier choix (« c'est ce qu'ils voulaient vraiment faire »), n'a pas cherché à exercer un autre emploi (65,9 %) et la plupart ont opté pour le métier relativement tôt : 32 % disent avoir toujours voulu être enseignant, 31,4 % l'avoir décidé au moment où ils ont choisi leurs études supérieures et 22,2 % pendant ou à la fin de leurs études (seuls 14,4 % se sont décidés bien après la fin de leurs études).

Cependant, les enseignants récemment recrutés ont un rapport au métier bien moins positif que leurs aînés. En effet, ils ont moins souvent vécu leur entrée dans l'enseignement comme un premier choix (67,5 % des enseignants ayant moins de cinq d'ancienneté contre 76,8 % des enseignants ayant plus de vingt-six ans d'ancienneté). Les nouvelles générations d'enseignants ont également opté pour le métier plus tardivement, pendant ou à la fin de leurs études supérieures (27,3 % des enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté contre 19,7 % ayant plus de vingt-six ans d'ancienneté). Enfin, la proportion de « vocations d'enseignant » a fortement diminué (28,7 % des enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté « ont toujours voulu être enseignant » contre 38,5 % parmi ceux qui ont plus de vingt-six ans d'ancienneté). On peut ajouter que les jeunes enseignants ont, davantage que leurs aînés, recherché un autre emploi avant de se diriger vers l'enseignement, et cela de façon plus intense pour les universitaires que pour les régents³.

Pourquoi les jeunes se dirigent-ils moins spontanément et directement vers le métier d'enseignant ? Une partie de l'explication pourrait être que, le nombre de postes vacants ayant diminué ces dernières années, ils ont diversifié leur recherche d'emploi. Toutefois, le fait que, pour nombre de jeunes, le métier soit davantage vécu comme un second choix pourrait être causé par une perte de prestige social de la profession et, en particulier de crédit aux yeux des parents. Cela pourrait aussi être lié à la dégradation relative

² Dans l'enquête du Girsef, nous avons cherché à mesurer le rapport initial au métier à travers différentes questions : Au début de leur entrée dans la vie active, ont-ils recherché un autre emploi que celui d'enseignant ? À quel moment ont-ils décidé de devenir enseignant ? À l'époque, comment ont-ils vécu leur choix de devenir enseignant ? Ces indicateurs doivent être traités avec prudence : pris isolément, ils ne signifient pas grand-chose. On constate néanmoins que les différents indicateurs sont fortement associés entre eux.

³ Ainsi, 55,7 % des enseignants universitaires qui ont moins de cinq d'ancienneté ont recherché un autre emploi alors qu'ils n'étaient que 17,1 % il y a vingt ans.

des conditions d'emploi (conditions de salaire, charge de travail, flexibilité des horaires, pension, possibilités de carrière). Enfin, l'évolution du contenu même du travail des enseignants pourrait aussi intervenir.

AU CŒUR DU MALAISE, UNE FRUSTRATION

Les trois raisons jouent sans doute de concert. Il semble néanmoins que la transformation du contenu du travail enseignant et la difficulté de son exercice face à une population d'élèves en évolution prennent une part décisive. C'est ce que nous invite à penser l'analyse de la satisfaction professionnelle des enseignants, de leurs attentes à l'égard du métier et des déterminants de leur satisfaction professionnelle. En effet, et on y reviendra au point suivant, les enseignants sont avant tout motivés par le contenu de leur travail — en particulier le travail et les relations avec les élèves, la matière enseignée, l'autonomie de travail — bien plus que par leurs conditions d'emploi ou le prestige social de la profession. Les enseignants ne sont pas tous insatisfaits, loin de là, mais ceux qui le sont davantage, le sont surtout en raison des caractéristiques de leur travail (principalement le degré de difficulté du travail avec les élèves) ou de leur établissement (la qualité des relations au directeur ou aux collègues) bien plus qu'en raison de leurs conditions matérielles de travail ou d'emploi. Plus encore, on remarque que l'insatisfaction à l'égard des conditions d'emploi est influencée par les mêmes conditions de travail.

Le cœur du malaise enseignant tiendrait principalement à l'évolution de la teneur de leur travail, qui pousse certains à quitter le métier ou à ne pas y entrer. La difficulté du travail enseignant tend ainsi à générer des stratégies de fuite ou de survie. S'agissant des jeunes, cela peut les inciter à ne pas vouloir devenir enseignant ou encore à se décourager dans la phase de première insertion professionnelle qui, on le sait, est particulièrement délicate pour la construction de l'identité professionnelle (Nault, 1999). Ainsi on comprend mieux aussi pourquoi les enseignants plus anciens cherchent à trouver des lieux d'exercice de leur métier qui soient plus « confortables » et moins « difficiles » (Léger, 1983). Cette recherche de « bons établissements » et de « bonnes classes » contribue également à générer la pénurie, puisque celle-ci s'avère plus aiguë dans les établissements « difficiles ».

