

Université Lumière Lyon 2 - Universität Leipzig  
UMR Éducation & Politiques

**PROFESSION ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS EN FRANCE, EN  
RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE ET DANS LES NOUVEAUX LÄNDER  
DE L'ALLEMAGNE : 1970-2000 :**

Thèse de Doctorat

Sciences de l'éducation

Présentée par Guillaume MANY

Directeur de thèse : André D. ROBERT  
Directeur de thèse : Wolfgang HOERNER

Soutenue le 19 mars 2013

## Table des matières

<b>.Introduction et présentation des buts du doctorat.....</b>	<b>5</b>
.1Cadre du travail .....	5
.2Intérêt et pertinence de la comparaison France-RDA.....	5
.3Systèmes et scénarios: pourquoi un travail de comparaison?.....	6
.4Construction de l'étude et annonce du plan.....	9
<i>)aPremière partie : théories et concepts utilisés.....</i>	<i>9</i>
<i>)bLes contextes historiques.....</i>	<i>10</i>
<i>)cRécolte des données, analyse et présentation des résultats.....</i>	<i>15</i>
<b>.Sur l'éducation comparée: histoire, théories, perspectives.....</b>	<b>20</b>
.1Courte présentation de la démarche comparative et de son application à l'éducation.....	20
.2L'éducation comparée dans les pays socialistes.....	22
.3La comparaison France/Allemagne, France/République Démocratique Allemande et France/nouveaux Länder.....	24
.4La RDA comme objet de comparaison pertinent.....	26
.5Quelle perspective de comparaison?.....	30
<b>.La modernisation en France et la transformation de la RDA en nouveaux Länder de l'Allemagne.....</b>	<b>38</b>
.1En France, une modernisation « classique », typique des pays européens.....	39
.2La transformation et la double modernisation de la RDA vers les nouveaux Länder de l'Allemagne.....	45
Cadres de travail et de réception du processus de transformation de la société chez les enseignants est-allemands. .....	55
<b>.La sociologie des professions et son application à la profession enseignante.....</b>	<b>60</b>
.1Les théories fonctionnalistes des professions.....	61
.2La sociologie interactionniste des professions et les enseignants.....	71
<b>.Construction de la problématique.....</b>	<b>80</b>
<b>.Le Système éducatif français: 1970-2000.....</b>	<b>85</b>
.1La période 1945-1970: de l'après-guerre au corps des PEGC.....	85
.21970-2000: de l'unification du secondaire à l'unification du corps enseignant: l'avènement des « nouveaux enseignants »?.....	90

## *Remerciements :*

Mes remerciements vont en premier lieu à mes directeurs de thèse, messieurs André Robert et Wolfgang Hörner. Sous leur direction, j'ai eu le privilège de bénéficier de leur expertise, de leurs conseils, le soutien autant académique et professionnel que moral, la communication et la patience, qualités sans lesquelles ce travail n'aurait ni commencé ni été mené à son terme. Ma reconnaissance pour eux va bien au-delà des mots.

Je remercie vivement ma compagne Mandi, qui m'a soutenu intensivement, notamment dans les derniers mois marqués par la naissance de notre fils Pepe Arthur. Ce dernier et sa grande sœur Alena sont également à remercier.

Ce travail a été rendu possible financièrement par l'ISPEF et l'Université Lumière Lyon 2 par le biais du contrat d'allocataire de recherche. Merci à toutes les personnes qui ont rendu cela possible, ainsi qu'aux personnes engagées sans cesse aux côtés des doctorants et étudiants et qui ont facilité entre autres les communications entre institutions ainsi que les échanges d'informations.

La Erziehungswissenschaftliche Fakultät de l'Universität Leipzig est également à remercier pour son accueil, les possibilités qui m'ont été offertes, tant dans l'enseignement que dans d'autres tâches. L'expérience acquise auprès de notamment Kerstin Rösel, Makhabbat Kenzhegaliyeva, Solvejg Jobst et Claudia Speicher a été plus que précieuse.

Merci à l'UMR Éducation & Politiques pour leur accueil, leur contact, leur expérience et leur gentillesse dans les premiers mois de mon parcours de doctorant. Leurs conseils m'ont été utiles jusqu'à la fin.

Les enseignantes et enseignants interviewés sont à remercier tout particulièrement. Ils ont accepté de donner de leur temps, de se prêter au jeu et m'ont donné leur confiance. Ils sont la vie de ce doctorat, et rien n'aurait été possible sans eux.

Encore merci à tous ceux qui, amis, familles, institutions, ont, d'une manière ou d'une autre, rendu ce travail possible. La liste serait trop longue.

<b>.Le Système éducatif de la République Démocratique d'Allemagne (RDA).....</b>	<b>99</b>
.1Un triple héritage: le système scolaire est-allemand.....	99
.2Une évolution juridique du système de d'éducation et de formation.....	102
.3Le corps enseignant en RDA de 1970 à 1989.....	110
<b>.La réunification de l'Allemagne et l'éducation dans les nouveaux Länder de 1989 à 2000.....</b>	<b>120</b>
.1Des esprits marqués.....	121
.2Deux systèmes incompatibles.....	122
.3Les changements relatifs au système scolaire.....	125
.4Mesures concernant les contenus et les structures de l'éducation.....	127
<i>)aLes contenus idéologiques et la réforme des matières.....</i>	<i>127</i>
<i>)bLes structures éducatives.....</i>	<i>129</i>
<i>)cEffets secondaires sur les enseignants et l'éducation.....</i>	<i>132</i>
<b>.Construction de la recherche empirique et conceptualisation.....</b>	<b>145</b>
.1La profession enseignante : une identité en mouvement, des défis constants et changeants.....	145
.2La professionnalisation des enseignants entre directives, politiques et processus d'évolution collectifs et personnels.....	150
.3Les « carrières » enseignantes, ou comment unifier les préceptes théoriques précédents .....	156
.4Méthode d'investigation et justification de la recherche biographique, présentation des enseignants et du cadre de traitement des résultats.....	159
<b>.Item 1 : Changements structurels, politiques et juridiques, évolution du corps et du statut enseignant et effets de générations.....</b>	<b>167</b>
.1Institutions et politiques scolaires.....	168
.2Statuts et « effets de corps ».....	179
<i>)aDiplôme, statut et reconnaissance : attribution de postes et prestige du diplôme....</i>	<i>180</i>
<i>)bEffets de générations : identités différentes, apports et ruptures.....</i>	<i>197</i>
<b>.Item 2 : La constitution sociale de la population enseignante : origines et motivations.....</b>	<b>203</b>
.1Origines : qui sont les enseignants ?.....	204
.2Motivations.....	210

<b>.Item 3 : la formation initiale et la formation continue des enseignants.....</b>	<b>219</b>
.1Formations.....	219
.2Formation continue.....	247
<b>.Item 4 : les rapports aux « changements » ou comment les enseignants s'approprient et analysent le terme.....</b>	<b>258</b>
.1Changements personnels.....	258
.2Changements structurels et sociétaux.....	266
<b>.Item 5 : Travail en équipe, relations aux collègues et effets d'établissement....</b>	<b>277</b>
.1Travail en équipe.....	277
.2Relations aux collègues.....	293
.3Effets d'établissement et influence de la direction.....	305
<b>.Item 6 : Organisations, syndicats, progressions dans la profession et rapport à la politique.....</b>	<b>315</b>
.1Présence et rôle des syndicats, rapport des enseignants à la politique.....	315
.2Progression professionnelle et rapports aux autorités scolaires.....	324
<b>.Item 7 : Rapports aux parents, rapports aux élèves, rapports aux savoirs.....</b>	<b>332</b>
.1Rapports aux parents.....	332
.2Rapports aux élèves.....	340
.3Rapports aux savoirs.....	348
<b>.Item 8 : Missions, devoirs, fonctions et rôles, valeurs et professionnalités des enseignants.....</b>	<b>360</b>
.1Missions, devoirs, fonctions et rôles des enseignants.....	360
.2Valeurs et professionnalités.....	371
<b>.Item 9 : débuts de carrière, premiers postes, phases, perspectives.....</b>	<b>381</b>
.1Débuts de carrière et premiers établissements.....	381
.2Phases intermédiaires et changements d'établissements ou d'activité.....	387
.3Bilans et perspectives.....	395
<b>.Conclusion : expériences et tendances à travers le temps et les contextes politiques et scolaires.....</b>	<b>402</b>
.1Facteurs institutionnels, sociaux et politiques :.....	404
.2Facteurs personnels et de générations :.....	409

**.Bibliographie et travaux utilisés :..... 414**

# **.Introduction et présentation des buts du doctorat**

## **.1 Cadre du travail**

Le présent travail traite des enseignants du secondaire dans une période incluant en Allemagne la transition démocratique entre la RDA et les nouveaux Länder, et en France l'unification du corps enseignant et la création des IUFM, et couvre une durée qui s'étend de 1970 à 2000. Les ruptures et les schémas politiques sont au cœur de notre étude, ainsi que leur influence sur le vécu de la profession enseignante. Deux évolutions se font face: une évolution « linéaire » dans le cas de la France, même si les majorités politiques et les gouvernements se sont succédés; et une évolution « brisée » par la chute du Mur de Berlin et la Réunification dans le cas allemand. La tâche qui nous incombe ici est de discerner des invariants et de cerner les différences à travers ces deux évolutions et leurs effets dans la profession enseignante.

## **.2 Intérêt et pertinence de la comparaison**

### **France-RDA**

La comparaison, si elle peut paraître osée, entre la France et la RDA, n'est pas pour autant dénuée de sens. Elle apparaît même parfois comme une meilleure alternative de comparaison que sa voisine la RFA (République Fédérale Allemande), à l'histoire jusqu'ici relativement commune. La France comme la RDA sont toutes deux des États centralisés, malgré les mouvements de décentralisation et de déconcentration lancés en France en 1982. Paris et Berlin-Est sont administrativement, politiquement, culturellement et économiquement les capitales et les villes les plus importantes. Les décisions y sont prises, pour y être appliquées de manière unique sur l'ensemble du pays. Tous les centres principaux y sont regroupés,

délégant des annexes dans le reste du pays. Aucune marge de manœuvre n'est possible à l'extérieur de la capitale. La France comme la RDA connaissent une décentralisation à l'image de leurs évolutions respectives, l'une étalée dans le temps et l'autre brutale. La France comme la RDA n'acceptent pas la présence de la religion dans les institutions d'État. L'école est donc laïque en France et en RDA, bien que, dans ce dernier pays, cette laïcité trouve ses fondements et ses buts dans un autre contexte que celui de la France, et se situe dans une perspective différente. Lors de la *Wende* et du passage au système fédéral, la religion (re)fera son entrée dans l'école, en tant que matière enseignée depuis le primaire. L'observation de cette transition, ainsi que celle des changements de matières et de programmes, fera partie de cette étude.

La RFA, cependant, est un État fédéral. Avant la réunification, elle est découpée en dix *Länder* équivalents géographiquement à nos régions, qui disposent chacun d'une autonomie relative. De plus, si Bonn en est la capitale, des villes comme Francfort-sur-le-Main, Hambourg ou encore Munich ne sont pas reléguées à un niveau secondaire dans la vie du pays, bien au contraire.

Pour ces raisons, la comparaison RFA-RDA est bien souvent complexe et périlleuse, si ce n'est vouée à l'échec. Elle peut se faire à un niveau plus local, en se concentrant sur un ou deux *Länder*. C'est d'ailleurs le plus souvent sous cette forme que les études comparatives entre la France et l'Allemagne, ou plus généralement mettant en jeu l'Allemagne, sont réalisées<sup>1</sup>. Nous traiterons donc de la RDA dans une perspective totale à partir de l'exemple de Leipzig, puis de la Saxe comme *Land* décentralisé avec ses spécificités, toujours avec Leipzig. Lyon sera le point de comparaison français avec Leipzig, comme villes et universités partenaires, et pour des raisons de faisabilité.

### **.3 Systèmes et scénarios: pourquoi un travail de**

---

<sup>1</sup> Viriot-Goeldel, Caroline : *Aider l'apprenti-lecteur en difficulté à l'école primaire : une perspective comparée : Essai d'analyse théorique et praxéologique des processus d'aide dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg*. Thèse de doctorat sous la direction d'André Robert. Lyon, 2006

## comparaison?

Comparer l'évolution de la profession des enseignants du secondaire dans ces différentes zones géographiques permet de cerner et de comprendre, à travers les différences et les similarités, la présence d'une identité enseignante chez les enseignants du secondaire, d'invariants indépendants du contexte, et la construction de cette identité à travers le temps en rapport aux événements. La chute du Mur de Berlin entérine la fin de la séparation du monde en deux. Les explications et les scénarios sont multiples, comme le montre Bîrza<sup>2</sup>. L'Europe s'agrandit, et l'Allemagne est le symbole, par sa réunification, de cette tendance et de la fin de la Guerre Froide. L'ex-RDA est un cas spécial dans la famille des anciens pays du bloc communiste: elle fait partie d'un pays occidental dès la fin de son existence et y est intégrée. Le reste du bloc communiste est composé soit de pays restant tels quels géographiquement, mais changeant de gouvernement, soit de nouveaux pays suite à l'éclatement de l'URSS. Là aussi, les scénarios de développement diffèrent. En RDA, au niveau de l'éducation comme au niveau politique, le pays est adapté et intégré à la RFA dans le cadre de la Réunification. Les enseignants, entre autres, vivent tout d'abord dans l'enthousiasme de la réforme, avant de risquer d'être déçus par la simple transposition d'un système sur l'autre, avec finalement peu de réflexion<sup>3</sup> de fond. L'occasion de refonte espérée des deux côtés fut avortée, faute de temps et de moyens. Beaucoup d'espoirs éducatifs avaient été placés dans cette réunification, à l'est pour une libération de l'éducation, à l'ouest pour des projets tenant à cœur à une partie des enseignants et des acteurs de l'éducation depuis longtemps: droits des fonctionnaires, horaires scolaires, programmes... la profession enseignante pâtit de cette évolution, les problèmes sociaux et financiers des nouveaux Länder aveuglent les autres questions, avant d'arriver eux aussi dans les anciens Länder, qui ne connaissaient pas cette situation jusqu'ici.

La situation de la France est différente. L'unification est autre, et reste confinée au milieu enseignant. C'est celle du corps des professeurs, à la même période que la réunification de

2 Bîrza, Cesar, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*. Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.

3 Many, Guillaume : *Le syndicalisme et les identités professionnelles des enseignants dans le processus de réunification de l'Allemagne: 1989-1994*. Travail de Master 2, ISPEF, Université Lumière Lyon 2.

l'Allemagne. Mettant les enseignants, de la maternelle au second degré (exception faite des agrégés), sur un pied d'égalité, et instituant un lieu de formation commun, l'IUFM, la loi d'orientation de 1989 crée le corps des professeurs d'école. Les buts de cette réforme sont de relever et surtout d'égaliser le niveau de formation ainsi que le statut des enseignants du secondaire et tenter de répondre à la « crise des vocations » des enseignants du primaire. Le système politique, lui, ne change pas. Toute la période d'étude côté français est inscrite à l'intérieur de la cinquième République, créée en 1958 et toujours en vigueur actuellement. Les changements ne sont donc pas aussi fondamentaux qu'en Allemagne. Pour autant, ils induisent une redéfinition du métier d'enseignant à tous les niveaux.

Le but de la comparaison est double: tout d'abord dans la comparaison même, au travers de textes, de questionnaires, de récits, d'écrits personnels, et toutes les sources qui nous permettront d'affiner notre recueil de données et de combler les lacunes du début de période (beaucoup des enseignants ayant commencé à exercer ou déjà en exercice en 1970 sont retraités). C'est le but premier de ce travail. Le second but, plus théorique, est d'associer la sociologie française des enseignants à l'Allemagne, et inversement. Le terme, par exemple, de « métier de classe moyenne », qui désigne selon Chapoulie les enseignants du secondaire, peut-il convenir dans un cadre d'étude d'enseignants allemands, ou est-allemands, ou allemands des nouveaux Länder? Que signifie t-il dans ce cas-là? Peut-on déceler une permanence de l'identité enseignante dans ces pays entre 1970 et 2000? La formation des enseignants passe en RDA d'une formation dite « en une phase » à une formation « en deux phases » dans le mouvement de la Réunification, et de l'adaptation à la RFA. Que peut apporter l'utilisation de ces termes dans l'analyse et la description de la formation des enseignants en France? Comme on le voit, les exemples peuvent être multipliés presque à l'infini. Il s'agira, dans les critères de cette recherche et dans une théorisation commune, de sélectionner les termes les plus pertinents, ceux qui sont signifiants dans toutes les zones étudiées, et de les re-conceptualiser. Il sera aussi nécessaire de délimiter les contours théoriques et méthodologiques, puisant dans les traditions de recherche des deux pays pour

créer un cadre d'analyse et d'interprétation pertinent pour cette étude.

## **.4 Construction de l'étude et annonce du plan**

### **)a Première partie : théories et concepts utilisés**

Cette partie passe en revue les champs théoriques utilisés dans le cadre de notre étude. Chaque sous-partie concerne un domaine scientifique et en extrait les concepts nécessaires à la construction de la problématique. Nous passerons par l'éducation comparée, la sociologie des professions, ainsi que les théories de la modernisation.

Une première partie s'intéresse à l'éducation comparée et au caractère comparatif de ce travail. Après avoir donné un aperçu de ce qu'est l'éducation comparée et de ses différentes grandes théories, il sera fait état de l'éducation comparée en France et en Allemagne. À travers une historiographie ciblée, les travaux et les buts de ces travaux seront présentés. Les comparaisons RDA-RFA, RDA-France et RFA-France dans la période 1970-2000 constitueront l'essentiel de cette historiographie. La pertinence des objets historiques et géographiques pris dans la comparaison sera aussi l'objet de cette partie, comme nous l'avons déjà esquissé auparavant. Après avoir pris en compte tous ces éléments et défini l'objet de la comparaison, un fondement théorique sera cherché pour servir de base pertinente à la comparaison.

Après avoir étudié en profondeur ces évolutions, nous nous intéresserons aux théories de la modernisation, et en particulier au terme de « double modernisation » que nous utiliserons pour qualifier la teneur de la modernisation de la RDA en nouveaux Länder. Nous traiterons notamment de la sociologie de Beck et des théories de la modernisation qui ont suivi. Nous traiterons de l'avènement de la société du risque, de l'individualisation, qui contraste avec avec le « tout collectif » de la RDA et de la pensée communiste. L'explosion des modèles familiaux joue aussi un rôle important. Ces précisions sur les différents types de modernisation et leur application dans les pays considérés nous permettront de cibler des points de comparaison et de recherche. Dans le domaine scolaire, nous ferons cas de la remise en cause de l' « ascenseur

social », de celle du savoir scolaire face aux nouvelles formes d'acquisition du savoir et face à la situation de la société dans les nouveaux Länder. La fin des promesses éducatives, qui garantissaient à formation donnée un emploi équivalent, remet elle aussi en cause l'institution scolaire.

Il sera ensuite temps d'aborder la problématique de la profession et de la professionnalisation des enseignants. Une grande partie théorique fera place aux sociologies des professions. Nous nous intéresserons plus particulièrement à deux types de sociologie:

- la sociologie fonctionnaliste, avec ce qu'elle apporte mais aussi ses limites dans le cadre de l'étude d'une profession telle que celle d'enseignant.
- La sociologie interactionniste s'intéressant plus aux acteurs et aux environnements qu'à une présence ou non de critères à déterminer. Il faudra justifier ce choix et présenter les lignes conductrices de la récolte et de l'analyse des données.

Ces deux types de sociologie seront présentés dans leur évolution historique, mais aussi et surtout dans le cadre de leur travaux relatifs à la profession enseignante. En présentant les deux courants et en les remettant en perspective dans notre objet de recherche, nous justifierons l'orientation sociologique choisie.

Il sera ensuite temps de synthétiser les aspects importants des théories présentées et de les remettre en contexte afin de pouvoir développer la problématique. Celle-ci donnera le ton pour les deux grandes parties suivantes : les contextes historiques d'abord, puis le travail du matériel empirique et des monographies comme dernière grande partie.

## **)b Les contextes historiques**

Le contenu de la deuxième partie concerne les contextes historiques et historico-éducatifs des pays concernés dans la période d'étude 1970-2000. L'évolution de la profession enseignante sera aussi retracée dans cette partie.

Le contexte de la France en 1970 est un contexte de changement. La démocratisation de la sélection et celle du second degré, dont les débuts ont été mis en œuvre dès les débuts de la

5<sup>ème</sup> République, se cristallise avec l'avènement du collège unique en 1975. Le baccalauréat devient peu à peu le barycentre éducatif, avec l'objectif en 1986 de « 80% d'une classe d'âge au niveau » de ce diplôme. L'accès à l'université se massifie lui aussi avec le nombre de bacheliers ainsi que le recours fréquent aux bourses et le faible coût des droits de scolarité. Cette « démographisation<sup>4</sup> » se réalise dans un contexte de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs, mouvement amorcé en 1982 et concernant tous les champs de la vie politique française, notamment l'éducation. Un pas important de cette déconcentration est le projet d'établissement, dans la loi d'orientation de 1989, qui fait de l'établissement la mesure de l'affaire éducative. Des problèmes d'adéquation entre des programmes du secondaire pour l'élite et un public auparavant destiné au primaire apparaissent avec le collège unique, et font apparaître d'autres problèmes comme celui de l'échec scolaire et d'une ségrégation plus insidieuse des publics et des établissements<sup>5</sup>. L'histoire sociale de la France contribuera encore plus à cette tendance.

Dans ce contexte éducatif, la profession enseignante se redéfinit elle aussi. Le corps des Professeurs d'Enseignement Général de Collège (PEGC) est créé en 1969 et prépare l'unification des collèges. Agrégés, Certifiés et PEGC se côtoieront jusqu'en 1986, date à laquelle le corps des PEGC est décreté en suppression sous le ministère Monory, la cohabitation apparaissant parfois difficile. Après une lutte pour la redéfinition du métier, du côté des enseignants du primaire aussi bien que du côté de ceux du secondaire, le corps des professeurs est unifié en 1989. La durée et les contenus de formation ont évolué en fonction des politiques, des buts, et des publics. Pour autant, les enseignants font face à une hétérogénéité grandissante, et les défis qu'ils ont à relever sont toujours plus nombreux. Toutes ces évolutions de la profession enseignante et du système éducatif français seront l'objet de cette partie. Il en sera de même pour la RDA et les nouveaux Länder, dont nous pouvons déjà brosser un court portrait.

La RDA, dont la durée de vie s'étend de 1949 à 1990, ancienne zone d'occupation soviétique

---

4 Langouët, Gabriel : *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris ESF, 1994

5 Voir à ce sujet Prost, Antoine : *Éducation, société et politiques*. Seuil, Paris 1997 et Felouzis, Georges, Liot, Françoise, Perrotin, Joëlle: *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Points, Seuil, Paris 2005.

après la seconde Guerre Mondiale, hérite en tous points des influences soviétiques directes, au niveau politique, social, économique et éducatif. Bien que cette influence soit très forte, et souvent retenue comme la seule qui ait été présente, elle n'est pas la seule. Le système de pensée de la RDA s'appuie aussi fortement, nous le verrons, sur deux autres piliers: le régime prussien (notamment pour l'importance accordée au sport et le patriotisme) et le mouvement ouvrier allemand du XIX<sup>ème</sup> siècle. La ligne de conduite politique de la RDA est, dès ses débuts, la lutte contre le nazisme. Les victimes (communistes) de ce dernier sont érigées en héros, les mouvements de « dénazification » sont très importants directement après la guerre, bien plus forts qu'en Allemagne de l'Ouest ou qu'en France. Ils sont particulièrement virulents dans le milieu enseignant, et instrumentalisés par rapport à cette ligne de conduite<sup>6</sup>. Le nouveau pays accepte un système d'administration centralisé, comme nous l'avons vu, et il en va ainsi pour toutes les décisions, qui sont prises depuis Berlin-Est, sa capitale, et appliquées dans le reste du pays. La décentralisation n'opérera qu'à la mort du pays et à son intégration à la RFA et son système fédéral, en 1990.

Le but premier de l'éducation et de la formation en RDA est la poursuite de l' « Homme Socialiste » à travers une éducation tournée intégralement vers l'acquisition de la «personnalité socialiste universellement développée <sup>7</sup> ». L'école y est unique, d'abord en huit classes pour tous, puis en dix classes à partir de 1959. On parle alors de « lycée polytechnique en dix classes »<sup>8</sup>. La possibilité est donnée ensuite de préparer un équivalent de baccalauréat, mais la sélection est très rude, et basée souvent moins sur des critères scolaires que sur des critères familiaux ou politiques (engagement, occupation des parents, matières étudiées, sport...). La présence de l'idéologie est très forte, et à tous les stades de l'école, autant en cours que dans les activités extra-scolaires<sup>9</sup>.

À partir des années 1970, le système est mis en place de manière fixe, et commence à

---

6 Defrance, Corinne, *Les enseignants du supérieur en France et en Allemagne. La question du renouvellement du personnel dans l'après 1945*. in Fisch, Sabine, Gauzy, F, Metzger, F : *Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. 2007.

7 Allseitige Entwickelte Sozialistische Persönlichkeit

8 Zehnklassige Polytechnische Oberschule

9 Many, Guillaume. *La formation de l'idéal socialiste à l'école primaire en RDA entre 1949 et 1989*, travail de Master 1, Université Lumière Lyon 2, année scolaire 2004-2005

répondre à des besoins de production, d'adaptation aux évolutions des techniques de production : « l'utopie des années 1950 et 1960 a été progressivement remplacée par le réalisme des années 1970<sup>10</sup> ». Le système scolaire est stabilisé, la loi de 1965 étant la dernière loi structurelle vraiment importante<sup>11</sup>. De plus, les années 1970 marquent le début de la normalisation des relations germano-allemandes (RFA-RDA). Dès décembre 1969, Walter Ulbricht, président de la RDA, adresse au nouveau Président du Bundestag, Gustav Heinemann, un projet d'accord d'ouverture de relations bilatérales équitables entre la RFA et la RDA. En janvier 1971, les liaisons téléphoniques entre Berlin-Est et Berlin-Ouest, coupées depuis 19 ans, sont rétablies. En septembre un accord est pris sur les liaisons postales, et en décembre sur les transports et transits entre Berlin-Ouest et la RFA à travers la RDA. En 1971, Erich Honecker arrive au pouvoir. Pour contenir la possible agitation sociale, le gouvernement desserre l'étau autour de la culture, ce qui permet de calmer les mouvements dissidents tout en les infiltrant. Il se centre aussi sur la condition féminine, facilitant l'accès aux crèches et écoles maternelles, encourageant la poursuite d'études et l'entrée dans la vie active des femmes. De ce côté aussi, une certaine routine et une stabilité se mettent en place. Situer le début de notre période d'étude au début des années 1970 apparaît dans ce double contexte d'autant plus pertinent que les données sur le système éducatif à partir de ce moment sont nombreuses.

Dans ce système, les enseignants reçoivent une formation différente selon le niveau dans lequel ils veulent (peuvent) enseigner. Des matières comme « Marxisme-Léninisme » sont présentes dans toutes les formations. La durée de la formation varie entre quatre ans après les dix ans de l'école polytechnique pour les quatre premières classes à cinq ans (à partir de 1982) à l'université et à la *Pädagogische Hochschule*<sup>12</sup> pour les classes supérieures. Ces derniers enseignants ont pour la plupart deux matières (le choix de combinaison n'est pas libre) à enseigner, des dérogations étant possibles. Il est dit que ce corps de métier était « le plus

---

10 Diebolt, Claude. : "L'école en chiffres. Le système éducatif de l'ancienne République Démocratique d'Allemagne, 1950-1989", in : *SAVOIR Education Formation* (Editions Eska), 10 (2/3/4), 1998, pp. 148-165.

11 L'évolution du système scolaire de la RDA sera explicitée dans le chapitre qui lui est consacré.

12 Établissement pédagogique du supérieur

proche du régime après l'armée », et participait pleinement à la formation idéologique de la jeunesse. Pour autant, ses réactions lors de la *Wende*<sup>13</sup> sont multiples et fort intéressantes, tournées vers la survie et l'amélioration de leurs conditions, mais aussi vers la nouveauté et l'expérimentation.

Après la chute du Mur de Berlin et, avec elle, celle du bloc soviétique, la RDA n'a plus que peu de temps à vivre en tant qu'entité politique. Elle cesse d'exister le 3 octobre 1990, jour de la Réunification de l'Allemagne, et depuis jour de fête nationale. Berlin, signe de la séparation, devient la capitale du pays, jusqu'ici située à Bonn. La reprise en mains du pays, par la réforme, le travail en commun avec la RFA, puis la Réunification, se prépare depuis la chute du Mur. Elle doit s'accélérer à partir de l'officialisation de la Réunification. La RDA devient une partie de la RFA, composée de cinq *Länder* (Saxe, Brandebourg, Mecklembourg-Poméranie-Occidentale, Saxe-Anhalt, Thuringe) appelés les « nouveaux » *Länder*. La RFA est une république fédérale, donc décentralisée. Au niveau éducatif, on dit que l'éducation est l' « affaire des *Länder* »<sup>14</sup>. Chaque Land est responsable de sa politique éducative, et dispose d'un ministère de l'éducation. Les ministres de l'éducation se rassemblent dans la conférence des ministres du culte (*Kultusministerkonferenz*), créée en 1948 et intégrant les nouveaux *Länder* depuis décembre 1990. Pour des raisons de clarté, de lisibilité et de réalisation, qui seront développées ultérieurement, il ne sera fait état en grande partie que de la Saxe, avec pour capitale Dresde. Ce Land est connu pour avoir instauré un modèle d'école moyenne (*Mittelschule*), et pour avoir un corps enseignant non fonctionnaire. Ce statut de non-fonctionnaire est très intéressant pour notre étude, et permettra entre autres de le différencier du statut de fonctionnaire allemand, qui est aussi un des chevaux de bataille des organisations de fonctionnaires, et des syndicats enseignants. Par ailleurs, les enseignants étant en France assez symboliques de la fonction publique, la comparaison avec ces enseignants non-fonctionnaires fera apparaître des conduites et visions typiques du rapport à la fonction publique.

Comme il a été dit plus haut, la Réunification de l'Allemagne a été d'abord porteuse d'espoirs,

---

13 Le « changement », période qui va de la chute du Mur de Berlin à la Réunification.

14 *Erziehung als Ländersache*

d'enthousiasme et de soif de réformes. Beaucoup voyaient celle-ci comme une occasion de pouvoir instaurer des points scolaires auxquels ils tenaient depuis longtemps, comme l'école unique ou l'école tout au long de la journée. L'école unique aurait été une occasion de s'inspirer du modèle de la RDA (comme ont pu le faire les pays nordiques) en le réformant, et est vue par les enseignants comme un moyen de démocratiser l'école. Il n'en sera rien, ni pour la Saxe ni pour le reste de l'Allemagne, et la plupart des enseignants, des deux côtés, en ressentiront une frustration: du côté des anciens Länder, la chance qui a été saisie mais n'a pas abouti de pouvoir transformer le système éducatif de manière profonde; du côté des nouveaux Länder, le sentiment d'avoir été colonisé, méprisé, et de devoir accepter que tout ce qui venait de la RDA était vu comme mauvais et devait être « éliminé » sans compromis ni réflexion.

Les enseignants vivent cette Réunification sous le signe de l'insécurité: beaucoup moins d'enseignants sont demandés, des écoles et institutions éducatives ferment, le niveau des salaires y est beaucoup plus faible que dans les anciens Länder, et le travail à temps partiel est fréquent. La natalité baisse et le nombre d'élèves par classe augmente. La formation des enseignants passe en « deux phases », une phase à l'université et une phase pratique. Les « hautes écoles pédagogiques » ferment peu à peu pour être intégrées aux universités.

## **)c Récolte des données, analyse et présentation des résultats**

Après cette présentation, il sera nécessaire de dresser une morphologie du corps enseignant du second degré, en détaillant et en listant les caractéristiques qui le composent, comme la féminisation, le nombre, le statut, la formation, le salaire, l'origine sociale... ceci nous permettra de cibler les problèmes de la profession enseignante et de la professionnalisation des enseignants dans les pays concernés. Nous traiterons tout d'abord des termes relatifs à la profession enseignante, comme celui par exemple de « semi-profession » utilisé par Etzioni<sup>15</sup> pour définir les métiers du social et de l'enseignement. Une historiographie des travaux les

---

15 Etzioni, Amitai: *The semi-professions and their Organizations: Teachers, nurses and Social Workers*, New-York, Free Press, 1969.

plus importants et essentiels pour notre étude sera dressée, du côté français ainsi que du côté allemand.

Nous aborderons ensuite la professionnalisation des enseignants par rapport aux défis actuels et aux évolutions de la société. Les rapports aux savoirs, à la légitimité, à la décentralisation seront traités dans cette partie. L'objet principal et directeur sera la présence ou non d'une permanence dans l'identité enseignante dans la période concernée, à travers les zones géographiques et les évolutions dont l'année 1989 peut être dans les deux cas considérée comme le point charnière. La question de la permanence et des évolutions pose la question inverse: « repère t-on, en France et en RDA/nouveaux Länder, une identité enseignante « pré-1989 » et une identité « post-89 »? Il faudra tenter d'isoler des invariants et des différences, faire apparaître des profils afin de, peut-être, pouvoir discerner un « cœur de professionnalité » commun. Nous rappelons ici que la date « charnière » de 1989 n'a ni a même signification ni la même portée dans les deux contextes. Elle nous sert de repère et de point d'observation, servant à séparer la durée d'étude en deux parties.

L'examen minutieux de toutes les composantes précédemment étudiées de la profession enseignante en France, RDA et dans les nouveaux Länder, au niveau théorique et par rapport aux études déjà publiées, aura permis de construire un cadre théorique de recherche et d'investigation. Ce cadre théorique sera mis en évidence et servira de fil conducteur pour la réalisation de la collecte des données et pour leur analyse. La seconde partie de cette étude présentera ensuite la construction des outils de recherche, des grilles d'analyse de récits de carrière, puis l'analyse de leurs résultats. Des données statistiques viendront affiner le portrait que nous dresserons des côtés de la profession enseignante dans le second degré. Les premiers entretiens seront des entretiens biographiques, de récits de carrière. Ils seront effectués sur 15 à 20 enseignants en respectant les impératifs de date de début de carrière. Ces récits de carrière laissent la place entière aux enseignants interrogés, il leur sera demandé de faire un récit de tout ce qui a composé leur carrière, des motivations jusqu'au moment de l'entretien, avec tout ce qui peut se trouver entre les deux, au niveau pratique comme au niveau personnel. Des précisions et éclaircissements sur certains points seront demandées à la fin de la partie de

récit de l'interviewé. Ces premiers entretiens ont plusieurs buts primordiaux: cerner des « profils » d'enseignants et établir une cartographie de ceux-ci en fonction des âges et des origines, mais aussi du rapport aux pratiques et des « routines ». Classer les enseignants selon les profils par les entretiens définis permettra de trouver des points de comparaison et de convergence entre les enseignants ayant commencé à exercer en RDA, dans les nouveaux Länder ou en France. Le point central des comparaisons se portera ensuite sur les critères de modernisation les plus évoqués par les types d'enseignants. Comment ces caractéristiques de la modernisation sont nommées, vécues, et en quoi elles transforment la profession enseignante sera la question qui surplombera toutes les autres. Les entretiens et les parties théoriques nous serviront à la construction d'une liste affinée de critères qui seront ensuite analysés et développés à l'aide d'une deuxième série d'entretiens.

