



**HAL**  
open science

# La “ fabrique ” de l’enseignant dans le système éducatif: une approche ethnographique.

Rachid Rahaoui

► **To cite this version:**

Rachid Rahaoui. La “ fabrique ” de l’enseignant dans le système éducatif: une approche ethnographique.. 2019. halshs-02069838

**HAL Id: halshs-02069838**

**<https://shs.hal.science/halshs-02069838v1>**

Preprint submitted on 16 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **La « fabrique » de l'enseignant dans le système éducatif : une approche ethnographique.**

**Rachid RAHAOUI**  
**Chercheur en sciences sociales**

Rachid RAHAOUI, Enseignant chercheur en sciences sociales, ancien professeur en sciences sociales et en économie sociale et familiale.

Spécialisé dans le champ des mouvements sociaux, le champ de l'encadrement et de l'enseignement,

Il a publié entre autre, Syndicalisation et politisation chez les enseignants du secondaire, Paris, Éditions Le Manuscrit. 2006. ainsi que de nombreux ouvrages tournant autour de la thématique des sciences humaines et sociales.

Depuis 2015, il a fondé un cabinet indépendant spécialisé dans la recherche en sciences sociales.

## **RESUME**

Le champ de l'enseignement est en perpétuel changement. Et depuis plus d'une décennie, les enseignants appréhendent le métier de l'enseignant comme étant sortie de cet imaginaire de l'engagement. Si certains haïssent le métier, tandis que d'autres se sentent en adéquation de cet élément.

Les nouveaux professeurs avec des contrats précaires, appréhendent le métier hors-champ de cette vocation qui, jadis faisant la fierté de toute une nation.

## **Mots-Clés**

Éducation, professeur, éducateur, enseignant, apprenant, apprentissage, symbolique, imaginaire, stigmaté, formation, diplôme, étudiant, déception, déprime, revendication.

## **RESUME**

The field of education is constantly evolving. And for more than a decade, teachers have understood that the teaching profession has emerged from this imaginary commitment. If some hate the craft, while others feel fit for this item.

The new professors with precarious contracts, apprehend the fieldwork of this vocation which once made the pride of a whole nation.

## **Keywords**

Education, teacher, educator, teacher, learner, learning, symbolic, imaginary, stigma, training, diploma, student, disappointment, depression, claim.

## INTRODUCTION :

La problématique principale dans laquelle s'inscrit notre activité de recherche, ayant succédé à celui de praticien de terrain en tant que professeur et au travers des différents rapports étudiés unissant les destins des individus et les différents rapports sociaux, est bel et bien celle de comprendre les rouages de « devenir enseignant » ou de « faire enseignant ».

Ici, les faits sociaux retenus sont les appartenances sociales ainsi que les destins familiaux caractérisés par des rapports sociaux, des modes de pensée et d'action. Perspective conflictualiste qui s'articule à une perspective constructiviste et interactionniste qui considère que la formation de l'identité et le devenir d'un individu se construisent notamment dans et par, des rapports sociaux médiatisés au sein de la famille et de l'établissement scolaire.

Il s'agit ici donc d'articuler le psychologique et le sociologique. La pluridisciplinarité constitue alors la clé de voûte des Sciences de l'éducation, car l'explication des faits d'éducation n'est jamais simple et l'approche mono-disciplinaire reste souvent incomplète, réductrice, donc en partie inexacte.

L'approche pluridisciplinaire est donc essentielle étant donnée la complexité des phénomènes à analyser. Elle a aussi une conséquence sur la représentation que les scientifiques ont de notre discipline : le manque de confiance ou la suspicion des scientifiques « purs et durs » habitués à travailler sur des phénomènes dont ils contrôlent presque toutes les variables dans des champs scientifiques parfaitement définis. Ils comprennent ainsi difficilement des explications dites « pédagogiques » en ayant conscience du caractère réducteur de ce terme.