Autrement dit, la pénurie trouverait une partie de ses origines dans l'évolution du travail enseignant et dans les stratégies de fuite ou de retrait du métier qu'elle génère. Une solution à la pénurie des enseignants par la relance de « vocations » de jeunes ou la « réimplication » des plus anciens devrait dès lors d'abord répondre à ce problème du travail, plus encore qu'à celui de l'emploi ou du statut.

Cet argument peut être soutenu par un autre volet de l'enquête du Girsef portant sur la satisfaction ou l'insatisfaction professionnelle des enseignants. La satisfaction globale des enseignants a d'abord été saisie, à travers plusieurs questions directes et indirectes : *Sont-ils satisfaits d'être ensei-*

gnants ? Sont-ils optimistes par rapport à leur avenir ? Cesseraient-ils d'enseigner s'ils en avaient la possibilité ? Comme on peut le voir au tableau 2, le rapport actuel au métier est relativement « mitigé » : si la plupart des enseignants se disent satisfaits de l'être (82 % si l'on cumule les trois premières positions)⁴, une faible majorité se dit néanmoins pessimiste quant à l'avenir (57,1 %) et voudrait cesser d'enseigner si la possibilité s'en présentait (41,5 % partiellement et 18,4 % totalement). En regard de l'ensemble des travailleurs (Bawin-Legros et alii, 2000), les enseignants paraissent d'ailleurs moins satisfaits. Ainsi, 80,7 % des travailleurs belges se disent très satisfaits, contre 63,3 % des enseignants.

Plus précisément, quels aspects particuliers du métier sont-ils porteurs de satisfaction ? Apparaissent dans l'ordre : le temps libre, l'intérêt pour la matière enseignée, l'autonomie dans le travail, les niveaux et les filières d'études (voir les colonnes 4 et 5 du tableau 3). À l'inverse, la place des enseignants dans la société, les possibilités de carrière, le régime de pension et le salaire sont considérés comme les aspects les plus insatisfaisants.

À partir de ces résultats « bruts », on pourrait faire une lecture caricaturale qui souligne le caractère « corporatiste » et « utilitariste » des enseignants, avant tout soucieux de leur temps libre ou de leurs avantages sociaux. Cette lecture se révèle cependant biaisée car l'analyse de la satisfaction des enseignants doit être envisagée en relation avec leurs attentes à l'égard du travail. Comme les psychologues du travail l'avancent, on ne peut être réellement satisfait ou insatisfait que *relativement* à un aspect du métier qui nous importe et nous motive effectivement. Si le salaire n'est pas notre principale motivation au travail, ce qu'on exprimera comme insatisfaction apparente à son égard est de peu d'importance par comparaison avec ce que l'on déclare comme satisfaction à l'égard d'un autre aspect qui importe vraiment (les relations de travail, par exemple).

Quels sont alors les critères de la satisfaction professionnelle, autrement dit qu'est ce qui « motive » les enseignants, quelles sont leurs attentes à l'égard de leur vie professionnelle (voir les colonnes 2 et 3 du tableau 3) ? Cinq aspects apparaissent cruciaux : le travail avec les élèves (15,1 %), l'intérêt pour la matière enseignée (10,4 %), l'équilibre entre la vie privée et professionnelle (10 %), les relations avec les collègues (8,3 %) et l'autonomie dans le travail (8 %). Viennent ensuite : l'enrichissement personnel (au sens « non matériel »), le temps libre et les vacances, l'utilité sociale de la profession et l'intérêt pour la pédagogie. Excepté l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle et temps libre, les conditions d'emploi semblent donc finalement peu prioritaires pour les enseignants (comme la flexibilité dans l'horaire de travail, la sécurité d'emploi, le salaire, le régime de pension ou l'avancement dans la carrière). La place des enseignants dans la société non

⁴ Notons que, dans la plupart des enquêtes, les questions directes portant sur le niveau de satisfaction donnent en général des scores relativement élevés en raison d'effets d'attentes normatives ou de désirabilité sociale, qui incitent les répondants à se déclarer plutôt satisfaits qu'insatisfaits.

plus. En considérant ces attentes à l'égard du travail, les enseignants s'avèrent particulièrement représentatifs d'une évolution sociétale vers « l'ethos de l'épanouissement personnel » au détriment de « l'ethos du devoir » caractéristique de la société industrielle⁵.

Si l'on reconsidère à présent la satisfaction des enseignants *relativement* à ces attentes à l'égard du travail, on constate que plusieurs aspects qu'ils jugent clés pour leur satisfaction sont insatisfaisants: le travail avec les élèves, l'enrichissement personnel, la variété dans le contenu du travail, l'équilibre entre la vie professionnelle et privée, la sécurité d'emploi, le salaire, les relations aux collègues, le fait d'assumer une fonction sociale utile et la place des enseignants dans la société⁶. Ces aspects sont donc sources d'une frustration relative. Par exemple, les enseignants attendent beaucoup de leurs relations avec leurs élèves, mais la satisfaction relative qu'ils en tirent n'est pas suffisante pour combler cette attente, pourtant cruciale pour eux.