Avant de passer aux fondements théoriques qui nous permettront d'aborder le sujet, qui constitue notre première grande partie, il convient de définir les buts principaux de ce travail, afin de les garder à l'esprit tout au long des pages à venir:

- Notre but premier consiste à dresser une comparaison entre le métier et la profession d'enseignant entre deux pays peu comparés, mais présentant tout de même un nombre considérable de similitudes structurelles et sociales. Par là, nous participons à une ouverture de la connaissance de la RDA qui ne se centre pas uniquement sur les caractéristiques idéologiques mises en avant au premier abord, et freinant l'approche comparative.
- L'étude de la profession enseignante en RDA ainsi que ses changements après 1989 permettent de mettre en avant l'enseignement et ses personnels dans des zones géographiques et politiques ayant eu un paradigme opposé au mode de vie occidental européen.
- Les éléments politiques et institutionnels de comparaison appliqués à la profession enseignante font apparaître des différences dans la professionnalité des enseignants, mais aussi des caractéristiques communes au cœur celle-ci. Ces différences et ces

caractéristiques communes seront autant de catégories à analyser afin de mettre en évidence les spécificités de chaque territoire étudié, et de chaque période.

Au vu de ces éléments, on peut poser ainsi la question de recherche principale : Comment la professionnalité et l'« être enseignant » évoluent au long de la carrière en France et en RDA devenue « nouveaux Länder », partie de l'Allemagne ? Notre hypothèse est que des invariants de la profession enseignante se retrouvent au niveau du vécu et de la vision qu'ont les enseignants de leur métier, quelle que soit l'origine ou le régime politique en place. Les évolutions, voire les révolutions qui affectent les systèmes au niveau structurel, et retentissent sur les enseignants en matière de niveau de vie, le statut ou l'importance symbolique dans la société, sont intégrées comme des passages « obligés », mais ne remettent pas en cause la professionnalité, ni la réflexion que les intéressés apportent sur leur métier, voire l'idée d'une professionnalité transnationale. Il importe alors de voir l'influence de ces changements sur le vécu de l'enseignant, afin de déterminer où se situent ces invariants, comment ceux-ci se construisent et se développent, ainsi que les tendances propres aux contextes politiques et scolaires en place. C'est la raison pour laquelle la recherche qualitative, et notamment les récits de carrière constitueront notre principal matériel de terrain.

# **PREMIERE PARTIE : THEORIES ET CONSTRUCTION SCIENTIFIQUES DE L'OBJET DE RECHERCHE**

# **.Sur l'éducation comparée: histoire, théories, perspectives**

*« On demanda à trois savants, un français, un anglais et un allemand, de doter le monde de leur vue sur un animal fort intéressant, à savoir le chameau. Or, le français sur l'heure s'en va au jardin zoologique, y passe une heure en recherches rapides, s'en revient et écrit un feuilleton dans lequel il ne puisse être trouvée la moindre phrase que l'Académie française eût pu blâmer, mais pas une phrase non plus qui eût pu contribuer au progrès de la connaissance de l'objet en question. Il est néanmoins parfaitement satisfait et s'écrie : « Le voilà, le chameau ». L'anglais par contre, emporte sa théière et tout ce dont il a besoin pour sa commodité, installe sa tente dans la région du Moyen-Orient et y reste deux ans pour étudier le chameau et son comportement. Il revient sur l'île avec un livre important rempli de descriptions de faits présentés sans ordre ni philosophie, mais constituant une collection appréciable de documents pouvant servir à tous ceux qui viendront après lui. L'allemand, plein de mépris à l'encontre de la frivolité du français et du ramassage de faits sans système ni théorie de l'anglais, se retire dans sa bibliothèque personnelle pour y développer « L'idée du chameau issue des couches profondes de la conscience morale ». Et s'il n'est pas mort depuis, il y est toujours...<sup>16</sup> »*

## **.1 Courte présentation de la démarche comparative et de son application à l'éducation**

Le traitement d'une question éducative ainsi que son observation, son analyse, prennent un sens nouveau à la lumière d'une comparaison avec une question identique ou semblable, transposée dans un lieu ou un temps, un contexte, différent. C'est l'objet de ce que l'on décrit en France par le terme d'éducation comparée, et en Allemagne par celui de *Vergleichende Pädagogik* (*pédagogie comparée*). L'idée d'une comparaison entre les différentes manières

---

16 Hörner, Wolfgang (d'après Georges Henry Lewes, 1864) : *Stéréotypes nationaux, sciences de l'éducation et travail scolaire. Comparaison France-Allemagne*. In Maggi, Bruno : *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. PUF, Paris, 2000.

d'enseigner, d'apprendre et de transmettre trouve ses origines dans l'écrit de Marc-Antoine Jullien de Paris. Il pose en 1817 les bases d'un programme pour une science qu'il identifie à ce qui deviendra l'éducation comparée. Dans le mouvement de comparaison en médecine, en droit, en art, et après l'élan gagné après 1789 vers la connaissance, l'éducation et la pédagogie comparée connaissent ainsi leur texte fondateur:

« L'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former, pour cette science, comme on l'a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive. »<sup>17</sup>

Par la suite, les voyages d'observation se sont intensifiés, les réformes s'inspirent des pays souvent voisins, et la question prend de l'importance à mesure que l'éducation devient un des principaux facteurs d'avancement d'un pays (Altbach & Kelly, 1986). Le début du vingtième siècle voit avec lui apparaître les théories dites « classiques » de l'éducation comparée, notamment la méthode philosophico-historique, à but de description et d'explication. Les classifications et classement se multiplient, les réformes et textes de loi s'inspirent de l'observation d'un fait ou de tendances présentes dans d'autres pays.

L'évolution de l'éducation comparée suit celle des grands bouleversements de l'histoire. Les années 1920, suivant la fin de la Première Guerre Mondiale, sont celles de la remise en question. Le fait que cette guerre arrive dans les pays les plus avancés met l'école sur le banc des accusés. L'élan de la reconstruction doit être accompagné d'un questionnement sur l'école dite « traditionnelle ». La création d'organismes de collecte et d'analyse de données, la mise sur pied de critères « objectifs », crée une sorte de modèle européen de l'école qui s'impose sur la scène internationale (Nóvoa, 1995). nous reviendrons plus en détail et plus tard sur l'état de l'éducation comparée dans les pays socialistes et communistes à partir de 1917 et durant

---

17 Jullien de Paris, Marc-Antoine in Nóvoa, Antonio, *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte*. Les sciences de l'éducation 2-3/1995.

toute l'époque de l'URSS, car elle nourrit directement le propos de ce travail.

La Seconde Guerre Mondiale et les années 1950 voient apparaître les liens entre la construction du champ disciplinaire de l'éducation comparée et du discours politique éducatif international. L'internationalisation de l'éducation est incontournable, de par la structuration de la pensée éducative et de par l'expansion d'organisations internationales dans tous les domaines, y compris l'éducation (Nóvoa, 1995).

Les années 1960 et 1970 de la discipline sont marquées par le mouvement de la décolonisation, et s'intéressent à l'élaboration de scénarios, de règles, de prédictions et de formules. Les approches traitant de la résolution de problèmes et les méthodes quantitatives en sont deux illustrations, la comparaison en sciences sociales étant de plus en plus vue comme une manière d'expérimenter, comme un laboratoire jusque là réservé aux sciences naturelles et expérimentales. L'éducation comparée devient une science sociale, et s'inspire des méthodes sociologiques et psychologiques. C'est une période très riche pour l'élaboration de réflexions sur l'éducation comparée, et de nombreux ouvrages à ce propos sont publiés, ainsi que plusieurs revues traitant de l'éducation comparée. La rupture commence aussi à se créer entre les tenants de méthodes positivistes et quantitatives, et ceux voulant donner une place plus importante au contexte, aux acteurs et aux discours. Il faut attendre ensuite les années 90 pour retrouver une période faste dans la publication et la théorisation, sous l'influence de la fin du régime soviétique, de la séparation du monde en deux blocs, et du développement de la mondialisation. Le présent travail traite en grande partie de la RDA. Celle-ci faisait partie du bloc communiste, et l'éducation comme la recherche en éducation est partie intégrante du système politique. Il peut être intéressant de s'attarder quelque peu sur la recherche en éducation comparée dans les pays socialistes, avant de faire un point sur les recherches dans ce domaine traitant de la France et de l'Allemagne, et aussi de la comparaison entre la France et la RDA.

## **.2 L'éducation comparée dans les pays socialistes**

La RDA, un des trois piliers géographiques et politiques de notre aire d'étude, est un ancien

pays socialiste. Observer l'état de l'éducation comparée dans les pays socialistes durant la période qui s'étale de la Révolution d'octobre en 1917 à la chute du Mur de Berlin en 1989 permet de donner un aperçu de la situation, et est révélateur de beaucoup de préceptes guidant la pensée politique et pédagogique de ces pays. Dans l'ouvrage de W.D Halls de 1990, *L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines*, Hofmann et Malkova<sup>18</sup> s'intéressent justement à cette question de la recherche et des organisations d'éducation comparée des pays socialistes. Publié en 1990, l'article ne tient pas compte des événements survenus entre 1989 et 1990, et donne donc un aperçu d'un système censé perdurer. L'éducation comparée y est, depuis 1914 et les travaux de N.K Krupskaya<sup>19</sup>, partie intégrante des sciences de l'éducation, avec la perspective d'une dialectique politique éducative révolutionnaire naturellement internationale. À travers des études sur les pays socialistes mais aussi dans les autres continents, les problématiques sont axées sur les problèmes liés à l'égalité devant l'école, à l'hégémonie des classes dominantes, et les visées sont normatives. Le but fixé est la création d'un système scolaire égalitaire, conforme aux exigences modernes, et tourné vers l'épanouissement ainsi que vers la révolution communiste. Une fois que l'école socialiste se développe, d'abord en URSS puis dans les pays du bloc soviétique, au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, la recherche en éducation comparée se tourne notamment vers les politiques éducatives, la création et le développement d'organisations internationales dans le monde entier, et l'uniformisation des systèmes scolaires des pays socialistes, tout au moins dans les grandes lignes, en particulier celle de la personnalité socialiste et de l'éducation polytechnique<sup>20</sup>. Pour les pays du conseil d'assistance économique mutuelle, le COMECON, plusieurs critères composant les systèmes éducatifs sont retenus, aussi bien réalisés qu'à réaliser. Ils concernent l'élévation du niveau scolaire de chacun, une adaptation à la modernisation des techniques et aux progrès scientifiques, et l'importance de l'éducation pour la participation de tous à la gestion de la société et son développement. Les principes et

---

18 Hofmann, H.G, Malkova, Z: *Travail de recherche et organisations d'éducation comparée des pays socialistes*. In Halls, W.D: *L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines*. Unesco, Paris 1990.

19 Krupskaya, N.K: *Volksbildung und Demokratie*. In Krupskaya, N.K, *Sozialistische Pädagogik Band 1*. Volk & Wissen, Berlin-Ost, 1972.

20 Nous reviendrons plus en détail sur ce système et à ses spécificités en RDA lors du chapitre consacré aux systèmes scolaires des zones étudiées.

méthodologies comparatistes de l'éducation dans les pays socialistes sont fondés « sur la base du matérialisme historique et dialectique » (Hoffman, Malkova, 1990). Les interférences et connexions entre système éducatif, politique et économique, l'observation des faits, les approches historiques et l'importance de l'étude des systèmes en tant que relations d'interdépendance peuvent être vus comme des points essentiels de l'éducation comparée dans les pays socialistes. Les techniques de recherche sont surtout orientées vers les analyses statistiques, et les analyses de textes, réformes, lois, et publications. L'observation est aussi partie des études, mais dans une moindre mesure. Les recherches et études comparées se font sur les pays socialistes, et dans les pays en voie de développement ou de décolonisation. La comparaison se fait naturellement aussi avec des pays dits capitalistes.

En ce qui concerne la RDA, l'éducation comparée connaît ses débuts avec la création de l'État en 1949. Ses objectifs sont déterminés « par des exigences générales imposées aux sciences de l'éducation et fixées par des plans de recherche quinquennaux » (Hoffmann, Malkova, 1990). Les résultats des recherches sont utilisés par les décideurs de l'éducation, et par les enseignants. Celles-ci concernent la planification de l'éducation, l'accès à l'éducation, les contenus de l'éducation et les liens entre celle-ci et les politiques nationales ainsi que l'économie, l'éducation dans les anciennes colonies et l'aide possible à apporter à celles-ci.

À la chute de l'URSS et du bloc communiste, les pays connaissent une mutation, les systèmes scolaires, politiques et économique sont transformés. L'éducation comparée elle aussi change, autant dans ces pays que dans les autres. De nouvelles théories et de nouvelles problématiques émergent.

### **.3 La comparaison France/Allemagne, France/République Démocratique Allemande et France/nouveaux Länder**

Il apparaît à ce stade important de délimiter le sujet, en ce qui concerne le corps de la comparaison: il ne s'agit pas dans cette étude d'une comparaison entre la République Fédérale

d'Allemagne et la République Démocratique Allemande. Les travaux de comparaison entre ces deux pays sont nombreux, et nous les utiliserons à de nombreuses reprises, mais ils ne constituent pas le cœur de notre travail. Dans cette optique de comparaison de la France aux deux entités que sont la RDA et les nouveaux Länder, il convient donc de s'attarder sur les travaux et sur les aspects de l'éducation comparée ayant été réalisés dans cette direction. Cependant, l'état de la recherche en éducation comparée en RDA ne fait que peu référence à la France, et beaucoup de thématiques comparatives ne sont traitées qu'à l'intérieur d'études intra-allemandes.

Concernant les travaux généraux de comparaison entre la France et l'Allemagne, les publications sont très nombreuses. Elles embrassent tous les sujets et champs de l'éducation. Les deux pays étant voisins et faisant partie de l'Europe, le nombre d'ouvrages, de communications et d'articles croît sans cesse. Dans le domaine de l'éducation, les projets communs sont nombreux, les deux pays font souvent partie d'études au niveau européen, que ce soient des ouvrages<sup>21</sup> ou des commandes d'instituts tels que l'OCDE<sup>22</sup>. Mais les monographies et études comparant directement la France et l'Allemagne ne sont pas en reste. Elles font suite à des programmes de recherches, des colloques, des projets menés souvent de pair, et sont rédigées dans une des deux langues, et parfois même dans les deux<sup>23</sup>, car les auteurs sont souvent multiples et issus de France et d'Allemagne (des auteurs d'autres pays participent naturellement à ces publications, mais ils ne représentent pas une majorité). Dans la période commençant en 1970, un ouvrage concernant l'éducation comparée France/Allemagne paraît en 1978, et se propose de décrire les systèmes scolaires de chacun

---

21 On peut notamment citer Anweiler, Oskar, Hörner, Wolfgang(Hrsg): *Bildungssystem in Europa*. Weinheim, 2003, Böttcher, W, Lechner, E, Schöler, W, *Bildungsgeschichte Europäischer Länder*. Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien, 1992, Fend, Helmut: *Geschichte des Bildungswesens. der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006 en langue allemande,

22 Notamment « Education at a Glance – Regards sur l'éducation »

23 On peut entre autres citer le cas de l'ouvrage édité dans les deux langues de Beillerot, J, Wulf, C (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*. Waxmann, Münster, 2003, en français: *L'éducation en France et en Allemagne: diagnostics de notre temps*. L'Harmattan, Paris 2003.

des pays<sup>24</sup>. Une enquête de l'OCDE sur le financement de la recherche paraît en 1972<sup>25</sup>, puis des ouvrages sur les questions tournant autour de l'éducation permanente et la formation continue<sup>26</sup>, les organisations, dans les années 1980. Les années 1990 et 2000 voient paraître des documents sur des sujets plus variés, ou sur des thématiques moins englobantes, tournant autour des questions et problèmes actuels.

## 4 La RDA comme objet de comparaison pertinent

La RDA est, au niveau des sciences de l'éducation en France, beaucoup moins prise comme objet d'étude que la RFA. Cela même après la chute du bloc communiste et de l'ouverture des archives et des sources. Il faut croire que les réticences sont encore fortes à comparer un État socialiste du bloc soviétique avec un État « occidental ». Ces réticences ne concernent pas seulement l'éducation, mais aussi l'ensemble de la société. Comme le montre pourtant Emmanuel Droit dans son article, la comparaison entre la France et la RDA est moins incongrue qu'elle ne pourrait le sembler au premier abord<sup>27</sup>. Il prend pour appui un article de Hartmut Kaelble consacré à la possibilité d'une comparaison internationale de la société est-allemande<sup>28</sup>. Il montre ainsi que la France est souvent plus proche de la RDA que de la RFA et met en lumière des points de convergence comme le centralisme étatique, l'existence d'un État social, le faible poids de la religion au sein des deux sociétés, le prestige d'organismes de recherche concentrés dans la capitale (le CNRS à Paris, l'Académie des sciences à Berlin-Est). Malgré cela, peu de travaux sont disponibles. Il faut donc s'en remettre à la littérature en langue allemande, et privilégier les comparaisons entre la RDA et d'autres

---

24 Hanns-Seidel-Stiftung e.V, Akademie für Politik und Zeitgeschehen: *Bildungswesen und Beschäftigungssystem in Frankreich und Deutschland*. München 1978.

25 OCDE: *Le Système de la recherche, étude comparative de l'organisation et du financement de la recherche fondamentale*. OCDE, Paris 1972, 1973 .

26 Par exemple l'enquête: *Dix ans de formation permanente, France, République fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni* du BIT à Genève (1979 et 1989).

27 Droit, Emmanuel: *L'éducation en RDA ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990). L'Histoire de l'éducation n°101*, INRP, Lyon 2004.

28 Kaelble, Hartmut: « *Die Gesellschaft der DDR im internationalen Vergleich* », in Kaelble, Hartmut, Kocka, J, Zwahr, H: *Sozialgeschichte der DDR*. Klett, Stuttgart, 1994

Kaelble, Hartmut: « *Allemagne-France: convergences et divergences* », *Le Débat*, n°71, septembre-octobre 1992, pp.58-66.

pays, mais aussi entre la RDA et les nouveaux Länder. La confrontation d'ouvrages parfois non comparatifs entre eux et avec les observations effectuées sur le terrain seront nécessaires pour dresser une problématique de comparaison sur l'évolution et la permanence de la profession enseignante. (revenir sur l'article de Kaelble).

En ce qui concerne la sociologie des enseignants, les études comparées sont elles aussi nombreuses, tant ce sujet occupe une place importante dans les sciences de l'éducation, sauf toujours en ce qui concerne la RDA. Les travaux de celle-ci sont souvent orientés vers la formation des enseignants, avec des perspectives d'uniformisation européenne, ou de comparaison des types de formation, dans le cadre entre autres de la construction de l'Europe et d'échanges internationaux. À proprement parler, il n'y a pas d'ouvrage consacré spécialement à la comparaison du métier, de la profession ou de la formation des enseignants, termes sur lesquels nous reviendrons en détail, en France et en Allemagne, ni sur ce sujet en France et en RDA. Pendant la séparation de l'Allemagne entre Est et Ouest, et à plus forte raison après la Réunification, des documents sont produits sur la comparaison RFA-RDA, ou sur la transition entre la RDA et les nouveaux Länder. Sur ce sujet, la littérature est abondante. Il est intéressant de signaler une étude comparative parue juste après la réunification de l'Allemagne traitant de l'éducation et de la formation dans les deux pays, en 1990<sup>29</sup>. La commande pour cette enquête a été faite avant les événements de 1989, « alors que personne ne pouvait se douter de ce qui allait arriver »<sup>30</sup>. Toutes les caractéristiques d'un système éducatif sont passées au crible, au niveau historique, sociologique, économique. Cet ouvrage donne un aperçu assez complet de la situation de l'enseignement et du système de formation dans les deux parties de l'Allemagne, et nous servira en plusieurs occasions de base d'observation pour plusieurs parties théoriques et morphologiques.

La transition et l'adaptation des enseignants des nouveaux Länder à la situation nouvelle de l'Allemagne est abondamment traitée à partir de la Réunification, avec une perspective de

---

29 Anweiler, Oskar. *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Material zur Lage der Nation, Wissenschaft und Politik*, Köln 1990

30 À noter que plusieurs articles ou ouvrages parus en 1990, voire 1991, et traitant de la RDA, commencent par une note de l'auteur dans cet esprit.

facilitation et d'observation du travail et de l'identité des enseignants dans les nouveaux Länder. Utiliser la littérature produite en RDA par les services officiels peut poser quelques problèmes. En effet, les écrits produits par les « scientifiques » du gouvernement de la RDA le sont dans un but politique, celui de la consécration du système actuel, ou du dénigrement des « ennemis du socialisme ». S'il faut apporter quelques nuances à ce constat qui peut apparaître comme surchargé idéologiquement ou exagéré, beaucoup d'auteurs montrent des réticences à travailler avec des sources « scientifiques » provenant de la RDA. Emmanuel Droit, dans un article sur la jeunesse en RDA<sup>31</sup>, traite de la difficulté de travailler à partir de sources sur la RDA, produites autant par la RDA que par son homologue fédéral:

« Le début des recherches sur le système éducatif est-allemand remonte, en RDA comme en RFA, aux années 1950. Cependant, elles s'effectuent selon des approches scientifiques et des possibilités d'accès aux sources nécessairement différentes<sup>32</sup>. En RDA, la recherche historique travaillait sous la contrainte des exigences du régime et n'avait pour but que de légitimer les décisions de politique éducative du Parti socialiste unifié (SED)<sup>33</sup>. Les principales études ont été conduites à partir des années 1960 dans le cadre d'une entreprise collective d'une dizaine de volumes, la *Monumenta Paedagogica*, dirigée par G. Uhlig et K.-H. Günther. D'autres publications<sup>34</sup> soulignaient avec insistance la qualité de l'école et des organisations de jeunesse est-allemandes<sup>35</sup>. Ces travaux sont aujourd'hui méprisés par les chercheurs qui ne leur accordent aucune valeur scientifique. Il s'agit certes d'une littérature de légitimation, mais qui mérite toute notre attention, car elle témoigne des mécanismes de constitution et de propagation du mythe du système éducatif est-allemand.

En Allemagne de l'Ouest, les chercheurs ont dès le début dénoncé les pratiques éducatives totalitaires de cet « Etat

---

31 Droit, Emmanuel: *L'éducation en RDA ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990). L'Histoire de l'éducation* n°101, INRP, Lyon 2004.

32 Certains spécialistes ouest-allemands de l'éducation réussissaient quand même à se procurer des sources, essentiellement des textes normatifs comme les lois scolaires.

33 *Sozialistische Einheitspartei* (SED) : Parti socialiste unifié, fondé en avril 1946, né de la fusion du parti communiste allemand et du parti social-démocrate en zone d'occupation soviétique.

34 *Die Schule in der DDR*, ouvrage collectif, Berlin-Est, 1959. K.-H. Günther, G. Uhlig: *Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der DDR 1946-1949*, Berlin-Est, 1968.

35 Geschichte der Pionierorganisation « Ernst Thälmann », ouvrage collectif, Berlin-Est, 1979.

éducateur ». Ils présentaient l'école est-allemande comme une école soviétisée, coupée de ses racines allemandes et qui opprime les enfants.<sup>36</sup> Les travaux ouest-allemands ont été initiés par d'anciens pédagogues est-allemands passés à l'Ouest au début des années 1950. Il s'agissait à la fois de témoins et le plus souvent d'acteurs des évolutions de la politique scolaire depuis 1945 dans la zone d'occupation soviétique. Ainsi, le pédagogue Max Gustav Lange publia en 1954 un ouvrage au titre évocateur *Education totalitaire. Le système éducatif de la zone soviétique de l'Allemagne*.<sup>37</sup> Jusqu'à la fin des années 1980, on ne cessa de dénoncer, dans une perspective comparatiste, le caractère totalitaire du système éducatif est-allemand.<sup>38</sup> »

C'est en partie pour ces raisons que les travaux sur la RDA et sur les nouveaux Länder connaissent un renouveau à partir de la Réunification de l'Allemagne, et que ceux-ci, en-dehors des sources « primaires » comme les textes de lois ou matériaux pédagogiques, sont réalisés soit sur les problèmes actuels, soit à partir de sources vivantes, par la conduite d'entretiens ou la réalisation de questionnaires, l'analyse de récits et d'articles de journaux. Cela présente l'avantage de pouvoir travailler à partir de récits de personnes n'ayant plus à craindre une répression éventuelle en évoquant des problèmes ou des regrets liés au système. D'un autre côté, l'inconvénient principal découle aussi de cet avantage. La chute d'un système entier et de toute sa structure de manière aussi abrupte entraîne des comportements ambivalents et pouvant manquer de distance: d'un côté, les personnes prenant part aux études et enquêtes peuvent exagérer, en bien ou en mal, des aspects disparus aujourd'hui; de l'autre côté, le passage de la RDA aux nouveaux Länder a entraîné tellement de changements en un laps de temps si court que les points de repère ne sont plus les mêmes, et beaucoup de choses sont vues à travers le filtre de l'ancien système. Des problèmes ou des aspects d'un système autoritaire sont éclipsés, ignorés ou relativisés par rapport aux problèmes causés par la Réunification et l'adaptation nécessaire: chômage, temps partiel, difficultés financières... Ces

36 L. Froese: *Sowjetisierung der deutschen Schule*, Freiburg, 1962.

37 M.G.Lange: *Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands*, Francfort/M, 1954.

38 T. Wilhelm: *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart, 1959.

S. Baske, M. Engelbert: *Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der SBZ*, 2 vol., Berlin-Ouest, 1966.

S. Baske: *Bildungspolitik in der DDR 1963-1976. Dokumente*, Wiesbaden, 1979.

Anweiler, Oskar: *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen, 1988.

problèmes réels font que le souvenir de la RDA est parfois embellie. Ce phénomène est connu sous le nom d'*Ostalgie*, jeu de mots fusionnant « Ost » pour l'est, et « Nostalgie »<sup>39</sup>.

Les travaux sur les enseignants qui seront utilisés ici seront des travaux issus souvent donc de monographies ou d'études comparatives avec d'autres pays, car la comparaison entre la France et la RDA, ou entre la France et les nouveaux Länder n'a été que très peu abordée en ce qui concerne les enseignants. Des travaux français et allemands non comparatifs seront donc utilisés et la comparaison sera réalisée dans la mise en évidence de traits communs et de divergences dans la profession et dans le vécu enseignants.

## 5 Quelle perspective de comparaison?

Rappelons les caractéristiques premières de ce travail afin de mieux cerner les perspectives de comparaison et les mouvances comparatistes dans lesquelles il se situe. Trois pays sont en jeu, même si deux sont identiques géographiquement. La RDA et les nouveaux Länder sont en effet situés sur le même lieu. Ce qui permet de les différencier en deux pays est la Réunification de l'Allemagne, et donc le changement de toute la société, les habitudes, les valeurs, le système, à partir de 1990. En ce qui concerne la France, dans la période concernée, on ne relève aucun changement comparable à celui vécu outre-Rhin.

Ces pays seront étudiés sur une période temporelle s'étendant de 1970 à 2000. Avec ces dates, le but est de pouvoir étudier autant la RDA que les nouveaux Länder. Même si le rapport de durée d'étude de la RDA et des nouveaux Länder de l'Allemagne est de deux tiers pour un tiers, le nombre d'événements et de changements vécus et opérés en peu de temps nous autorise à dire que la période est coupée en deux de manière pertinente. De plus, en arrêtant la période d'étude à 2000, une distance historique est prise, et avec celle-ci un recul sur l'actualité immédiate.

Les enseignants du second degré seront le sujet principal de la présente étude. Comme évoqué

---

39 Ce phénomène est encore présent, à plus forte raison aux endroits où le chômage est élevé. Des produits typiques de la RDA ou des marques représentatives de cette époque au niveau des produits de consommation (sodas, cornichons, biscuits...) sont vendus. Beaucoup parlent encore des anciens Länder comme « de l'autre côté » (et inversement).

précédemment, les écrits les concernant dans chaque zone concernée seront présentés et confrontés entre eux. Leurs récits de carrière seront ensuite utilisés comme travail de terrain et comme corpus de recherche. Les enseignants pris en compte, et cela conformément à la période de recherche, ont commencé à exercer entre 1970 et 2000. C'est le début de carrière qui sera le critère déterminant permettant d'intégrer un enseignant à l'étude. Des enseignants continuant à exercer aujourd'hui seront donc intégrés à notre corpus. Le but, avec ce découpage, est d'observer les carrières des enseignants ayant commencé à exercer en RDA et dans les nouveaux Länder pour l'Allemagne, et ayant commencé à exercer en France avant et après la loi organique de 1989.

Le découpage comparatif du public étudié se fera ainsi. En France, nous nous intéresserons aux enseignants du second degré, c'est-à- dire ceux enseignant entre la 6ème et la terminale. L'équivalent en RDA se retrouvera chez les enseignants des classes 5 à 12<sup>40</sup>, et dans les nouveaux Länder chez les enseignants en majorité du *Gymnasium* (lycée préparant au baccalauréat, avec ses classes du secondaire inférieur).

Au niveau des perspectives de comparaison, nous nous appuierons sur deux classifications.

La première est présentée sous la forme d'un tableau des multiples fonctions de l'éducation comparée<sup>41</sup>:

	Particularités	Universalité
Intérêt théoriques	idiographique	expérimentale
Intérêts pratiques	mélioristique	évolutionniste

Ces catégories d'analyse ne s'excluent pas mutuellement, n'ont pas l'intention de « classer » les différents types de recherches et de chercheurs en éducation comparée. Il convient de décrire brièvement les quatre catégories se dégageant de ce tableau afin de pouvoir déterminer les plus pertinentes dans le cadre de ce travail.

40 Le premier découpage scolaire se fait après la troisième classe après 1959, mais les enseignants sont différenciés par la quatrième classe.

41 Hörner, Wolfgang: « *Europa* » als Herausforderung für die vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. Tiré de Jobst, Solveig: *Schule zwischen Region und Europa*. Waxmann, Münster 2004.

La fonction idiographique s'intéresse aux aspects caractéristiques d'un objet (d'étude), comme on peut le voir dans la science historique. Le contexte doit être expliqué, décrit, et est une partie de la recherche. Le particulier, la différence et leur explication sont ici plus importants que la recherche de règles ou de lois générales. Ainsi les différences peuvent apparaître dans des systèmes (scolaires) apparemment semblables, dans la considération du contexte et sa construction. Cette fonction et l'importance du contexte ne sont pas sans rappeler les considérations épistémologiques de Pierre Bourdieu à propos du contexte en recherche en sciences sociales<sup>42</sup>.

La fonction dite mélioristique a une visée normative au niveau de la résolution d'un problème ou de l'amélioration d'une composante éducative, sans toutefois mettre de côté le fait que les composantes d'un système dans un pays ne sont pas transposables sans une adaptation au nouveau système. Apporter une réflexion sur un problème local par l'observation de ce problème dans un autre environnement apparaît comme étant un trait de la fonction mélioristique en éducation comparée, ainsi que la résolution de problèmes ayant une portée internationale, ou s'internationalisant. D'autant plus que l'éducation, la formation et les systèmes scolaires sont formés de composantes traditionnelles et culturelles dans lesquelles le contexte local prend toute son ampleur, mais d'autres composantes et de nombreux aspects sont soit définis au niveau international, dans le cadre de programmes communs, soit définis par rapport aux autres pays, notamment avec la participation aux études internationales, classements, et dans des buts politiques.

La fonction dite évolutionniste est à la recherche de tendances générales. Le travail de comparaison ayant cette fonction piste les ressemblances, les points communs, les événements identiques ou plutôt semblables dans deux contextes différents. Solveig Jobst prend pour exemple de cette fonction, et de ses implications normatives et politiques la recherche de « régularités » au niveau européen afin de développer une idée commune de l'éducation en Europe, en citant à l'appui Weidenfeld: « *L'Europe a besoin d'une idée d'elle-même, veut la*

---

42 Bourdieu, Pierre, Chamboredon, J-C, Passeron, Jean-Claude : *Le métier de sociologue*. Cinquième édition, Walter de Gruyter & Co, Paris, 2005.

*réaliser au-devant des nouveaux défis* »<sup>43</sup>. Cette fonction est d'une importance capitale en un temps où se construit l'Europe, et où circulent des idées éducatives à l'échelon international.

La fonction « quasi-expérimentale » s'intéresse à la formulation d'hypothèses et à leur épreuve ou leur vérification à travers un dispositif aussi expérimental que possible, afin de se rapprocher du modèle des sciences naturelles et de la matière. Les différences entre les systèmes peuvent être les variables sur lesquelles jouera l'expérimentation. La recherche de tendances indépendantes d'un système ou d'un contexte peut être le but de la fonction expérimentale.

Toutes les fonctions ici présentées se retrouvent, avec une importance plus ou moins grande, dans un travail de comparaison en éducation. Comme précisé plus haut, ces fonctions ne sont pas incommensurables. Repérer en quoi, dans les buts premiers de la recherche, chaque fonction se retrouve, permet de situer ce travail et d'énoncer une nouvelle fois ce qui est visé avec une perspective différente.

Notre travail présente surtout des caractéristiques d'ordre idiographique et d'ordre évolutionniste. Il nous importe ici de tirer les particularités, les convergences et les différences dans les manières de vivre et de concevoir le métier d'enseignant en France, en RDA et dans les nouveaux Länder. Cela recoupe donc les intérêts théoriques centrés sur le « particulier » de la recherche. Observer ces points de comparaison et les mettre en perspective suppose l'existence d'un postulat du métier d'enseignant qui aurait une forme semblable indépendamment du lieu ou de l'époque. Sans pour autant parler d'un modèle utopique ou virtuel de l'enseignant européen, ce travail peut mettre en avant, dans une perspective évolutionniste au regard de la présente classification, des formes d'universalité que l'on retrouverait éventuellement dans d'autres pays ou en d'autres époques. Sans évoquer ces autres lieux ou ces autres époques, on peut sans danger poser l'hypothèse d'invariants et de champs de comparaison dans le métier d'enseignant<sup>44</sup>. C'est à partir de cela que l'on retrouve, selon les

---

43 Weidenfeld, W: *Europäische Einigung im Historischen Überblick*. In: Weidenfeld, W, Wessels, W: *Europa von A-Z*. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn, 2000. In Jobst, *supra* (c'est nous qui traduisons).

44 Tardif, Maurice, Lessard, (Hrsg.): *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck, Bruxelles, 2004.

critères de cette classification, les éléments d'une recherche à caractère évolutionniste. La normativité éventuelle de la fonction mélioristique, s'il en est, sera celle des possibles utilisations du travail de comparaison, dans le champ de l'amélioration de la formation et des politiques concernant les enseignants. Dessiner et esquisser des modèles de comparaison afin de faire apparaître des différences éventuelles hors du contexte peut constituer le volet expérimental de ces pages.

La deuxième classification est tirée de l'article de Nóvoa, *Le champ et la carte*<sup>45</sup>. Cette « carte » des postures en éducation comparée présente l'avantage de résumer de manière lisible les différentes tendances et postures en éducation comparée. Elle les situe sur un plan dont les deux axes sont orientés d'un côté par les intérêts, du pratique au théorique, et de l'autre par la recherche du consensus ou du conflit. Pour chaque posture présentée, les auteurs les plus significatifs sont nommés. Les tendances sont définies à partir des intentions de comparaison, les théories et concepts, les objets et unités, et les méthodes. Nous ne nous attarderons pas sur chacune des postures, mais nous intéresserons directement à celle qui nous concerne, à savoir la posture appelée ici socio-historique.