L'objet central de nos recherches et de nos observations en tant qu'enseignant, est constitué par l'étude des mécanismes du champ scolaire, c'est-à-dire de l'aspect professionnel et du parcours professionnel en tant qu'enseignant, tout d'abord dans une perspective microsociale, celle de la pratique quotidienne de ce « métier », puis dans une perspective macrosociale qui se situe dans le cadre de mes recherches et observations.

On propose quelques illustrations qui portent sur l'aspect théorique de la profession, les discours actuels sur la pratique de l'enseignant et enfin, l'usage ou le devenir de l'enseignant<sup>1</sup> du terrain du « champ éducatif ».

### **A. Dispersion ou élargissement du champ éducatif : La psychologie de l'enseignant, « Le prof » en mal de symbolique**

La crise du champ de l'éducation n'est pas nouvelle. D'une certaine manière, les conflits idéologiques et les crises identitaires qui les accompagnent sont même constitués du champ éducatif. Le paradoxe en effet, veut que pour une bonne part, ce soit le grand débat depuis les années 90 sur la normalisation, c'est-à-dire la mise en question du rôle des enseignants, qui ait

<sup>1</sup> On utilisera les concepts de professeur, d'enseignant, de prof., professionnel de la pédagogie, de manière indissociable, renvoyant à la même figure qui est le professionnel de l'éducation, en somme le pédagogue qui se trouve devant une classe d'apprenants, utilisant une pédagogie afin de transmettre un savoir, une compétence, voire une connaissance.

fait apparaître une nébuleuse alors disparate de champ professionnel comme un nouveau champ de pouvoir visible et symbolique.

La mise à nu des limites de l'état providence a émoussé son rôle de repoussoir commode et laissé le champ libre à de nombreux courants théoriques. Une forme de désarroi, voire de crispation des enseignants sur des positions acquises, est à la mesure des profondes mutations, mais très longtemps occultées qui bouleversent le champ de l'éducation. En effet, refoulée et durant de nombreuses années, la crise elle-même et ses retombées inéluctables ont un impact sur les systèmes éducatifs.

Le « prof » est évoqué souvent sous l'angle de la crise de la société, auquel il est censé porter des remèdes. : crise sociale au lendemain de la refonte des établissements scolaires, crise économique depuis le début des années 80, et enfin crise idéologique depuis les années 2000.

De façon synthétique, le monde dans lequel oeuvrent les enseignants traverse lui aussi des crises : hier, crise d'identité, aujourd'hui, crise de légitimité. Ces crises renvoient à ce qui a fondé successivement les pratiques éducatives ces cinquante dernières années : sommations morales ; mise en œuvre de « doxas » sociologiques et politiques ; et un dernier point qui est l'accent mis sur l'aspect économique.

Par de ces différents avatars, on peut dire qu'il y a une crise du « prof », parce que les professeurs, en s'identifiant comme enseignants restent souvent dans le registre de l'imaginaire, évitant souvent à leur crise l'accès indispensable à la dimension symbolique. Cela s'exprime dans la difficulté que rencontre ces éducateurs de l'enseignement pour reconnaître l'importance d'articuler le « désir » et la « loi » : le désir, réduit à « l'attirance primaire » pour le métier, est très souvent seul mis en avant.

## **1. La formation ou bien maintien du « leurre »**

Il est temps de se rendre compte de cette boulimie de diplômes et de formation qui a saisi le champ des enseignants, sans que, *in fine*, cette satisfaction ou cette satiété soit forcément au rendez-vous.

Le monde de l'inadaptation est d'abord, ce que les étudiants, les formés imaginent qu'il est. Mais, chacun en fait l'expérience, la réalité ne se connaît que dans la dimension du heurt, de la rupture qui, par le passage dans le gouffre de l'imaginé et par l'irruption d'une réalité, prouvent qu'elle n'est pas ce qui était imaginé.

Si bien que le champ de l'éducation ne peut jamais correspondre à ce que nous imaginons qu'il est, aux représentations que nous en avons. Or dans le cadre de la formation des enseignants, le système éducatif concourt à ce que le diplômé s'identifie à ce qu'il possède : il est ce qu'il a été dans le miroir. Les études, cela part de ce qu'il cherche à avoir pour être ; quand il a, il s' imagine être.