CONDITIONS DE TRAVAIL ET SATISFACTION PROFESSIONNELLE

La satisfaction peut concerner plusieurs aspects distincts du métier d'enseignant. Elle peut porter sur le contenu du travail proprement dit (par exemple, les relations aux élèves, l'autonomie dans le travail, la matière, la pédagogie), les conditions d'emploi, l'établissement d'appartenance, ou encore la place des enseignants dans la société. L'enquête a permis d'établir les facteurs influençant ces différentes facettes de la satisfaction enseignante (tableau 4).

La satisfaction à l'égard du contenu du travail est d'abord liée à la difficulté du travail avec les élèves. Plus cette dernière augmente, plus l'insatisfaction à l'égard du travail augmente. L'insatisfaction augmente aussi, mais dans une proportion nettement moindre, avec la fréquence des problèmes de discipline. Par contre, le nombre d'élèves par classe semble moins poser problème que leurs attitudes et comportements à l'égard de la scolarité.

⁵ « L'ethos du devoir et du travail » est la morale dominante de la société industrielle, pour laquelle 1) « l'être humain est défini comme un être de devoir » et le travail (marchand) est le premier de ces devoirs, 2) la notion de devoir est liée à celle de responsabilité individuelle envers soi et les siens, 3) cette responsabilité « conduit à adopter un comportement rationnel: effort, travail, épargne, prévision », 4) « la réalisation de l'individu consiste à trouver sa juste place dans la société, elle passe par l'assomption d'une fonction et de rôles sociaux précis ». Cet ethos tend aujourd'hui à s'estomper au profit de « l'ethos de l'épanouissement » selon lequel 1) l'individu est posé en fin dernière de l'existence (plutôt que la société), 2) l'épanouissement personnel, la réalisation de soi est son but premier, 3) l'individu est seul à même de juger de l'accomplissement de l'objectif. L'affectivité, la réalisation de soi et le jugement autonome de l'individu deviennent centraux (Lalive d'Epinau, 1994).

⁶ Nous nous basons pour établir ce constat sur les différences entre les rangs A et B du tableau 3 pour chaque aspect du métier (un écart négatif signifie qu'on est relativement insatisfait sur cet aspect).

Parmi les variables liées à l'établissement, l'état des relations avec le directeur joue un rôle relativement important, indépendamment des caractéristiques des élèves. L'insatisfaction diminue légèrement avec le retard moyen des élèves dans l'établissement, si la « difficulté du travail avec les élèves » est identique. Les enseignants qui travaillent dans des établissements où le retard scolaire moyen des élèves est important s'accoutumeraient donc mieux que les autres aux difficultés. Enfin, les mêmes conditions ne produisent pas forcément les mêmes effets sur tous les enseignants. Ainsi, les hommes, toutes choses étant égales par ailleurs, sont moins satisfaits que les femmes. Par contre, la filière, l'âge ou l'origine sociale n'ont aucune influence significative.

La satisfaction à l'égard de l'emploi varie principalement selon la difficulté du travail scolaire, dont l'influence est toutefois modérée. Les problèmes de discipline, le climat des relations au sein de l'établissement (entre collègues ou avec le directeur) et la qualité des conditions matérielles de travail ont également une légère influence. Enfin, les enseignants qui donnent majoritairement cours (plus de 75 % de leur horaire) dans l'enseignement technique et professionnel sont légèrement plus satisfaits à cet égard que ceux du général, indépendamment des autres variables du modèle. Peut-être peut-on y voir une dynamique particulière à la filière d'enseignement professionnel, qui amènerait les enseignants à être plus positifs que leurs collègues du général? Ou peut-être leur trajectoire professionnelle antérieure (ils ont plus souvent exercé un autre emploi avant l'enseignement) les amène-t-elle à juger meilleures les conditions d'emploi?

La satisfaction à l'égard de l'établissement est aussi liée aux caractéristiques des élèves: elle diminue quand la difficulté du travail avec les élèves augmente. Cependant, dans ce domaine, les variables les plus décisives concernent les relations et l'ambiance dans l'établissement, indépendamment des caractéristiques des élèves: si les relations des enseignants ou des élèves avec le directeur se dégradent, l'insatisfaction à l'égard de l'établissement augmente. De même, les relations entre collègues ont également une influence forte sur la satisfaction à l'égard de l'établissement: si elles se dégradent (vers plus d'individualisme, de méfiance, d'hypocrisie), l'insatisfaction augmente. De plus, l'état des locaux et des équipements joue ici un rôle aggravant.

La satisfaction à l'égard de la place de la profession dans la société dépend, ici encore, de deux variables-clés: la difficulté du travail avec les élèves et les relations avec le directeur dans l'établissement. Le nombre moyen d'élèves dans la classe et les relations entre collègues interviennent également. Enfin, on remarque que la satisfaction des enseignants du professionnel à cet égard est un peu supérieure à celle des enseignants du technique et du général. L'âge également fait très légèrement diminuer la satisfaction sur ce plan: les enseignants plus âgés perçoivent, plus que les jeunes, une diminution du prestige relatif de la profession, quels que soient leur genre ou leur origine sociale.