Celle-ci entend analyser le « sens historique des faits », et étudier la substance de ce qui est mis derrière les faits par les acteurs. La rationalité subjective des groupes et des individus est une composante essentielle de cette perspective: comment les acteurs décrivent, vivent et interprètent les faits éducatifs dans un contexte historique donne à la configuration socio-historique son sens. Ces faits et phénomènes s'articulent avec le discours produit sur eux pour former un type de connaissance qui « légitime des manières de concevoir le monde » (Nóvoa, 1995). Il s'agit de se démarquer d'une vision de l'éducation comparée reposant uniquement sur des classifications, des données statistiques, des « classements », et de cesser de considérer autant le chercheur que les publics étudiés comme extérieurs à la recherche et à la construction scientifique. Les méthodes qualitatives et ethnographiques y sont naturellement très utilisées. Les auteurs en éducation comparée socio-historique se posent, selon Schriewer, mais aussi pour Nóvoa, trois défis:

---

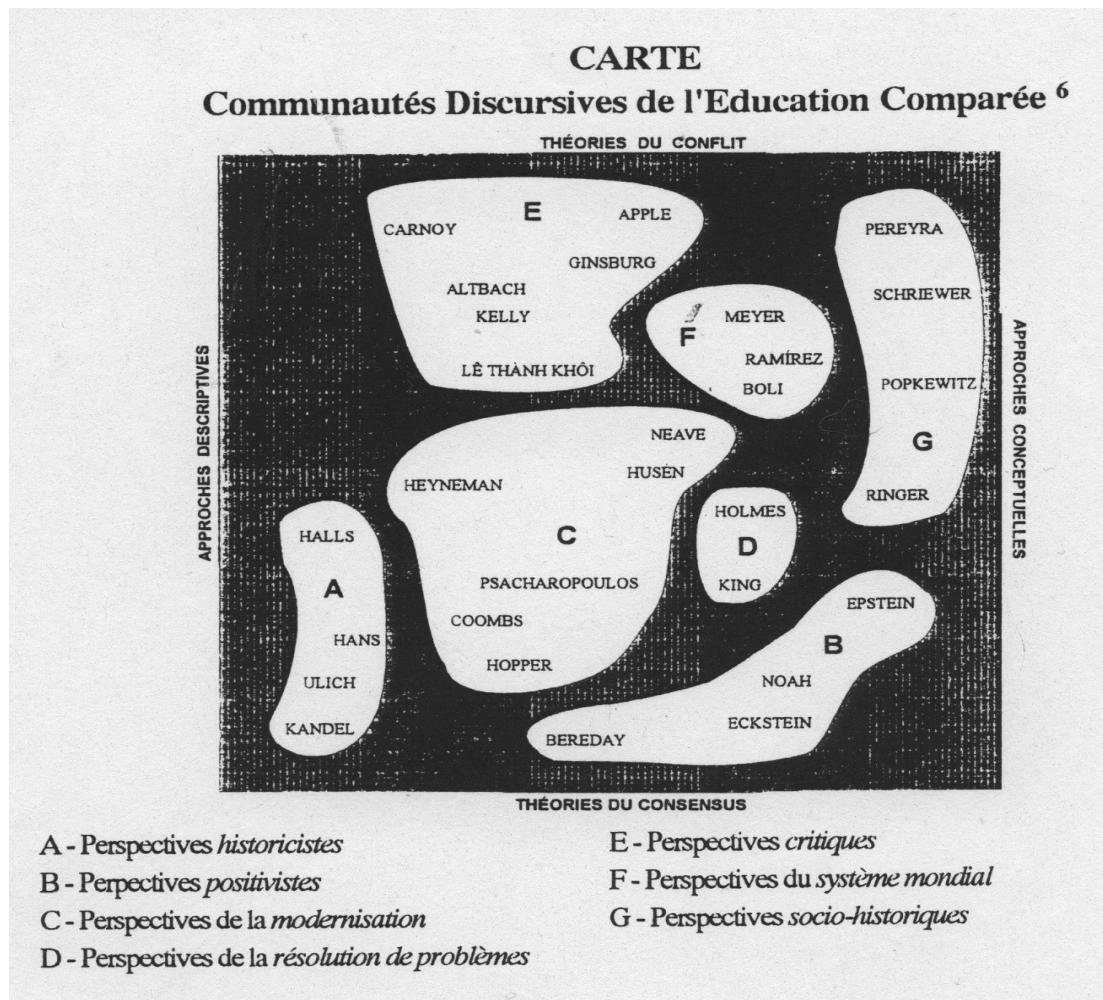
45 Nóvoa, Antonio, *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte*. Les sciences de l'éducation 2-3/1995.

[...] en termes de *perspective*, être capable de travailler son objet à partir, simultanément, des trajectoires de modernisation sociale, des configurations socio-culturelles et des processus transculturels de diffusion et de réception, en termes de *méthode*, travailler en vue d'articuler une pensée historique et comparative, de façon à bien cerner les singularités, sans pour autant négliger les raisons qui se situent au-delà des histoires nationales; en termes de *concept*, développer des approches qui soient en mesure de produire des orientations théoriques et des systèmes conceptuels capables d'organiser la comparaison comme pratique scientifique-sociale (Schriewer, 1995)<sup>46</sup>.

Il apparaît clairement que la présente recherche se classe dans la catégorie des recherches de type socio-historique. Elle étudie un groupe social défini, les enseignants du secondaire, sa sociologie, les conditions du métier, leur vécu et leurs adaptations à travers une période et une trame historique définie, celle s'étendant de 1970 à 2000. La construction de l'identité professionnelle et les discours sur le vécu et la pratique des enseignants sont les interprétations des faits éducatifs les concernant tels que les réformes, les évolutions sociales, les structures, les groupes, les élèves... Le temps concerné permet de comprendre de manière plus ample les processus de construction et leurs évolutions, changements, à travers les événements de l'histoire. D'une manière générale, les recherches comparatives sur les enseignants sont souvent rédigées et dirigées dans une perspective de comparaison socio-historique. Arrêtons-nous un instant sur la carte des typologies en éducation comparée, tirée de l'article *Le champ et la carte*, cité plus haut :

---

46 Schriewer, Jürgen, *World-System and interrelationship-networks: the internationalization of education and the role of comparative inquiry*. In Popkewitz, : *Educational Knowledge: changing relationships between the state, civil society and the educational community*. SUNY Press, New York, 2000



La place laissée aux contextes historiques est, dans le cas de cette étude, prépondérante. Les comparaisons qui engagent des pays comme la RDA, ou d'autres pays aux cultures politiques et culturelles tellement différentes, ne peuvent faire l'économie d'un retour sur l'histoire de la période concernée, tout du moins dans ses domaines pertinents. La comparaison se fait dans une période qui inclut en France comme dans les pays occidentaux ce que l'on appelle la seconde modernisation. Les nouveaux Länder de l'Allemagne doivent eux s'adapter dès leurs débuts au mode de vie occidental en très peu de temps, et accéder à une modernité aux modalités fixées par le cadre de la RFA. Ces différents types de modernisation, les

changements apportés par la modernité et leurs modalités serviront de concepts de support à notre approche de l'évolution de la profession enseignante. Le traitement de ces concepts fera l'objet de la partie à venir, dans une perspective d'analyse globale de la société. Le détour théorique réalisé dans cette partie est indispensable à la compréhension de l'objet traité, ainsi qu'à la construction de la problématique comparative de l'analyse des carrières. Cette partie sur la modernisation va nous permettre de cerner l'ensemble de l'évolution vers la modernité des deux sociétés traitées, préalable indispensable au traitement d'un objet plus précis. Le dernier chapitre de la première grande partie de ce travail sera constitué d'une partie théorique concernant la sociologie des professions en général, et des enseignants en particulier. Cette dernière nous permettra de construire le cadre d'analyse du corpus empirique au prisme des différents types de modernisation.

Nous traiterons en deuxième grande partie, comme annoncé, en focalisant un peu plus notre regard, des évolutions du système éducatif dans les deux zones géographiques concernées. Suite à cela, le contexte sera assez défini pour pouvoir passer en revue les évolutions de la situation et du statut des enseignants, des évolutions de leur métier, des réformes les concernant, des changements dans la formation ou de situation, de leur recrutement et autres événements ayant une influence directe sur ces derniers. À travers cette partie et mise en perspective dans le mouvement de la modernisation, la morphologie des enseignants du secondaire sera en partie réalisée.

Le troisième grand ensemble de ce travail concernera la profession enseignante dans son ensemble et le traitement du matériel empirique et des écrits déjà réalisés sur les carrières des enseignants dans les zones étudiées. Il s'inscrit dans la suite logique d'un objet construit par la confrontation des théories et contextes précédemment traités, et concerne directement la résolution de la question de recherche.

# **.La modernisation en France et la transformation de la RDA en nouveaux Länder de l'Allemagne**

*« Revenons sur la période qui s'est ouverte au milieu des années soixante-dix jusqu'à la chute du Mur de Berlin, et a pris fin avec l'attentat qui a détruit les tours du World Trade Center à New York<sup>47</sup> ».*

La période historique de notre étude, qui s'étend de 1970 à 2000, est une période de révolutions économiques, politiques et sociales. Elle marque, dans son ensemble, la fin d'un paradigme de pensée de la société, la fin de certitudes pour certaines très anciennes, et l'avènement d'une période floue de redéfinition et de fin des mouvements sociaux connus autrefois. Jusqu'à la fin de la polarisation du monde en deux blocs symbolisée par le déchirement de l'Allemagne, les processus que nous allons passer en revue ne concerneront que le monde dit occidental. En ce qui nous concerne, la France sera concernée, et, d'un point de vue comparatif et préparatoire à la compréhension du développement économique, social et politique dans les nouveaux Länder de l'Allemagne à partir de 1990. La RDA, partie du « bloc soviétique », sera elle confrontée à ce que nous pouvons appeler la « double modernisation » à partir de la réunification de l'Allemagne.

Il est essentiel de consacrer une partie importante de ce travail de recherche aux théories de la modernisation et de les mettre en perspective par rapport à la profession enseignante, car les caractéristiques de celle-ci ont une influence directe sur le vécu des enseignants, leurs changements de vision du monde, de manière de travailler, de se voir en tant que professionnel, personne ou groupe, et les valeurs mises derrière le mot d'éducation et de

---

<sup>47</sup> Touraine, Alain: *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde aujourd'hui*. Le livre de poche, 2005, Paris.

formation. Ces changements de paradigme, comme on peut le lire dans les écrits de Touraine, concernent toutes les composantes de la société. Le système éducatif et de formation étant l'institution essentielle de socialisation tout du moins secondaire, et le maillon de distribution des chances sur le marché du travail, les bouleversements qui le traversent par le biais de cette révolution paradigmique sont importants et multiples.

Les changements majeurs apportés à l'éducation seront autant d'éléments constitutifs de la modernisation qu'il conviendra de passer au prisme du vécu des enseignants. L'élément comparatif entre les zones géographiques et politiques avec la différence de type de modernisation permettra en outre de donner à ces éléments une perspective de regroupement et seront mis en relief au travers de leurs particularités.

## **.1 En France, une modernisation « classique », typique des pays européens**

Les années 1970 sont pour la France comme, à peu de différences près, pour la RFA celles de la modernisation. Elles font suite aux années de la reconstruction après-Guerre. Les changements politiques et institutionnels majeurs ont été réalisés, et donnent aux institutions en France comme en Allemagne la forme qui, avec quelques actualisations, est celle que l'on retrouve en 2000 aussi dans les deux pays. Christian Laval résume les transformations appliquées aux systèmes scolaires à partir des années 1970 dans les pays occidentaux :

« ... l'enseignement, devenu en plusieurs étapes une véritable industrie de masse, ne peut désormais être systématiquement décrit qu'à l'aide des catégories économiques. Cette interprétation de l'enseignement distingue trois fonctions de l'éducation moderne : la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, le changement culturel, qui l'emporte sur l'héritage, la formation de citoyens responsables. Cette mutation marque [...] la fin de l'humanisme classique fondé sur le désintéressement et la libre activité humaine. »<sup>48</sup>

---

48 Laval, Christian : *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte, Paris, 2003. L'auteur s'appuie ici sur Lê Thành Khôi : *L'industrie de*

Si les structures ont connu leurs changements majeurs à la fin de la seconde Guerre Mondiale et jusque dans les années 1960, l'économie et les rapports sociaux ont eux continué à évoluer. Le début de notre période d'étude marque le début d'une pensée qui sort de manière totale des contextes nationaux et des marchés internes pour se développer internationalement et voir l'avènement de l'économie de marché. La bonne santé de l'économie et les nouveaux moyens de production permettent d'élever le niveau de vie des familles. Les signes les plus marquants de cette accessibilité au plus grand nombre du luxe d'autrefois peuvent être retrouvés, au niveau matériel, dans les acquisitions d'automobiles, de postes de télévision ou de réfrigérateurs. L'apparition de l'électronique augmente la productivité des entreprises et ouvre de nouvelles possibilités technologiques et économiques.

Ces avancées modifient la structure du travail et des moyens de production. L'agriculture devient intensive avec les engrais et des exploitations de plus en plus grandes, ce qui a aussi pour conséquence la diminution du nombre de travailleurs dans ce domaine. La catégorie des employés augmente en nombre, les postes qualifiés et les avancements deviennent plus fréquents que par le passé. Ceci a naturellement des répercussions importantes dans tous les domaines, et aussi en éducation, notamment sur sa vision et sa mission. Les années 1970 voient à ce niveau des parents pouvant espérer pour leurs enfants une condition sociale et professionnelle meilleure que la leur. L'éducation est vue de plus en plus comme un investissement dans lequel il ne faut pas hésiter, tant celui-ci peut s'avérer rentable en tous points par la suite, suivant la théorie du capital humain. Le secondaire devient un passage obligé, la création du collège unique en 1975 formalisant une réalité qui se profilait déjà depuis une dizaine d'années. Les études supérieures se massifient elles aussi comme nous l'avons vu auparavant. Mais ces impressions d'élévation possible de niveau d'études et de classe socio-professionnelle, pour une part justifiées, montrent aussi de l'autre côté une facette moins harmonieuse et en partie dangereuse. Le système éducatif donne l'impression de pouvoir redistribuer les chances à chaque génération, de briser les remparts qui protégeaient les classes aisées. Les différentes études de sociologie sur ce sujet, à commencer par celles de Bourdieu, montrent que la reproduction est toujours à l'œuvre. Dans la perspective

---

*l'enseignement.* Éditions de Minuit, Paris, 1973.

comparative avec la RDA, l'enseignant « passeur d'idéologie » ne se trouve pas seulement dans les pays socialistes ou du bloc soviétique, mais aussi en France<sup>49</sup>. Ce qui a changé, et c'est là un point essentiel de la théorie de la modernisation d'Ulrich Beck, qui sert de fil conducteur à ce chapitre, c'est le message donné par le système éducatif, miroir de celui de la société pour les autres domaines. C'est en cela que le nivelingement des exigences par le haut présente ses risques. En effet, l'égalité affichée des chances fait porter la responsabilité d'un échec sur la personne, là où un système étanche permettait à tous de voir qu'il n'y avait « pas d'autre issue ». L'individu comme la société pourront toujours se dire que la chance lui a été donnée, et qu'il n'est que lui-même seul responsable de sa situation. Les pairs et les institutions transmettent le même message, là où les pairs auraient été conscients de l'impossibilité d'accès à certaines fonctions du fait de la situation de ses parents dans une société dite de « classes » étanches au sens marxiste, et là où les institutions différenciaient les formations, chargées de reproduire la société à l'identique mais de manière officielle.

Ceci, couplé avec l'apparition du chômage sous des formes multiples (longue durée, multiple, de transition...), transforme les voies de formation les moins cotées, souvent professionnelles, en ce qui est parfois désigné par le terme péjoratif de *voies de garage*, pour reprendre le terme de Beck qui l'utilise pour illustrer ce fait en comparaison avec une gare distribuant des billets de train représentant les situations accessibles:

Comme si rien ne s'était passé, les employés de la formation installés derrière les guichets continuent avec un grand zèle bureaucratique à délivrer des billets pour nulle part, et ils contiennent la foule assemblée devant eux en la « menaçant »: « *Sans billet, vous ne pourrez jamais monter dans le train!* ». Et le pire, c'est qu'ils ont raison!<sup>50</sup>

Car le chômage est durablement installé dès le début des années 1970. Il arrive entre autres sous l'effet conjugué de deux événements majeurs: la désorganisation des marchés internationaux mise en marche par la fin de la convertibilité du dollar en 1971 rend incertaine

49 « Si l'instituteur est capable d'assumer les rôles contradictoires d'alphabétisation des masses et de sélectionneur de l'élite, c'est qu'il a été lui-même l'objet d'une inculcation idéologique ». in Hirschhorn, M : *L'ère des enseignants*. PUF, Paris, 1993.

50 Beck, Ulrich, *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*, Champs, Flammarion, Paris 2001, pp. 318-319

l'économie de l'Europe toute entière ; et la crise pétrolière de 1973. Le chômage en France dépasse les 500 000 personnes en 1967 et devient massif après 1973, pour dépasser le million en 1975, deux en 1982 et trois en 1995 atteindre les 10% de la population active à la fin du vingtième siècle. Bien que la France s'enrichisse, la pauvreté reste présente et tend même à se développer à nouveau. Le divorce, entré progressivement dans les mœurs, devient outre un moyen d'affirmation et d'indépendance de la femme la fin d'une situation économique familiale aisée ou parfois même seulement suffisante. Ces éléments, que l'on retrouve à des moments différents et selon des modalités différentes, cette modernisation se déroule en RFA aussi. Les conseils de gestion des entreprises modifient le rapport de forces entre travailleurs et patrons, le système dual de formation professionnelle constitue une partie du « miracle allemand », elle permet entre autres conséquences à une personne formée en entreprise de pouvoir progresser au sein de celle-ci et d'atteindre un niveau de vie conséquent, l'Allemagne de l'Ouest tout du moins devient rapidement un pays peuplé de « classes moyennes ». Toutefois, comme en France, les améliorations de niveau de vie, bien que se faisant par le haut, touchent au final les classes déjà aisées, et la spécificité allemande du système de formation scolaire et en entreprise devient, avec l'avènement de la prédominance du mode de travail tertiaire, un chemin se dirigeant de plus en plus vers ce qui est appelé en France des *voies de garage* qui se traduisent par une carrière professionnelle instable, des périodes de chômage et de travail à temps partiel et flexible.

Orientation et opportunités d'études ont achevé de transformer le système d'éducation et de formation en investissement marchand, avec le clientélisme qui le caractérise. La légitimité de la possession du savoir par l'école est relativisée et partagée de force par le développement des médias, qui constituent un réseau de diffusion et de réception passive de l'information. Internet et la diffusion électronique des connaissances ne se démocratisent qu'après 2000, mais elles sont la continuation de la logique qui sous-tendait à l'explosion des médias : une multiplicité des sources du savoir et de l'information. Face à ces médias, la connaissance scolaire est remise en cause d'une manière plus virulente, couplée à la valeur marchande de celle-ci. Alors que les diplômes obtenus et délivrés ne sont plus la promesse d'un emploi à valeur de celui-ci, les familles et élèves adoptent un comportement de plus en plus clientéliste

vis-à vis des institutions scolaires.

Une autre source de relativisation de la valeur de la formation scolaire est le ravalement de son caractère par rapport à la situation professionnelle : elle passe, et cela à partir des années 1970, du statut de condition *suffisante* à celui de condition *nécessaire* pour l'acquisition. Ainsi que le décrit Beck, la probabilité d'accéder à une position sociale élevée en étant détenteur d'un diplôme élevé s'est considérablement affaiblie depuis les années 1970. Le système de formation a perdu sa fonction de redistribution des statuts sociaux. Il constitue un maillon de sélection *négative* entre ceux qui sont habilités à concourir à des places chères et convoitées, et ceux qui ne le sont pas. Les employeurs sont ensuite à même de pouvoir sélectionner leurs diplômés selon leurs critères et par différents moyens. L'école ne peut plus promettre que l'accès à l'antichambre des postes qualifiés, ce qui constitue une cause de plus de sa perte de valeur aux yeux de la société. Dans les filières qui assurent toujours un avenir professionnel, cet avenir devient flou, contrairement à la clarté des places qui étaient distribuées. Un avenir incertain dans ce domaine pousse à préférer parfois des stratégies à court ou moyen terme, celles à long terme ne faisant que peu de sens au vu d'un avenir imprévisible<sup>51</sup>.

Les voies professionnelles « subies », c'est-à-dire dans lesquelles les jeunes se retrouvent par le truchement d'une orientation négative, finissent par ne plus dispenser que des certificats de « non-opportunité » si elles ne sont pas complétées par d'autres formations ou un raccrochage aux voies valorisantes. Le public marginalisé fréquentant ces formations en est entièrement conscient et accorde donc à sa scolarité au mieux l'espoir de pouvoir continuer et rattraper une autre voie plus tard, donc un espoir de fuite, ou au pire un rejet, un mépris de cette institution. Dans les villes où le chômage est à des taux très forts, et touche les jeunes de manière particulière et durable, les violences contre le système scolaire et leurs représentants directs, les enseignants deviennent un signe de ces désillusions.

Les enseignants voient leur autorité doublement mise à mal par les élèves les plus en difficulté et en même temps par ceux les plus favorisés et les familles pour la même raison déjà citée : la fin de l'école comme élément unique de redistribution des chances et des statuts. Les raisons

---

51 En appliquant le modèle de la rationalité mis en évidence par Boudon, Raymond : *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973

et critères qui prévalaient dans l'attribution d'une place prisée refont leur apparition, et avec eux leurs pendants négatifs : connaissances informelles, sexe, origine sociale ou ethnique, aspect physique... Les « grands perdants » de ce retour à un système de répartition considéré parfois comme quasi-médiéval sont ceux qui ont pu profiter un temps de l'ascenseur social : femmes, jeunes les moins diplômés, personnes d'origine étrangère. Si la montée de cet ascenseur a profité à tous mais de manière inégale, sa rechute touche en premier lieu les catégories les plus défavorisées, et ceci durablement.

La modernisation selon le modèle ouest-européen tel que nous venons de la survoler présente deux aspects majeurs : l'individualisation de l'inégalité sociale et le déclin de la tradition, que nous venons de décrire, et la composante « réflexive » de cette modernisation. Cette composante a pour point central le déplacement de la différence entre classes de la répartition des richesses à celle des risques, dans une société ayant acquis le fait que la science et l'activité humaine présentent autant sinon plus de dangers que d'avantages directs. Dans les termes d'Ulrich Beck, la « modernisation réflexive » se définit ainsi :

« La modernisation réflexive signifie la possibilité de destruction créatrice d'une époque entière : celle de la société industrielle. Le « sujet » de cette destruction créatrice n'est ni la révolution, ni la crise, mais la victoire de la modernisation occidentale.<sup>52</sup> »

En 1986, dans « *Die Risikogesellschaft* », tardivement traduit en français en 2001 sous le titre « La société du Risque<sup>53</sup> », Ulrich Beck définit les risques actuels de la société occidentale comme venant non plus de l'extérieur, mais bien de l'intérieur, via le développement de la technologie entraînant la prise de risques de catastrophes, mais aussi, dans un sens plus large, dans le lien social lui-même et les politiques intérieures. La société "post-moderne", comme il la définit se trouve caractérisée par un manque, l'"impossibilité d'imputer les situations de menaces à des causes externes", comme le note Bruno Latour dans sa préface de l'édition française. Cet avènement actuel de la "société du risque" trouve selon lui sa source dans ce

---

52 Beck, Ulrich, Giddens, Anthony, Lash, Scott : *Reflexive Modernization*, Stanford University Press, Stanford 1994

53 Beck, Ulrich : *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*, Champs, Flammarion, Paris 2001

qu'il appelle la "modernité réflexive". C'est le passage de la société industrielle, « moderne », de Marx (ce qui constituait la première révolution industrielle, la première modernisation) à une société nouvelle, dite post-moderne. Soit une nouvelle société moderne. Elle est définie par la disparition de la société industrielle telle que l'on connaît (connaissait?), avec ses cadres connus: classes et strates sociales, cellule familiale restreinte, rôles définis de l'homme et de la femme, normes de l'activité professionnelle, opposition marquée et franche entre travail et existence. A sa place, et de manière nécessairement destructrice, un nouveau paradigme social apparaît: l'Etat-Providence et la situation du marché du travail ont fait disparaître les notions de classe et de cellule familiale telles qu'elles sont traditionnellement décrites, qui se retrouvent émancipées de ce qui était dans la société industrielle la norme.

## **.2 La transformation et la double modernisation de la RDA vers les nouveaux Länder de l'Allemagne**

À l'est de l'Allemagne et dans les pays soviétiques, le développement est différent, et basé sur un paradigme opposé au capitalisme et à l'économie de marché. Il se définit par une politique socialiste et communiste de dirigisme sociétal et étatique, une économie réglé par plans et non dirigée par le marché. Au moment de la chute du Mur de Berlin et de la Réunification de l'Allemagne, c'est un système de valeurs entier ainsi qu'un quotidien qui se retrouvent obsolètes. Tous les anciens pays communistes du bloc soviétique sont concernés et connaissent une révolution. On peut classer les différents types de pays selon leur type de transformation comme le fait Bîrzea<sup>54</sup>, mais le cas de la RDA est, par son attachement physique, historique et linguistique au reste de l'Allemagne, un cas à part. On peut aussi noter que les contre-élites ou mouvement de résistance au pouvoir communiste ne participent que très peu à la reconduite du pays, à l'inverse par exemple de la Pologne ou de la Hongrie. Le cas de la RDA est parfois mis de côté dans les études sur les pays du bloc soviétique en

---

<sup>54</sup> Bîrzea, Cesar, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*. Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.

transition, voire non traité comme un ancien pays du bloc communiste. Il convient donc de traiter ici de la modernisation de la RDA, ou plutôt sa « transformation<sup>55</sup> », en passant en revue les théories qui accompagnent ce mouvement. Elles commencent à la chute du Mur de Berlin et ont une portée sur les théories de la modernisation en vigueur à l'époque, en leur apportant une relativisation et un regard qui se décentre de l'Europe occidentale. Au cours du temps, les pronostics seront revus et les théories infirmées ou relativisées, nous donnant toujours plus de renseignements sur les mécanismes de ce qui s'appelle dans ce cas la « double modernisation ».

La RDA, par la réunification de l'Allemagne, se sépare en cinq Länder (plus Berlin, réunifiée) et connaît un changement important qui concerne toutes les caractéristiques de la société. Or ce changement s'avère impossible à réaliser « en douceur » dans une période de transition brutale où un système (la RDA socialiste) est détruit pour permettre l'arrivée du successeur (la RFA et les nouveaux Länder), dans le cadre d'une « modernisation rattrapante<sup>56</sup> » quasi-improvisée, dans la mesure où elle arrive de manière subite et non-préparée.

Cette modernisation qui concernait la France ainsi que la RFA se déroule plus ou moins vite dans les pays de l'Europe occidentale, depuis la fin de la seconde Guerre Mondiale jusqu'à aujourd'hui, amenée par étapes successives, arrive déferlante sur les nouveaux Länder, jusque-là contenus dans un Mur, frontière hermétique et symbolique d'avec les démocraties occidentales.

L'apparition de la nouvelle société ne pouvant se faire qu'à la condition de la destruction de la précédente, la "vague" est donc violente pour l'ex-RDA, qui doit très rapidement s'adapter non seulement au reste du pays, mais aussi et surtout au mode de vie de cette société transformée, inimaginable dans les cadres de pensée des habitants des pays socialistes et communistes.

Les formes de travail elles-mêmes se trouvent diversifiées du jour au lendemain, le travail à plein temps remplissant une carrière devient massivement caduc et laisse la place à des

---

55 Le terme de « Transformation » désigne ici un changement de structures sociales avec le but d'un résultat attendu. In Zapf, Wolfgang, Schäfers, B : *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Bonn, 1998.

56 « *nachholende Modernisierung* », terme que l'on peut lire chez plusieurs auteurs, à commencer par Zapf (1992) cité plus haut.

contrats à temps partiel, une mobilité et une flexibilité demandées à tous les niveaux, et souvent comme condition d'ascension, voire de survie. Le chômage apparaît, s'installe de manière massive et durable, et concerne toutes les tranches de la population. La situation dans cette ancienne Allemagne de l'Est devient très vite extrême. Par la rapidité du phénomène de transition, ce qui assurait l'avenir de chacun disparaît pour laisser place à un monde du travail dans lequel l'insécurité domine. De plus, la technologie "périmee" de la RDA et les moyens de production ne sont pas compatibles avec les moyens de production modernes. La plupart des usines seront donc fermées, désertées, et on assiste rapidement à un exode de l'Est vers l'Ouest, non seulement par peur du retour du SED et du recloisonnement de la RDA, mais aussi pour aller chercher de meilleures conditions de vie. A l'instar des usines, même des logements sont abandonnés. Tout est entrepris pour aller "tenter sa chance à l'Ouest".

Les taux de chômage à l'Est sont donc dès le début très élevés, et le sont toujours aujourd'hui.

Dans les premières années du « tournant », pour reprendre le terme allemand de « Wende », une des premières contributions faisant état de la forme que pourrait prendre à long terme l'ex-RDA dans l'Allemagne et ses conséquences pour l'Allemagne entière a pour auteur Wolfgang Zapf<sup>57</sup>. Si ses prévisions se sont avérées être fausses en matière de ratrappage de l'Ouest, ses remarques sur la situation initiale et en 1992 présentent l'intérêt d'être ancrées au cœur de la période, et de réaliser une double enquête avec des personnels de recherche issus des Länder de l'Est. Sa démarche est d'inspiration Parsonienne et fonctionnaliste, partant de critères à remplir pour accéder au statut de « société moderne » : État-Providence, consommation de masse, économie de marché, et autres critères évoqués dans le tableau qui suit, en prenant pour exemple comparatif la RFA. Selon Zapf, les sociétés « post-realsocialistes » ou « post-communistes » accusent un déficit dans ces critères, et ont montré par leur chute une impossibilité de fonctionnement du paradigme communiste et realsocialiste. Cette théorie part de l'idée de constat négatif selon laquelle ces sociétés

---

<sup>57</sup> Zapf, Wolfgang : *Die Transformation der ehemaligen DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung*. Öffentlicher Vortrag im Rahmen der Fachbeiratssitzung des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung in Köln, 23. April 1992.

n'avaient plus de viabilité car leur modèle était moins performant que celui des sociétés occidentales. Leur modernisation, et celle de la RDA, est donc une modernisation « de ratrapage », « ciblée », qui connaît déjà ses objectifs et ses modèles, à savoir le modèle ouest-européen, en particulier d'Allemagne de l'Ouest. C'est pour ces raisons que Zapf emploie le terme de « Transformation », explicité plus haut. La transformation de la RDA est un transfert d'institutions déjà existantes, une implémentation sur un territoire en changement. Les problèmes qui se posent dans ce cas sont ceux induits par le fait que la RDA a derrière elle quarante ans d'histoire, des mentalités et un quotidien forgés. Ces transferts posent des problèmes d'identité, et les difficultés d'adaptation seront reprochées aux citoyens comme étant le signe d'une mauvaise volonté, d'ingratitude, et, très tôt, un durcissement des différences entre l'Est et l'Ouest, toujours de mise à la fin du vingtième siècle et de notre période d'étude.

Les critères parsoniens de la modernité selon le modèle européen, s'ils ne montrent pas le visage unique des sociétés modernes, peuvent tout du moins aider à dresser un tableau comparatif de la situation de départ en 1990. Ce tableau résumant ces critères est un court résumé d'une série d'enquêtes réalisées par Vester et al.<sup>58</sup>, dans le cadre d'une étude concernant les changements sur les structures sociales provoqués par la Réunification.

République Fédérale d'Allemagne	République Démocratique Allemande
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégration facilitée et renforcée par l'Etat-Providence jusqu'aux années 1970, en perte de vitesse et de résultats depuis là, de par l'avènement de la société du risque.</li> <li>• Pluralisme social et individualisme fort, processus d'émancipation, notamment émancipation des femmes et intégration des étrangers.</li> <li>• Élargissement des tendances politico-religieuses dominantes (catholiques conservateurs et protestants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Société de classes bloquées (Vester) » fortement polarisée. La classe dominante (élite du pouvoir, dans les fonctions occupées), avec un taux de représentation de 32% de la population, était plus importante. La classe moyenne représentait 37% de la population (28% sans les fonctionnaires), et la classe ouvrière comptait 40% de la population, soit deux fois plus qu'à l'Ouest.</li> </ul>

58 M. VESTER, *Milieuwandel und traditioneler Strukturwandel in Ostdeutschland* in M. HOFMANN, I. ZIERKE, *Soziale Milieus in Ostdeutschland. Gesellschaftliche Strukturen zwischen Zerfall und Neubildung*. Bund, Köln 1995.

République Fédérale d'Allemagne	République Démocratique Allemande
<p>démocrates).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modernisation et différenciation des modes de vie, bien que la tendance générale de la reproduction bourdieusienne soit majoritairement observée.</li> <li>• Trois grands types d'habitus: Classe dominante (20%), classe moyenne (60%), classe ouvrière (20% de la population), qui n'ont pas ou peu changé depuis l'après-Guerre.</li> <li>• Plaisir de la consommation (<i>Konsumgenuss</i>).</li> <li>• Les nouveaux cadres de vie et de travail ont créé une rupture dans les mentalités des classes moyennes et ouvrières.</li> <li>• Intégration et mondialisation.</li> <li>• État fédéral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La majorité des mentalités est « traditionnelle » (modestie des ouvriers, respectabilité des classes moyennes et « petits bourgeois », bien que le terme soit impropre à la RDA), avec un taux de représentativité de 56% (35% en RFA). Ceci dit, les milieux dits de l'« avant-garde de la jeunesse » (travailleurs hédonistes, alternatifs de gauche, culture souterraine) représentent une même fraction de la population des deux côtés du Mur, avec 20 (RFA) et 17% (RDA).</li> <li>• Ascèse dans la consommation (<i>Konsumaskese</i>).</li> <li>• Pas de rupture dans les mentalités des classes moyennes et ouvrières.</li> <li>• Développement bloqué par le manque d'ouverture au monde extérieur. L'internationalité prônée ne se limite qu'aux autres pays communistes.</li> <li>• État centralisé</li> </ul>

Après avoir passé en revue les paradigmes de Beck concernant l'individualisation et l'avènement du « grand risque » comme remplaçant du « Grand Capital » de Marx, la contribution de Zapf entend résumer les apports et les comportements des pays et sociétés post-communistes en voie de transformation. Celles-ci prendraient (1) comme modèle unique les sociétés modernes occidentales. Les difficultés et conflits qui peuvent survenir dans cette transformation ne sont (2) en aucun cas insurmontables<sup>59</sup>. L'innovation est vue comme une « création destructrice », et l'élément destructeur ne peut pas être évité. Il est reconnu à la modernisation, et ce par l'exemple de processus de modernisation réussis en Asie, qu'elle ne peut pas se résumer en une (3) « occidentalisation ». Les sociétés modernes occidentales ont

59 L'auteur prend l'exemple de l'Espagne ayant connu une telle période pendant une décennie, devant lutter entre autres contre des taux de chômage approchant les 30%.

joué un rôle influent et ont été imités, mais les « chemins vers la modernité sont multiples, même si le but est le même ». Touraine précise que la modernité est un état de société présent dans les sociétés modernes, mais que sa forme et surtout ses chemins d'accès sont toujours différents selon les sociétés. Les risques associés à la modernité sont évoqués (4), une reconnaissance théorique et pratique des contradictions de la modernité. Les progrès inhérents comportent aussi leur relatives (inclusion et exclusion, généralisation de valeurs et idéologies, élévation et perte de statuts...). Les processus à l'œuvre sont en définitive peu contrôlables et réservent leur part de risque.