D'où cette poursuite de formation infinie, d'accumulation de diplômes, qui produit une cautérisation narcissique, qui forme un bouchon à l'évolution des individus, à l'accès à la dimension symbolique. Que de fois nous avons assisté en tant que praticien de l'éducation, à cette

forme de désillusion, à une mise en cause de la croyance qui apparaît chez les nouveaux « prof » toujours en formation. Ils ne retrouvent pas ce qu'ils attendaient face à la réalité du travail des personnes, des institutions, des apprenants ; ils éprouvent de la déception et trop souvent, ils s'installent dans une déprime ou dans une revendication sans véritable objet. Trop souvent, les instituts de formation, tout comme le terrain de stage, éternels parents de l'enseignant, ne permettent pas que le deuil soit fait, que le formé réalise une déconstruction de son imaginaire.

Le professeur en formation qui expérimente le champ éducatif est conduit souvent, soit à vouloir maintenir son imaginaire à tout prix, soit à ne pas voir la réalité du monde et des pratiques, que ce soit la sienne ou celles des autres collègues. Autrement dit, il ne s'exerce pas et il ne se forme pas à utiliser l'imaginaire comme une nécessaire médiation, comme indication à créer comme une trace de son désir et non seulement comme un objet à rencontrer, comme réalité.

Souvent sujet à résidence, emprisonné dans un pur imaginaire qui ne se sait pas comme tel, qui se prend et qui est pris pour le réel, « le prof » se croit parfois – à tort – sauvé par la réussite institutionnalisée. Devenu enseignant, professeur, installé dans sa fonction, il vit trop souvent dans son monde à lui, avec souvent une maîtrise imaginaire du cours de la vie avec le réel du monde. Il est dans l'immédiateté de ce qu'il pense et de ce qu'il imagine, de ce qu'il perçoit, de ce qu'il a, ou de ce dont il a besoin.

## **2. Un contrat éducatif ou un déploiement de l'imaginaire ?**

On a assisté ces dernières années, à la substitution d'une légitimité du professeur par un discours sur sa pratique à celle qui s'appuyait auparavant sur l'exaltation du vécu. Le contrat pédagogique est devenu la pierre de touche, de la bonne pratique. Un discours sans faille se met en place qui rend compte de toutes les situations et justifie les représentations, les actes, les pratiques : les mots recouvrent le piège de l'imaginaire.

Jusqu'à une date récente, le travail réalisé ne pouvait se dire, voir s'auto-évaluer, l'important était le ressenti. Cette fusion intériorisée, cette emprise de l'immédiateté des affects s'est transformée en discours.

Aujourd'hui, ce professionnel de l'éducation argumente, expose, légitime, évalue sa pratique par toute sorte de discours. Il sait mettre en mots son ressenti. Il se regarde et se reconnaît dans l'image que lui renvoie son discours. La production de discours lui permet d'atteindre une certaine assomption jubilatoire, mais il oublie d'entendre et d'écouter sa parole, ce qui le tirerait hors de la rumeur de ses sens.

Sur le terrain et à plusieurs reprises, on constate que « le prof » est fasciné voire séduit par la maîtrise qu'il a de son discours ; il se croit sujet du langage, car c'est lui qui le tient et qui le prononce. Son discours ne soutient aucune articulation avec une écoute et il vit dans la menace de ne pas être entendu reconnu par l'autre, en l'occurrence les apprenants, mais de surcroît sa hiérarchie directe au sein de son établissement.

L'enseignant ne voit plus dans ceux dont il a la charge que sa propre peur. Les jeunes dont « *il a la charge* », le « *pompent* », le « *tuent* » et le « *bouffent* ». Du reste, il estime que son institution est bel et bien « son » enfer. Et il se met à rêver qu'il ne devrait pas rester dans ce secteur.