Les conditions concrètes dans lesquelles travaille l'enseignant jouent donc bien un rôle important sur la satisfaction professionnelle. Cependant, ce ne sont pas les « conditions matérielles » qui sont primordiales, mais les attitudes des élèves qui conditionnent la difficulté du travail enseignant ou la fréquence des problèmes de discipline et l'état des relations sociales dans l'établissement. Ces déterminants interviennent également davantage que les caractéristiques des enseignants eux-mêmes (comme le diplôme possédé, l'origine sociale ou le genre).

En matière de conditions de travail, on peut donc parler d'un « effet classe » et d'un « effet établissement » sur la satisfaction. En particulier, ce qui se joue avec les élèves dans la classe semble un facteur décisif, tant en ce qui concerne la satisfaction des enseignants à l'égard du contenu de leur travail, qu'à l'égard de l'établissement, de l'emploi, et même de la place de la profession dans la société. Tout se passe comme si la difficulté du travail de l'enseignant en classe colorait sa perception de l'ensemble des aspects de son métier et de sa satisfaction au travail.

UNE SOUFFRANCE LATENTE FACE À UN TRAVAIL QUI CHANGE

À partir des résultats de l'enquête, on peut avancer plusieurs hypothèses interprétatives sur le « malaise enseignant » et ses relations avec les phénomènes de pénurie. Tout d'abord, les insatisfactions et le malaise enseignant semblent générés par l'évolution du travail concret avec les élèves. C'est bien la difficulté de ce travail et les relations problématiques avec les élèves qui, principalement, engendrent de l'insatisfaction, voire l'envie de quitter le métier. Il est vrai, comme nous l'avons vu, que ce sont les relations avec les élèves et le contenu concret du travail qui structurent les attentes à l'égard du métier, bien plus que les conditions d'emploi, le statut ou la place des enseignants dans la société. C'est de là que surgit une sorte de dépit, de déception relative, par rapport à une conception initiale du métier qui valorise particulièrement le contact avec les élèves, l'intérêt pour la matière, l'autonomie dans le travail et l'intérêt pour la pédagogie. C'est surtout par rapport à l'exercice concret du métier que nombre d'enseignants ne semblent plus y trouver leur compte. Les évolutions du système scolaire et des élèves, brièvement évoquées plus haut, rendent leur rôle plus complexe, plus indéterminé et incertain, et semblent donc être à l'origine d'une sorte d'« affection trahie » pour un travail avec les élèves dont on attendait au départ beaucoup.

Certes, les plaintes et les insatisfactions à l'égard des conditions d'emploi ne sont pas absentes. Ce sont même les aspects qui apparaissent à première vue les plus insatisfaisants. Toutefois, au regard de leur place dans le système d'attentes des enseignants à l'égard de leur travail, nous aurions tendance à relativiser ces conditions d'emploi et de salaire comme sources majeures du malaise. Elles jouent, mais sans doute davantage comme une dimension du métier dans lequel la revendication ou la plainte peuvent s'exercer sans honte, sans ambages : il est plus difficile de reconnaître que le travail est bien plus compliqué avec les élèves et qu'on n'y arrive plus...

Par ailleurs, les enseignants sont unanimes à déplorer la dégradation de leur statut et de leur place dans la société. Cette évidence est tempérée par certaines études. Lessard (2002) a ainsi montré que tant du point de vue de l'image de la profession aux yeux du public en général, de la confiance que les usagers ont dans les services prestés, que du point de vue du salaire relatif aux autres professions « intellectuelles » ou universitaires, les indicateurs de statut du groupe enseignant sont loin d'être en baisse dans nombre de pays industrialisés.

Les plaintes relatives au statut ou aux conditions d'emploi trouvent-elles aussi leur origine dans l'évolution du travail avec les élèves? On peut en voir une confirmation partielle dans le fait que les insatisfactions relatives aux conditions d'emploi sont en partie déterminées par ce qui, *à priori*, n'a aucun rapport: la difficulté du travail avec les élèves. Par ailleurs, celle-ci est largement corrélée tant avec la filière d'enseignement qu'avec le taux de retard moyen de l'établissement dans lequel l'enseignant exerce principalement. C'est dire aussi que le malaise enseignant varie selon le contexte d'enseignement. De nombreux auteurs avancent d'ailleurs qu'il n'y a plus *un* seul métier enseignant mais *plusieurs* métiers, variant selon le type d'élèves et le contexte où l'on exerce (Barrère, 2000; Dubet, 1991). Le malaise enseignant est évidemment tout à fait différent selon les secteurs et selon les conditions concrètes auxquelles on est confronté comme enseignant.