Un des actes récents de la modernisation est son retour sur la création de d'États et de nations. Ceux-ci reprennent un rôle inattendu, après un paradigme international, voire mondial. Les États ont des difficultés à s'engager de manière plus intensive dans la construction de l'Europe quand ils doivent y perdre de la souveraineté, quitte à changer selon les critiques l' « Europe sans frontières » en « forteresse européenne », tout en s'engageant dans la mondialisation de l'économie et des moyens de production. Ici aussi, la mondialisation de l'économie et du risque financier, qui semble aller de soi, ou est tout du moins une des conditions nécessaires à la « compétitivité d'un État » ne signifie pas un partage mondial des bénéfices et des risques éventuels<sup>60</sup>.

Le dernier point sur lequel insiste Zapf est un retour aux fondamentaux de la modernité, qui nous permet de revenir aux faits concernant l'évolution de la RDA : les mécanismes fondamentaux de la légitimité des sociétés modernes étaient et sont l'État-Providence et la consommation de masse. Les deux sont liés, l'État-Providence assurant les moyens de la consommation. Toutes les sociétés ne peuvent pas accéder à la consommation de masse, et cela signifie des polarisations toujours plus fortes entre le Nord et le Sud. En cela, la modernité actuelle ne doit et ne peut pas présenter le visage définitif des sociétés modernes.

Les réflexions théoriques de Zapf, ici brièvement présentées, sont mises en lumière par l'observation de tendances d'évolution prises au cœur des événements de la Réunification et de ses suites immédiates. Dès le début de la nouvelle entité est-allemande, il est à observer

---

60 Nous nous référons ici à Ulrich Beck : *Was ist Globalisierung ?* Suhrkamp, 2007 [1997].

que la situation présente des paradoxes : les revenus et les situations financières sont clairement en voie d'amélioration alors que le moral est en nette détérioration. Les soucis, peurs et insatisfactions vont grandissant. Les mentalités ne sont pas interchangeables, et l'effort d'adaptation est énorme à fournir dans le contexte de la transformation. Le choc est le même que celui d'un passage d'une dictature à une démocratie, même si les conditions sont différentes. Le manque d'esprit de résistance et d'initiative constitue un frein important à une reconstruction active de la société et à l'adaptation par les pairs de ses structures. La RFA guide la transformation, arrivée pour la RDA de l'extérieur, et le pays se construit d'une manière nouvelle pour les nouveaux Länder. Le manque d'élites d'opposition ou intellectuelles et les mentalités marquées par le dirigisme étatique freinent l'euphorie et l'enthousiasme du « tournant », dans le mouvement de la Réunification. Après des essais et des espoirs de réformes qui auraient concerné tout le territoire allemand, insérant des éléments de la RDA dans le pays réunifié, la réunification de l'Allemagne s'est faite sans bouleversement majeur au niveau des structures et des institutions, les nouveaux Länder ayant pris la forme des anciens de manière calquée et quasi-imposée. Ceci entraîna la déception et la baisse de la motivation par rapport au renouveau du pays<sup>61</sup>. Ce mouvement est vite vu par beaucoup d'allemands de l'est comme une colonisation de l'intérieur, comme la superposition d'institutions et de structures étrangères sur leur quotidien. Et cette déception est remarquable de manière très forte chez les personnes et groupes ayant pris partie active à la réforme. On pense notamment à l'exemple des enseignants et les essais communs de réforme de l'éducation en Allemagne, motivés d'un côté comme de l'autre par l'ouverture de possibilités circonstancielles.

La transition de la RDA commence donc par un choc, et avec cette entrée dans l'incertitude un brusque recul des naissances et des mariages, jusqu'à 40% entre 1991 et 1990, après une baisse déjà importante entre 1990 et 1989. En l'espace d'un an, un demi-million de personnes fuient la RDA et partent s'installer à l'Ouest. Les inquiétudes au niveau du travail, de l'éducation familiale autant que scolaire, de la formation, de la sécurité sociale et de l'emploi contribuent à ce recul de l'engagement. D'un autre côté, la satisfaction et la tendance à

---

61 On pense aux syndicats et notamment aux syndicats enseignants, dans les anciens Länder comme dans les nouveaux. Cf Many, Guillaume : Travail de mémoire de Master 2 (cité plus haut). Université Lumière Lyon 2.

accepter de s'engager grandit dans les domaines du respect de la vie privée, du domaine public et des questions d'environnement. La consommation et la « motorisation » sont dès les premières années après 1989 en nette hausse, ainsi que la qualité de vie. Le fait d'être en accord avec les développements politiques actuels en Allemagne réunifiée, si il est toujours élevé en 1991 à 67%, est cependant toujours en baisse. Au niveau politique, 40% des personnes voient dans le socialisme une idée importante d'opposition, et 20% lui prédisent un retour sous une forme améliorée. Cette tendance à la baisse de la satisfaction ne fera que s'accentuer dans les années 1990. Plus d'un tiers des personnes se sentent exclues des événements importants, au niveau social ou politique, voire livrés à eux-mêmes. Dans le domaine de la mobilité sociale, on observe un tiers d'ascensions, un tiers de régressions, et une tendance générale à l'individualisation des milieux sociaux-culturels. Le travail est devenu plus mobile, multiple, et le chômage comme le travail à temps partiel sont des éléments des sociétés occidentales qui arrivent de manière très subite en RDA et dans les nouveaux Länder. Les personnes qui ont à en pâtir économiquement voient alors dans l'ancien système une protection accrue du travailleur, de l'emploi, et des prestations sociales. Seules deux catégories de travailleurs ont pris de l'importance en nombre depuis 1990 : les employés et les indépendants. Les changements de métier ou d'occupation sont aussi importants. La moitié des actifs a perdu son emploi et/ou en a changé en 1990/1991. La fin du paradigme industriel y est pour beaucoup. Les femmes profitent de la poussée rapide du tertiaire, et demeurent plus actives que celles des anciens Länder, du fait de leur histoire. Les soucis sont importants au niveau du travail, l'insécurité y est présente, trouver une nouvelle place paraît impossible ou compliqué mais perdre son travail est probable ou sûr.

Les allemands de l'Est et donc des nouveaux Länder ne se basent pas sur les critères d'aisance de la RFA, ceci en partie par rapport à la situation économique et sociale de la RDA. Le besoin ne se fait sentir que quand deux personnes d'un ménage sont touchées par le chômage, et le pouvoir d'achat semble augmenter même si les loyers connaissent une hausse sensible. Cela est en partie aidé par un effet de la modernisation, à savoir la répartition secondaire des richesses, par la régulation par l'État des impôts et par les aides sociales en cas de cessation de travail ou de travail à temps partiel. C'est un point important, car le revenu moyen dans les

nouveaux Länder dans les premières années après la Réunification n'atteint qu'une partie du revenu moyen dans les anciens, et les retraites, malgré leur augmentation depuis l'union monétaire, aussi. Entre-temps, les écarts se sont réduits. Malgré tout et malgré une satisfaction plus forte par rapport à l'offre de produits ou l'écologie, les indices de satisfaction générale sont rapidement en baisse, et se situent à un niveau semblable à celui des groupes en difficulté en RFA.

Ces tendances négatives sont contrebalancées par un optimisme assez prononcé : une grande majorité des allemands de l'Est pensaient voir leur niveau arriver à celui des anciens Länder en l'espace de cinq ans. Ces perspectives qualifiées aujourd'hui de chimériques ont été revues à la hausse, ainsi le pronostic de Dahrendorf en 1989/1990 :

*six mois pour la révolution politique immédiate, six ans pour la réforme économique (seulement dans le sens des réformes formelles des systèmes économiques), et soixante ans jusqu'à la fin des processus de changement socio-culturels me paraissent être un pronostic réaliste<sup>62</sup>.*

Il faut ajouter aux déceptions le fait que les allemands de l'est se sentent mis à l'écart des processus de décision.

Si nous nous occupons maintenant du cas spécifique des enseignants, le terme de double modernisation prend pour eux une autre dimension supplémentaire, professionnelle cette fois-ci. Les enseignants sont au croisement des difficultés d'adaptation à la nouvelle société et de celles du transfert d'institutions. Ces deux défis entraînent la perte de valeurs considérées auparavant comme sûres, et un changement de vision de l'éducation, de l'enfance, de la jeunesse, de la fonction de l'enseignant. C'est cette agrégation de la transformation du paysage éducatif est-allemand et de celle des devoirs de l'école et de l'enseignant dans une société qualifiée de post-moderne qui est désignée ici comme *double modernisation*<sup>63</sup>.

---

62 Dahrendorf, R: *Reflections on the Revolution in Europe*. Times Book/Random House, New York, 1990.

63 Fabel-Lamla, Melanie : *Professionalisierungspfade Ostdeutscher Lehrer*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004.

Les enseignants est-allemands sont donc confrontés à un double problème : ils doivent d'un côté affronter le transfert d'institutions et les changements inhérents au système scolaire ; de l'autre côté et dans le même temps, ils subissent les défis, les paradoxes et les risques de la société moderne qui se prolongent dans les institutions et relations pédagogiques. Les possibilités offertes par la modernisation, mais aussi les changements positifs ou négatifs induits par celle-ci, créent de différentes positions de réactions face aux événements. Les enseignants est-allemands ont été traités dans ce cas, et il nous apparaît ici nécessaire de développer un peu le sujet.

## ***Cadres de travail et de réception du processus de transformation de la société chez les enseignants est-allemands.***

La manière dont les enseignants est-allemands s'approprient la *Wende* et la Réunification de l'Allemagne est décisive en ce qui concerne le type de professionnalisation et les trajectoires professionnelles au sortir de la RDA. Plusieurs types de réception sont observables selon les enseignants. La manière de vivre le changement, de le surmonter, de le nier ou de l'utiliser comme chance, pour citer quelques-uns des cadres de réaction, dépend entre autres du type d'école et du type de matière<sup>64</sup>. L'engagement et les orientations politiques jouent aussi naturellement un rôle prépondérant. Reh et Tillmann identifient en 1994 quatre types de réaction. Même si ils laissent de côté la dimension biographique et se cantonnent à la réaction immédiate sans traiter le projet professionnel, ces quatre types sont assez représentatifs des réactions face au changement:

1. Les enseignants pour beaucoup des classes primaires, qui voient dans l'ouverture des formes scolaires des inconvénients pour les enfants et les apprentissages.
2. Les enseignants distanciés politiquement, qui axent leur cours sur la connaissance et la performance scolaire.
3. Les enseignants engagés, qui voient dans la *Wende* une chance de pouvoir enfin tester de nouvelles formes et idées pédagogiques, ainsi que de participer à la réforme de l'école.
4. Les enseignants convaincus du socialisme de la RDA, qui assument leur idéologie défunte et n'entendent pas changer leurs manières d'enseigner.

On peut remarquer que la représentation du métier d'enseignant en RDA par les enseignants

---

64 Reh, Sabine, Tillmann : *Texte Ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als « Bekenntnisse » : Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2003.

eux-mêmes est très axée sur deux principes poussés à bout, et qui semblent se séparer à la chute du système scolaire et de valeurs : le principe de performance technique et dans la matière, et le principe de responsabilité sociale vis-à-vis de l'élève, plus souvent évoqué dans les activités extra-scolaires, et marqué par le fait de devoir « toujours être là pour l'élève ». Dans le nouveau système, les enseignants privilégient une de ces deux composantes. Les auteurs ont de multiples résultats quant à l'orientation choisie, en fonction de la date réalisation des travaux et des méthodes utilisées. Dans la même année, en 1994, Koch et al.<sup>65</sup> proposent un autre modèle d'observation, en partant du principe de l'insécurité professionnelle induite par la fin du régime socialiste. Ce modèle s'inspire de celui des travailleuses à temps partiel développé par Wohlrab-Sahr en 1993, qui montre que celles-ci développent différentes stratégies d'adaptation ou de différenciation en réponse à leur situation professionnelle et leur statut: adaptation, autonomie rebelle, création d'une culture commune, distanciation. Ce modèle peut s'appliquer aux enseignants de la RDA, car ceux-ci deviennent d'une manière étrangers à leur métier tel qu'il se pratique et se vit dans le reste de l'Allemagne, et le recours aux contrats à temps partiel et aux périodes de chômage devient aussi fréquent. Les auteurs remarquent que les périodes de crise professionnelle pendant la transformation prennent souvent leurs racines dans la carrière enseignante passée. Les outils et manières de gérer ces crises et changements sont aussi pour part des héritages de l'identité professionnelle passée. Neumann considère la génération d'enseignants de la RDA étudiée comme plus « pragmatique ». Pour cette génération, le choix du métier d'enseignant aurait plus souvent été une solution embarrassante ou un second choix que les Neulehrer, beaucoup plus convaincus et enthousiastes par rapport à l'idéologie scolaire. La recherche biographique montre aussi que le couple proximité/distance au système de la RDA influe pour une grande partie dans le processus de travail et de reconstruction de l'identité professionnelle dans le mouvement de la transformation. Una Dirks cite les exemples opposés de directrices d'école et d'enseignants d'anglais. À la réunification, les uns perdent des priviléges et leurs conditions de travail et de

---

<sup>65</sup> Koch, T: *Ostdeutsche Lehrer (Promotoren) in Transformationsprozessen des Bildungswesens. Eine Fallstudie zu Auswirkungen und zur subjektiven Verarbeitung des Wandels in ausgewählten Regionen*. Étude non publiée du KSPW, Berlin 1994. Cité dans Fabel-Lamla, Melanie: *Professionalisierungspfade Ostdeutscher Lehrer*. VS Verlag, Wiesbaden, 2004.

prestige se dégradent, alors que les autres subissent le processus inverse. Il paraît alors normal que les anciennes directrices d'école s'investissent moins dans la politique scolaire nouvelle et tiennent une distance critique par rapport au changement et que les enseignants d'anglais veuillent « libérer leur potentiel créatif et d'expression ». Ces enseignants qui connaissent par la chute du système socialiste une élévation de leurs possibilités d'action ou une libération sont ceux qui sont les plus à même d'utiliser les stratégies fournies par la nouvelle formation des enseignants ou la formation continue (éducation à l'indépendance, méthodes de communication en classe, travail actif avec les parents d'élèves...). En 2004, Fabel-Lamla propose un schéma récapitulatif des défis posés aux enseignants est-allemands pendant le processus de transformation, ainsi que les ressources mises à leur disposition pour relever ces défis. Ce schéma, que nous traduisons et reproduisons ici, permet de visualiser les changements opérés sur le système scolaire est-allemand pendant la période de la Wende, et de montrer les influences directes de ces changements sur la société en général, sur les écoles, les relations entre les enseignants et les autres acteurs de l'école, ainsi que les paradoxes touchant les enseignants. Comme nous pouvons aussi le remarquer, les possibilités offertes et nouvelles marges de manœuvre sont aussi incluses. Elles montrent l'ambivalence entre difficultés d'adaptation, défis à relever, et ce en quoi la transformation représente une chance pour la profession enseignante.

Institutions – Structures		Société prise dans le processus de transformation					
		Transfer des institutions dans le système scolaire			Présence publique		
Système scolaire	Organisation	Dans l'école		Culture pédagogique			
		Interaction Enseignant-élève		Culture d'école			
Cours	Enseignant	Éducation					
Passage à la nouvelle réforme scolaire Décentralisation des structures de pouvoir (et droit à la parole augmenté) Sauvegarde nécessaire des écoles au regard du recul des naissances Plus d'élèves par classe, plus d'heures de cours pour les enseignants Mise à l'épreuve politique et suppression de postes	Éloignement et modification de certaines matières (éducation du citoyen, histoire...), nouveaux manuels scolaires, nouveaux contenus, nouvelles méthodes, nouvelles matières	a. Dispositions en rapport avec la biographie professionnelle: ressources, orientations normatives, buts éthiques professionnels, image de soi professionnelle b. Initiations biographiques et professionnelles dans le processus de transformation et de la Wende : dépréciation des acquis précédents, plus forte pression d'action professionnelle, appropriation de nouvelles connaissances et formation pédagogique continue.	Perde des activités extra-scolaires Perde de moyens disciplinaires	Nouveaux pédagogiques pour chaque type d'école Nouveaux collègues Construire la confiance	(Re)-définition du mandat, du rôle de l'enseignant, des buts de l'éducation et de la formation	Demande de renouvellement social Discret d'officiel porté sur les enseignants en 1989/1990	Demande de réforme du système scolaire comme condition d'un
Restructuration des institutions de base Fédéralisme et indépendance des Länder sur l'éducation et la formation Formation de la volonté politique lors des élections Réglementation juridique du réaménagement du système scolaire	Mise en place d'une nouvelle inspection Changements structurels aussi après 1992 Nouvelles lois et directives scolaires Mise en place de la nouvelle grille de salaires Nouveaux programmes Restructuration de la formation			Institutionnalisation d'un processus de développement pédagogiques entre l'école et les parents	Confrontation avec des aspects pédagogiques multiples inspirés de l'Ouest	Nouveaux contrats de réforme scolaire	
		c. Décalage temporel entre transfert des institutions et appropriation culturelle de ce transfert.		Nouvelles formes démocratiques dans la communauté scolaire		Nouveaux buts : indépendance, capacité à critiquer et à remettre l'autorité en question	
		Changement du spectre de capacités scolaires des élèves.		Changement de clientèle		Manque de reconnaissance dans la discussion de l'égalité de valeur des diplômes et qualifications	

Moments de décision institutionnels et juridiques

Moments de décision individuels et biographiques

Moments de décisions culturels

À partir de ces informations et analyses, qui ont mis en place les contextes politiques, économiques et sociaux, il nous faut maintenant nous préoccuper de la posture sociologique à adopter afin d'étudier au mieux les professions enseignantes en RDA, dans les nouveaux Länder et en France à travers ces mouvements de modernisation et de double modernisation. C'est le sujet du prochain chapitre.

# **.La sociologie des professions et son application à la profession enseignante**

*« Les sociologues se sont mis à étudier surtout les personnes vivantes »*  
*Everett C. Hughes*

*« Il n'y a pas de groupe mais uniquement des regroupements » Bruno Latour, 2005. *La science en action : introduction à la sociologie des sciences*. Paris, La Découverte.*

*« je dirais qu'il n'y a que des activités » Dialogue Müller, Becker : comment parler de la société ? 2009.*

Notre travail consiste à observer et à comparer les évolutions de la profession enseignante à travers les évolutions de la France et de la RDA, devenue ensuite partie de l'Allemagne lors de la Réunification de 1990. L'étude des professions et à l'intérieur de celle-ci, celle de la profession enseignante est une composante importante de la sociologie. Dans le but de proposer une analyse fine et adaptée à notre contexte, il nous faut passer par les différentes formes de la sociologie des professions et des enseignants. Nous verrons que chacun des grands mouvements traités ici de cette science apporte sa part d'éléments pertinents en termes d'analyse pour notre sujet, même si une perspective principale fera l'objet de notre choix. Ce chapitre axé sur la sociologie des professions et la construction de l'objet théorique présente tout d'abord les théories générales, puis se concentre sur le sujet des enseignants dans nos trois zones géographiques d'études, à partir de travaux déjà existants, de nos résultats déjà obtenus dans ce domaines, ainsi que d'extraits d'entretiens.

Deux grands courants sont à l'origine de la sociologie des professions : le fonctionnalisme, représenté notamment par Talcott Parsons à Harvard, et la sociologie interactionniste, menée dans ses débuts à Chicago par Everett C. Hughes. Ces deux courants s'expliquent et se

présentent d'autant mieux qu'ils s'opposent dès leurs débuts, que ce soit en ce qui concerne les buts de ceux-ci, leurs méthodes et leurs groupes d'étude. D'autres courants, créés plus tardivement à partir des deux précédents, existent, mais nous ne les aborderons pas ici, car la présente étude s'appuie sur ces deux courants principaux. Nous nous concentrerons d'abord sur les théories fonctionnalistes, montrant les points essentiels de celles-ci utiles à notre étude, puis nous tacherons de pointer ses limites quant à notre objet afin d'introduire la sociologie interactionniste, qui servira de support théorique pour la construction et l'analyse du matériel empirique.

## .1 Les théories fonctionnalistes des professions

Si, comme nous l'avons précisé à l'instant, la sociologie fonctionnaliste constitue un courant essentiel de l'étude des professions, elle n'apparaît vraiment unie et homogène que dans son opposition historique aux théories interactionnistes<sup>66</sup>. Si Talcott Parsons et les sociologues de Harvard font figure de représentants du fonctionnalisme, celui-ci est en réalité composé historiquement de trois grandes composantes. Après une brève présentation de ces trois courants, nous tenterons de proposer une définition du fonctionnalisme qui regroupe les caractéristiques principales, et ses applications à notre étude en seront extraites.

À la fin du 19<sup>eme</sup> siècle en 1893 avec *De la division sociale du travail*<sup>67</sup>, Durkheim est le premier, en France, à introduire le concept de groupes professionnels<sup>68</sup> comme garants du lien social et de la bonne marche de la société moderne dans laquelle les révolutions industrielle et Française ont coupé les liens sociaux historiques : le cadre du village, de l'ancienne forme de la corporation, de la famille, et la souveraineté de l'Église. Dans *Le Suicide*<sup>69</sup>, en 1897, il voit la famille se réduire au couple conjugal et menacée par le divorce ; l'Église perd de son efficacité en tant qu'instance de socialisation ; la sphère politique s'éloigne des citoyens et perd

---

66 Dubar, Claude, Tripier, Pierre, *Sociologie des professions*. Armand Colin, Paris 2005.

67 Durkheim, Emile , *De la division sociale du travail*, PUF, Paris 1967. Texte disponible en ligne : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/division\\_du\\_travail/division\\_travail.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail.html)

68 Explicite cependant dans la deuxième préface, en 1902,

69 Durkheim, Emile : *Le suicide, étude de sociologie*. PUF Paris 1897 pour la première édition. Texte disponible en ligne : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/suicide/suicide.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/suicide/suicide.html)

sa fonction régulatrice. Dès lors, et pour contrer au problème de la recrudescence des suicides, Durkheim pose la question de savoir quel groupe ou quelle instance peut permettre au citoyen de retrouver ce lien social ainsi que cette régulation. L'anomie ou la perte de conscience des normes ainsi que du lien social engendrée par l'affaiblissement des groupes traditionnels encadrant la société et la perte de repères peut trouver son remède dans l'avènement et la restauration du « groupe professionnel ». L'observation des groupes ayant fait preuve d'une efficacité non remise en cause combinée à celle de l'avènement de la société guidée par l'économie conduisent Durkheim à penser que le modèle de ces groupes est la solution à l'anomie de la société. Ces groupes qui servent de modèle, l'avocat, le magistrat, le soldat, le professeur, le médecin et le prêtre, sont des groupes qui placent l'intérêt commun au-dessus de l'intérêt personnel, sont régis par une éthique commune et forment un groupe cohérent et uni, partageant des normes. Ces groupes constituent donc un lien social entre leurs membres et apportent une cohésion dans l'ordre de la société, créent de nouveaux repères. Pour constituer une solution à l'anomie, ils doivent disposer de plus d'autorité et de pouvoir que les syndicats, groupements économiques qui constituent éventuellement les prémisses d'une association professionnelle, mais sans obligation ni autorité ni règles communes à l'ensemble d'un corps. Le groupe professionnel doit comprendre un nombre plus important d'éléments et de caractéristiques pour pouvoir constituer une zone de confiance entre le citoyen et l'État, proches et reconnus. Pour cela elle doit englober tous les membres de la profession, avoir une autorité au niveau juridique, proposer une couverture et une assurance à ses membres, former de manière performante ses membres et organiser la culture. Dans ce cas idéal, et appliqué à toutes les catégories de travailleurs, les particuliers organisés en professions constitueraient l'organisation de base de la vie sociale et politique. Ces organisations professionnelles doivent montrer à chaque membre que l'intérêt collectif ne doit pas être freiné et que la société a besoin de ses membres pour éviter la désorganisation. Elles constituent pour Durkheim une nouvelle instance de socialisation remplissant des fonctions que l'école ne peut assumer dans sa totalité.

La manière dont Durkheim décrit les groupes professionnels comme un but à atteindre pour chaque type de métier, et englobant toute la société comme une zone intermédiaire entre la

sphère privée et la sphère politique connaît chez les successeurs du sociologue français un changement dans son approche et la considération de ces groupes. Elle a chez Durkheim une visée qu'on pourrait qualifier de normative et s'adresse à tous. Les successeurs anglophones de cette théorie vont la reprendre, en extraire des fonctions et caractéristiques pour les appliquer à certaines catégories et corps de métiers, créant une frontière entre professionnels et non-professionnels, donnant le sens anglophone de *profession*, que nous allons définir en parcourant les théories fonctionnalistes anglaises et américaines des professions.

Chronologiquement, ce sont les anglais Carr-Saunders et Wilson qui, en 1933, prennent la relève de la théorie fonctionnaliste des professions, le changement de contexte et de buts provoquant des bouleversements importants dans les concepts de profession et d'occupation, entraînant une rupture entre différents types de métiers. Certaines catégories de métiers se sont transformées, à la Révolution industrielle. En conservant leur indépendance vis-à vis de l'État, elles luttent pour l'exclusivité de leurs membres à pratiquer, et obtiennent le monopole. Ce sont ces catégories qui vont devenir le modèle-type des professions dites « établies ». Dans l'expression et la définition la plus simple d'une profession dite établie au Royaume-Uni, celle-ci doit faire partie des « services vitaux » rendus à l'ensemble de la société. Ces services vitaux, devenant les deux premiers groupes professionnels étudiés en tant que tels, et servant de modèle aux autres professions et types de métiers sont constitués par les professions médicales (soigner, améliorer la santé) ainsi que les professions juridiques (« rendre la justice » et régler les différends). Si les avocats obtiennent les premiers le titre de professionnels, les professions médicales font apparaître une des caractéristiques principales de la classification fonctionnaliste : une formation longue en université sanctionnée par un diplôme reconnu et donnant l'accès aux associations professionnelles au monopole de l'exercice. Ces associations, au sens professionnel du terme, sont les groupements des membres d'une profession qui exercent un contrôle sur l'activité et régulent la concurrence. Elles sont les instances d'acceptation ou de radiation d'un de leurs membres, les protègent dans leur activité tout en définissant les règles d'encadrement de celle-ci, et montrent par là

leur indépendance vis-à vis de l'État ainsi que leur apport indispensable à la bonne marche de la société. Elles sont responsables des dérives éventuelles de leurs membres et doivent donc exercer un contrôle et une formation interne stricte sous peine de discrédit et de confiscation du monopole. Enfin, ces associations certifient que leurs membres ont suivi une formation intellectuelle longue et sanctionnée par un diplôme reconnu, et qu'ils sont donc aptes à exercer leur profession, se distinguant par là de « charlatans » ou d' « affairistes ». Dans cette perspective fonctionnaliste, les associations professionnelles reconnues ont vu leur statut passer à celui de profession quand les membres de celle-ci ont pu s'associer, prouver la nécessité de leurs compétences et du monopole du contrôle de l'activité et de leur exercice auprès de l'État. Le fait passer au statut de profession implique donc un mouvement collectif de reconnaissance, et donc de règles communes. Ces critères sont nécessaires à la sélection des membres et au contrôle de la qualité du service rendu.

L'association professionnelle sert de zone intermédiaire entre le « profane », qui reçoit le service, et l'État. Elle est la condition la plus importante pour transformer une activité en une profession établie. Si l'État détient le monopole, le pouvoir de décision, de recrutement et le contrôle de l'activité, cette activité ne peut pas, selon Carr-Saunders et Wilson, constituer une profession. C'est ainsi que les fonctionnaires, ne disposant pas d'une autonomie vis-à vis de l'État, ne peuvent pas être vus comme des professionnels. Or les enseignants, dans le cas de la RDA comme dans celui de la France, sont fonctionnaires. Des développements importants ont été présentés sur le cas des enseignants et des fonctionnaires. Dans le cas des études et des perspectives fonctionnalistes, Etzioni définira ceux-ci comme des « semi-professionnels ». Ce terme, à connotation dépréciative, sera éclairé ainsi que son contexte à la suite de nos éclaircissements sur les théories fonctionnalistes des professions.

La question de l'autonomie d'un corps de métier par rapport, d'abord à l'Église, puis à l'État, constitue donc la problématique majeure de l'accès au statut de profession. La logique sous-jacente est celle de la reconnaissance de l'expertise et du savoir spécialisé tenu par les professionnels comme gage de crédibilité et de protection juridique de l'État. Les critères définissant ou non une profession sont posés : une formation longue intellectuelle et reconnue,

ainsi que l'association comme instance de contrôle. Pour les auteurs fonctionnalistes, ce sont les luttes pour faire reconnaître ce savoir-faire spécialisé et cette expertise qui sont au cœur du processus de professionnalisation, à savoir le fait de passer d'un statut de non-profession à celui de profession.

À l'instar de Durkheim, les deux auteurs anglais voient dans les associations professionnelles un moyen de régulation et de paix sociale. Le contrôle exercé par celles-ci doit donner à chacun de ses membres l'obligation de se comporter de manière exemplaire, mais aussi un prestige et une reconnaissance équivalents. Les professionnels sont, comme pour Durkheim, les médiateurs entre l'expert et le profane. Là où Carr-Saunders et Wilson dérivent de la vision de Durkheim, c'est dans le type de services rendus à la société. Les métiers de la finance ou tournés vers le profit peuvent selon eux aussi devenir des professions, même si ceux-ci ne constituent pas un service vital et nécessaire à la bonne marche de la société. Par leur définition, les professions constituent, comme pour Durkheim, une alternative à la séparation politique et sociale du monde entre travail et capital. Les professionnels, situés en-dehors de cette dichotomie, sont par leur savoir et leur expertise indépendants par rapport à un patron ou une entreprise. Car si le professionnel prête ses services ou peut être engagé par une entreprise pour une mission précise, il ne doit de comptes finaux qu'à ses pairs.

L'auteur le plus reconnu et le plus représentatif des théories fonctionnalistes des professions est incontestablement Talcott Parsons. Sa théorie des professions, largement inspirée des concepts de Durkheim, prend place dans une théorie fonctionnaliste plus large visant toute l'action sociale et la socialisation. Parsons, puis ses disciples et collègues fonctionnalistes, regroupés d'abord à Harvard, reprennent les idées directrices de Durkheim et, à moindre mesure, de Carr-Saunders et Wilson, pour formuler leur théorie des professions ainsi que des critères bien définis et des situations observables. Ces critères et situations sont, aux yeux des fonctionnalistes, décisifs pour la différenciation d'une activité entre *occupation* et *profession*. Parsons montre sa filiation plus directe avec Durkheim dans la fonction sociale et nécessaire à la vie de la société des *professions*. Pour lui, elles doivent être orientées vers le bien collectif

et présenter une fonction vitale pour la sauvegarde et la bonne marche de la société. Ainsi, les métiers de service ou de la finance directement tournés vers le profit ne peuvent pas être considérés, dans la vision de Parsons, comme des professions dites établies. Les catégories de métiers qui ne sont pas spécialisées dans un champ de compétences, et dont le champ d'action est diffus, de simple exécution d'une tâche ou non-spécialisé, ne peuvent pas rentrer dans la catégorie fonctionnaliste des professions. Les professions constituent donc un univers sinon fermé difficilement accessible, et se différencient des autres catégories de métiers que sont les travailleurs sous la direction d'un patron ou d'un chef d'entreprise (ouvriers ou employés), les fonctionnaires (qui n'ont pas d'emprise sur la confection de leur activité) et les hommes d'affaires (qui ne recherchent que leur seul profit sans considération pour le bien et la survie de la société). On aurait tort de considérer les professionnels comme seulement altruistes : il leur est important de bénéficier d'un prestige et d'un confort financier certains, ainsi que du plaisir au travail, du respect de l'activité... Mais ils se voient et sont considérés comme des maillons essentiels entre la science et le profane. Ils ont entre autres pour mission de servir de médiateurs dans leurs domaines de prédilection, et de faire avancer la science dans le but du bien commun.

Les domaines « vitaux » définis par Parsons, dont les spécialistes constituent les membres des professions établies, sont au nombre de quatre : l'ingénierie (planifier des infrastructures), la médecine, le droit et l'enseignement. Partant de ce principe, les fonctionnalistes ont en plus de cela défini une liste de critères composant une profession, et distinguant celle-ci des *occupations*. Ces critères, listés entre autres par Wilensky<sup>70</sup>, sont inclusifs, et chaque « niveau » suivant est plus difficile à atteindre que le précédent, mais rapproche de plus en plus l'occupation de la profession. Plusieurs autres critères peuvent être à souhait ajoutés ou modifiés, mais les six qui sont listés ici forment le cadre typique faisant consensus auprès des fonctionnalistes :

1. Une profession établie est une profession qui s'exerce à plein temps.
2. Elle comporte des règles d'activité

---

70 Wilensky, H : « *The professionalization of everyone ?* », American Journal of sociology, 1964, 2. Cité dans Dubar, Claude, Tripier, Pierre : *Sociologie des professions*.

3. Elle comprend une formation intellectuelle longue et des écoles ou lieux spécialisés
4. Elle possède des organisations professionnelles
5. Le monopole de l'activité par les membres de la profession est protégé légalement
6. Elle doit avoir établi un code de déontologie.

Par voie de conséquence, le processus dit de professionnalisation défini par les théories fonctionnalistes peut se résumer à l'acquisition par un métier de ces critères, permettant un classement chiffrable et mesurable de l'avancement d'une activité. De surcroit, toutes les activités ne sont pas éligibles à la compétition pour une place enviée de profession établie. Le « sésame » indispensable à l'entrée dans le processus de professionnalisation des fonctionnalistes est représenté par la reconnaissance d'un savoir universitaire, une référence à des savoirs théoriques. Ainsi est placée une frontière hermétique entre les activités qui sont ou peuvent devenir des professions, et celles qui ne le seront jamais.

En ce qui concerne le cas des enseignants, nous nous retrouvons, suivant l'organisation des critères de définition et de classement fonctionnaliste dans la configuration suivante :

- L'accès à la professionnalisation est ouvert, et ceci en deux temps autant en France qu'en RDA puis dans les nouveaux Länder de l'Allemagne. Dans un premier temps, des écoles spécialisées étaient réservées à la formation des enseignants, autant en RDA qu'en France. Ces écoles n'étaient accessibles qu'à un niveau scolaire qui arrive rapidement dans les deux pays à un niveau équivalent au baccalauréat. Cette formation dure plusieurs années. La reconnaissance théorique est donc tenue comme acquise, et elle le devient d'autant plus avec l'universitarisation des cursus de formation d'enseignants dans les deux pays : avec la création des IUFM en France, et avec le déplacement des lieux de formation des enseignants dans les universités dans les nouveaux Länder entre 1990 et 1995.
- La profession enseignante s'est longtemps exercée à plein temps. Depuis la *Wende* en Allemagne, et depuis les changements inhérents au marché du travail et aux politiques

scolaires dans le monde en général, de plus en plus d'enseignants se voient obligés d'exercer leur activité à temps partiel, et/ou dans plusieurs lieux. Ceci est au niveau de la professionnalisation un recul dans l'acquisition des critères. Nous verrons ce point plus en détail par la suite. De par le fait de la fragmentation du temps de travail des enseignants, mais aussi du nombre croissant de lieux de travail et de missions (plusieurs classes dans plusieurs écoles à temps partiel, remplacements...), on peut considérer qu'une part des enseignants ne remplit pas entièrement le premier critère de la liste de Wilensky.