Pour sortir de la relation fusionnelle menaçante, le contrat « pédagogique » est utilisé, en apparence il fait référence à une figure de tiers. Le contrat constitue un scellement de la relation éducateur-éduqué. L'alliance est pré-fabriquée et il est dit d'avance ce que le jeune doit ou ne doit pas faire ; le jeune doit se soumettre à ce qui a été énoncé à sa place. En fait, le contrat vient réparer, reconstituer une unité imaginaire, il interdit à l'éduqué de changer de discours, d'interroger ce qui le nomme, ce qu'il acte. L'enseignant éducateur est celui qui juge si le contrat est respecté. L'enseignant éducateur ne peut écouter - de cette écoute qui constitue un acte - ou rencontrer le jeune que s'il se laisse « imprégner » de cette unité imaginaire (« moi-l'autre ») par l'irruption d'un terme tiers qui en est issu (cet aspect symbolique) et qu'il la divise toujours à nouveau. Le contrat éducatif, au contraire, interdit cette coupure et par là même le possible avènement d'un sens nouveau pour le sujet. Dans ces conditions, la pratique éducative s'enlise quand elle ne devient pas un acte.

### **3. la dimension éducative ou le déguisement synecdoque du symbolique**

Parler du champ éducatif, d'interface avec d'autres secteurs, de nouveaux partenaires, de nouveaux rapports est un discours à la mode, c'est un support de l'image de marque moderniste du secteur éducatif.

Pour sortir de l'indéfinissable et de l'illimité, l'enseignement s'est constitué un espace : le champ éducatif. La question qui mérite d'être posée est de savoir où se trouve cette terre définie par son espace, mais toujours inconnue ? Quelles en sont les limites ? On s'interroge et l'on répond par « interface », nouveau rapport, nouveaux partenaires et acteurs de ce champ.

En étant sur le même cheminement que Mohammed Melyani<sup>2</sup>, en identifiant que dès le début, un constat s'impose, « *La compétence professionnelle associée à ce métier ne peut donc pas être seulement le fruit d'une « vocation », elle naîtra d'une préparation professionnelle et d'une formation spécifique* ». En partant de ce constat, on peut en déduire que la formation du « prof », ne peut aboutir à une efficacité parfaite seulement si le formé est pris en compte dans sa singularité et en situation de formation.

#### **B. La professionnalisation de l'enseignant : effets émergents ou effets pervers.**

L'action des enseignants, est orientée vers des buts en principe en accord avec les

2 Mohamed MELYANI, « La pré-professionnalisation aux métiers du secteur éducatif : vers la construction d'un projet de carrière », pp. 81-98, in Revue Carrefours de l'éducation, Recherche et Formation, Consciences éthiques et pratiques professionnelles, 1 janvier-juin 1996, p. 82

orientations définies par les politiques éducatives. Cependant, la nature même de ses orientations, produit parfois un caractère « ineffable » du travail de l'enseignant.

L'individualisme de la profession, lié sans doute à sa nature, permet des effets d'agrégation de comportements dont la résultante est imprévisible et s'écarte souvent des buts proclamés par les professionnels ou les responsables des politiques éducatives. Du coup, les comportements individuels de ces professionnels de la pédagogie, apparaissent en décalage avec les effets attendus collectifs par les pouvoirs publics.

On peut du moins dire que cette dérive n'est pas nouvelle, il n'est pas propre au champ de l'éducation. Car toute organisation est soumise au risque de déviation par rapport à ses buts ou de « *substitution des moyens aux buts* », cette situation a été maintes fois analysée.

Dès 1943, Selenick<sup>3</sup>, avait montré que les organisations, soucieuses d'assurer la logique de leur propre fonctionnement au détriment du but initial pour lesquelles elles ont été créées, développent un discours justifiant ce fonctionnement, sans mesurer l'impact réel du service rendu, voire l'occupant.

Robert K. Merton<sup>4</sup> en 1957, fait la même remarque sur les « *déplacements de buts* », en particulier dans ce qu'il nomme « *bureaucraties publiques ou privées* ». Les individus qui les composent développent des stratégies individuelles et collectives qui détournent ces organismes de leurs buts d'autant plus facilement, que leur régulation ne fait pas partie de la loi du marché, mais de façon auto-référentielle, axée sur une logique de fonctionnement qui privilégie les stratégies internes des agents.