Si l'on revient aux pénuries dans l'enseignement, on remarque en effet qu'elles sont plus aigües dans certaines branches et certains secteurs de l'enseignement, en particulier les établissements « difficiles » où se concentrent des élèves supposés « à problèmes ». Les jeunes enseignants qui postulent ou les enseignants plus chevronnés ont en général tendance à les fuir ou à les éviter (Léger, 1983). Ce comportement de « fuite » n'est évidemment que la manifestation la plus visible du malaise.

QUELLES RÉPONSES POUR QUEL MALAISE?

Récapitulons: plusieurs indices attestent d'une certaine perte d'attractivité du métier, notamment chez les plus jeunes générations d'enseignants. « Dans l'absolu », les aspects les plus insatisfaisants du métier concernent davantage l'emploi que le travail. Le temps libre, l'intérêt pour la matière ou l'autonomie dans le travail apparaissent très satisfaisants par opposition au salaire, à la pension, aux possibilités de carrière ou à la place des enseignants dans la société. Toutefois, en examinant la satisfaction *relativement* aux attentes à l'égard du travail, d'autres aspects sont également apparus comme insatisfaisants: les relations aux élèves, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée, les relations aux collègues, l'enrichissement personnel. Enfin, nous avons montré le rôle-clé que joue l'environnement de travail immédiat sur la satisfaction professionnelle, en particulier la difficulté du travail avec les élèves et les relations sociales au sein de l'établissement.

Le problème qui se pose est donc bien celui de « l'adaptation » des enseignants aux nouvelles données du métier. Face à des conditions d'exercice qui

changent et à des élèves plus « problématiques », le travail enseignant est plus difficile et engendre une tendance à se replier, à investir dans la sphère extraprofessionnelle, à valoriser le métier pour le temps libre qu'il laisse ou l'équilibre entre la vie professionnelle et privée qu'il ménage.

À partir de cette analyse, on peut émettre quelques pistes de réflexion pour tenter d'enrayer la désaffection actuelle à l'égard du métier et favoriser un recrutement de jeunes enseignants ayant un rapport positif à leur travail.

La revalorisation de la profession peut d'abord passer par une augmentation salariale, d'ailleurs souvent revendiquée par les enseignants ou leurs organisations syndicales. L'enquête montre que le niveau de satisfaction sur ce plan est des plus bas. Une telle amélioration des conditions salariales ou statutaires des enseignants serait-elle justifiée par rapport à d'autres catégories professionnelles? Sans entrer dans un tel débat, cette option laisserait intacte l'insatisfaction enseignante liée aux difficultés du travail en classe ou aux relations dans les établissements. Un refinancement plus global du système éducatif pourrait par contre être un moyen nécessaire, mais peut-être pas suffisant, pour aider les enseignants à faire face à leurs difficultés quotidiennes avec les élèves et en même temps être vécu comme la marque symbolique d'une attention accrue portée à leurs difficultés et à leur place dans la société.

Plus fondamentalement, on pourrait lutter contre les multiples formes de ségrégation à l'œuvre dans notre système scolaire qui provoquent des poches d'insatisfaction et des pénuries. En effet, la Communauté française de Belgique est une des régions où la ségrégation entre établissements du point de vue des qualités scolaires et sociales de leurs élèves est la plus forte. Cet état de fait — aux causes multiples — engendre une dualisation entre établissements « ghettos » et établissements « d'élite », et les conditions de travail des enseignants y sont très différentes. Un peu plus d'homogénéité du système aurait dès lors, outre ses effets bénéfiques en termes d'équité du système pour les résultats des élèves, le considérable avantage de « répartir » et redistribuer autrement les élèves, diminuant d'autant les facteurs qui provoquent l'insatisfaction enseignante.

La revalorisation du métier peut aussi passer par celle de la formation des enseignants, et c'est ce que visent d'ailleurs explicitement les récentes réformes de la formation initiale des régents et agrégés (cf. les décrets de 2001). Ces réformes cherchent en effet à accroître le degré de « professionnalisation » des enseignants, notamment en augmentant leurs compétences liées au modèle du « praticien réflexif », de l'enseignant « pédagogue, réflexif, travaillant en équipe » (Cattonar et Maroy, 2000) Elles insistent ainsi sur la nécessité de changer les « identités professionnelles » des enseignants et de susciter une logique de développement professionnel.

UNE ALTERNATIVE AUX STRATÉGIES DE SURVIE DES ENSEIGNANTS

Ces stratégies de développement de la formation nous semblent pertinentes dans la mesure où effectivement, face aux changements multiples auxquels sont confrontés les enseignants, il est crucial de favoriser de nouveaux rapports au métier et aux élèves. Les études de Grosperon et Van Zanten (2002) montrent en effet que, face aux difficultés d'un travail avec des élèves moins motivés, plus hétérogènes, diverses stratégies d'enseignants cohabitent, en particulier dans les écoles « difficiles ». Une partie des enseignants adoptent des conduites de fuite ou de retrait, que les auteurs appellent « *stratégies de survie* ». Ainsi, tantôt on vise la sortie de la profession ou la mobilité vers d'autres établissements moins difficiles, tantôt on adopte des comportements de retrait (absentéisme, désengagement, formation continue pour échapper au quotidien). La survie peut encore se manifester dans des logiques de marchandage (baisse des exigences contre un « ordre relatif ») ou dans des logiques de domination des élèves. De telles conduites alimentent en fait les pénuries déjà évoquées : des enseignants qui quittent les écoles « difficiles » ou n'y postuleraient « pour rien au monde ».