- Les règles d'activité des enseignants sont tributaires d'une part des sciences de l'éducation, et d'autres part des savoirs universitaires des disciplines enseignées. Cet ensemble, dont les savoirs, savoir-faire et techniques sont dispensées et acquises en formation initiale à l'université, devraient être satisfaisantes pour pouvoir prétendre à l'accomplissement de ce critère, et donc à une professionnalisation plus aboutie. La recherche en éducation est très active, et des instruments et outils sont sans cesse développés afin de faire progresser l'enseignement et l'activité éducative de la meilleure manière. Mais la profession enseignante se heurte dans ce cas à un des plus grands obstacles à sa professionnalisation : elle fait partie de la fonction publique. Dans le cas des règles d'activité, cela signifie que celles-ci sont dictées par la hiérarchie et non développée en commun et mises en places par les pairs.
- Le cas de la profession enseignante présente encore des paradoxes dans l'acquisition ou non du critère de la discipline savante. Des hautes écoles en France et en RDA, puis l'université ou des instituts universitaires dans les nouveaux Länder et en France, prennent en charge la formation théorique des enseignants du second degré. Celle-ci se fait d'une part dans la ou les matières destinées à être enseignées et d'autre part en sciences de l'éducation. La recherche autant dans les matières que dans les sciences de l'éducation permettent une expertise scientifique, et l'accroissement des connaissances internes à l'activité. « Malheureusement » pour l'acquisition des critères fonctionnalistes, les connaissances nécessaires à l'enseignement secondaire sont

considérées comme trop généralistes et pas assez scientifiques, et les sciences de l'éducation peinent à être vues comme une discipline scientifique, non seulement de par son caractère composite, mais aussi de par la considération de l'éducation comme étant une chose naturelle et « allant de soi », le niveau de connaissances enseigné n'étant vu que comme seul repère académique.

- Les associations professionnelles enseignantes sont composées pour la plus grande partie de syndicats. Ces syndicats regroupent des enseignants, des chercheurs, des politiciens, et participent non seulement à la défense de ses membres et de l'activité, mais aussi au développement et aux politiques de l'éducation. Ils disposent de données et d'informations d'une expertise souvent au moins égale à celle des ministères, et sont des interlocuteurs permanents dans les questions éducatives et politiques.
- En ce qui concerne le monopole de l'activité et sa protection légale, ceux-ci sont acquis. La formation des enseignants, autant en France qu'en Allemagne, est universitaire, sanctionnée par un diplôme et par un concours en France, et l'enseignement secondaire n'est pas possible sans cette formation reconnue par l'État. Même dans l'enseignement privé, où quelques règles peuvent différer, la formation est obligatoire. Ce monopole de l'enseignement est donc protégé par l'État, car ce dernier est responsable des politiques éducatives et de l'éducation. Ce monopole n'apparaît pas comme étant contre-nature à partir du moment où l'éducation est un service public et un devoir de l'État.
- Le code de déontologie des enseignants est lui aussi régi par l'État et le cadre juridique. Un code de déontologie s'applique essentiellement aux professions de droit privé, le plus souvent les professions libérales. Dans un cadre de service public, un tel code, même si les discussions autour d'un éventuel code de déontologie de l'enseignant sont multiples, n'aurait pas valeur de loi, et le code de référence resterait le cadre juridique strict. Cette absence de code de déontologie est une marque supplémentaire du fait que les enseignants sont au service de l'État, et que leur influence sur la conception du métier et les politiques éducatives n'est que partielle. Les pairs ont un

rôle informel et expert mais la communauté des enseignants n'a aucune emprise sur la profession enseignante.

Nous pouvons nous apercevoir que les critères utilisés par les fonctionnalistes pour la catégorisation des activités en profession ou *occupation* sont, dans le cas des enseignants, soit remplis, soit seulement en partie. Même dans le cas d'un critère rempli, comme par exemple le monopole de l'activité, il y a toujours une relativisation à faire, dans ce cas présent celui du monopole de l'activité protégé par l'État pour la raison que ce monopole est un monopole d'État. Dans le cas de critères non remplis, il faut aussi relativiser : si le syndicat ne peut pas réguler l'activité ni procéder à un recrutement par les pairs, il constitue entre autres un interlocuteur politique de choix, et un réseau d'experts très performant.

L'application stricte de ces critères nous donne un statut hybride dans le cas des enseignants. C'est celui de la « semi-profession » dont parle Etzioni dans son ouvrage définissant ce qu'il appelle les « semi-professions »<sup>71</sup>. Les semi-professions qu'il définit comme étant celles de l'enseignement, de l'enfance et du travail social souffrent de plusieurs points qui leur bloquent quasi-définitivement l'accès au statut de profession. Ces points concernent premièrement le prestige de la fonction d'enseignant et le statut dans la société (la fonction d'enseignant étant plutôt vue comme un moyen pour les classes populaires d'améliorer sa condition, ou un « revenu d'appoint » dans le couple, généralement apporté par la femme, alors que l'homme occupe une fonction à revenu plus important).

Ensuite, il nous faut revenir sur l'autonomie du métier, qui n'est pas acquise et assurée par les pairs et une éthique auto-concertée, mais sous la tutelle de l'Etat et régie par les institutions bureaucratiques. Même si devenir enseignant professionnel signifie par ailleurs devenir fonctionnaire de l'administration publique. Un(e) enseignant(e), par exemple, tout en disposant d'une *relative* autonomie dans l'exercice de son métier, ne peut pas décider au moment voulu de s'installer où bon lui semble, et doit faire des demandes de mutation.

Le dernier point, déjà abordé, concerne la forte féminisation du métier, ce qui recoupe et pour

---

71 Etzioni, Amitai: *The semi-professions and their Organizations: Teachers, nurses and Social Workers*, New-York, Free Press, 1969.

les mêmes raisons la question du statut et de la reconnaissance. De par sa forte féminisation, le métier d'enseignant est d'autant plus vu comme un « revenu d'appoint », dissimulé derrière des « prédispositions à l'éducation des enfants », tandis que l'enseignement supérieur, considéré lui comme une profession noble, est massivement masculin. De la même manière, cuisiner est considéré comme étant une tâche féminine, mais on parle toujours d'un grand chef cuisinier.

De plus, depuis la chute du Mur de Berlin et la réunification de l'Allemagne, les enseignants des nouveaux Länder ont dû accepter, afin que chaque enseignant puisse avoir un emploi malgré la baisse drastique des naissances<sup>72</sup>, la création de postes à temps partiel. Aujourd'hui encore, l'enseignant dans les nouveaux Länder n'occupe pas sa fonction à temps plein, autre critère de définition d'une profession établie, toujours chez les fonctionnalistes, comme nous avons pu l'évoquer.

L'enseignant se retrouve donc à mi-chemin, remplissant certaines conditions mais étant plus ou moins éloigné d'autres, notamment en ce qui concerne le prestige (l'enseignant étant considéré comme « deuxième salaire » ou laborieuse élévation de son rang), l'autonomie (en tant que fonctionnaire de l'État, bien que dans le Land de Saxe l'enseignant n'est pas fonctionnaire), et le capital financier (qui va de pair, dans les nouveaux Länder, avec entre autres les emplois à temps partiel).

Le modèle de la profession libérale décrit par les fonctionnalistes ne pourra donc, dans une configuration d'enseignement public, pas s'appliquer. La liste de critères apparaît dès le début comme biaisée ou inadaptée. Pour autant, ces critères peuvent servir de points de repère pour des comparaisons avec d'autres activités, et sont indicateurs importants de l'état de la profession.

## **.2 La sociologie interactionniste des professions et**

---

72 Nous reviendrons plus précisément sur ce point lors de la partie empirique traitant les entretiens réalisés dans le cadre de ce travail.

## les enseignants

La sociologie interactionniste, ou École de Chicago, s'oppose en beaucoup de points à celle de Harvard représentée par Parsons. Le postulat de départ est radicalement différent. La sociologie interactionniste est celle des groupes, et part du principe que l'on agit comme part d'un groupe, et que l'ensemble des actions et conduites des personnes qui constituent le groupe a une influence sur celui-ci, et la teneur du groupe respectivement sur les personnes le composant. Ces conduites et actions se situent à deux niveaux : avec l'environnement, les normes et les autres groupes, mais aussi entre les membres du groupe pris en compte. Ceci tend à pouvoir élargir son point de vue et considérer chaque groupe selon des critères communs, sans distinction nécessaire de prestige ou de dénomination<sup>73</sup>.

En ce qui concerne la sociologie des professions, initiée et représentée à Chicago par Everett C. Hughes, les travaux sont guidés par la problématique de la recherche de traits généraux à toutes les formes de travail, et un ensemble de problèmes communs. Cette démarche est en partie guidée par un idéal d'égalité, refusant d'étudier les professions établies de manière flatteuse aux dépens de métiers considérés comme moins nobles. Il faut y voir ici un trait caractéristique de la sociologie interactionniste, née dans le contexte de Chicago, grande ville aux multiples problèmes de cultures et d'identités, ville d'immigration<sup>74</sup>. Au niveau des professions, les principes interactionnistes se traduisent ainsi<sup>75</sup> :

- Les groupes professionnels sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire, et à se protéger de la concurrence.
- La vie professionnelle est un processus biographique qui

---

73 Aux États-Unis, une différence juridique est faite entre *occupation* et *profession*.

74 Plusieurs monographies seront écrites sur le thème de l'immigration, entre autres polonaise, par les sociologues de l'école de Chicago. Voir pour plus de détails Chapoulie, Jean-Michel : *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Editions du Seuil, Paris, 2001.

75 Encadré emprunté à Dubar, Claude, Tripier, Pierre : *Sociologie des professions*. Deuxième édition Armand Colin, Paris 2005

construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie.

- Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique du groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques, ou carrières de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement.

- Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales. Certains y parviennent mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division morale du travail et à leur capacité à se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur.

Pour Hughes, les situations de travail et les problématiques professionnelles peuvent être comparées à des situations théâtrales, dans lesquelles chacun a un rôle à jouer. Il utilise pour cela l'expression de « *social drama of work* »<sup>76</sup>. Ce sont ces rôles et l'agencement des différents rôles dans un ensemble qui constituent l'attrait de Hughes pour étudier les professions, et pour se démarquer scientifiquement du fonctionnalisme.

L'étude des professions par les sociologues de Chicago s'articule autour de deux axes. Le premier, la biographie, plus précisément la biographie de carrière, est le point central de la méthode interactionniste, illustré par l'entretien de recherche. L'activité professionnelle est un processus qui se construit tout au long de la vie, et peut être assimilé à une « vie dans la vie ». Elle est prise comme une forme d'accomplissement de soi. La profession est alors étudiée comme la somme et le déroulement des points d'accroche principaux de la vie professionnelle : motivation, formation, entrée dans la profession, phases de la carrière, points de changements de direction (bouleversements, remise en question, promotions...), points positifs et négatifs, et visions du futur. Au travers d'entretiens ouverts sous la forme de

---

76 « Drame social du travail », même si l'expression pose des problèmes de traduction. Chapoulie utilise l'expression originale, ou plusieurs traductions adaptées au contexte dans Chapoulie, Jean-Michel : *Le regard sociologique*. Éditions de l'EHESS, Paris, 1996.

biographies dites de carrière, les tendances du métier sont mises en lumière, ainsi que les processus sous-tendus de celui-ci. Le deuxième barycentre de la sociologie interactionniste des professions réside justement dans les interactions et relations entre les membres et avec l'extérieur. Ces interactions sont un ensemble modelant l'activité, et sont dirigés par les membres de cette activité vers sa protection, sa sauvegarde et le contrôle du mandat et du monopole.

On peut alors tenter de définir la profession, à l'instar de Hughes, comme l' « ensemble des moyens permettant le contrôle d'une activité<sup>77</sup> » plus que par l'empilement de pré-requis nécessaires à l'appellation de profession établie. Dans la perspective d'un modèle non fixe de l'identité professionnelle, on peut aussi s'appuyer, pour la circonstance sur les syndicalistes de la GEW eux-mêmes dans le cadre des dix ans de la Réunification de l'Allemagne en 1999, qui considèrent l'identité professionnelle enseignante en Allemagne comme « la compréhension de son « soi » professionnel par la somme de ses attentes et ses exigences [...] et la discussion commune de ces attentes et exigences »<sup>78</sup>. Elles sont multiples, bien entendu. Elles concernent non seulement les attentes et exigences matérielles et sociales (nous pouvons ici utiliser les critères de professionnalisation fonctionnalistes comme buts à atteindre, d'autant plus qu'ils participent à la conquête du monopole et de la régulation de l'activité), mais aussi les réformes de l'éducation, les projets se mettant en place ou se défaisant, les conflits internes et externes, tout ce qui peut être défini comme « moyens permettant le contrôle d'une activité ».

Nous nous retrouvons alors en présence d'une configuration interactionniste de la profession enseignante. Celle-ci est la plus même de saisir la comparaison entre les deux pays concernés et à travers les changements politiques et scolaires, car elle s'inscrit, comme nous venons de le voir, dans le temps (au travers de l'importance de la biographie) et dans les tensions et

---

77 HUGHES, Everett : *The sociological eye*, Aldine, New-York, 1971 in *Recherches sur les syndicats enseignants et les associations universitaires*, exposition de la problématique générale du groupe de travail RESEAU, 2002.

78 « Statt ein Leitbild « verordnet » zu bekommen, sollten die Lehrerinnen und Lehrer wie die andere an schulischen Bildungsprozessen beteiligten Gruppen (...) ihr je einiges (professionnelles) Selbstverständnis (also ihre Ansprüche und Erwartungen an sich selbst) formulieren und dann diese Selbstverständnisse miteinander diskutieren. *Schulpolitischer Ost-West-Dialog der GEW, Erfahrungen nutzen für Schulen von Morgen*, Conférence de la GEW de septembre 1999, p.94.

changements de l'environnement (le traitement des interactions).

Ces moyens créateurs de l'identité professionnelle sont multiples et recouvrent naturellement plusieurs aspects et domaines. Ils sont constitués par des thèmes courants et importants de la vie éducative, la façon d'être ensemble et d'agir dans le secteur professionnel. L'identité sociale et professionnelle comporte donc plusieurs indicateurs<sup>79</sup>:

- Le langage: se reconnaître en tant que membre d'un groupe professionnel passe par l'utilisation d'un langage commun. Certaines difficultés se feront sentir entre les deux parties de l'Allemagne du fait non seulement de la langue, mais des thèmes abordés et la manière de les aborder: de la double communication verticale unilatérale et horizontale informelle en RDA à la communication plus anonyme de la RFA, les enseignants de l'ancien Est ont, à la Réunification, l'impression d'une disparition de la communication entre les membres. En France, nous observerons entre autres les multiples appellations utilisées pour définir les enseignants du second degré, leurs rapports entre les différentes catégories à l'intérieur de ce groupe, ainsi que leurs rapports avec les enseignants du premier degré.
- L'environnement des enseignants. Par là, et dans une perspective typiquement interactionniste, nous entendons ce terme d'une manière réciproque. Nous nous occuperons de la vision par les enseignants de l'environnement direct les concernant : les collègues, les élèves, la hiérarchie et les parents d'élèves, ainsi que l'évolution de cette vision au cours de la période. De manière réciproque, comme annoncé, il sera important d'avoir un éventail de la vision des enseignants par les groupes que nous venons de nommer. L'évolution de ces visions est cruciale dans la compréhension de la profession enseignante, car c'est au travers des enseignants que la société, avec ses évolutions, changements et crises, est reflétée, et ceci de manière très peu filtrée. Par « peu filtrée », il faut comprendre que les enseignants sont confrontés au changement constant, que ce soit des politiques, des contenus ou des publics, et doivent s'y adapter de manière quasi-instantanée tout en arrivant à conserver une unité et une continuité.

---

79 Indicateurs tirés de Geay, Bertrand : *Profession: instituteurs: Mémoire politique et action syndicale*. Editions Seuil, Paris 1999.

Les moments-clés à surveiller dans ce travail concernent la modernisation et l'individualisation en France et en Allemagne. Du côté français, ils concernent de manière plus précise et spécifique la création des IUFM et l'uniformisation du corps enseignant, qui auront entre autres une forte influence sur les comportements entre enseignants. Du côté allemand, la Réunification de l'Allemagne constitue une profonde remise en question du métier d'enseignant ainsi que de la place de l'école.

- Les origines: il faudra, en partie avec les indications morphologiques tirées de monographies existantes, tirer un portrait des origines des enseignants, déterminantes pour leurs carrières. Dans le cas de la France, beaucoup d'enseignants ayant commencé avant 1990 ont des entrées dans le métier variées, du fait de la multiplicité des possibilités de promotion. Dans le cas de la RDA et des nouveaux Länder, les origines sont naturellement doubles : une partie du corps enseignant actif a grandi et a commencé à enseigner sous la RDA, une autre directement dans l'Allemagne réunifiée. Ils ne partagent donc un passé commun que de manière partielle. Ce sont de nouvelles origines à créer et la construction d'un présent commun sur la base d'expériences différentes qui sont l'un des défis du changement de l'identité de l'enseignant allemand.
- Les trajectoires: comment les différents types de formation de l'enseignant dans les nouveaux Länder et en France influence les trajectoires de vie des enseignants, en comparaison avec les anciennes formations (avant 1989 en France et en RDA)? La reproduction bourdieusienne est un des points essentiels des trajectoires d'enseignants, autant à l'Est qu'à l'Ouest de l'Allemagne, ainsi qu'en France. Pour le cas allemand on peut, après la chute du Mur et celle du SED, se demander comment celle-ci continuera de marquer les enseignants, après un désaveu du régime socialiste et de l'enseignant comme rouage essentiel de la formation idéologique. De plus, le nombre d'enseignants a été considérablement diminué à la Réunification de l'Allemagne. Être enseignant implique travailler à temps partiel, trouver difficilement une place, en contrepartie d'une formation universitaire toujours plus longue et coûteuse, et à la valeur toujours

plus faible. L'élévation sociale et la reconnaissance par le choix d'une trajectoire d'enseignant devient caduque dans l'ex-RDA, aussi de par l'élévation du niveau de scolarité moyen et l'accès facilité à la connaissance, notamment par les médias de masse, bien plus influents et moins contraignants. La comparaison sera ici cruciale avec la France, car elle permettra de montrer les similitudes et différences dans l'implantation d'un paradigme libéral voire néo-libéral dans l'éducation en Europe<sup>80</sup>.

- Les conflits et luttes, l'engagement: à travers entre autres le syndicalisme, on observe des séries de luttes pour les conditions, les salaires, la formation... Ce qui est ici vrai pour la France ne l'est pas pour la RDA, et les nouveaux Länder ont à apprendre à utiliser les organisations telles que les syndicats comme moyens d'affirmation, de pression et lutte, ce qui n'était absolument pas le cas du syndicalisme est-allemand, organisation de masse de soutien au régime appliquant des directives. L'engagement dans un syndicat dans l'Allemagne réunifiée donne l'impression d'un combat pour sa condition, ce qui peut apparaître comme une contrepartie de la non-obligation d'adhésion. Avec le danger qui lui est lié du consumérisme, ce que l'on a déjà pu observer<sup>81</sup>, et cela dès le début de l'Allemagne réunifiée.
- Les valeurs sont à réinventer de manière commune dans les nouveaux Länder. La difficulté première de la situation est de s' « adapter en résistant », c'est à dire d'affirmer une identité « Est » tout en luttant avec son passé, refuser de devenir un morceau stérilisé de l'Allemagne de l'Ouest en tous points semblable sans pour autant prôner des valeurs autoritaires et idéologiques héritées du système socialiste. En France, il doit constamment trouver et faire sa place par rapport aux évolutions et à la modernisation, même si ici le choc n'est pas si brutal. Nous retrouverons entre autres les problématiques de l'hétérogénéité, de l'échec scolaire. L'ajustement et la mesure

---

80 Voir à ce sujet Müller, J, Norrie, C, Hernández, F, Goodson, I : *Restructuring teachers' work-lives and knowledge in England and Spain*, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 40:3 (2010) et Robert, André : L'école en France de 1945 à nos jours, Presse Universitaire de Grenoble, 2010

81 Cf. prologue et article de E & W de novembre 2005: *Ja, es gibt große Unterschiede*. Dieter WUNDER nous donne ici un exemple illustrant le propos, celui de lettres reçues remerciant la GEW d'avoir permis l'acquisition d'un statut et disant n'avoir maintenant plus besoin d'eux.

sont ici des points primordiaux de la compréhension des deux parties et de la définition par les enseignants de la (des) valeur(s) centrale(s) de la profession<sup>82</sup>, en fonction des passés communs, des visions de l'enfant et de l'enseignement, et de la situation politique générale et particulière. Les valeurs nouvelles s'orientent surtout vers le débat, l'importance de l'individu, la poursuite de son projet personnel, la multiplicité et la tolérance des idées et avis et la baisse de l'autorité. On retrouve ici la problématique de la trajectoire, quand l'enseignant doit préparer l'enfant à des normes et valeurs auxquelles il doit s'adapter dans le même temps, et est par là décrédibilisé, ne pouvant plus servir d'exemple.

Ce sont ces indicateurs qui nous serviront de fil conducteur dans l'analyse des récits de carrière. Par « carrière », nous entendons là aussi un concept issu de la terminologie interactionniste. Conceptualisée ainsi, la carrière se définit comme la succession de phases, une suite de passages d'une position à une autre, que ce soit au niveau formel ou dans les perspectives. Son penchant interactionniste se retrouve ici dans l'idée que chacun suit une carrière, et que l'idée de « réussite » sociale ou financière ne se trouve pas être un critère sélectif :

« Je traiterai ici de la carrière au sens moderne et large de parcours suivi par une personne au cours de sa vie, et plus précisément au cours de la période de sa vie pendant laquelle elle travaille. Cependant cette période, pour être comprise, ne doit pas être dissociée de l'ensemble. En ce sens, tout le monde a une carrière<sup>83</sup>. »

Hughes rappelle encore, dans le même article : « *Toute biographie est l'étude monographique d'une carrière* ». On retrouve ici l'idéal d'égalité de traitement qui caractérise l'esprit des recherches de Chicago.

---

82 On note par exemple le regret du manque de liens entre l'école et le monde du travail dans les nouveaux Länder, suite à la disparition de l'enseignement polytechnique, regret qui s'étend aux enseignants des anciens Länder, et devient un point manquant du curriculum scolaire, et par là de l'enseignement. L'enseignant se voit retirer une partie de son rôle de préparation à la vie active.

83 Hughes, Everett : *Careers*. Traduction de Chapoulie, Jean-Michel : *Le regard sociologique*. Éditions de l'EHESS, Paris, 1996.

C'est précisément cette perspective qui nous permet de suivre un parcours dans le temps, et ceci toujours en lien avec les autres composantes de la vie de la personne, et ceci de manière transposable à n'importe quel type d'activité<sup>84</sup>. Elle nous permet ainsi d'étudier les carrières enseignantes au prisme de la société, des autres groupes d'acteurs, suivant des critères personnalisés que nous venons de définir, et sur la durée, en les replaçant dans leur contexte.

Ces dernières considérations nous ont permis de nous positionner scientifiquement quant à la manière de construire notre corpus, avec des entretiens ouverts sous la forme de récits de carrière. Nous nous laisserons guider par ces entretiens pour mettre en valeur ce qui fait sens ainsi que les écueils de comparaison. La prochaine étape de ce travail consiste à mettre en commun les trois parties théoriques que nous venons de passer en revue. Les points, directions et perspectives extraites de l'analyse de ces champs scientifiques vont nous permettre d'élaborer la construction de la problématique, qui sera la charnière et le point de repère entre les trois parties.

Nous passerons ensuite à la deuxième grande partie, à savoir les contextes éducatifs historiques. Ceux-ci permettront d'aborder la partie empirique et le traitement du corpus avec tous les éléments nécessaires à leur compréhension et à leur placement dans un ensemble, autant environnemental que temporel.

---

84 Howard S. Becker l'illustre très bien dans le célèbre *Outsiders* en traitant des carrières déviantes, établissant son concept à partir des fumeurs de marijuana. Becker, Howard. S : *Outsiders, études de sociologie de la déviance*. Métailié, Paris, 1985.

## **.Construction de la problématique**

Ainsi que nous l'avons vu dans les chapitres précédents, l'observation unique et centré sur un instant dans le temps d'un groupe d'enseignants peut nous donner une photographie instantanée de la profession enseignante, mais celle-ci pourrait, dans notre cas, sembler figée, ou laisser de côté des tendances relatives à plusieurs groupes d'enseignants dans plusieurs pays. C'est la raison pour laquelle notre perspective de comparaison de la profession enseignante en France et en RDA, qui devient à partir de 1990 une partie de l'Allemagne, est une perspective socio-historique. Les outils de recherche empirique utilisés, eux, sont en grande partie issus de la sociologie interactionniste des professions. Celle-ci présente plusieurs avantages :

- Elle permet de définir la profession enseignante par rapports à des critères que l'on peut retrouver dans chaque métier, et ne voit pas le monde du travail comme celui de la séparation entre *professions* « nobles » et *occupations* « banales ». De plus, la profession enseignante comporte beaucoup d'éléments et de paradoxes qui empêchent la classification nette et radicale dans une des deux catégories. L'appellation et la désignation des enseignants en tant que « semi-professionnels », pour reprendre les termes d'Etzioni<sup>85</sup>, apparaît comme insatisfaisante, car elle pointe plus une absence de caractéristiques commune à un nombre important de métiers, en grande partie dans le milieu social, que les spécificités de la profession enseignante. De plus, le terme de « semi-profession » comporte une connotation teintée sinon de mépris de classement sur une échelle de valeur. Cette appréciation et ce jugement nous semblent peu pertinents dans un travail de comparaison entre trois groupes d'enseignants du secondaire.
- Elle se centre sur le travail biographique, et dans notre cas sur les récits de carrière.

---

<sup>85</sup> Etzioni, Amitai: *The semi-professions and their Organizations: Teachers, nurses and Social Workers*, New-York, Free Press, 1969.

Ceci permet de cerner des éléments laissés pour compte par nombre de perspectives fonctionnalistes. En effet, les motivations sont éclairées, le vécu enseignant ainsi que les différentes phases, de la formation à la période actuelle. En se décentrant du seul instant T d'une observation et en plaçant celui-ci dans un ensemble cohérent, les éléments constitutifs de cet instant précis et de la profession en général sont cernés de manière plus large et apparaissent replacés dans un contexte plus précis.

- Elle laisse une place de premier rang aux interactions avec les autres acteurs de l'école (élèves, parents, collègues, direction, responsables politiques, syndicats...) et permet ainsi de forger une image de la profession enseignante dans un ensemble cohérent : celui de l'environnement éducatif au sens large.

Le cadre de comparaison historique est quant à lui idéal pour mettre à jour des caractéristiques intrinsèques à une époque donnée ou à un paradigme économique et politique donné, qui n'apparaîtraient pas d'elles-mêmes sans la comparaison.

**Nous pouvons donc formuler ainsi la problématique de ce travail de doctorat :**

*La comparaison des carrières des enseignants du secondaire en RDA, dans les nouveaux Länder et en France de 1970 à 2000 permet-elle d'affirmer un ensemble de tendances générales, par-delà les contextes nationaux, propres à la profession, à la lumière des théories sociologiques de la professionnalisation et de la modernisation et au regard des changements qui transforment les systèmes éducatifs ainsi que les paradigme socio-économiques jusque-là en vigueur ?*

Cette réflexion sur l'identité de l'enseignant du secondaire en Europe à travers les comparaisons de pays au climat politique « stable » avec des pays ayant connu une transition permet de cibler plus particulièrement les effets de la modernisation et de l'installation du

paradigme de l'économie libérale comme règle mondiale commune. La compréhension de cette question apparaît comme actuelle, comme en traduit l'article de Jörg Müller et al.<sup>86</sup> sur l'identité enseignante en Espagne et en Angleterre. Là aussi, les auteurs se concentrent comme nous sur le fait de l'évolution stable de la société anglaise et de la modernisation subite de l'Espagne après la chute de la dictature franquiste en 1975. Leurs travaux montrent l'importance de trois tendances que l'on retrouve à partir des années 1970 en France et après 1990 dans les nouveaux Länder de l'Allemagne : la décentralisation, la privatisation, la marchandisation et le développement de l'autonomie des établissements. Le lien entre le développement de l'État-Providence, de l'économie de marché et l'identité professionnelle enseignante y est résumé :

*« Welfare restructuring has been – to differing degrees – a reality for European welfare institutions from the 1970s onwards (Castells 1998; Esping-Andersen 1990; Norrie and Goodson 2005). Neo-liberal rhetoric, marketization, decentralization, and privatization have affected education and health as two major sectors of welfare provision. As a consequence, notions of professional autonomy, positions and competencies are in transition. At the same time European societies are changing in different ways, e.g. in terms of shifting towards a post-industrial economy as well as demographically and culturally. Professionals such as teachers and nurses are meeting this change in their work. »*

De la même manière que dans notre travail, ces changements seront éclairés à la lumière de la comparaison entre deux pays dans lesquels la modernisation et l'apparition de l'État-Providence se font à des moments très différents, et au sortir de régimes politiques radicalement différents. Cette façon de procéder est similaire à la notre, avec une modernisation pour la RDA encore plus tardive que la sortie de l'Espagne franquiste. Notre travail saisit donc un autre moment, une autre durée de temps dans le « nouveau système », et permet d'observer la rapidité d'adaptation que doivent montrer les pays ou régions qui veulent

---

86 Müller, J, Norrie, C, Hernández, F, Goodson, I : *Restructuring teachers' work-lives and knowledge in England and Spain*, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 40: 3 (2010).

participer à la construction commune de l'Europe. Les enseignants sont des témoins de première ligne des changements de la société, car ils doivent former les nouvelles générations en suivant des directives et contenus réformés ou changés au gré de la politique et de l'économie, tout en gardant acquis les automatismes, constructions et expériences récoltées au long de leur carrière scolaire et enseignante. Ils sont marqués par tous les changements, y sont le plus rapidement confrontés. Leur identité professionnelle est par alors indissociable de la société dans laquelle ils se trouvent, et de l'histoire éducative de leur temps de carrière. En cela, ils présentent une image et un témoignage assez fidèle de l'évolution de la société.

Pour répondre à nos questions et traiter la problématique, nous allons donc procéder en deux temps. Le premier temps sera celui du travail historique et sociologique sur les sources disponibles et les travaux déjà réalisés sur l'histoire des zones concernées, de leur système éducatif et des enseignants concernés. Nous présenterons deux sous-parties, la première historique et la seconde sociologique.

Le deuxième temps sera celui du traitement empirique de la question. À l'aide d'entretiens biographiques sous la forme de récits de carrière ouverts, nous nous efforcerons de répondre à la problématique en regroupant les thématiques et caractéristiques de la profession pour les différents enseignants.

## **DEUXIEME PARTIE : LES CONTEXTES HISTORIQUES ET EDUCATIFS**

# **.Le Système éducatif français: 1970-2000**

## **.1 La période 1945-1970: de l'après-guerre au corps des PEGC**

Si notre période d'étude prend son commencement en 1970, il n'est pas pour autant intéressant de passer en revue les éléments et événements importants de la période qui la précède. Nous le ferons pour le cas français comme pour l'Allemagne, car les deux pays ressortent radicalement changés de la guerre. Après la seconde Guerre Mondiale, l'Europe entière a connu un traumatisme, et doit se reconstruire. La France connaît une série d'évolutions et d'avancées importantes entre 1945 et 1968. Les événements de 1968 nous serviront de point de repère pour la fin de cette période, avant de rentrer de manière plus approfondie dans les années 1970.

Le sortir de la Guerre se fait avec des idéaux de reconstruction, et l'école est sujette à questions, et ceci dans le monde entier. Le rôle de l'école dans la guerre, la préparation des mentalités à celle-ci, le manque d'éducation, sont entre autres des thèmes ayant rapport à l'école. La pensée éducative doit donc changer, éduquer à la démocratie, pour celle-ci. Dans cet esprit, la Constitution de 1946 donne « l' « égal accès à l'enfant et à l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture<sup>87</sup> ». La réforme Carcopino, en 1941, a commencé à lancer, contre son gré<sup>88</sup>, le mouvement d'unification du premier cycle du secondaire. L'âge de la scolarité obligatoire, fixé à 14 ans en 1936, est rehaussé à 16 ans en 1959, ce qui a pour effet d'augmenter les effectifs dans les écoles suivant le primaire, que ce soient les cours complémentaires ou le lycée. Le plan Langevin-Wallon, publié en 1947, jamais appliqué mais source encore actuelle d'inspiration pour les enseignants ou réformateurs de l'éducation, propose entre autres les principes suivants: scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, des classes à

---

87 Constitution du 27 octobre 1946, consultable sur [legifrance.gouv.fr](http://legifrance.gouv.fr)

88 Prost, Antoine: *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours.* Seuil, Paris, 1997.

taille raisonnable (pas plus de 25 élèves), un respect des rythmes biologiques des élèves, une forte culture commune, l'éducation tout au long de la vie. Le principe de « justice à l'école » est fondateur:

« Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice. Il offre deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. <sup>89</sup>»

Il s'agit aussi d'adapter la structure de l'enseignement aux évolutions sociales et économiques (industrie, transports, nouvelles énergies, entrée des femmes dans la vie active), car celle-ci est restée figée depuis les années 1880. Les années 60 sont révélatrices pour l'élévation du niveau scolaire de chacun. L'enseignement croît, la demande sociale est forte, la France connaît une période de prospérité, ce qui entraîne un accroissement du niveau d'études moyen. Les cadres ne sont plus seulement recrutés dans les milieux de la bourgeoisie, et les chances théoriques de réussite et d'accès sont réparties. En 1959, le primaire supérieur devient le cycle d'observation (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). Ceci constitue le début de l'unification du primaire et du secondaire. Le cycle d'orientation (4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) le complète en 1963, rapproche les CES des CEG, anciennement Primaire supérieur. On se rapproche à grand pas du collège unique. Prost (1997) souligne que cette forme de massification de la scolarité secondaire « conduit en fait à ouvrir un enseignement élitiste à l'ensemble de la population, plutôt qu'à construire un véritable enseignement de masse », car c'est l'enseignement secondaire des anciens lycées, et leur culture, qui sert d'échelon pour les collèges. Cette forme commune d'enseignement et l'allongement de la formation pour tous amène la création en 1965 du brevet d'études professionnelles (BEP), en deux ans après le collège, afin de former les ouvriers de manière « plus rapide et moins étroite<sup>90</sup> » qu'en CAP (certificat d'aptitude professionnelle). En outre, le

---

89 Projet Langevin-Wallon. Texte disponible en ligne:

[http://institut.fsu.fr/kiosque/textes\\_publies/projet\\_langevin\\_wallon.htm](http://institut.fsu.fr/kiosque/textes_publies/projet_langevin_wallon.htm)

90 Prost, Antoine: *L'histoire du système éducatif français*. In Toulemonde, B: *Le système éducatif en France*. La documentation française, CNED, 2009.

budget de l'éducation double entre 1952 et 1966, passant de 7,5% à 15%. Ceci peut être notamment vu par la construction entre 1965 et 1975 de près de 2500 collèges, soit « un collège par jour ouvrable ».

Les événements de Mai 1968, véritable remise en cause de tout le système universitaire, ont un impact plus limité sur les écoles et collèges. Les lycées, dans lesquels les élèves sont plus âgés, connaissent une ouverture des mœurs et des modes de pensée: tutoiement, remise en cause de symboles d'autorité, relâchement dans la tenue des élèves comme de certains professeurs, organisation des tables dans les classes... De plus, les parents et élèves font leur entrée dans les conseils de classes, ce qui ne manque pas d'alimenter les discussions, notamment autour de l'étendue du pouvoir des enseignants, leurs réticences ou volontés à s'ouvrir à d'autres catégories de personnes pour l'évaluation, le partage du jugement...