La production d'un service à usage extérieur, par exemple une prestation éducative, ne produit pas de feed-back sur la qualité du service rendu et interdit donc tout réajustement ou toute remise en cause du fonctionnement institutionnel attaché à la production du service en question. Si la preuve de l'efficacité de l'institution n'est pas primordiale pour assurer sa survie, ce qui est le cas pour les administrations, on assiste souvent dans les établissements scolaires à une faible intégration de ces agents, ici les enseignants, au travail d'équipe et à l'inverse au développement de stratégies individuelles.

## **1. Effets émergents et interaction**

Raymond Boudon a longuement analysé, comment l'existence de comportements individuels favorise la production « *d'effets émergents* », qui deviennent « *pervers* », lorsqu'ils sont en contradiction avec les buts recherchés par l'institution.

Le point de départ est la description de « *l'individualisme méthodologique* » comme une démarche à appliquer aux sciences sociales. Ce point de vue défendu dans *la logique du*

3 Cité par Amitai ETZIONI, « Les organisations modernes », Paris, Éditions Duculot, Gembloux, 1979.

4 Idem,

*social*<sup>5</sup>, est celui de la centralité de l'acteur qui développe une stratégie en fonction d'une situation. Les individus pris dans les systèmes « *non fonctionnels* », c'est-à-dire ailleurs que dans les organisations où les actions sont fortement construites, mènent leurs actions librement à partir de leurs appréciations de la réalité et des opportunités qu'ils sont capables de saisir. Ce sont des agents dont les actions sont interdépendantes au sens où le comportement des uns agit sur le comportement des autres. En particulier, la somme de ces actions a des effets inattendus, « émergents », collectifs, agissant à leur tour sur les comportements individuels en les structurant.

Ces effets émergents ont la particularité de n'être issus d'aucune intentionnalité, alors que souvent la littérature politique et l'opinion les représentent et les présentent comme résultante d'un « complot » de l'État ou des classes dirigeantes.

Le philosophe Karl Popper, rappelle ironiquement cette propension à désigner un coupable derrière ce qui est le résultat d'un désordre des actions individuelles, la « théorie du complot ».

Or, pour nous, l'effet « émergent » qui résulte de l'interaction entre les agents ne fait pas partie de leurs objectifs et n'est pas davantage commandé par une puissance extérieure à l'action, qui tirerait les fils d'un théâtre de marionnettes.

Du côté de l'enseignant, au sein de sa posture de professeur-éducateur, il effectue dès les premiers moments de sa vie d'enseignant et redéfinit la situation scolaire au travers des règles du jeu qui n'ont pas vraiment de chance d'être explicitées.

Le prof effectue au cours de ces premières rencontres un phénomène d'étiquetage de l'apprenant et ce, à partir de diverses sources d'information : d'une part à partir d'observations directes qui se déclinent par les résultats scolaires, le dossier scolaire, et le comportement de l'apprenant et d'autre part, par des informations dites de seconde main, qui viennent des avis des autres collègues, et surtout par des commentaires et/ou appréciations sur les bulletins scolaires. Cet étiquetage donne naissance à ce que Rosenthal et Jacobson<sup>6</sup> ont appelé « *l'effet pygmalion* » confirmant l'influence des informations exogènes sur le jugement qu'un enseignant porte sur sa classe.

## **2. La pratique de l'enseignant**

Depuis longtemps, les enseignants ont semblé incarner l'école et ses normes. Leurs pratiques apparaissent uniformes et leurs conduites univoques quelle que soit l'origine sociale de l'élève et indépendantes de leur propre appartenance sociale. Longtemps aussi, la littérature pédagogique et sociologique est restée muette sur le problème de l'efficacité des maîtres. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient abordé cette question dans leurs recherches sur *Les Héritiers*<sup>7</sup>.

5 Raymond BOUDON, « La logique du social », Paris, Éditions Hachette, 1979 et « La place du désordre », Paris, Éditions PUF, 1984.