Mais d'autres stratégies existent aussi. Ainsi l'*adaptation contextualisée* de l'enseignant à son milieu de travail, par laquelle il révisé ses attentes à la baisse en terme de niveau à atteindre, construit une image relativement positive de l'élève, davantage centrée sur ses qualités humaines et affectives qu'intellectuelles, et insiste sur l'importance des relations avec les élèves (notamment pour sa satisfaction professionnelle) et sur la finalité éducative du travail. Ses pratiques d'enseignement et d'évaluation évoluent vers une adaptation aux situations : sont alors mises en avant les dispositions psychiques et relationnelles qui permettent de faire face aux imprévus des situations, notamment pour maintenir l'ordre.

Enfin, une troisième stratégie, qualifiée de *développement professionnel*, vise à partir d'un regard positif sur l'élève, à susciter chez lui les dispositions et les compétences lui permettant de maîtriser son métier d'élève, ce qui implique un travail sur l'intégration à la fois intellectuelle et organisationnelle dans l'univers scolaire. À la différence de la seconde stratégie, il n'y a pas ici négociation et relativisation du savoir scolaire, mais adaptation des moyens pour créer les conditions de son appropriation. Cette stratégie passe par une centration sur l'élève, sa mise en activité, la variation des pratiques pédagogiques et une vraie réflexivité de l'enseignant sur ses pratiques, tout comme par le développement d'une expertise moins fondée sur les diplômes et qualifications que sur ses compétences relationnelles et pédagogiques.

LES VOIES D'UNE NOUVELLE PROFESSIONNALISATION

C'est évidemment le troisième modèle qui paraît souhaitable. Mais les pratiques de formation que les réformes actuelles encouragent suffiront-elles à favoriser des changements identitaires et, partant, d'autres stratégies que celles de survie? Enclencheront-elles un processus de socialisation secondaire des enseignants favorisant l'émergence d'un réel développement professionnel? À cet égard, on ne peut être que frappé par la relative tiédeur avec laquelle sont reçus les projets de réforme de la formation des enseignants. Ne doit-on pas dès lors réfléchir aux conditions qui rendent ces réformes plus acceptées et acceptables? À cet égard, sans pouvoir développer ces points de façon suffisamment complète et argumentée, nous voudrions évoquer quelques hypothèses développées dans nos travaux antérieurs (Cattonar et Mangez, 2000; Cattonar et Maroy, 2000; Maroy, 2002b).

Tout d'abord, on peut se demander si la stratégie de « professionnalisation » et de développement de l'expertise des enseignants n'achoppe pas sur une sorte d'injonction paradoxale. D'un côté, en effet, on reconnaît et on valorise la compétence et l'autonomie des enseignants, qu'on prétend développer par la formation, mais, d'autre part, on tend à davantage encadrer le métier, notamment via toute une série de mesures qui, intentionnellement ou non, aboutissent à « formaliser » ce qui est attendu de l'enseignant (batteries d'épreuves étalonnées, définition des compétences à atteindre, développement du droit de recours, etc.). Dans ces conditions, la tentation pour les enseignants ne serait-elle pas d'accentuer leur retrait « intérieur » ou leur fuite extérieure hors du métier pour se prémunir des contrôles ou des recours externes par un formalisme accru, plutôt que réellement développer une « autonomie réflexive » en situation? Et, ce faisant, ils s'attirent une critique et une disqualification pour leur manque d'implication et d'initiative créatrice...

Plus fondamentalement, l'objectif de développement du professionnalisme enseignant se limite aux seuls aspects du savoir, de la compétence, de l'expertise, et beaucoup plus rarement du pouvoir. Ainsi, l'autonomie valorisée dans le modèle du « praticien réflexif » est relativement restreinte: il ne s'agit pas d'accroître le pouvoir des enseignants ou de leur garantir par exemple une autonomie vis-à-vis des autorités scolaires ou de la « clientèle » (comme les parents d'élèves). Dans ce modèle, l'enseignant *réflexif* est autonome uniquement dans le sens où il est capable d'autoréguler seul son action par une analyse critique de ses pratiques.