En ce qui concerne plus particulièrement les enseignants du secondaire, nous pouvons résumer l'évolution de leur statut et de leur formation entre 1945 et 1969. Il est à signaler que cette période connaît une recrudescence des effectifs scolaires qui sera, entre autres, à l'origine des fluctuations et des évolutions des recrutements et de certaines modalités de formation des années qui suivent la fin de la Guerre. Cette croissance spectaculaire (de 30 000 au début des années 1960 à plus de 350 000 aujourd'hui) des effectifs se fait sous l'effet de deux composantes: le redressement démographique suivant la fin de la Guerre, et la massification scolaire par la lente unification du secondaire. Ces années, qui précèdent notre période d'étude, sont donc essentielles pour la morphologie des enseignants, car elles permettront par la suite d'expliquer de nombreuses caractéristiques et de nombreux effets de corps les concernant.

Dès 1945, les conditions de recrutement deviennent, agrégation exceptée, les mêmes pour les hommes comme pour les femmes. Ceci est confirmé pour l'ensemble de la fonction publique dans les statuts de la fonction publique de 1946. Le CAEC (Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges), créé en 1941, devient le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) en 1950. Il trouve ses modalités définitives, qui

seront actuelles jusqu'aux IUFM, en 1952: après un concours théorique accessible après une licence, composé d'un écrit et d'un oral, les admissibles effectuent un stage d'un an en établissement secondaire et dans les centres pédagogiques régionaux (CPR) , puis passent une épreuve pratique (des heures de cours devant un jury) pour être titularisé. D'un autre côté, la croissance des besoins scolaires fait que les perspectives des agrégés d'évoluer dans l'enseignement supérieur diminuent. Ceux-ci se retrouvent « désormais réduits à n'être que l'élite du corps enseignant »<sup>91</sup>. Le nombre de lauréats et de postes mis au concours au CAPES dépasse alors celui des agrégés. Le nombre de postes mis au concours sera, et ceci jusqu'en 1970, supérieur au nombre de lauréats. Chapoulie (1987) parle de la période 1955-1965 comme d'une période connaissant une « crise aiguë de recrutement ».

Les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES) sont créés en 1957 afin de pallier en partie cette crise de recrutement et de répondre à la massification de l'enseignement secondaire. Ils forment, après une année d'études et un concours d'entrée, les futurs professeurs du secondaire. Ceux-ci sont salariés. En contrepartie, ils doivent s'engager à enseigner pendant dix ans. Ce dispositif perdurera jusqu'en 1978. Ces instituts permettaient entre autres à des étudiants de milieux populaires ou à des instituteurs de pouvoir se former et de faire des études supérieures sans courir de grandes difficultés financières. Il est par ailleurs à noter que les élèves des IPES et des écoles normales supérieures étaient dispensés de la partie théorique du CAPES.

Une autre manière de pallier le manque d'enseignants est le recours à d'autres types d'enseignants, soit exerçant déjà dans la fonction publique mais à d'autres postes, en détachement, soit des candidats au CAPES ou à l'agrégation proches de l'admissibilité: les délégués rectoraux et les maîtres auxiliaires. Ce recours est massif, jusqu'au milieu des années soixante, où l'unification du secondaire se fait de plus en plus imminente, et où le nombre de candidats et de reçus aux concours comblent peu à peu les postes à pourvoir. À partir de cette période et de manière variable, le recours aux auxiliaires diminue.

S'ils ne bouleversent pas le second degré autant que le supérieur, les événements de Mai 1968

---

91 *Recrutement et formation des maîtres*. Paris, Sevpen (« Mémoires et documents scolaires », nouvelle série, n°6 »), 1954. in Chapoulie, Jean-Michel (1987)

font, dans les collèges et lycées, éclater les divisions pédagogiques à l'intérieur du corps des enseignants. Les conflits évités depuis longtemps apparaissent au grand jour, et les enseignants ne manquent pas de relever le moindre détail pour se qualifier entre eux de « gauchistes » ou de « réactionnaires » (Prost, 1997). À la fin des années 1960, l'expression, qui sera de plus en plus employée, de « malaise des enseignants », fait son apparition<sup>92</sup>. On la trouve dans le rapport de la commission des sages présidée par Louis Joxe en 1972.

En 1969, le corps des PEGC (Professeur d'enseignement général de collège) est créé<sup>93</sup>. Les élèves-professeurs sont formés après une expérience en tant qu'instituteur pendant deux ans dans des centres PEGC. La filière « classique » est aussi possible, mais peu nombreux sont les étudiants en formation initiale à intégrer les centres PEGC<sup>94</sup> pour passer le concours, désormais CAPEGC. La formation est relevée à trois ans au lieu de deux, et ces enseignants n'appartiennent plus au corps des instituteurs. Les instituteurs titulaires du CAPCEG sont en grande partie intégrés dans le corps des PEGC à sa création. Leur statut n'est pourtant pas rehaussé, mais la tendance est plus à la division du corps enseignant par la présence de plusieurs types d'enseignants dans les mêmes institutions qu'à leur unification. Cette création du corps des PEGC, la massification du secondaire et la situation initiale ainsi créée par les développements d'après-guerre, permettent d'aborder la période 1970-2000 comme une période en beaucoup de points différente de la précédente. Le recrutement devient plus difficile, l'unification du secondaire fait apparaître des problématiques pédagogiques nouvelles, ainsi que de nouveaux conflits

---

92 Pour plus de précisions cf Hirschhorn, Monique, *L'ère des enseignants*. PUF, Paris 1993. p. 9.

93 Robert, André : « *Le SNI et le corps des PEGC : du trouble à la conversion ; une recomposition identitaire (1954-1976)* » in L. Frajerman, F. Bosman, J.-F. Chanet, J. Girault (éds) (2010) *La FEN (1228-1992), Histoire et archives en débat*. Presses universitaires du Septentrion, Lille, 2010

94 « Deuxièmement, les candidats aux centres de formation des PEGC ont été peu nombreux, du fait des conditions restrictives concédées par le ministère au Syndicat national des instituteurs, soucieux de maintenir cette voie de promotion pour les instituteurs: les candidats non fonctionnaires devaient, en effet, avoir moins de vingt-cinq ans et ne pas être titulaires d'une licence complète. ». Chapoulie, Jean-Michel: *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris 1987. Ces étudiants devaient postuler après une année de DEUG dans une matière pour ensuite subir la formation en centre de formation, qui devait les rendre bivalents.

## **.2 1970-2000: de l'unification du secondaire à l'unification du corps enseignant: l'avènement des « nouveaux enseignants »?**

Il est nécessaire, comme pour la période précédente, de commencer par une présentation générale du système scolaire, et de ses évolutions dans le temps. 1970 est l'année de la parution de « *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* » de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron<sup>95</sup>. Les deux auteurs montrent que l'école, quand bien même les chances d'accès peuvent paraître égales, et quand bien même la sélection paraît se faire sur des critères objectifs (notes, réussite aux examens, comportement...), est l'institution de la reproduction des classes et de l'ordre existant, le lieu de l'exercice et de la distribution de la violence symbolique. Le rapprochement, ou plutôt la fin de l'étanchéité entre le primaire du peuple et le secondaire de l'élite fait apparaître les mécanismes cachés de la sélection par les critères sociaux et culturels. C'est dans ce contexte qu'apparaissent les problématiques liées à la sélection et à l'échec scolaire. Tant que les deux niveaux scolaires représentaient deux catégories sociales distinctes, le problème de l'échec ne se posait que très peu: les élèves comme les enseignants étaient issus de milieux similaires, et les débouchés étaient clairs pour tous. Le fait que tous les élèves et enseignants se côtoient dans une même école met en avant la culture scolaire qui donne le plus de chances de réussite, et donc de débouchés: la culture scolaire du secondaire, autrefois réservée à l' « élite »<sup>96</sup>. Les programmes du collège unique de 1975, forme scolaire que nous allons aborder, sont plus ou moins calqués sur ceux du secondaire traditionnel, ou du moins le nivelingement s'est fait par le haut. C'est donc une majorité d'élèves issus de milieux ne possédant pas cette culture, et une majorité d'enseignants n'appartenant pas aux classes supérieures de s'adapter aux programmes du secondaire. *La reproduction* est un symbole de la sociologie de l'école, et l'analyse que l'on y trouve du

---

<sup>95</sup> Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude: *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, Paris 1970.

<sup>96</sup> « *La pédagogie qui l'emporte est plus proche de l'ancien secondaire que du primaire supérieur, qui n'a pas résisté au rapprochement avec sa rivale plus prestigieuse* ». Prost (1997), p. 103

système d'enseignement sert de support à la suite de notre présentation.

L'impact de Mai 68 se voit en partie dans les programmes scolaires, comme la réforme des programmes de français en 1971, le tiers-temps pédagogique dans les écoles primaires ou le recul du début de l'apprentissage du latin en quatrième, même si ils ne sont vus que comme l'aboutissement de discussions déjà existantes, illustrées notamment par le congrès d'Amiens en mars 1968<sup>97</sup>, et d'une suite logique de la massification.

Le début des années soixante-dix est une période faste pour la formation continue et la formation professionnelle. On parle d'éducation permanente d'après des négociations et des accords engagés après Mai 1968. Dans ce cadre, des périodes de formation continue sont mises en place pour « *permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale* »<sup>98</sup>. L'État comme les employeurs doivent être en mesure de financer ces périodes de formation, afin que l'employé puisse se former dans le cadre de son travail sans perdre son emploi ou son salaire, via le congé individuel de formation (CIF). Des centres, notamment les GRETA (Groupement d'établissements publics d'enseignement) sont créés peu après, en 1974, regroupant des établissements du collège au supérieur. Leurs missions se multiplient au fil des années. Ils évaluent les compétences des candidats, aident à l'orientation et mettent en place les formations, qui vont du CAP au BTS. La formation professionnelle permanente constitue alors « une obligation nationale ». Ceci peut donc aussi être vu comme un des impacts de Mai 1968, mais aussi comme une préparation à l'avènement du collège unique, pilier du système éducatif français actuel et source intarissable de discussions.

En suivant la chronologie des événements concernant le système scolaire français, nous arrivons à un point essentiel. En 1975, la loi Haby est promulguée, et le premier cycle du secondaire est unifié. Sous le slogan « *les mêmes chances dans tous les cartables* », le collège devient collège unique. En ce qui concerne la structure globale du système d'enseignement, il donne à celle-ci sa forme qui demeure toujours en vigueur. Il est l'aboutissement de la lutte

---

97 Robert, André : *Autour de mai 1968, la pédagogie en question*. Le colloque d'Amiens. in Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, CERSE Caen, 2008, 3

98 Loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle

contre la séparation de l'école en deux blocs étanches définis en fonction de la position sociale et financière des parents. L'orientation des élèves ne se fait dorénavant qu'après la troisième, dans la majeure partie des cas. Cette massification du secondaire se traduit par la construction d'établissements, qui rentrent dans le mouvement de la décentralisation amorcé en France en 1982 et qui se poursuit encore actuellement. Cette élévation progressive du niveau moyen de la population se poursuit en 1985, quand l'objectif est annoncé de doubler les taux d'accès au baccalauréat à l'horizon 2000 pour arriver à 80% d'une classe d'âge à son niveau. Deux ans auparavant, les redoublements de classes atteignaient leur point culminant. Pour tenter d'atteindre ces 80%, les baccalauréats professionnels sont créés, en deux ans après le BEP. Le certificat d'études est supprimé en 1988. Dès lors, le brevet des collèges devient le premier examen de chaque élève. En l'an 2000, les taux d'accès au baccalauréat sont de 69,7%, dont la moitié de baccalauréats technologiques et professionnels, ce qui représente tout de même une évolution très importante. Les filières du lycée sont réformées en 1993, et ne bougeront plus durant la période nous concernant. Dans la continuité de cette démocratisation ou plutôt « démographisation » et de l'augmentation des titulaires d'un baccalauréat, l'accès à l'université et à l'enseignement supérieur est facilité, notamment grâce à la loi sur l'enseignement supérieur de 1984, qui supprime le concours d'entrée dans toutes les universités. De fait, l'université en France devient le lieu par défaut pour poursuivre ses études, et les universités de formation des corps tels que les médecins ou les étudiants en droit repoussent le concours à la fin de la première année.

Pour autant, et ainsi que les ouvrages de Bourdieu et Passeron ont pu le montrer, la prolongation de l'obligation scolaire à 16 ans et l'accès égal au secondaire ne démocratisent pas pour autant la réussite. L'échec scolaire prend alors une dimension nouvelle, voire se crée, est présent, stigmatisé, et « bons élèves » et « décrocheurs » se côtoient, créant parfois des conflits et des situations violentes. Ces situations sont nouvelles dans le système éducatif français, conjonction de facteurs scolaires, économique, historiques et sociaux. Face à la recrudescence de l'échec et de la violence dans les quartiers populaires, les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) sont créées en 1981, acceptant une discrimination positive et donnant des moyens financiers et pédagogiques plus importants que dans les établissements normaux. On

parle en 1994 d'établissements « sensibles ». En 1998, les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) sont mis en place. Ils sont constitués d'un établissement « de tête » et d'autres établissements constituant un réseau. Entre autres exemples, un important plan de prévention contre la violence scolaire a été déployé en 1996. Comme on peut le voir, le traitement et la prévention de l'échec deviennent des problématiques pédagogiques importantes. De nombreux établissements dans les banlieues et quartiers en difficulté des grandes villes sont classées dans ces zones. Ces constats d'échec partiel montrent que tous les établissements ne peuvent pas faire passer les mêmes programmes dans les mêmes conditions. La déconcentration et la décentralisation, si elles ont amorcé des tendances lourdes, se sont faites à un niveau purement administratif. Les établissements doivent devenir un acteur important de la réussite scolaire. Entre autres dans ce contexte, est promulguée en 1989 la loi d'orientation, qui veut mettre l'enfant « au centre des apprentissages », donne de l'autonomie aux établissements *via* l'instauration du « projet d'établissement », et unifie le corps des professeurs en les alignant sur le même salaire et la même formation initiale (sauf pour les agrégés) et en créant les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui suppléent les lieux de formation de chaque catégorie d'enseignant séparés jusqu'ici. Le conseil national des programmes est créé pour établir les programmes scolaires, jusqu'ici établis par l'Inspection. Depuis 1989, le mouvement de déconcentration et de décentralisation se poursuit jusqu'en 2004, ainsi que les mesures destinées à réduire l'échec scolaire et les problèmes de violence. L'enseignement des langues vivantes se développe dans le primaire dans les années 90 pour tenter de préparer plus tôt les élèves à la pratique de celles-ci dans une conjoncture de mondialisation. Pour la période qui nous concerne, cette loi d'orientation dite loi Jospin est la plus importante jusqu'en 2005 (Loi Fillon), car elle redéfinit le statut et la formation des enseignants, dont nous allons traiter.

Le système scolaire sert de cadre au métier enseignant. Après sa présentation sur la période 1970-2000, il convient, dans une présentation plus poussée, de se centrer sur l'évolution des textes les concernant, comme nous l'avons fait pour la période 1945-1968. Les lois et réformes des enseignants, en particulier ceux du secondaire, seront abordées ici.

Il peut être important de noter que le corps des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) est créé en 1970 pour remplacer celui des surveillants généraux. Ce corps fait partie des multiples personnels non-enseignants exerçant dans les établissements secondaires qui créent une des différences avec le secondaire allemand, comme nous aurons l'occasion de le noter par la suite. Deux nouveaux corps donc au sortir de Mai 1968, les PEGC et les CPE. Pour autant, les PEGC nouvellement créés ne connaissent ni une hausse des recrutements ni vraiment une revalorisation de leur statut, et le côtoiemment des différents corps enseignants à l'intérieur d'une même structure s'annonce dès le début difficile:

« [...] peut-être du fait de l'hostilité diffuse à la catégorie des PEGC de ces personnels appartenant eux-mêmes dans leur grande majorité aux anciens cadres du secondaire. [...] les flux de PEGC en formation après la promulgation du statut de la catégorie en 1969, n'ont pas crû, comme on pouvait l'attendre, mais sont devenus au contraire notamment inférieurs à ce qu'ils avaient été dans les années antérieures, où, il est vrai, ce recrutement avait été partiellement destiné à compenser le déficit de professeurs certifiés. »<sup>99</sup>

Conjointement à cette tendance, les années 1970 sont celles du basculement de la relation entre le nombre de candidats et de places au concours du CAPES. Le nombre de candidats explose quand le nombre de places au concours ne peut pas suivre. De plus, les possibilités de certification interne pour les adjoints d'enseignement et les maîtres auxiliaires ont crû, dans la suite du mouvement de résorption de ces catégories. Toujours est-il que le nombre de certifiés augmente de manière impressionnante, entraînant de surcroît un rajeunissement des effectifs de ceux-ci. La sélectivité augmente de manière elle aussi impressionnante, par la multiplication du nombre de candidats. L'agrégation perd alors peu à peu ses possibilités d'évolution dans l'enseignement supérieur, reste en grande partie cloisonné au secondaire. Est-ce un hasard si c'est dans cette période, en 1976, que les modalités de concours de l'agrégation deviennent enfin les mêmes pour les hommes et les femmes? C'est aussi en 1978 que l'agrégation devient accessible sur liste d'aptitude de manière parallèle en interne. D'une manière générale, la part des femmes dans le corps des agrégés ne s'en trouve pas

---

99 Chapoulie, Jean-Michel: *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris 1987

sensiblement modifiée.

À la fin des années soixante-dix, les corps présents dans le secondaire sont, massivement, les trois corps habilités à enseigner et explicitement qualifiés pour cette tâche: PEGC, certifiés et agrégés. Les effectifs des maîtres auxiliaires se tassent peu à peu, intégrés en partie dans le corps des PEGC ou des certifiés sous le ministère Allègre (1997-2000). À partir de 1974, le nombre de postes mis au concours au CAPES diminue, ainsi que le ratio d'admissibles.

La pénurie d'enseignants n'est donc plus d'actualité, sauf par périodes. Cela peut être vu comme une des raisons qui ont poussé à la fermeture des IPES en 1978, qui permettaient aux étudiants les fréquentant de pouvoir suivre leur formation d'enseignant tout en étant financé, le nombre de candidats étant de toutes façons assez élevé, même chez les seuls licenciés.

Les problèmes d'hétérogénéité mis en évidence par le collège unique et par la création des ZEP a naturellement des répercussions sur les enseignants. Ceci constituera une partie de notre étude, nous ne nous occuperons ici que de présenter le contexte des réformes et lois mises en place dans ce cadre.

Dans les années 1980-1990, ainsi que nous avons pu l'observer, les lycées et l'enseignement supérieur voient leurs effectifs augmenter considérablement. C'est ce que l'on appelle la seconde explosion scolaire, qui va donner au système scolaire français une forme verticale générale. Cette croissance des effectifs fait remonter le nombre de recrutements de certifiés et d'agrégés entre 1984 et 1993. Ensuite, et jusqu'à la fin de notre période d'étude, ceux-ci stagneront ou diminueront. Le collège devient alors le lieu des difficultés scolaires, des classes hétérogènes et des personnels enseignants multiples. Ces personnels enseignants voient donc un public radicalement différent de celui qu'ils ont connu en tant qu'élèves:

« Le collège, chargé, comme avant lui l'école élémentaire, d'accueillir tous les élèves sans possibilité officielle de sélection, a donc été confronté à l'arrivée massive d'enfants qui ne se comportaient plus spontanément comme des élèves. D'où le « malaise » de très nombreux enseignants devant une hétérogénéité des élèves [...]. (Ils) comparent les « mauvais élèves » de leurs débuts à ceux qu'ils ont aujourd'hui dans leurs classes et qui, à l'époque, auraient été orientés vers

l'enseignement professionnel ou la « vie active » au lieu de franchir le seuil du collège. »<sup>100</sup>

Les politiques territoriales qui ont été déployées afin de lutter contre l'échec et la violence scolaires, notamment les ZEP à partir de 1981, et qui concernent environ un élève sur cinq, ont des répercussions sur les enseignants. Ces zones sont déficitaires en postes, désertées par la majorité des enseignants chevronnés. De ce fait, les jeunes enseignants connaissent très souvent leur première nomination dans une de ces zones défavorisées. La stratégie la plus communément déployée consiste bien souvent à accumuler assez d'expérience et de « points » afin de pouvoir trouver un autre établissement plus favorisé. Face à cette situation, des responsables administratifs ou administrativo-politiques de médiation entre le ministère et les administrations tentent de mettre en œuvre, à partir des années 1980, une redéfinition du métier d'enseignant par rapport à ces nouveaux publics. On passe de simples savoirs à des « compétences » à acquérir, d'un modèle de « savant » ou d' « homme cultivé » à un modèle de « praticien », tenant compte de la diversité de ces publics. Le terme de « professionnalisation », un des mots-clé de ce travail, tiré de l'anglais, apparaît pour la première fois dans un texte français, le rapport de Peretti, commandé par le ministère de l'éducation nationale, en 1982<sup>101</sup>. Ce rapport préconise de se centrer sur l'élève, de le guider dans son apprentissage, de tenir compte du contexte, et inspire directement la création des IUFM en 1989, et ainsi le renouveau de la formation de tous les enseignants. La formation des enseignants doit donc être repensée. Elle doit aussi, afin de diminuer les tensions entre enseignants dans un même établissement, s'unifier un peu plus. En 1986, le recrutement des PEGC, dont la faiblesse du niveau avait déjà été dénoncée en 1981 par Bertrand Schwartz, cesse. Depuis ce moment, ce corps ne se renouvelle plus et est donc en extinction, et avec lui la bivalence, pourtant souvent enjeu de discussions. La certification interne est possible, parfois souhaitée, et vue comme peu contraignante. L'agrégation interne devient possible en 1988. À la suite du rapport de Peretti, le rapport Bancel<sup>102</sup> paraît en 1989, et entraîne la

---

100Rayou, Patrick, Van Zanten, Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Bayard, Paris 2004, pp. 22-23.

101De Peretti, A, *Rapport au ministre de l'Éducation Nationale de la commission sur la formation du personnel de l'Éducation Nationale*. La Documentation française, Paris 1982.

102Bancel, Daniel : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du recteur*

création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). 1989 est une année charnière pour le statut et la formation des enseignants. Les instituteurs doivent devenir des « professeurs des écoles », ont le même statut, le même salaire et la même formation que les certifiés: après l'obtention de la licence, un an de formation est possible sur concours dans un IUFM, et le concours d'admission est accessible à tout titulaire d'une licence. Les admissibles sont ensuite stagiaires pendant un an, en observation et en responsabilité, avec des périodes de formation à l'IUFM. Ils reçoivent pendant la durée de ce stage l'équivalent d'un salaire de départ d'enseignant. À la fin de cette année, les professeurs sont, après un rapport de stage et une inspection par un inspecteur de l'Éducation Nationale, titularisés, et commencent à enseigner de manière complète dès la rentrée suivante. La formation des enseignants dans les IUFM s'articule, selon Vincent Lang<sup>103</sup>, autour de quatre pôles, ceux-ci étant la gestion des enseignements et des situations d'apprentissage, celle de la relation éducative, le devenir des élèves, et la responsabilité collective à l'égard des élèves et de l'institution. Les enseignants doivent de plus en plus travailler en équipe du fait de la réforme des cycles en maternelle/primaire, mais aussi dans le cadre de projets d'établissement, d'itinéraires de découverte, de projet transversaux. La loi de 1989 fixe également ce qui deviendra en 2004 dans le rapport Thélot un « socle commun de connaissances et de compétences<sup>104</sup> » que chaque élève doit acquérir jusqu'en 3<sup>ème</sup>, ce qui est une autre raison de pousser le travail en équipe et entre les établissements. De 1993 à 1996, le ministre de l'Éducation Nationale François Bayrou entreprend la réforme du collège, rénovant les cycles, les programmes, laissant plus d'autonomie aux établissements, sur la base d'une première consultation en 1993 avec les acteurs sociaux et pédagogiques<sup>105</sup>.

En définitive, les tentatives et les réformes apportées pour unifier le corps enseignant du second degré ont été nombreuses, et parfois fructueuses. Mais, à l'intérieur de ce corps, l'hétérogénéité est toujours de mise, du fait de la rapidité des évolutions : les anciens

---

*Daniel Bancel à Lionel Jospin ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.* La Documentation Française, Paris, 1989.

103Lang, Vincent, *La professionnalisation des enseignants*. PUF, Paris, 1999.

104Thélot, Claude (Dir.) : *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport officiel. La Documentation Française, Paris, 2004.

105Robert, André : *L'école en France de 1945 à nos jours*. PUG, Grenoble 2010

instituteurs, les étudiants recrutés au niveau DEUG et formés en centres PEGC, les certifiés en formation initiale... Vincent Lang définit cet état et ce mélange de personnels recrutés « de Bac -3 à Bac +3 » comme celui de la « permanence et de l'éclatement » de la profession enseignante en France<sup>106</sup>.

---

106Lang, Vincent : *La profession enseignante en France : permanence et éclatement*. In Tardif, Maurice, Lessard (Hrsg.) : *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck, Bruxelles, 2004.

# **.Le Système éducatif de la République Démocratique d'Allemagne (RDA)**

Afin de mieux saisir l'ensemble de la pensée éducative en RDA, il est tout d'abord nécessaire d'avoir un aperçu de l'histoire des mouvements éducatifs présents en Allemagne ayant amené à l'élaboration de celui que l'on trouve à l'Est après 1949. Dans le traitement de l'histoire de l'éducation en RDA, il est essentiel de cerner les principes idéologiques guidant les évolutions du système scolaire. C'est la raison pour laquelle ceux-ci occupent une place prépondérante dans ce chapitre. Après cette présentation<sup>107</sup>, les évolutions de la morphologie et des textes concernant les enseignants seront naturellement elles aussi passées en revue, comme il l'a été pour le côté français. De plus, la RDA ayant connu une existence limitée dans le temps, il est intéressant d'avoir une vue d'ensemble, même et surtout si la plupart des grandes évolutions concernant son système éducatif ont été réalisées avant 1970.

## **.1 Un triple héritage: le système scolaire est-allemand**

Le système scolaire de la RDA est issu d'un ensemble de trois pensées éducatives, qui ont en commun l'affirmation d'un Etat puissant, et la perpétuation du régime présent. Mis en place dans la zone d'occupation soviétique de l'Allemagne suite à la guerre, ce système, bien que fortement influencé par le système de l'URSS et en grande partie copié sur lui, a deux autres piliers. Deux autres mouvements éducatifs et politiques ont en effet aidé à la création et à l'évolution du système d'éducation et de formation est-allemand.

Une première grande influence est celle, non avouée jusqu'aux années 1970, du régime

---

107En tenant compte du fait que l'éducation en RDA est un sujet peu abordé dans la littérature française, cette présentation nous est apparue comme essentielle pour la compréhension des principes.

prussien, fortement présente dans l'école de la République de Weimar<sup>108</sup>. En effet, on retrouve dans l'école en RDA, et dans les organisations de jeunesse, plusieurs caractéristiques héritées de cette période. Le sport y occupe une place de prime importance, avec des méthodes et des fins militaires. Le *Turnvater* (père gymnastique) Ludwig Jahn<sup>109</sup> a fondé en 1811 des sociétés de gymnastique afin de former la jeunesse physiquement et de forger le caractère. Il a laissé derrière lui une méthode reprise plus tard par les gouvernements nazi et socialiste et qui a formé des générations d'enfants éduqués dès le plus jeune âge à prendre les armes pour défendre le pays si l'occasion se présentait.

Le mouvement ouvrier allemand du XIX<sup>ème</sup> siècle a été une grande source d'inspiration pour les dirigeants de la RDA, qui s'en réclament. Ce mouvement a donc aussi, naturellement, une influence sur la formation du système scolaire. Les théories de Karl Marx et Friedrich Engels parlent d'idéaux éducatifs, nécessaires au développement du communisme et à la dictature du prolétariat, que sont l'éducation publique et gratuite de tous les enfants, ou encore une combinaison de l'éducation avec la production matérielle<sup>110</sup>. Marx définira plus tard dans *Le Capital* le concept d'éducation polytechnique, qui sera éclairé plus loin. Wilhelm Liebknecht, un des dirigeants du mouvement ouvrier allemand, prononce un discours à Dresde en 1872 avec une formule restée célèbre et résumant l'état d'esprit éducatif révolutionnaire du moment, que l'on peut aussi relier au mouvement pragmatiste nord-américain: «*Wissen ist Macht – Macht ist Wissen*»<sup>111</sup>. Clara Zetkin ancienne institutrice, activiste des mouvements socialistes et spartakistes avec Rosa Luxemburg, prône, dans une lettre de 1925, «*Erinnerungen an Lenin*», une éducation égalitaire entre les sexes afin de promouvoir une force de travail et de production plus importante<sup>112</sup>.

La République Démocratique Allemande accueille non seulement des influences héritées de la Prusse, mais connaît aussi ses premiers élans de politique et de pensée socialiste et

---

108Droit, Emmanuel, *L'éducation en RDA ou la quête de l'homme socialiste nouveau*, in *l'Histoire de l'éducation* n°101, janvier 2004.

109Braun, Harald: *Ein plädioyer für Friedrich Ludwig Jahn*, in *Hamburger Abendblatt* n°99, avril 1999

110Marx, Karl, Engels, Friedrich : *Manifeste du Parti communiste*. Editions sociales, Paris 1965.

111«Le savoir est le pouvoir – le pouvoir est le savoir».

112Zetkin, Clara : *Erinnerungen an Lenin*, 1925. Dietz Verlag, Berlin 1957.

communiste, qui seront omniprésents à partir de 1945. La «dénazification<sup>113</sup>» des enseignants passe par une volonté de lutte contre toutes les formes de fascisme, puis contre l'impérialisme et le capitalisme. Les forces d'occupation russes donnent une ligne de conduite pour l'éducation un mois après la capitulation de l'Allemagne en juin 1945:

- Licenciement immédiat des forces enseignantes fascistes.
- «Réhabilitation» des enseignants sanctionnés sous le régime nazi.
- Engagement d'enseignants civils et formation des «nouveaux enseignants», (c'est la «dénazification», terme employé pour cette formation massive et urgente d'enseignants, et surtout pour éradiquer le nazisme ou les personnels nazis de la fonction publique.).
- Travaux jardiniers, jeux, cours pour l'occupation des enfants.
- Mise en place de cours provisoires pour la lecture, l'écriture et l'arithmétique.
- Méthode de préparation à des cours réguliers<sup>114</sup>.

Le décret n°40 du SMAD<sup>115</sup> du 25 août 1945 marque la réouverture des écoles générales et professionnelles. Le but des forces soviétiques est d'installer, grâce à des membres des partis communistes allemands, une politique semblable à celle menée en URSS. C'est ainsi qu'à la tête du premier ministère de l'éducation (*Zentralverwaltung für Volksbildung, ZfV*), en 1949, on trouve Paul Wandel, ancien rédacteur de *Roten Fahne* (drapeau rouge), organe central du parti révolutionnaire communiste (KPD). Les influences de la «*Sowjetpädagogik*», la pédagogie soviétique, sont présentes et revendiquées dès le début:

- Création d'une école unique et suppression du «monopole de l'éducation de la bourgeoisie», suppression des écoles privées.
- Séparation de l'Eglise et de l'école.
- Propagation de l'idéologie marxiste-léniniste au sein de la jeunesse.

---

113 «Entnazifierung»

114 «*Vorläufige Richtlinien zur Wiederöffnung des Schulwesens*», 11 juin 1945.

115 Sowjetische MilitärAdministration in Deutschland. (Administration militaire soviétique d'Allemagne). Le SMAD est la force d'occupation russe qui régit la zone qui deviendra la RDA, de juin 1945 à octobre 1949.

- Éduquer de «nouveaux hommes» et «libérer la conscience ensevelie du concept de classes».

## 2 Une évolution juridique du système de d'éducation et de formation

On retrouve dans l'évolution du système scolaire est-allemand trois lois fondamentales, traduisant les évolutions et les principes de base de cet ensemble. Ces trois lois sont essentielles à la compréhension de l'éducation et de la formation sous le gouvernement socialiste.

En premier lieu, la loi «*Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule*»<sup>116</sup>, à Weimar le 12 juin 1946 (jour qui deviendra le «*Tag des Lehrers*», le jour des enseignants), poursuit la ligne de conduite donnée par les forces d'occupation soviétiques le 25 août 1945. Cette loi veut marquer une rupture totale avec le nazisme, et entend donc démocratiser l'école, en donnant à chaque enfant, fille ou garçon, le même droit à l'éducation. Ce droit et cette obligation à l'éducation se définissent par une scolarité identique pour tous de huit ans, appelée la «*Grundstufe*» (Les premières marches). Le but de cette école est de fournir à chacun une formation qui amène l'enfant à une pensée libre d'idéologie nationale-socialiste, dans le but de créer et de pouvoir vivre dans une vraie démocratie<sup>117</sup>. Les neuvièmes et dixièmes classes préparent aux études supérieures, mais sont minoritaires: il s'agit de former rapidement des futurs travailleurs.

La deuxième grande idée de cette loi est la séparation de l'Eglise dans toutes les questions d'éducation, ainsi que, pour garantir l'égalité des chances mais surtout pour garder le monopole de l'éducation et de la formation, l'interdiction de cours privés. L'intégralité de la

---

116 «Loi de démocratisation de l'école allemande»

117 «Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. Als Mittlerin der Kultur hat sie die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen.», Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule, 1946.

formation est gratuite, et des bourses et subventions peuvent être distribuées aux personnes en ayant besoin.

La DVV (*Deutsche Verwaltung für Volksbildung*<sup>118</sup>), qui deviendra plus tard ZfV (*Zentralverwaltung für Volksbildung*), puis MfV (*Ministerium für Volksbildung*) décide des programmes scolaires, en accord avec les forces soviétiques. Les livres de cours en découlant sont édités par la maison d'édition «*Volk & Wissen*», littéralement « peuple et savoir » .

L'occupation idéologique de l'école, déjà amorcée, prend son essor par la suite. Les années entre 1948 et 1958 sont la période d'installation dans le système scolaire de l'idéologie socialiste. Le 30 juin 1948, la «*Verstärkung und Verbesserung der Parteischulungarbeit*»<sup>119</sup> pour la création d'un «Parti du combat du Marxisme-Léninisme» implique le renforcement de l'influence du SED dans l'école. Le troisième congrès pédagogique de Leipzig en 1948, souligne le rôle fondamental de l'URSS dans la formation. Le quatrième congrès pédagogique de Leipzig (du 23 au 25 août 1949) est défini dans l'histoire de la RDA comme «achèvement du remodelage antifasciste et démocratique du système scolaire»<sup>120</sup>, et comme prélude au développement socialiste<sup>121</sup>. Les formations à la production prévues dans le cadre de la loi de 1946 doivent servir l'augmentation de la production demandée pour le premier plan biennal (1948-1950)<sup>122</sup>. On assiste aux premiers contrats de parrainage entre écoles et industries, et à l'émergence d'une pensée de compétition à l'école, où chacun doit être le plus attentif et le plus travailleur. En novembre 1948, Hans Siebert, membre du KPD délégué aux questions éducatives, définit la «*Sowjetpädagogik*» (pédagogie soviétique) comme

«le produit de la somme de la connaissance et de la recherche dans le domaine de la pédagogie, non seulement des (pays) socialistes, mais de l'humanité entière. Elle est la pédagogie la plus progressiste, la pédagogie du socialisme. C'est pourquoi nous devons aller à l'école chez les pédagogues soviétiques pour apprendre comment mener un véritable cours dans nos

---

118«Administration scolaire allemande»

119«Renforcement et amélioration du travail de formation du Parti»

120«Abschluss der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung des Schulwesens».

121Geissler, Gert, *Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949*. In: *Pädagogik und Schulalltag*, 46 Luchterland, Neuwied, 1991.

122Anweiler, Oskar : *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen, 1988

écoles»<sup>123</sup>.