6 Robert A. ROSENTHAL, Lenore JACOBSON, « Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves », Paris, Éditions Casterman, 1974.

7 Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, « Les Héritiers, les étudiants et la culture », Paris, Éditions de



Les années 80 et 90 ont été marquées par un accroissement significatif des recherches notamment anglo-saxonnes, portant sur les enseignants. Elles visaient à approfondir l'étude du rôle des acteurs du système scolaire<sup>8</sup>.

Cette absence de prise en compte par l'institution et ses agents de l'interrogation sur l'efficacité des enseignants peut avoir plusieurs significations : d'une part, l'impossibilité méthodologique et déontologique de mesurer objectivement l'efficacité pédagogique des enseignants et d'autre part, le refus de reconnaître leur inégale efficacité - même si elle est implicitement présente dans le discours (confidentiel) des enseignants -, l'institution considère alors que, quelle que soit la valeur pédagogique des maîtres, les résultats des élèves resteront les mêmes. Cette négation relève en fait d'un mécanisme de défense ; on sait que tous les enseignants ne sont pas également efficaces, mais ce fait reste et doit rester entre collègues et il y a une forme d'interdiction implicite à quiconque, hors du sérail, de l'évoquer.

En partant de ces postulats, on peut dire que la conséquence est que cela conduit le système éducatif institutionnellement parlant à nommer de jeunes enseignants, qui la plupart du temps sans expérience professionnelle dans des quartiers dit sensibles, des ZEP ou des REP<sup>9</sup>. Cependant, l'élément principal de la survie dans sa classe, est bel et bien la planification de la séance et/ou séquence.

La pratique quotidienne d'un enseignant, est basée sur la planification de séquences d'enseignement. C'est la face cachée du travail éducatif. Cette phase pré-active de l'enseignement fait pratiquement l'objet de peu d'étude et de débats, autant durant la formation initiale que durant la carrière professionnelle de l'enseignant. Préparer la classe, c'est souvent engagé un discours avec soi-même, les apprenants ou son inspecteur et cela, selon des règles souvent tacites.

Les planifications, souvent longues, très souvent laborieuses, méthodiques sont socialement désirables, sans que les règles ne soient véritablement établies. Rarement, il est tenu compte de l'expérience, de l'expertise de l'enseignant et de sa connaissance ; tout se passe comme si la rationalité et la non-variabilité de l'action éducative étaient des faits avérés. Pour autant, la planification est la composante principale du processus d'enseignement. Tout comme l'écrit W. Doyle<sup>10</sup>, « *l'enseignement est [...] une activité fondamentalement cognitive basée sur une connaissance de la trajectoire probable d'événements de la classe ainsi que sur la manière dont les actions spécifiques affectent les situations* ».

Chez tout enseignant, ce processus dit de planification d'une action d'enseignement est de concevoir un rappel, une forme de *post-it* à ce processus, l'enseignant dans une phase pré-active,

Minuit, 1964.

- 8 La liste n'est pas exhaustive bien sûr, mais on peut citer, Bayer, E., (1986), Une science de l'enseignement est-elle possible ? In Crahay, M., Lafontaine, D., L'art de la science de l'enseignement, Bruxelles : Labor, Coll., Education, 2000, pp., 483-507 ; Charlier, E., Donnay, J., (1987), Un enseignant : un décideur. In *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 24-2, pp., 193-223, Meyer, R., (1981), Airline deregulation : the early experience, John Meyer, R., and Clinton, V. Oster, Editors, 287 pages ; Roux, J.P., « Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève », Revue Française de pédagogie n° 59, 1982, pp. 30-45 ;
- 9 ZEP (Zone d'éducation prioritaire) REP (Réseau d'éducation prioritaire)
- 10 Doyle, W. « Classroom knowledge as a foundation for teaching », Teachers College Records, 91, 1990, 347-360.

organise et coordonne les futurs et éventuels événements à venir. Pour cela, il met en œuvre de multiples « activités » : sélection, recherche, représentation voir combinaison d'informations, de jugements de planifications, de prises de décisions et surtout, le postulat d'évaluation.