Enfin, on ne peut se contenter d'attendre tout d'une vision étriquée du changement des pratiques et de l'identité professionnelle des enseignants. C'est vrai assurément du point de vue d'un système éducatif insatisfaisant où il importe de développer des stratégies de transformation sur d'autres axes (organisationnel, conditions d'emploi et de travail, etc.). C'est aussi vrai du point de vue des enseignants eux-mêmes, qu'il s'agit d'impliquer véritablement dans la (re)définition de leur métier, à un moment où ils paraissent se sentir de plus en plus impuissants et dépossédés de leur ave-

nir collectif comme profession. Une des pistes de travail serait de réfléchir sur les conditions d'une *réelle* professionnalisation des enseignants, qui passe par l'accroissement de leur autonomie (Lang, 1999). Celle-ci doit être envisagée en regard, d'une part, des « élites intellectuelles ou technopédagogiques » (comme les experts en science de l'éducation) qui « pensent le métier » et interviennent notamment dans la définition de son contenu et de sa formation, et, d'autre part, vis-à-vis des « élites administratives » (les autorités scolaires qui orientent les décisions pédagogiques dans le système scolaire, mais aussi les directions d'établissement). Il s'agirait d'accroître le pouvoir collectif des enseignants sur la définition de leurs conditions de travail et d'emploi, des conditions d'accès au métier, de la formation et enfin du contenu de leur travail.

En définitive, pour faire face au malaise enseignant actuel, les solutions sont à chercher notamment du côté de la formation, de l'amélioration des conditions d'emploi et de travail, mais il faudrait aussi donner davantage de place à la parole collective des enseignants, notamment au niveau des choix organisationnels et pédagogiques des établissements. Il restera alors, *last but not least*, la nécessité d'un travail de conversion identitaire, à éprouver et à mener individuellement et collectivement par les enseignants eux-mêmes.

Un travail à soutenir et à encourager... mais peut-on le décréter?

Christian Maroy et Branka Cattonar

Christian Maroy est chercheur qualifié du F.N.R.S. et directeur du Girsef (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation) de l'Université catholique de Louvain (site web : <www.girsef.ucl.ac.be>).

Branka Cattonar est assistante de recherche au Girsef et à l'unité de sociologie de l'U.C.L.

Bibliographie

Barrère, A., « Sociologie du travail enseignant », dans *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 1, 2000, p. 469-492.

Bawin-Legros, B., Voyé, L., Dobbelaere, K. et Elchardet, M., *Belge toujours. Fidélité, stabilité et tolérance. Les valeurs des Belges en l'an 2000*, De Boeck Universités, Bruxelles, 2001.

Cattonar, B., Mangez, E., « Les enseignants face à la redéfinition normative de leur métier », dans *Recherches Sociologiques*, vol XXXI, n° 1, 2000.

Cattonar, B., Maroy, C., « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », dans *Education et Sociétés*, n° 6, 2000.

Chapoulie, J.-M., *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1987.

Cornet, J., « Enseigner : mission impossible », dans *Le Ligeur*, n° 50, décembre 1998.

Cornet, J., « Souffrance de classe », dans *Le Ligeur*, n° 1, janvier 1999a.

Cornet, J., « Responsables mais non coupables », dans *Le Ligeur*, n° 2, janvier 1999b.

Cousin, O., *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, P.U.F., Paris, 1998.

Delvaux, B., Dourte, F., Verhoeven, M., *Transformations du métier d'enseignant : Pratiques et représentations des intervenants*, Cérasis, 1996.

Demailly, L., *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1991.

Derouet, J.-L., « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », dans *Education permanente*, n° 96, décembre 1988, p. 61-71.

Dubet, F., *Les lycéens*, éd. du Seuil, Points Actuels, Paris, 1991.

Dubet, F., Martucelli, D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

Duru-Bellat, M., Henriot-Van Zanten, A., « La profession enseignante », dans *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1992, p. 139-158.

Francès, R., *Motivation et efficacité au travail*, Liège, Mardaga, 1995.

Grospiron M.F. et Van Zanten A., « Les carrières enseignantes : fuite, adaptation et développement professionnel » dans Van Zanten A., Grospiron M.F., Kherroubi M., Robert A.D., *Quand l'école se mobilise*, La Dispute, Paris, 2002.

Lalivé d'Epinay, C., « Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours », dans De Coster M. et Pichault F., *Traité de sociologie du travail*, De Boeck Université, Bruxelles, 1994.

Lang, V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, P.U.F., Éducation et Formation, Paris, 1999.

Lessard, C., « L'évolution du statut des enseignants », Conférence au colloque international de l'Afec, « Formation des enseignants : permanences, changements, tensions actuelles. Analyses comparées », Caen, mai 2002.

Lessard, C., Tardif, M., *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, Système, Éducation et formation, Fondements*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996.

Maroy, C. (sous la dir.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, 2002.

Maroy, C., « Quelle autonomie professionnelle des enseignants? », dans *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 30, juin 2002b, 41-50.

Maroy, C., Cattonar, B., « L'évolution sociologique des enseignants du secondaire en Belgique francophone », dans Maroy C., *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, 2002., p. 93-110.

Nault, T., « Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe », dans Héru, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?*, De Boeck Université, Perspectives en éducation, Paris, Bruxelles, 1999, p. 139-160.

Perrenoud, P., « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 59-76.

Tardif, M., Lessard, C., *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université de Laval, Saint-Nicolas, 1999.