La scientificité pédagogique est reconnue par là, et une importance toute particulière lui est donnée. Ces travaux de *Sowjetpädagogik* s'appuient en partie sur les travaux de A.S Makarenko (1888-1939). Sa pensée est tournée vers la création d'un *homo novus* et s'exprime au travers de son roman documentaire *Un poème pédagogique* (1933-1936), dont la lecture fut rendue obligatoire dès 1948 dans les écoles formant les instituteurs en URSS, puis en RDA. L'influence soviétique se traduit par l'introduction de la doctrine marxiste-léniniste dans la formation et les enseignements<sup>124</sup>.

Le 7 octobre 1949, la République Démocratique Allemande est formée. Le gouvernement entre dans une phase de «construction du Socialisme» qui se répercute dans les institutions scolaires. Les premiers programmes marxistes-léninistes entrent en vigueur en 1951. Le 29 juillet 1952, la formation d'une personnalité est définie pour la première fois comme objectif principal de l'éducation, à la deuxième conférence du SED. L'école a le devoir «d'éduquer les jeunes à une personnalité universellement développée, qui sont prêts et capables à la construction du socialisme et à la protection des ouvriers»<sup>125</sup>. La définition du concept de personnalité socialiste universellement développée, en 1959, donne l'appellation qui restera jusqu'à la fin de la RDA.

L'école en huit classes n'est pas adaptée aux plans quinquennaux, de plus en plus d'élèves fréquentent la *Mittelschule* (classes 9 et 10), les pouvoirs se décident à arriver, le 2 décembre 1959 à la seconde loi fondamentale de l'éducation est-allemande, la loi sur le développement

---

123«Produkt der Summe des Wissens und des Forschens auf dem Gebiet der Pädagogik, nicht nur der Sozialisten, sondern der ganzen Menschheit. Sie ist die fortschrittlichste Pädagogik, ist die Pädagogik des Sozialismus. Man muss deshalb in die Schule gehen, um zu lernen, wie man einen richtigen Unterricht in unseren Schulen durchführen kann», Hans Siebert, 1948 in Anweiler, Oskar *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen, 1988

124 J. Dierkes : «Absence, déclin ou essor de la nation. Manuels d'histoire d'après-guerre au Japon et dans les deux Allemagnes», *Genèses*, n°44, septembre 2001.

Pour l'URSS, voir l'article de P. Sorlin : *Marxisme, politique et enseignement de l'histoire en URSS, L'histoire et les historiens*, Recherches et débats du Centre catholique des intellectuels français, n°47, juin 1964.» in Emmanuel Droit: L'éducation en RDA ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990) in *L'Histoire de l'éducation* n°101, janvier 2004.

125«die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften der Werktätigen bis zum äussersten zu verteidigen.»

socialiste du système scolaire<sup>126</sup>. Après avoir résumé la pensée pédagogique de la RDA depuis sa création et depuis la loi de 1946 (combat contre le fascisme, appui sur la classe ouvrière, négation de la RFA et de Berlin Ouest), cette loi fait passer le nombre d'années d'enseignement obligatoires à dix au lieu des huit précédentes. L'école obligatoire gardera cette structure jusqu'à la fin de la RDA.

Ainsi, l'école dans son ensemble devient en 1959 la «*Polytechnische Oberschule*» (lycée polytechnique), un terme hérité de Marx pour définir l'éducation totale:

«Derrière le mot éducation, nous comprenons trois choses:

- Premièrement, l'éducation intellectuelle.
- Deuxièmement, l'éducation physique, comme elle est donnée dans les écoles gymnasiales sous la forme d'exercices militaires.
- Troisièmement, une formation polytechnique, qui transmet tous les principes généraux de tous les processus de production et qui dans le même temps introduit l'enfant et la jeune personne dans l'usage pratique des instruments élémentaires de toutes les branches productives<sup>127</sup>».

On parle maintenant de «*Zehnklassige Allgemeine Polytechnische Oberschule*»<sup>128</sup>. Elle réaffirme le monopole étatique de la formation et sa gratuité. En tant que polytechnique, cette école fait le lien entre formation et éducation, en relation étroite avec la pratique, les travaux manuels, l'éducation du corps et la préparation à un mode pensée socialiste<sup>129</sup>.

---

126«Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik»

127Cité dans A. Fischer: *Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989*, Darmstadt, 1992, p.8 in Emmanuel Droit: *L'éducation en RDA ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990)* in *L'histoire de l'éducation* n°101, janvier 2004.

128«Lycée polytechnique général en dix ans »

129« § 3. (1) Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule sind eng mit der produktiven Arbeit und der Praxis des sozialistischen Aufbaus zu verbinden. Die Schule hat die Jugend auf das Leben und die Arbeit im Sozialismus vorzubereiten, sie zu allseitig polytechnisch gebildeten Menschen zu erziehen », *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen*

Ce document insiste sur des notions ayant trait aux valeurs collectives de la RDA, comme le travail en groupe, l'entraide, la solidarité entre les personnes et entre les peuples (en particulier avec l'URSS). Elle doit préparer de manière différenciée les enfants de la ville et de la campagne, afin que les futurs travailleurs agricoles puissent participer à la production de masse. «Le socialisme a besoin d'humains développés corporellement et intellectuellement de manière universelle, pour qui le travail est le sens de la vie, et ayant une haute estime des travailleurs», apprend-on dans le préambule<sup>130</sup>. On retrouve donc ici toutes les caractéristiques de la personnalité socialiste de la définition de 1958, qui restera inchangée. Dans la revue «*Pädagogik*», Babanski définit le système scolaire en RDA comme soumis à une double obligation:

- d'une part, la politique scolaire sert directement la consolidation des comportements politiques dans la RDA et par là le rôle dirigeant du SED.
- d'autre part, elle doit se cibler sur la réalisation d'idéaux d'éducation civique choisis, comme le mouvement ouvrier allemand et international, qui ont légitimé le concept de lutte des classes, ainsi que le développement de la personnalité avec «une conscience et un comportement communistes» qui se développe en accord avec «les progrès sociaux» acquis par le SED dans tous les secteurs.

En référence à Marx et Engels les «principes de base de la politique scolaire socialiste» ont été formulés:

- Unité de la vie et de l'école, de l'école et la Révolution.
- Création des mêmes possibilités de formation pour tous les membres de la société.
- Formation générale de haut niveau.
- Création d'une école polytechnique préparant à un métier.
- Développement de l'école en tant qu'institution idéologique.

---

*Demokratischen Republik*, 1959

130« Der Sozialismus aber braucht Menschen, deren geistige und körperliche Fähigkeiten allseitig entwickelt sind, denen die Arbeit zum Lebensinhalt wird und die eine hohe Achtung vor den arbeitenden Menschen haben. », *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*, 1959

- Relation entre l'étude systématique des sciences et la part prenante à la construction de la société par la jeunesse.
- Organisation de l'éducation en organisation de vie collective.
- Concomitance de l'école avec toutes les forces éducatives de l'Etat et de la société<sup>131</sup>.

Ces années connaissent de nombreuses évolutions dans le domaine de l'éducation et de la jeunesse. En 1964, la loi sur la jeunesse est réactualisée, qui connaîtra sa forme finale en 1974<sup>132</sup>. Elle stipule la participation de la jeunesse au développement de l'économie (du peuple), la formation et la qualification de la jeune génération à travers les différentes institutions ayant une influence sur la jeunesse, le «développement d'une génération en bonne santé, cultivée et heureuse de vivre»<sup>133</sup> et le «concours de la jeunesse à la direction de l'État et la responsabilité de l'organe d'État et de l'économie pour la réalisation des principes de politique de jeunesse socialiste»<sup>134</sup>.

En 1963, on voit à la tête du ministère de l'éducation (du peuple) arriver Margot Honecker femme d'Erich Honecker, fondatrice de l'organisation de jeunesse *Pioniere*, la version «plus jeune» des *Freie Deutsche Jugend*. Elle est l'architecte de la loi de 1965, dernière loi fondamentale sur l'éducation en RDA.

Cette loi, la plus fondamentale sur l'éducation en Allemagne de l'Est, adoptée le 25 février 1965, est la «loi sur le système scolaire socialiste unitaire»<sup>135</sup>. Cette loi prévoit le droit pour tout citoyen de la RDA à une formation scolaire. Les principes et les buts de cette loi sont définis comme suit:

«Le but du système unitaire socialiste est une formation du peuple dans son ensemble; l'éducation universelle et harmonieuse à une

---

<sup>131</sup>*Pädagogik*. Publié par Babanski, Neuner et al, Volk & Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, in Döbert, Hans : «*Das Bildungswesen der DDR in Stichworten*», Luchterland, 1996.

<sup>132</sup><http://www.verfassungen.de/de/ddr/jugendgesetz64.htm>

<sup>133</sup>«Die Entwicklung einer gesunden, kulturvollen und lebensfrohen Generation», titre du quatrième grand paragraphe du texte de loi de 1964 *Jugendgesetz*.

<sup>134</sup>«Die Mitwirkung der Jugend an der Leitung des Staates und die Verantwortung der Staats- und Wirtschaftsorgane für die Verwirklichung der Grundsätze der sozialistischen Jugendpolitik», cinquième grand paragraphe, id

<sup>135</sup>Loi du 25 février 1965 sur le système scolaire socialiste unitaire.

personnalité déterminée à la vie collective, afin de mener une vie remplie et heureuse»<sup>136</sup>.

Elle redéfinit les buts de l'éducation socialiste, avec toujours le but de l'atteinte de la personnalité socialiste, et réaffirme son ambition collective: «*Alles mit dem Volk, alles durch das Volk, alles für das Volk*»<sup>137</sup>. Elle redéfinit le pouvoir de l'Etat dans les questions d'éducation et de formation. De nombreux passages concernent l'adaptation de la jeunesse au progrès technologique, en particulier avec l'avènement de l'automatisation, de l'électronique. Chaque enfant doit être élevé à l'amour de son pays, du travail et avoir des connaissances dans les théories de Marx et de Lénine.

Chaque enfant a les mêmes droits et le même devoir à l'éducation en RDA, qui se traduit par la formation générale obligatoire en dix ans (*Allgemeine Zehnjährige Oberschulpflicht*)<sup>138</sup>. Dans cette loi et à partir de cette date, la *Unterstufe* ne comptera plus que trois classes. Tous les jeunes ont le droit et le devoir d'apprendre un métier. L'Etat régule les possibilités de transition de classe en classe dans toutes les institutions éducatives, d'après le principe de performance. L'école est gratuite dans son ensemble, autant pour l'éducation obligatoire que pour l'université et les écoles supérieures. Les bourses sont distribuées en fonction des revenus du foyer et des performances scolaires. Ce texte est le plus complet ayant été écrit sur l'éducation en RDA (39 pages contre huit pour celui de 1959 et trois pour celui de 1946), et définit tout ce qui concerne l'éducation, de l'école maternelle aux universités, la formation des enseignants, les programmes scolaires, les écoles spécialisées, les buts de chaque ensemble de classes.

Dès la *Unterstufe*, l'éducation et la formation créent un lien étroit entre connaissance et idéologie. Les élèves reçoivent les bases en lecture, écriture et mathématiques, mais aussi des connaissances sur la nature, le travail et la société. Il leur faut acquérir la connaissance de la société socialiste et l'amour de leur patrie.

---

136*Ibid.*

137«Tout avec le peuple, par le peuple et pour le peuple.», Loi du 25 février 1965 sur le système scolaire socialiste unitaire

138Loi du 25 février 1965 sur le système scolaire socialiste unitaire.

Les cours d'éducation physique ont pour but de développer la force, la vitesse, l'habileté, l'endurance et le courage. Une autre dimension des cours d'éducation physique est donnée par le gouvernement socialiste. En effet, par ces enseignements, l'enfant doit acquérir de la discipline, une hygiène de vie, et l'envie d'occuper son temps libre avec des occupations sportives<sup>139</sup>. On retrouve ici les influences héritées du *Turnvater* Jahn, dans une vision du sport militaire, et participant activement à la formation de la discipline.

Après cette loi, le système scolaire est-allemand connaît très peu de changements. On verra une tentative de mise en place de cours tout au long de la journée, mais sans succès. Le «*Jugendgesetz*» de 1974 rappelle les devoirs de la jeunesse de fidélité à la patrie et au socialisme, dans l'esprit du «*Jugendgesetz*» de 1964.

Ces lois dessinent le cadre juridique de l'éducation socialiste. On y retrouve des principes de groupe, de dévouement à la patrie, de formation rapide à la production, d'une hostilité envers les pays non-socialistes dans une optique internationaliste. L'ouverture au monde se fait par l'URSS, qui reste en tous lieux un exemple sur lequel se calquer. Ce lieu essentiel de socialisation qu'est l'école est effectivement envahi par les priorités d'Etat, de «compétition» avec la RFA, et de sensibilisation à la production industrielle. Cette production industrielle fait partie des grandes différences avec les systèmes de formation occidentaux. En effet, l'école doit préparer directement à un travail de production. L'accent est mis sur l'orientation, et la politique de formation universitaire est très restrictive. La société ouvrière de la RDA et son développement économique font que le besoin en ouvriers et en personnes peu qualifiées est fort, tandis que les élites doivent être sélectionnées avec beaucoup de précaution et d'attention. Moins de 15% d'une classe d'âge est titulaire d'un *Abitur* et continue dans l'enseignement supérieur.

Les années 1970 marquent le début du réalisme économique en éducation. Toutes les lois

---

139 «Im Sportunterricht steht die allseitige körperliche Grundausbildung im Mittelpunkt. Durch vielseitige Übungen und Spiele sind solche Eigenschaften wie Kraft, Mut, Gewandtheit, Ausdauer und Schnelligkeit zu entwickeln. Dabei sind einfache sportliche Fertigkeiten auszubilden. Die Schüler sind an Disziplin, hygienisch richtiges Verhalten und an eine regelmäßige sportliche Betätigung in ihrer Freizeit zu gewöhnen.», Loi du 25 février 1965 sur le système scolaire socialiste unitaire.

essentielles sont posées, et la planification économique en matière éducative commence à être efficiente<sup>140</sup>. C'est donc dans une période de fin d'utopie que commence notre étude.

### **.3 Le corps enseignant en RDA de 1970 à 1989**

La formation des enseignants, en RDA, a elle aussi peu évolué au niveau juridique et des réformes entre 1970 et 1989. Elle se base notamment sur les préceptes de la loi de 1965. Il est peut-être intéressant de noter à ce propos que Margot Honecker est restée à la tête du ministère de l'éducation populaire<sup>141</sup> jusqu'en 1989. Quelques remarques et ajustements sont à noter, mais les pages qui suivent décrivent la formation et les lois sur les enseignants sans qu'une multitude de changements ou de nouvelles lois ne viennent les changer. Nous présenterons donc la formation et le métier d'enseignant en RDA dans les grandes lignes. À l'instar de la partie correspondante pour la France, la sociologie et le vécu de ceux-ci seront présentés dans une autre partie. Avant de passer en revue les conditions du métier d'enseignant du secondaire, nous pouvons décrire brièvement les types de formation suivie. Notons que nous considérons comme « enseignants du secondaire » les enseignants pour les classes 5 à 12. Les enseignants des classes 1 à 4 sont les enseignants « des petites classes », et bénéficient d'une formation, d'un niveau de qualification, d'un salaire et de conditions différentes. La période d'étude concernée commençant en 1970, les jalons sont posés. Il faut cependant noter que cette forme quasi-unifiée d' « enseignants du secondaire » date, au niveau de la formation, de 1969. Jusqu'à lors, deux formations différentes étaient proposées, en Haute École Pédagogique pour les classes de 5 à 10 et en universités et universités techniques pour les classes de 9 à 12.

Le cas de la formation des enseignants dans les premières années de la RDA est un peu spécial. Il mérite un petit détour. Dans la zone d'occupation soviétique, des facultés pédagogiques sont créées afin de dispenser la même formation universitaire pour tous les

---

140 Diebolt, Claude : "L'école en chiffres. Le système éducatif de l'ancienne République Démocratique d'Allemagne, 1950-1989", in : SAVOIR Education Formation (Editions Eska), 10 (2/3/4), 1998, pp. 148-165.

141 Traduction de *Ministerium für Volksbildung*, le ministère de l'éducation en RDA. Le terme « populaire » renvoie au vocabulaire realsocialiste et non aux mouvements d'éducation populaire en France.

enseignants, donc unifiée et après le baccalauréat. Le manque drastique d'enseignants et de bacheliers fait revoir cette ambition à la baisse, mais cet objectif de donner à tous une formation universitaire sera gardé dans les esprits jusqu'au bout, sans pouvoir être réalisé. Les *Neulehrer* (les « nouveaux enseignants » dont nous avons parlé précédemment) seront formés sur le tas, souvent sans baccalauréat, souvent sur les seules matières et la formation politique par des cours de marxisme et de léninisme, de manière à pouvoir enseigner le plus vite possible. La durée de cette formation était de trois à huit mois, en cours du soir ou à distance. Environ 70% des enseignants seront formés ainsi entre 1945 et 1955<sup>142</sup>. Plusieurs de ceux-ci fuiront la RDA entre 1954 et 1961, jusqu'à la construction du Mur de Berlin. La formation initiale des enseignants dans les débuts de la RDA se faisait à l'université en 6 semestres dans deux matières et en sciences de l'éducation. Cette forme, qui a été introduite de manière peu massive, n'a pas su s'imposer et a été abandonnée au milieu des années 1950.

Comme dans la formation actuelle des enseignants du secondaire, les futurs enseignants devaient se spécialiser dans deux matières (à l'exception des enseignants de polytechnique, sport et musique qui n'avaient que cette unique matière à enseigner). Ces matières n'étaient cependant pas, comme aujourd'hui combinables de la manière souhaitée, mais un choix de combinaisons plus restreint des deux matières était proposé. Cette formation, en quatre puis cinq ans à l'université<sup>143</sup>, comporte aussi des bases obligatoires en sport, langue russe et marxisme-léninisme. Une formation dans les domaines de la diction/prononciation, défense civile et du travail des supports audiovisuels. La part de ces enseignements est de 20% de la formation. La même part est dévouée aux sciences de l'éducation, et les 60% restants aux deux matières à enseigner. En cinquième année, un mémoire de recherche est aussi à rédiger. Son but est la production d'un travail scientifique pour les futurs enseignants, preuve entre autres de la capacité de réflexion sur une question théorique. La part des sciences de l'éducation est la moins traitée et la moins travaillée par les étudiants, qui se concentrent sur les matières à enseigner et sur la psychologie, mais délaissent un peu le reste. Selon Oster, les attentes dans

---

142Döbert, Hans, *Das Bildungswesen der DDR in Stichworten*. Luchterland, Berlin 1995.

143À partir de 1982. Il faut aussi rappeler, comme on a pu le voir plus haut, que l'accès à l'université se fait après l'Abitur, soit deux ans après les dix ans de l'école obligatoire.

cette partie de la formation seraient trop peu élevées<sup>144</sup>.

Concernant cette durée de formation, il est à noter que celle-ci est bien plus élevée que celle des enseignants du primaire, qui se déroulait en quatre ans et commençait sans le baccalauréat, donc deux ans avant. La différence de durée de formation entre les deux corps était donc de trois ans.

Les étudiants sont inscrits à l'université dans les deux instituts pour leurs deux matières enseignées, ainsi qu'à la PH pour la formation pédagogique.

La formation pratique est semblable à celle des futurs enseignants de l'école primaire, avec des participations à des camps de vacances, avec des jeunesse FDJ<sup>145</sup> ou Pionniers, et un stage d'enseignement de 27 semaines durant la dernière année. Le jeune enseignant, pendant ses deux premières années d'expérience, est suivi et conseillé par un enseignant référent qui le guide pour le début de sa carrière.

Les enseignants d'un même « *Kreis*<sup>146</sup> » sont tenus de se réunir régulièrement (environ une fois par mois) dans le but de parler de leurs pratiques et de planifier leurs cours à venir ensemble, sous la direction d'un « *Fachzirkelleiter*<sup>147</sup> ». Dans la perspective de leur formation continue, les enseignants sont invités, par cycles de quatre ans, à effectuer deux à trois semaines de cours, pendant leurs vacances, pour perfectionner et mettre à jour leurs connaissances, en particulier dans le domaine de la psychologie, de la pédagogie et de la formation politique. Cette forme de formation continue, d'une durée de 100 heures par cycle, a été introduite en 1969. Ces obligations de formation initiale (*Lehrerausbildung*) et de formation continue (*Lehrerweiterbildung*) sont contenues dans le terme de « *Lehrerbildung* », terme générique enveloppant les deux derniers.

Concernant l'élaboration des programmes scolaires et de formation des enseignants, tout se

144Oster, K: *Die Verantwortung der FDJ-Studenten für hohe Studien- und Ausbildungsergebnisse*. In *Pädagogik*, 42. 1987.

145Freie Deutsche Jugend: les jeunesse libres allemandes, suite des pionniers, cf Many, Guillaume, mémoire de Master1, année scolaire 2004-2005.

146découpage géographique regroupant quelques villes et villages autour d'une ville plus grande. Équivalent possible du canton.

147« dirigeant/conducteur du cercle des enseignants d'une matière/d'un type d'école »

fait là aussi de manière centrale, à l'Académie des Sciences Pédagogiques, l'APW<sup>148</sup>. Une section est dédiée à la théorie et à la méthodologie de la formation des enseignants.

Si l'on veut observer quelque peu la morphologie du corps enseignant de la RDA, il est parfois difficile de différencier les types d'enseignants, car ils sont pour beaucoup intégrés dans la catégorie de l'école unique en dix classes. C'est la raison pour laquelle nous parlerons parfois d'enseignants en général, les précisions pouvant être amenées à manquer. Le nombre des enseignants dans les écoles générales (Polytechniques, Avancées et Spécialisées) a quasiment doublé entre 1960 et 1989<sup>149</sup>, passant de 86350 à 167230 en 1988, soit 1% de la population totale. Ce nombre très important d'enseignants contribue logiquement à faire baisser le nombre d'élèves par classe. Celui-ci passera de manière quasi-linéaire de 25,5 élèves par enseignant en 1955 à 19 en 1970, pour finir à 12,3 en 1989. Il faut bien sûr prendre en compte la diversité des personnels considérés comme enseignants, mais force est de constater que l'éducation en RDA était une affaire primordiale pour laquelle il fallait investir et mettre des moyens à disposition, la RDA n'hésitant pas à se décrire elle-même comme un « État éducateur » à forte charge idéologique et exclusive. Cependant, la part de budget allouée à l'éducation, atteignant 8,31% en 1970, baisse ensuite pour se stabiliser à 5,73%. On peut y voir ici le fait que les structures étant implantées et le cadre juridique posé, les investissements à réaliser sont moindres, ce qui correspond avec cette « fin de la phase de construction et d'utopie » que nous avons citée. Au niveau des besoins en enseignants, Gerlind Schmidt note que le manque d'enseignants de 1945 et des premières années laisse place sur la fin à une saturation de leur nombre<sup>150</sup>. Jusque dans les années 1960, des jeunes travailleurs peuvent rejoindre la formation au métier d'enseignant, et y sont même conviés, afin d'augmenter leur nombre. L'expansion de l'enseignement supérieur dans les années 1970, la baisse et la remontée du nombre de naissances dans la même décennie influent aussi sur le nombre d'étudiants en PH. L'introduction en 1982 d'une année supplémentaire de formation pour les

---

148 *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften*

149 *Statistisches Jahrbuch der DDR 1988* in Anweiler, Oskar (Hrsg): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und in der DDR. Material zur Lage der Nation*. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Köln, 1990.

150 *Ibid*, p.526.

enseignants du secondaire fait baisser le nombre d'étudiants en PH de 20% entre 1970 et 1989. Le nombre d'enseignants restant élevé, l'accent peut être mis sur la diminution du nombre d'élèves par classe et la réduction d'heures en classe par enseignant. Ces différentes phases de recrutement d'enseignants donnent à la structure de la pyramide des âges des enseignants une forme assez déséquilibrée, et des manques dans certaines matières, classes ou lieux sont à déplorer jusqu'à la fin malgré une saturation du besoin en personnel. En 1981, un tiers des enseignants avait moins de 30 ans, et un tiers entre 30 et 40 ans.

Ce nombre parfois trop élevé d'enseignants, notamment dans le secondaire, ouvre de nouvelles possibilités, permettant par exemple à ceux-ci d'enseigner dans d'autres types de classes. Des mesures pour les mères de plusieurs enfants sont prises dans le sens de contrats de travail à temps partiel, ou pour les enseignants les plus âgés. Le nombre d'heures de cours effectuées est de 23 à 25 heures hebdomadaires. Les mères de deux enfants et plus ont officiellement une exonération de deux heures sans perte de salaire.

Le corps enseignant secondaire en RDA est, selon les différences de formation, relativement unifié. L'école l'est tout autant. La différenciation entre les écoles du peuple et les lycées, ainsi qu'elle a pu être observée en France jusque dans les années 1970, disparaît avec la RDA pour donc laisser place à l'école unique pour tous, avec une volonté affichée d'annihiler les priviléges de classe<sup>151</sup>. La barrière entre les enseignants de ces différentes écoles s'en retrouve affaiblie, laissant place à une architecture verticale en cela semblable à celle de la France qu'elle accueille tous les enfants dans une école unique jusqu'à la fin du premier degré du secondaire. Les différences se font entre les différents types d'enseignants exerçant à l'intérieur de cette structure unique. Dans les deux classes préparant à l'*Abitur*, on ne retrouve que des enseignants diplômés de l'université, désignés par la dénomination (que nous utiliserons par la suite) de *Diplomlehrer*.

Les instituts de formation des enseignants de la RDA sont répartis en plusieurs structures, qui appartiennent pour certaines à des ministères différents de celui de l'éducation. En dehors des

<sup>151</sup>Après une volonté affichée d'intégrer les enfants d'ouvriers et de travailleurs agricoles dans l'enseignement supérieur, les statistiques concernant l'origine sociale des étudiants ne seront plus publiées à partir de 1967. in Fischer, A: *Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1992.

25 instituts de formation des enseignants pour les « classes inférieures »<sup>152</sup>, on compte en RDA huit Hautes Écoles Pédagogiques<sup>153</sup>, certaines comptant en leur sein un IfL. Pour les *Diplomlehrer*, Les six universités, les deux universités techniques, l'école supérieure de musique et l'Institut de culture corporelle ont en partie une responsabilité dans les cursus. Ils sont le lieu de l'apprentissage des matières et de leur didactique. Les plans de formation étant réglés au niveau étatique, l'appartenance ministérielle différenciée des instituts n'interfère pas dans la planification interne des études.

Afin de pouvoir accéder à la formation d'enseignant, plusieurs critères sont observés, à savoir les performances scolaires, les convictions et orientations politiques (observées par l'engagement en classe et en-dehors de la classe, comme dans les jeunesse socialistes, la famille, les connaissances politiques...), et l'appartenance sociale. Pour ce qui est de l'affectation après les études, ces critères sont aussi observés. Cela explique en partie que trois quarts des étudiants sont mariés avant la fin de leur formation universitaire, et que plus de la moitié ait un enfant<sup>154</sup>.

La formation des enseignants en RDA est qualifiée de « formation en une phase », ce qui signifie que, comme nous l'avons décrit plus haut, la théorie et la pratique (à travers de multiples stages) sont incluses dans le même cursus. La cinquième année instaurée en 1982 est plus orientée sur la pratique que les autres, et sur les connexions entre l'école et le monde selon les principes de l'éducation polytechnique. Les mentors, des enseignants expérimentés accompagnant les stages, disposent d'une qualification spéciale à partir de 1984. Ces mentors sont aussi présents pendant les deux premières années en tant qu'enseignant. La formation actuelle des enseignants en France, et en Allemagne depuis la Réunification, est définie dans le jargon par le terme, que nous utiliserons aussi, de formation « en deux phases<sup>155</sup> ». Cette formation en une phase apporte aussi avec elle son lot de particularités. La polyvalence est peu présente, car les matières à étudier sont depuis la fin des années 1960 séparées pour les futurs enseignants et pour les étudiants « normaux ». Ainsi l'accent est mis uniquement sur ce

---

152 *Institut für Lehrerbildung*, abrégé IfL. À partir de maintenant, nous utiliserons ce terme.

153 *Pädagogische Hochschule*, abrégé PH.

154 Waterkamp, Dietmar: *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Arno Spitz, Berlin 1987.

155 *Zweiphasige Ausbildung*

qui doit être enseigné plus tard, et non sur la matière dans son ensemble. Les changements d'orientation ou de métier restent par ailleurs des exceptions.

Une fois la formation terminée avec succès, chaque étudiant a un droit à un métier correspondant à sa formation. Les autorités l'employant sont aussi tenues de lui trouver un logement.

Nous reviendrons plus en détail sur le syndicalisme dans la partie concernant la sociologie des enseignants en RDA. Mais on peut déjà noter que l'adhésion au syndicat unique FDGB<sup>156</sup> était une obligation, et par celle-ci l'appartenance au syndicat enseignant correspondant, la GUE<sup>157</sup>, qui concernait en grande partie les enseignants des classes 1 à 4 et la GW<sup>158</sup> aussi pour les autres classes, notre équivalent du second degré. "En RDA, naturellement, le fait d'être membre du syndicat était *de facto* une obligation. [...] Qui n'était pas dans le syndicat, était opposant (au régime). Celui qui n'était pas syndiqué avait aussi beaucoup d'inconvénients<sup>159</sup>". Ces "avantages", comme les camps de vacances pour les enfants, étaient effectivement le seul moyen pour les enfants de partir en été à moindres frais et avec d'autres enfants, voire tout simplement partir. Tout en RDA étant centralisé, il en allait donc de même pour les loisirs. Notons au passage que ces centres de vacances pour enfants étaient souvent animés par des enseignants assignés à cette occupation en plus de leurs périodes d'enseignement durant l'année scolaire. La GUE est une organisation d'Etat et a le devoir de transmettre les buts scolaires, structurels et politiques gouvernementaux de l'éducation et de la formation en RDA. Elle est aussi chargée d'encadrer les droits et les devoirs des enseignants, et d'assurer leurs conditions de travail. Cette double fonction est aussi présente dans l'inspection scolaire, d'une part la présentation et le conseil, et d'autre part le contrôle et la surveillance dans les écoles. Les syndicats enseignants sont rassemblés sous l'organisation syndicale est-allemande, la FDGB. qui est la plus grosse organisation de masse de la RDA, englobant toutes les branches de métier. La FDGB est une des antichambres du SED, un moyen comme d'autres (Jeunesses

---

156 *Freie Deutsche GewerkschaftsBund*. Union Syndicale Allemande Libre.

157 *Gewerkshaft Unterricht und Erziehung*. Syndicat Cours et Éducation.

158 *Gewerkschaft Wissenschaft*. Syndicat de la Science.

159 Entretien avec Sabine GEROLD, dirigeante actuelle de la GEW Sachsen, réalisé par moi-même dans le cadre du travail de Master 2 en octobre 2005.

socialistes, études, distinctions...) d'essayer d'accéder à des fonctions de bureaucrate du Parti, ou à des fonctions internes plus hautes (directeur dans le cas de l'école par exemple). Avec une centralisation depuis Berlin-Est, le rôle des bureaux en dehors du bureau central est celui de vecteur des directives, et de discussions avec les adhérents sur des problèmes et des thématiques finalement peu souvent revendicatifs. Un des grands rôles de la FDGB était notamment l'organisation de vacances et de fêtes, avec un très fort côté social comme l'aide aux personnes âgées, le fait de fêter les anniversaires des membres ou encore simplement la discussion.

Un des autres aspects de la formation en RDA est le principe d'égalité officielle entre les différentes origines sociales, mais aussi entre hommes et femmes. La seule différence officielle est le passage obligatoire pour les hommes par le service militaire, ce qui élève l'âge d'entrée dans la formation en PH à un minimum de 20 ans (18 pour les femmes). Dans les faits, la réalité du métier d'enseignant se révèle la même qu'en France, et tendrait à confirmer les théories sur l'école et sur la reproduction de Bourdieu. On trouve, comme en France, une "classification" des matières enseignées, matières scientifiques en haut. Le travail des femmes ne crée pas un partage des tâches ménagères et d'éducation. Les hauts postes sont donnés à niveau équivalent aux hommes. Les études suivies par les femmes sont délaissées par les hommes (ou le contraire). L'éducation est considéré comme un "métier de femme<sup>160</sup>", mais leur nombre baisse à mesure que le niveau s'élève, pour devenir minime en université. La même différence se voit aussi dans les matières enseignées, les matières littéraires étant vues comme "naturellement féminines". Les étudiantes doivent avoir un meilleur baccalauréat et mieux se distinguer que les hommes et étudiants pour pouvoir faire les mêmes études. Au milieu des années 1980, le rapport hommes/femmes chez les enseignants est de un pour trois.

Le salaire des enseignants est, pour le nombre d'années d'études, peu élevé en comparaison avec les postes équivalents dans l'industrie, et est au niveau de celui des "ingénieurs". Chez les femmes cependant, et cela en raison des écarts de salaires entre hommes et femmes, être enseignant offre une compensation financière meilleure.

---

160Cacouault, M : *Prof, c'est bien... pour une femme ?* Le mouvement social n°140, Les éditions ouvrières, Paris, 1987.

Malgré la publicité faite pour le métier d'enseignant dès la sixième classe et les possibilités offertes par celui-ci, il est à noter que la RDA, malgré la baisse du nombre d'élèves par personnel enseignant, souffrait d'un manque de personnel dans certains domaines et certaines matières, notamment des personnels masculins. Ceci peut être expliqué par un attrait moindre exercé par le choix du métier d'enseignant, bien que le discours officiel n'en fasse pas écho<sup>161</sup>. Cette "publicité" et ces méthodes de ralliement au métier d'enseignant sont même vues d'un mauvais oeil par une partie de la population enseignante. La vocation et les voeux d'études pédagogiques tendent à baisser dans les années 1980, alors que jusque-là la proportion d'élèves des classes terminales voulant devenir enseignant se situait entre un quart et un tiers. Dans le même ordre d'idée, une étude montre que les étudiants futurs enseignants avaient un autre premier choix d'étude pour une fraction variant entre un tiers et la moitié. Ceci aussi contraste avec le discours officiel d'étudiants massivement poussés par une vocation, sans aucun doute sur leurs choix d'études<sup>162</sup>.

Les termes de "permanence et d'éclatement" utilisés par Lang pour les enseignants français du second degré peuvent être aussi utilisés ici, mais d'une autre manière. Le corps est différencié par rapport à la formation, la solde, et le niveau de recrutement, mais la permanence est de mise au niveau temporel. Le niveau de recrutement, élevé dès les débuts, ne change que très peu, ainsi que les affectations ou la mobilité. Le système scolaire dans son ensemble connaissant peu de réformes, le métier reste stable.

Dans la présentation qui vient d'être faite de la France et de la RDA au niveau du système scolaire, mais surtout des enseignants du second degré, la dimension comparative peut être rappelée, et les différences autant que les points de convergence mis en relief. Un des aspects marquants des pratiques enseignantes et de la pédagogie pratiquée dans ces pays demeure leur

161Ceci est brièvement décrit dans le chapitre sur la formation des enseignants en RDA in Anweiler, Oskar (Hrsg): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und in der DDR. Material zur Lage der Nation*. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Köln, 1990.