Pour ce faire, il traite des blocs d'informations de natures très variées la plupart du temps : au niveau des anticipations, des représentations, de ses souvenirs, de ses croyances, etc. et tout ce travail lui permet de construire ce que Donnay, J et Charlier E., appellent « *une structure de base qui orientera son action future*<sup>11</sup>».

En somme, la méthode de planification élaborée pour chaque enseignant, découle pour grande part de son parcours de vie, de son itinéraire.

### **3. Itinéraire d'interventions des enseignants**

Il importe de reconnaître la pluralité des interventions des professions dans le champ de l'enseignement, d'où l'intérêt d'étudier chez ces derniers la perception de leur engagement éducatif, le rapport à leur métier ou emploi, à leurs collègues, aux apprenants et au système éducatif. Le caractère varié, discontinu et pluridimensionnel des situations d'éducation, entraîne une multiplicité de procédés pédagogiques, didactiques, éducatifs et techniques, selon qu'il s'agisse de groupe apprenants, de telle sorte de difficulté.... (nous avons à maintes reprises, étudié ces faits sociaux, notamment dans *Syndicalisation et politisation chez les enseignants du secondaire*<sup>12</sup>).

Il est évident que les types d'interventions pédagogiques sont divers, éclectiques, de même que les profils des professeurs requis ne peuvent être identiques. Les professeurs agissent dans un espace social qui englobe des univers particulièrement fluctuants, ambigus, mouvants, où la succession des besoins évolue avec une rapidité telle qu'elle exclut, le plus souvent, outre la permanence, la constance, la répétition, la réversibilité et l'inscription dans la durée. Autrement dit, le changement des activités de l'enseignant s'apparente à un mouvement quasi linéaire d'innovation et de développement.

Son action s'interprète comme un agencement singulier, une combinaison des données du terrain en rapport avec sa formation initiale et son expérience acquise. Deux tendances s'opposent, dont découle une tension tantôt latente, tantôt manifeste : l'une le pousse vers la recherche de la constance, alors que l'autre la projette irrémédiablement vers le changement, l'originalité et l'inventivité.

Cette tension inhérente à la condition de l'enseignant connaît une existence variable puisqu'elle fluctue en fonction des circonstances liées d'une part, à la fonction même de l'enseignement et d'autre part, à des dispositions propres à chacun. Autrement dit, elle reproduit le schéma classique du couple déterminisme et liberté, dans ce sens que l'enseignant est un individu en situation, immergé dans un environnement qui s'impose à lui, mais que dans le même temps, il peut influencer sur son milieu en fonction de sa personnalité et de son caractère. Dans l'exercice de sa profession, l'enseignant est sur des responsabilités non seulement dans la mise en

11 Evelyne CHARLIER, « Planifier un cours ». In R. VIAU (Ed.), *La planification de l'enseignant*. Québec ; C.R.P., 1993, 111-145.

12 Rachid RAHAOUI, « Syndicalisation et politisation chez les enseignants du secondaire », Paris, Éditions Le Manuscrit, 2006.

œuvre des projets pédagogiques, mais également dans la mise en œuvre d'animation mais surtout d'élaboration dans un champ caractérisé fondamentalement par la grande diversité des structures et des secteurs d'activité : professeur d'éducation physique, de mathématiques, de philosophie, de psychologie, de didactique, de sciences physiques, de technologie, de cuisine, d'arts plastiques, de musique, etc.

Cette difficulté à cerner le métier d'enseignant tient à son implication dans une réalité sociale évolutive. Concrètement, la plupart des enseignants dans le cadre de nos observations, en rompu avec l'objet initial de leur engagement afin de s'adapter simultanément aux nouvelles demandes émanant des apprenants et des familles, mais également lié aux différentes orientations institutionnelles et ce, quelle que soit la qualité du travail accompli. C'est précisément leur capacité d'adaptation qui assure leur survie, c'est-à-dire que les enseignants se caractérisent par leur extrême flexibilité et par un potentiel de réaction aux caractéristiques de l'environnement.