Vandenberghe, V., « Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: a duration analysis », dans *Education Economics*, n° 8 (3), 2000, p. 221-239.

Tableau 1 : Indicateurs du rapport initial au métier					
	Rapport plutôt « fort »			Rapport plutôt « faible »	
Recherche d'un autre emploi	Non : 65,9 %			Oui : 34,1 %	
Vécu de l'entrée dans l'enseignement	1 ^{er} choix : 70 %			2 ^e choix : 30 %	
Moment du choix de devenir enseignant	Depuis toujours 32 %	Lors du choix des études 31,4 %	Pendant les études 10,6 %	À la fin des études 11,6 %	Bien après les études 14,4 %

Tableau 2 : Indicateurs du rapport actuel au métier						
	Rapport plutôt « positif »			Rapport plutôt « négatif »		
Satisfaction	Tout à fait satisfait 29,5 %	33,8 %	18,7 %	8,5 %	6,6 %	Pas du tout satisfait 2,9 %
Optimisme	Oui : 42,9 %			Non : 57,1 %		
Cesserait d'enseigner si en avait la possibilité	Non 40,1 %		Oui, partiellement 41,5 %	Oui, totalement 18,4 %		

Tableau 3: Les aspects du métier les plus importants pour la satisfaction professionnelle et le degré de satisfaction pour chacun des aspects

	Aspect du métier le plus important**		Degré de satisfaction***		Différence entre les rangs A et B
	%	rang A	moyenne	rang B	
Le contenu du travail*					
Le travail et les relations avec les élèves	15,1 %	1	2,64	8	- 7
L'intérêt pour la matière enseignée	10,4 %	2	2,06	2	0
L'autonomie dans le travail	8,0 %	5	2,25	3	2
L'enrichissement personnel	7,5 %	6	3,11	12	- 6
L'intérêt pour la pédagogie	5,6 %	9	2,63	7	2
La variété dans le contenu du travail	3,0 %	12	3,17	13	- 1
L'emploi*					
L'équilibre entre vie professionnelle et privée	10,0 %	3	2,57	6	- 3
Le temps libre, les vacances	6,7 %	7	1,90	1	6
La flexibilité dans l'horaire de travail	3,2 %	10	2,94	10	0
La sécurité d'emploi	2,6 %	13	3,26	15	- 2
Le salaire	2,6 %	14	3,63	16	- 2
Le régime de pension	0,7 %	18	3,75	17	1
Les possibilités de carrière et d'avancement	0,6 %	19	5,01	18	1
L'établissement et les relations de travail*					
Les relations avec les collègues	8,3 %	4	2,70	9	- 5
Les relations avec le directeur de l'école	2,4 %	15	3,02	11	4
Le niveau ou le type d'enseignement*					
Les niveaux d'étude auxquels ils enseignent	3,0 %	11	2,56	4	7
Les filières d'études auxquelles ils enseignent	2,1 %	16	2,57	5	11
La place de la profession dans la société*					
Assumer une fonction sociale utile	6,2 %	8	3,19	14	- 6
La place des enseignants dans la société	1,9 %	17	5,10	19	- 2
Total	100 %				

* Nous avons regroupé les dix-neuf aspects en cinq catégories selon qu'ils concernent plutôt le contenu du travail, l'emploi, les relations de travail, le type d'enseignement et la place de la profession dans la société.

** Sur le total des réponses données (au maximum 5).

*** Le score de l'indice varie entre 1 et 6. Une moyenne inférieure à 3,5 signifie une satisfaction plutôt positive; une moyenne supérieure à 3,5 indique une insatisfaction.

Tableau 4 : Les déterminants de l'(in)satisfaction professionnelle

Déterminants		Insatisfaction à l'égard de			
		Contenu du travail	Emploi	Établissement	Profession dans la société
Contexte de travail dans la classe	Nombre moyen d'élèves par classe			Influence très faible	Influence faible
	Difficulté du travail scolaire avec les élèves	Influence forte	Influence modérée	Influence modérée	Influence forte
	Indice de fréquence des problèmes de discipline	Influence faible	Influence faible	Influence très faible	
Contexte de l'établissement	Retard scolaire moyen de l'établissement	Influence nég. modérée			
	Indice de dégradation de la qualité des locaux et des équipements		influence très faible	influence très faible	
	Indice de dégradation de la qualité des relations au directeur	influence modérée	influence faible	influence forte	influence modérée
	Indice de dégradation du climat des relations entre collègues		influence très faible	influence forte	influence très faible
Caractéristiques des enseignants	Filière d'enseignement		Les enseignants du technique et du professionnel sont un peu plus satisfaits que ceux du général		Les enseignants du professionnel sont un peu plus satisfaits que ceux du général et du technique
	Genre	Les femmes sont plus satisfaites		Les femmes sont plus satisfaites	
	Origine sociale	Aucune influence			
	Âge				Influence très faible

Sauf mention contraire explicite, toutes les influences sont positives.