De même, une frange importante des enseignants, que l'on peut qualifier par des enseignants contractuels, (ces derniers ont été recrutés sur une période annuelle, mais ils restent dans le métier. Après une période de six années, ces derniers sont contractualisés – ils se nomment eux-mêmes « *les Cédésables* ») dû à leur fragilité croissante de leur position, traverse une crise identitaire en terme de reconnaissance socioprofessionnelle. Ils sont peu sûrs d'eux-mêmes et perçoivent les autres enseignants titulaires de la fonction publique, comme des rivaux, une menace, ainsi, ce repli peut s'interpréter davantage comme le signe de l'incompréhension, le révélateur de l'ignorance ou de la méconnaissance des activités d'autrui.

## Conclusion

*L'homo poedagogus*, loin s'en faut, n'a pas rejoint, son partenaire *l'homo economicus*<sup>13</sup>. Et dans tout ce qui touche à ce champ, le chercheur observe son objet d'étude, ici l'enseignant et est confronté à une complexité telle qu'il ne sait pas ou plus quelle activité lui attribuer : rationnelle, de souci des objectifs, activité de « quête de sens », activité de bricolage ou bien d'interaction sociale !

Dans ce type d'exercice, chose en soi qui peut paraître facile, cependant, construire un plan pouvant satisfaire l'approche scientifique est une chose difficile.

Dans le cadre de cet exercice, nous avons choisi d'opter pour une présentation de mes travaux passés et les perspectives actuelles en utilisant une démarche classique en sciences sociales, qui est celle de :

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> la problématique de mes différents travaux ;

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> la juxtaposition de la pratique du « METIER », le terrain.

13 Nous avons emprunté ce terme à Kapp G. (2000) Analyse de l'essai I: Homo Paedagogus. Dans : "*La pensée du fil à plomb*". JB Metzler, Stuttgart.

## Références bibliographiques

- <sup>35</sup><sub>17</sub> BAYER, E., (1986), « Une science de l'enseignement est-elle possible ? » In Marcel CRAHAY, Dominique LAFONTAINE, *L'art de la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor, Coll., Education, 2000, pp., 483-507.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Raymond BOUDON, (1979), « La logique du social », Paris, Éditions Hachette, (1984), *La place du désordre*, Paris, P.U.F.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, « Les Héritiers, les étudiants et la culture », Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Evelyne CHARLIER, Donnay, J., (1993), « Planifier un cours ». In R. VIAU (dir.), *La planification de l'enseignant. Deux approches, deux visions ?* Québec, Éditions du CRP. Université de Sherbrooke. pp. 111-145 ;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Evelyne CHARLIER, Donnay, J., (1987), « Un enseignant : un décideur ». In *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 24-2, pp., 193-223.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> DOYLE, W., « Classroom knowledge as a foundation for teaching ». *Teachers College Records*, 91, 347-360, 1990
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Amitai ETZIONI, « Les organisations modernes », Belgique, Les Éditions Duculot, Gembloux, 1971.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> KAPP, G. « Analyse de l'essai I: Homo Paedagogus ». Dans : "La pensée du fil à plomb". J.B. Metzler, Stuttgart 2000 ;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Mohamed MELYANI, « La préprofessionnalisation aux métiers du secteur éducatif : vers la construction d'un projet de carrière », pp. 81-98, in *Revue Carrefours de l'éducation*, 1. janvier-juin 1996.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> John R. MEYER, « Airline deregulation : the early experience », John R. MEYER, and Clinton, V. OSTER, Editors, 287 pages. 1981.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Rachid RAHAOUI, « Syndicalisation et politisation chez les enseignants du secondaire », Paris, Éditions Le Manuscrit. 2006.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Jean-Paul ROUX, « Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève », *Revue Française de pédagogie* n° 59, 1982, pp. 30-45.
- <sup>35</sup><sub>17</sub> Robert A. ROSENTHAL, Lenore JACOBSON, « Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves », Paris, Éditions Casterman, 1974.