162Müller, E, Schauer, H: *Einige Probleme der Leistungsvoraussetzungen von Lehrerstudenten*. In *Wissenschaftliche Zeitschrift der PH « Karl Liebknecht »*. Potsdam 26, 1982.

caractère figé et autoritaire. Ce caractère, qui présente un trait typique de la RDA autant que de la France au niveau pédagogique, a des origines différentes. En France, les raisons apparaissent comme historiques , alors que la RDA trouve des raisons idéologiques à ces comportements. Mais leur expression est comparable, parfois semblable: la forme de classe dite frontale domine, le dialogue en classe est peu présent, les programmes sont fixés voire figés pour tous sans grande marge de manœuvre

# **.La réunification de l'Allemagne et l'éducation dans les nouveaux Länder de 1989 à 2000**

L'année 1989-1990 a marqué pour l'Allemagne le temps de la Réunification après 40 ans passés "à se regarder à travers un mur", ce même Mur qui était le symbole physique de l'opposition entre les deux blocs idéologiques mondiaux. Avec la chute du Mur de Berlin le 9 novembre 1989, la fin de la Guerre Froide s'amorce. Un nouvel ordre mondial voit le jour. Si l'on se penche sur le cas de l'Allemagne, deux États existent toujours après le 9 novembre. Pourtant, la perspective d'un pays à nouveau réuni dans une seule entité grandit chaque jour et s'accélère de manière parfois chaotique jusqu'à sa réalisation le 3 octobre 1990, jour de l'unité et fête nationale allemande depuis lors.

Afin de pouvoir comprendre les problématiques, notamment éducatives, résultant de la réunification de l'Allemagne et de la situation des nouveaux Länder, il est nécessaire de tenter d'éclaircir le contexte de celle-ci. La tâche n'est pas aisée, notamment en raison de la courte durée du processus primaire et du nombre d'évolutions possibles selon les *Länder*. En essayant au plus possible de coller aux développements éducatifs, certains détours plus généraux seront tout de même nécessaires. Une voie d'entrée dans la description de ces problèmes et de leur développement peut être celle de certains comportements et tendances actuels. Nous reviendrons ensuite sur ce que Offe décrit comme la "transplantation" d'un système sur l'autre<sup>163</sup>.

Quarante ans de quasi-autarcie mais surtout de vie dans un système diamétralement opposé à celui qui est celui de la RFA en particulier et de l'Europe de l'Ouest en général ont naturellement marqué les habitudes, la manière de vivre et de réfléchir des citoyens. On peut notamment voir, après plusieurs années, beaucoup de comportements que l'on peut qualifier de « post-dictoriaux ».

---

163Offe, Carl : *Die deutsche Vereinigung als «natürliches Experiment»*, in B. GIESEN, C. LEGGEWIE, *Experiment Vereinigung. Ein Sozialer Großversuch*. Rotbuch, Berlin 1991.

## .1 Des esprits marqués

Ces comportements sont une réaction à la vie quotidienne dans une société à gouvernement autoritaire. On observe par exemple dans les nouveaux *Länder* une contestation du souvenir du SED sous une forme extrême: une marginalisation par rapport au système, un refus d'intégration, une montée en puissance de l'extrême droite, comme ont pu le montrer entre autres les élections d'automne 2004 avec un score de 9% pour le NPD, parti d'extrême droite en Saxe, des violences à Dresde, Rostock, Hoyerswerda, groupes arborant des insignes nazis aussi à Leipzig durant les coupes du monde de football<sup>164</sup>, ou plus récemment les groupes terroristes néonazis issus de Saxe, traduisant une régression des comportements vers le passé. Il faut rappeler que la RDA s'était construite sur la base du combat contre le nazisme, et que les comportements fascistes ou nazis constituaient un crime sévèrement réprimé. La montée dans les nouveaux *Länder* de ces formes d'extrémisme peut être en partie expliquée par le rejet par certaines franges de la population de tout ce qui représente les valeurs de la RDA. D'une autre manière, on voit apparaître des groupes qui ont pour but la différenciation par rapport à la société actuelle : punks, skinheads, marginaux... produits par effet de contre-coup. Le rapport d'enquête sur l'éducation à la personnalité socialiste, en 1993, nous décrit certaines des conséquences de cette éducation:

«Les conséquences de l'éducation à la personnalité socialiste sont connues: duplicité, 'zum Munde reden'<sup>165</sup>, comportements inflexibles, manque de créativité, peur de l'erreur,...»<sup>166</sup>.

---

164On a pu, pendant la coupe du monde de football de 2006, observer une recrudescence de ces groupes, défilant parfois militairement dans des parcs. Les drapeaux aux couleurs de l'Allemagne ornant un nombre considérable de voitures et même d'appartements (parfois avec l'aigle), ceci même après ladite coupe, alimentent de nombreux débats.

165Peut décrire un parler non-franc, ou « parler dans le dos », le sens de l'expression diffère selon les générations, l'endroit dans lequel on se trouve, et rend sa traduction difficile.

166«Die allgemeine Folgen der Erziehung zur Sozialistischen Persönlichkeit sind bekannt: Doppelzüngigkeit, Zum-Munde-Reden, unflexibles Verhalten, Phantasielosigkeit, Mangel an Kreativität, Angst, etwas falsches zu sagen, usw.», Deutscher Bundestag, 31. Sitzung der Enquête-Kommission «Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland» am 16. März 1993; Öffentliche Anhörung zu dem Thema: Erziehung zur

Ce rapport datant de plus de dix ans, il faudra peut-être par la suite nuancer quelque peu ce jugement, qui paraît déformé par rapport à la réalité, faisant le procès de la RDA et auquel il manque peut-être un recul dans le temps. Cette demande de relativisation après-coup faisait suite aux conclusions tirées à l'époque, qui demandaient à être revues, et confirmées ou infirmées.

Mais quelques années plus tard, le constat est similaire, les tendances annoncées en 1993 sont confirmées. On ajoutera à celles-ci une baisse générale de l'engagement, de la confiance dans les institutions, les partis, signes typiques d'un comportement post-dictatorial, comme le montre Glaessner<sup>167</sup>. Ce manque d'engagement est encore accentué par le caractère subit et inattendu de la chute du Mur et de la Réunification, qui laisse apparaître une Allemagne de l'Est prise au dépourvu, peu préparée à de tels événements. En cela les faits semblent confirmer un point sur lequel tous les auteurs présentés dans la partie historiographique de ce travail partageaient la même vision, celle de l'Est entraîné d'abord malgré lui dans l'aventure de la Réunification.

## **.2 Deux systèmes incompatibles**

Très tôt donc des problèmes apparaissent. On parle même d'une « crise d'adaptation » entre deux systèmes politiques et modes de vie totalement différents. Les « Ossis<sup>168</sup> » deviennent « étrangers dans leur propre pays<sup>169</sup> » par un changement radical et soudain des mœurs et de la société. des reproches sont faits d'un côté comme de l'autre, et sont toujours aussi virulents. Pour beaucoup d'habitants de l'ex-RDA, l'allemand « de l'ouest » est arrivé « avec son argent » et traite son voisin avec mépris et de manière hautaine. À l'inverse, pour l'ouest, l'allemand

---

*Sozialistische Persönlichkeit, 1. Teil.*

167« Es ist postdiktatorischer Antiinstitutionen-, Antiparteien-, und Antimobilisierungseffekt zu beobachten », G-J. GLAESSNER, *Demokratie nach dem Ende des Kommunismus*, in Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung, 1994.

168Surnom à consonance péjorative donné aux allemands de l'est, avant et même (surtout) après la Réunification. Vient de Ostdeutscher, contrairement à « Wessi », allemand de l'ouest.

169« Fremde im eigenen Land », Schmidtchen, 1991

« de l'est » est pauvre, peu cultivé, « prolo ». Ce discours que l'on peut entendre à des niveaux de théorisation différents dans beaucoup de couches de la population allemande est encore très présent, et est sûrement amplifié depuis quelques années avec le phénomène de l' « Ostalgie<sup>170</sup> ». On retrouve aussi dans les écrits, comme ceux de Weidenfeld et Korte<sup>171</sup>, une observation de comportements que l'on pourrait attribuer à des comportements « petit-bourgeois<sup>172</sup> » (le terme de petit-bourgeois peu certes sembler peu adapté à des personnes venant d'un système tel que celui de la RDA), comme une demande de forte présence d'étatisme, un manque flagrant de conscience politique, sentiment d'insécurité et peur de l'inconnu ainsi que de la nouveauté, formalisme, qui s'accorde avec une xénophobie montante. La gouvernance du Parti unique dans un régime totalitaire a laissé des traces dans les consciences qui ont et auront toujours des difficultés à s'estomper. La prise de confiance et d'initiative prend donc du temps, en particulier à l'entrée dans une société marquée par tout ce que l'ancienne rejettait, et qui se définit contrairement à l'ancienne.

On obtient donc dans la population des nouveaux Länder un niveau de « pluralisation », de « différenciation » et d' « internationalisation »<sup>173</sup> assez bas, en cela que l'éducation à la reconnaissance de la différence n'était pas dans les objectifs de l'éducation en RDA, elle en était même très éloignée. Bien que prônant des valeurs internationales et une ouverture à l'étranger dans le cadre d'un socialisme mondial et d'une solidarité entre les peuples, le SED était fervent partisan d'une autarcie du bloc de l'Est. Même à l'intérieur de celui-ci, la communication entre les populations de différentes nationalités n'était pas favorisée<sup>174</sup>. De

170S. KOTT : « *Nostalgie pour un mur défunt* », L'Histoire, n°286, avril 2004. L'Ostalgie, contraction de « Ost » (l'Est) et Nostalgie, désigne cette nostalgie du temps de la RDA, idéalisée face aux problèmes de la société post-moderne. On peut aussi voir dans cet Est idéalisé un regret de la jeunesse passée, avec ses rencontres et expériences.

171W. WEIDENFELD, K-R. KORTE, *Die pragmatischen Deutschen. Zum Staats- und Nationalbewusstsein in Deutschland*, in Aus Politik und Zeitgeschichte, 32/1991.

172Traduction de « Kleinbürger ». c'est le terme utilisé dans le texte.

173W. WEIDENFELD, K-R. KORTE, *Die pragmatischen Deutschen. Zum Staats- und Nationalbewusstsein in Deutschland*, in Aus Politik und Zeitgeschichte, 32/1991.

174« Même en tant qu'amis des pays communistes, l'échange entre écoles était prévu à la minute près, sans possibilité d'avoir des discussions normales entre élèves: «Nous n'avions pas de contact avec les élèves russes. Et ne me demande pas pourquoi, ça n'était pas souhaité.». Les échanges scolaires étaient composés de remise de cadeaux, de chants, de lettres pré-écrites, mais pas de discussions. »,

plus, l'internationalisme socialiste, prôné par le SED ne favorisait pas la connaissance de l'Autre. En effet, il n'était « qu'un folklore ritualisé, vidé de son sens »<sup>175</sup>.

Le nouveau cadre « occidental » de la vie sociale, comprenant la mobilité, la flexibilité dans le travail, une exposition au risque du chômage, à la concurrence, contraste avec le cadre de vie de la RDA, dans lequel l'emploi était sûr, où chacun travaillait à plein temps, restait le plus souvent dans la même ville, la même structure, la même usine ou la même école en ce qui concernait les enseignants.

La RFA et la RDA ont chacune commencé leur développement après-guerre avec le point commun de l'antifascisme et de l'antinazisme, mais dans les Länder occidentaux, la société s'est développée sur le modèle occidental d'Etat-providence et de libre concurrence. A l'Est, on assiste à la construction d'une société entièrement basée sur la victoire du communisme, faisant du capitalisme ou tout simplement de ce qui n'est pas communiste ou socialiste un ennemi, réduisant le monde à une partition manichéenne. « *Four legs good, two legs bad!* », on pourrait ainsi résumer la politique pratiquée après qu'a été chassé le maître des lieux, selon *Animal Farm* de George Orwell, que l'on peut voir, entre autres, comme une métaphore de la RDA, ou de tout régime socialiste autoritaire<sup>176</sup>.

Ces quelques précisions contextuelles faites, les changements du système éducatif et politique peuvent être abordés, ainsi que ceux concernant les enseignants, leur formation, leur adaptation, les changements structurels et de pensée.

---

C, 30 ans, cf Many, Guillaume, Mémoire de Master 1 (cité plus haut), p. 47, Université Lumière Lyon 2, année scolaire 2004-2005.

175Pour plus de détails sur le sujet et comprendre les structures qui ont permis de mettre à distance les étrangers dans la société de la RDA voir: BEHRENDS Jan C., LINDENBERGER Thomas et Patrice G. POUTRUS, 2003, *Fremde und Fremd-Sein in der DDR. Zu historischen Ursachen der Fremdfeindlichkeit in Ostdeutschland*, Metropol Verlag, Berlin.

176ORWELL, George : *Animal Farm*, Penguin Books, London, 1989 . Voir aussi, du même auteur, 1984, qui décrit une société totalitaire sous surveillance avec la création d'un ennemi inconnu du peuple mais concentrant la haine et augmentant le dévouement au Parti, sous forme notamment de manifestations, comme on peut aussi l'observer en RDA, par exemple le premier mai, avec les manifestations de soutien au régime.

### **3 Les changements relatifs au système scolaire**

Le système scolaire, comme la politique générale en RFA est organisé de manière fédérale depuis 1952. On dit que l'éducation est « affaire des Länder » (*Ländersache*). Le système centralisé de la RDA va donc rapidement laisser place à un système fédéral dans les cinq Länder nouvellement créés: Saxe, Saxe-Anhalt, Brandebourg, Thuringe et Mecklembourg-Poméranie de l'Ouest. Ce changement de structure est fondamental, et remet une grande partie de la politique éducative à plat, donnant de l'autonomie aux pouvoirs locaux, et dotant chaque Land d'un ministère de l'éducation. La KMK, en français « conférence des cultes », réunion nationale de tous les ministres de l'éducation, est créée en 1948, et décide des questions générales et nationales de l'éducation<sup>177</sup>. Un travail en commun se fait pour chaque nouveau Land avec un des anciens Länder pour mettre sur pied les fondements des structures et de la politique scolaires. Cette conférence n'oblige pas mais préconise, et assure un minimum d'unité entre les Länder. Cela ne signifie pas que ces nouveaux systèmes scolaires soient des « clones » de systèmes des anciens Länder, des modifications y seront apportées, même si on peut tout de même parler, après des espoirs de réforme et de travail en commun, d' « absorption » de l'Est par l'Ouest<sup>178</sup>. Les espoirs de réforme étaient portés par les syndicats et les partis de gauche. Or, dès la Réunification, le parti conservateur CDU/CSU est en tête dans la plupart des nouveaux Länder. Le 31 août 1990, le contrat d'unification entre les deux parties de l'Allemagne est signé. L'urgence de la situation ainsi que cette majorité absolue peuvent en partie expliquer les échecs des tentatives de réformes. Chaque nouveau Land, dans un travail commun avec des anciens Länder, épouse en grande partie la structure du Land occidental de référence.

#### **Partenariats entre nouveaux et anciens Länder<sup>179</sup>**

---

<sup>177</sup>Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Le terme de culte ne signifie pas ici « religions »

<sup>178</sup>« Übernahme », traduction.

Berlin-Est	Berlin-Ouest
Brandebourg	Berlin, Rhénanie du Nord-Westphalie, Hesse
Mecklembourg-Poméranie occidentale	Schleswig-Holstein, Hambourg, Brême
Saxe	Bavière, Bade-Wurtemberg, Hesse
Saxe-Anhalt	Basse-Saxe, Hesse
Thuringe	Hesse, Rhénanie-Palatinat, Bavière

Quelques caractéristiques supplémentaires ont pu être apportées, modifiées ou sauvées. On voit par exemple en Saxe se constituer la *Mittelschule*, les enseignants n'y sont pas fonctionnaires, Des concepts tentant de sauvegarder l'école unique comme en Saxe se développent aussi dans les autres Länder, mais bien en deçà des espérances et des buts des syndicats enseignants<sup>180</sup>.

Notre travail se concentrant sur Leipzig, en Saxe, nous développerons plus en détail l'évolution du système éducatif dans ce Land, après une observation des tendances générales dues au démantèlement de la RDA et de ses structures. Certaines évolutions et certains points précis venant d'autres nouveaux Länder pourront être cités à titre d'exemple ou de comparaison, mais ils ne constitueront pas le cœur de ce texte. Ainsi que nous l'avons fait pour la France et pour la RDA, nous décrirons d'abord les évolutions du système scolaire, puis nous nous concentrerons plus précisément sur les évolutions de la profession enseignante au niveau structurel et légal.

En 1991, peu après la Réunification, Mayer pronostique: « La transformation des écoles dans l'ancienne RDA sera la partie la plus difficile de la transformation de la société [car] dans aucun grand domaine de la société le contrôle idéologique n'a été aussi étendu et prospère

179Pritchard, R. M.O: *Reconstructing Education. East German Schools and Universities after Unification*. Berghan Books, New York, 1999.

180Voir à ce propos Ehses, Christiane : *Die Reproduktion des Vertrautens. Aufbau und Entwicklung der GEW in den Östlichen Landesverbänden*, AVA Akademische Verlag, Leipzig 1998.

que chez les enseignants (exception faite de l'armée populaire, supprimée depuis) »<sup>181</sup>. Le corps des enseignants constituait en effet de par son rôle à l'école la première instance de formation politique, et les premiers *Neulehrer* (nouveaux enseignants) de la RDA d'après-guerre étaient des personnes motivées par la reconstruction et convaincues du socialisme. Le gouvernement SED donnait lui aussi une image unifiée du corps enseignant rassemblé par le développement de la personnalité socialiste.

Pendant la période de la transition et de la Réunification, des mesures officielles et structurelles sont prises, et des effets secondaires mais normaux ont une influence sur le vécu des enseignants et sur l'éducation. Nous traiterons tout d'abord des généralités sur l'éducation, puis nous nous centrerons ensuite sur le métier et la formation des enseignants.

## **.4 Mesures concernant les contenus et les structures de l'éducation**

### **)a Les contenus idéologiques et la réforme des matières**

La première préoccupation concernant les questions éducatives après la chute du Mur de Berlin est celle de l'idéologie. L'idéologie socialiste est omniprésente dans les contenus et dans les programmes scolaires de la RDA. Un large travail est entrepris pour rendre ces derniers « démocratiques » et les débarrasser de la doctrine socialiste. Les livres scolaires de la RDA, édités par la maison d'édition *Volk und Wissen* (Peuple et savoir), ne sont pas réédités, et laissent place à de nouveaux manuels, sans contenu politique idéologique marqué par le gouvernement du SED. Certaines matières sont intégralement retravaillées, notamment l'histoire, écrite par la RDA comme une histoire de la lutte des classes et contre l'impérialisme occidental. Les sources strictement politiques sont écartées. L'exemple de l'apprentissage de la langue allemande est aussi pertinent, matière centrale de la formation de la personnalité

---

<sup>181</sup>Mayer, K-U: *Soziale Ungleichheiten und Lebensverläufe. Notizen zur Inkorporation der DDR in die Bundesrepublik und ihren Folgen*. In Giesen, B, Leggewie, C: *Experiment Vereinigung. Ein sozialer Grossversuch*. Rotbuch, Berlin 1991. (c'est nous qui traduisons).

socialiste, de par le choix des textes, la manière directive de travailler et d'apprendre, et la formation des idées et de la philosophie de la RDA. L'ensemble des matières de l'école polytechnique en dix ans doit être cohérent pour la formation de la personnalité nécessaire aux buts de la RDA. Müller-Michaels parle de *Gerichtetheit*, terme définissant ici le fait que tous les éléments de l'école convergent vers des buts précis. Ces buts doivent être changés et adaptés à la pensée occidentale. Des matières disparaissent, comme la *ESP* (*Einführung in die Sozialistische Produktion*, Introduction à la production socialiste), le dessin technique ou le Travail Productif (*Produktive Arbeit*). Ces trois matières constituaient le cœur de l'éducation polytechnique. L'éducation militaire (*Wehrunterricht*) disparaît aussi des programmes. Le point central de la formation à la politique et à l'idéologie en RDA était contenu dans la matière *Staatsbürgerkunde* (Science du citoyen de l'Etat). Cette matière transversale, qui devait faire apparaître dans le reste des matières l'idéologie du SED, est elle aussi « naturellement » écartée des programmes. L'enseignement de la langue russe, « langue des amis », obligatoire en RDA, devient marginal, et l'anglais comme première langue vivante devient très rapidement la langue la plus pratiquée et la plus apprise dans les écoles. Des ajustements de « poids de matière » sont aussi à faire. Le travail manuel par exemple, instauré en RFA seulement dans les années 1980, tenait une place très importante dans les programmes scolaires de la RDA. Les sciences naturelles avaient en RDA une très haute reconnaissance, et étaient mises en avant, plus encore que du côté occidental. Ces adaptations au système de la RFA et cette « dépolitisation » vont entraîner des bouleversements dans la composition du corps enseignant. Cela est vrai non seulement pour les matières générales, qui voient programmes et méthodes refondus, mais surtout pour les matières que nous venons de citer, celles disparaissant et celles devenant marginales. À cela vient s'ajouter le problème des nouvelles matières et des matières prenant plus de place dans les programmes et demandant donc du personnel. Pour ces matières, comme la religion, l'éthique ou l'anglais, il faudra former des enseignants sur le tas et faire appel à des enseignants venus des anciens Länder. Ces problèmes de nouveaux personnels et de requalification seront vus plus en détails dans la partie concernant la morphologie des enseignants.

L'université retrouve une autonomie relative, chère à la tradition allemande de l'unité de la

recherche et de l'enseignement, qui avait disparu pendant la période de la RDA, la recherche étant elle aussi à but idéologique.

## **)b Les structures éducatives**

En ce qui concerne les structures scolaires et l'architecture du système de formation, les changements effectués sont eux aussi rapides et représentent, tout autant que pour les programmes et les visions politiques et pédagogiques, un bouleversement. Avec une rapidité qui montre les aspirations au changement et l'engagement des forces en présence, dès le 1er décembre 1989, les contenus des examens dans la plupart des matières font l'objet de changements. Les nouveaux Länder adoptent en 1991 la structure verticale de la RFA en ce qui concerne l'éducation obligatoire. Les principes des accords de Hambourg<sup>182</sup> sont la base commune de l'éducation en Allemagne, et ont pour but de permettre une mobilité et une homogénéité sur le territoire. Signés en 1964 et modifiés pour la dernière fois en 1971, ils fournissent le cadre général du système scolaire sur tout le pays. Des accords dans le même esprit ont été mis en place plus tard, prenant en compte entre autres les changements survenus, la Réunification de l'Allemagne, les mises en place de tests internationaux et les discussions sur l'enseignement supérieur. Ces accords sont ratifiés par les nouveaux *Länder*. Le système d'école unique de la RDA laisse place, après des tentatives de réforme et d'inspiration « de l'est » par les enseignants et les syndicats, à une école séparée dès les premières années du secondaire. En 1991, le modèle juridique des systèmes éducatifs des anciens Länder vaut pour les nouveaux. De manière générale, le système scolaire de la RDA a été éradiqué et discrédité pour ses côtés idéologiques, de telle manière que la question au niveau politique ne s'est jamais posée sérieusement dans les instances de décision. Les groupes souhaitant réformer le système en empruntant de part et d'autre des éléments ont été mis de côté ou ignorés, devant céder à l'urgence de la Réunification.

L'école primaire, généralement en quatre ans, mais pouvant varier dans certains Länder jusqu'à six ans, se termine par une sélection pour le second degré. Les différents types d'école

---

182Hamburger Abkommen de 1971. À consulter et télécharger sur le site du KMK : <http://www.kmk.org/bildung-schule.html>

pour le secondaire sont les suivants, par ordre de prestige, suivant une sélection théoriquement guidée par les choix et les résultats scolaires des élèves:

Le *Gymnasium*, l'équivalent du lycée français. Une formation générale y est dispensée, puis les profils se séparent dans les dernières années, préparant à des *Abitur* différents. L'*Abitur* est la condition requise pour pouvoir étudier à l'université. Cette école est donc le chemin le plus direct pour pouvoir étudier, et par là la « voie royale » du système scolaire allemand. La sélection y est forte, et ne dépend pas que des résultats scolaires. Cependant, durant les dernières années d'existence de la RDA, la sélection pour les classes de l'*Abitur* est-allemand était socialement plus forte que pour le *Gymnasium* de la RFA. Cette sélection, cachée en RFA, était partie intégrante de la politique scolaire de la RDA, sur le principe de la discrimination positive. De fait, les enfants issus de milieux bourgeois ou religieux n'avaient que d'infimes chances de pouvoir accéder à ces classes<sup>183</sup>. Le *Gymnasium* général accueille environ un tiers des élèves allemands. Les classes préparant à l'*Abitur*, la *Gymnasiale Oberstufe*, accueillent elles environ la moitié d'une classe d'âge<sup>184</sup>. Ces classes, qui ont une durée de trois ans pour la plupart des *Länder* de deux ans pour la Saxe et la Thuringe, préparent à l'*Abitur* général pour environ 30% des élèves. L'équivalent du baccalauréat technique, concernant environ 20% des élèves, est préparé auparavant à la *Realschule*, la deuxième école la plus visitée à la sortie de l'école primaire.

La *Realschule* propose plusieurs types de formations, moins générales et plus axées sur l'orientation professionnelle. La fin de la *Realschule* permet d'accéder aux classes préparant la *Fachhochschulreife*, l'équivalent du baccalauréat technique cité plus haut. Ce modèle d'école est très répandu en Allemagne. Cependant, en Saxe et dans les nouveaux *Länder*, elle n'a pas trouvé sa place dans le système scolaire. Elle est intégrée dans une école « moyenne », qui réunit plusieurs types d'écoles du secondaire. Dans les nouveaux *Länder* à l'exception de la Saxe, il s'agit de la *Gesamtschule*, qui réunit les trois types de secondaire du premier degré

---

183Geißler, Gert: *Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen in der BRD und in der DDR*. In Anweiler, Oskar (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und in der DDR*. Verlag Wissenschaft und Politik, Köln, 1990.

184Fluctuations dues aux différents *Länder*.

dans la même structure: *Gymnasium*, *Realschule* et *Hauptschule*, que nous décrirons plus tard. En Saxe, on parle de *Mittelschule*, intégrée au système scolaire à la rentrée 1992/1993, réunissant jusqu'à la neuvième puis dixième classe la *Realschule* et la *Hauptschule*.

La *Hauptschule*, intégrée en Saxe dans la *Mittelschule*, propose une formation générale jusqu'à la neuvième classe, et dispense le *Hauptschulabschluss*, qui est pour les élèves désireux de quitter le système scolaire la fin de la scolarité obligatoire. Dans les cursus intégrés comme dans les nouveaux *Länder*, la réussite à la fin de la neuvième classe permet en théorie de continuer et d'avoir la possibilité de passer le *Realschulabschluss* un an plus tard.

Il est à noter qu'à l'intérieur de la *Mittelschule* et de la *Gesamtschule*, les classes sont séparées à partir de la septième classe, suivant les deux voies décrites plus haut. Des accords nationaux ont été pris en 1993 afin d'égaliser et de rendre valides dans chaque *Land* le premier degré du secondaire, et de fixer des standards dans les matières principales<sup>185</sup>.

Nous nous retrouvons, en ce qui concerne notre étude et notre comparaison avec la France, en présence d'un système scolaire (supérieur exclus) comprenant trois écoles, et trois types d'enseignants. Ce système scolaire est fixé en RFA depuis 1973, et dans l'Allemagne entière depuis 1991. Comme nous venons de le voir, ces écoles, bien qu'au nombre de trois et pouvant présenter des similitudes avec la France, ont des modalités en plusieurs points différentes de celles que nous connaissons en France. Le secondaire premier degré n'est pas unifié, une sélection se fait à la fin du primaire, et l'*Abitur* est délivré seulement au *Gymnasium* et non dans les voies techniques et professionnelles. Ainsi, la séparation apportée à la fin de l'école primaire est gardée jusque dans le tertiaire de manière beaucoup plus étanche qu'en France.

Bien que demandé et jugé positivement par les parents d'élèves, le passage à un système scolaire non-unifié et sélectif représente pour beaucoup d'enseignants et pour leurs syndicats une déception. Plusieurs essais infructueux de réformes et d'inspirations réciproques est/ouest pour les changements du système éducatif ont provoqué une impression de mépris, et la retombée de l'enthousiasme de la Réunification du côté des nouveaux *Länder*. Ces réformes

---

<sup>185</sup>*Orientierungsrahmen für den Sekundarbereich 1*, Cadre d'orientation pour le secondaire premier degré,

avortées feront l'objet d'une description plus abondante par la suite.

Afin de rééquilibrer le niveau de formation dans les métiers manuels et techniques, et de permettre aux non-titulaires de l'*Abitur* de continuer leur formation après la scolarité obligatoire, les *Fachhochschule* sont intégrées aux systèmes scolaires des nouveaux Länder à partir de 1991. Elles permettent de se spécialiser dans un domaine technique, pour obtenir le titre d'ingénieur diplômé (*Diplom-Ingenieur*) après cinq ans. Ces écoles, bien que formant à un niveau que l'on pourrait qualifier de post-baccauléat ou universitaire, sont clairement différenciées des universités. Le langage employé pour leur description est différent, et l'enseignement dit universitaire est réservé aux universités, accessibles avec un *Abitur*. De ce fait, les universités allemandes jouissent d'un prestige plus haut que les universités françaises. De plus, l'entrée en université est réglementée par un *numerus clausus*, dispensant les places suivant la note à l'*Abitur* et d'autres critères secondaires.

Un point particulièrement important pour les nouveaux Länder est la reconnaissance des qualifications et des diplômes obtenus sous la RDA, permettant d'exercer le même métier dans les nouveaux Länder, dès le contrat d'unification en 1990<sup>186</sup>. Des réajustements et des changements de métier ou de définition de celui-ci (et ceci dans tous les domaines) seront autant inévitables que nécessaires, mais l'expérience et la formation acquises dans l'exercice d'un métier ne peuvent pas être effacées par un changement de situation politique. De plus, la vie quotidienne et l'économie ne peuvent pas être stoppées le temps de remettre les formations pour toutes les fonctions d'une société à jour. Certains métiers sont exclus de cette égalisation, parce que trop marqués idéologiquement ou ne trouvant pas de pendant en RFA. Parmi ceux-ci, les hautes fonctions militaires, les « sciences étatiques », et les enseignants de hautes classes d'enseignement polytechnique.

## **)c Effets secondaires sur les enseignants et l'éducation**

---

<sup>186</sup>Il s'agit de l'article 37. Le texte complet du contrat d'unification est consultable librement en ligne sur le site du ministère de la Justice: <http://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/>

Après avoir passé en revue les changements importants concernant l'éducation et le système dans son ensemble, il convient de se pencher de manière plus intensive sur le métier et la formation des enseignants. Nous nous en tiendrons pour ce chapitre aux changements structurels. Nous pouvons déjà faire le tour des documents officiels concernant la formation et la morphologie de la profession enseignante survenus entre 1989 et 2000. Une grande partie des documents traite de la reconnaissance des diplômes et des autorisations à poursuivre la fonction d'enseignant. Comme nous avons pu le voir précédemment, la réhabilitation des enseignants n'a pas été totale. Certains n'ont pas pu continuer d'exercer leur métier car leur implication dans le système idéologique était trop importante, d'autres car les matières enseignées ont disparu.

Les enseignants pouvant être réhabilités ou pouvant continuer à exercer ne sont pas mis de manière automatique dans cette situation, en particulier s'ils veulent accéder au statut de fonctionnaire. Une période de probation<sup>187</sup> de trois à quatre ans est nécessaire pour la reconnaissance du droit à enseigner de manière complète et officielle pour les enseignants ressortissants de la RDA. Ils doivent au préalable avoir signé une déclaration de loyauté que doivent signer les fonctionnaires, ainsi que le respect de l'ordre de base des libertés et de la démocratie<sup>188</sup>. En outre, ces enseignants doivent passer un examen prouvant leurs compétences dans les matières enseignées. Cela ne concerne évidemment pas les enseignants dont les matières ne sont plus dispensées. Cet examen est régulé par la commission de transfert des soldes. Les enseignants qui atteindraient l'âge de cinquante ans après les éventuels trois ou quatre ans de la période de probation ne sont pas concernés par celle-ci. Selon les accords portant sur la reconnaissance des différentes formations d'enseignant de la RDA en carrière traditionnelle (comprendre équivalente à celle de la RFA) du 7 mai 1993, cette période de transition probatoire est validée sur la base des actes personnels, de preuves de participation à des séances de formation continue et un avis favorable d'une autorité compétente<sup>189</sup>. Les postes

---

187 « *Bewährungszeit* »

188 « *Bekenntnis zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung* ». Cette déclaration doit aussi être signée par les personnes désireuses d'acquérir la nationalité allemande, dans le cadre du processus de naturalisation.

189 *Vereinbarung über die Anerkennung und Zuordnung der Lehrerausbildungsgänge der Ehemaligen*

équivalents aux formations dispensées en RDA sont décrits dans les tableaux de conversion mis en annexe dans le document de mai 1993. Sous la forme d'un tableau, nous pouvons résumer les différents types d'enseignants en RDA, leur formation et les postes obtenus après la Réunification. Ce tableau, repris du document officiel, offre l'intérêt de présenter les évolutions possibles d'une position d'enseignant en RDA vers une nouvelle position d'enseignant en RFA réunifiée.

Type de formation réalisée en RDA	Formation: a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	Formation pratique	Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122 <sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )	Valeur du Lehramt <sup>190</sup> de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concerné e <sup>191</sup>	Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique a. avec changement de loi b. sans changement de loi
1. Enseignant pour les petites classes de la POS (1 – 4).	a. dix ans de scolarité à partir de 1957. b. IfL <sup>192</sup> c. quatre ans à partir de 1965/70. d. à partir de 1965, qualification pour enseigner les « matières porteuses de la petite section »	Dans les écoles primaires (classes 1 – 4)	Dans les classes de 1 à 4 dans les écoles générales, ou en école spécialisée	Classement en A10 <sup>193</sup> . Après 3 ans en A10 ou 8 ans d'enseignement au total, possibilité de classement en A11	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>enseignant qualifié selon le droit de la RDA comme enseignant pour les petites classes</i> . A11/A12

*DDR zu herkömmlichen Laufbahnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.1993.*  
Documents officiels de la conférence des cultes. Disponible sur KMK.org

190Cursus d'études de formation des enseignants en Allemagne (Rappel)

1912.BesÜV: Deuxième règlement des salaires de la fonction publique

192Institut für Lehrerbildung, Institut pour la formation des enseignants (cf. *Supra*)

193Classement des grades et de l'indice salarial de la fonction publique. Les différences entre enseignants et entre *Länder* feront l'objet d'une attention plus particulière.

Type de formation réalisée en RDA	Formation: a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	Formation pratique	Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122 <sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )	Valeur du Lehramt de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concernée	Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique a. avec changement de loi b. sans changement de loi
	(allemand et mathématiques) et une matière au choix.				
2. Personnel enseignant avec une formation de dirigeant de Pionniers ou d'éducateur et avec une formation complémentaire pour les petites classes	a. <i>id 1.</i> b. école professionnelle c. trois ou quatre ans de formation initiale plus formation complémentaire. d. la formation apporte les qualifications de 1.	Dans les écoles primaires (classes 1 – 4)	Dans les classes de 1 à 4 dans les écoles générales, ou en école spécialisée	Classement en A10 <sup>194</sup> . Après 3 ans en A10 <b>ou</b> 8 ans d'enseignement au total, possibilité de classement en A11	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>dirigeant de Pionniers/éducateur qualifié selon le droit de la RDA comme enseignant pour les petites classes.</i> A11/A12
3. <i>Diplomlehrer</i> <sup>195</sup> pour deux matières des classes 5 à 10 de la POS <sup>196</sup>	a. <i>Abitur</i> b. PH <sup>197</sup> ou université c. quatre puis cinq ans (1982) d. qualification d'enseignant de deux matières pour les	Dans le secondaire premier degré, petites classes du <i>Gymnasium</i> ou	Secondaire premier degré, petites classes du <i>Gymnasium</i> ou	Entrée en A12 Passage en A13 possible après trois ans de	a. Entrée possible en catégorie A12, puis A13 après leur titularisation de fonctionnaire et passage de la

194 Classement des grades et de l'indice salarial de la fonction publique. Les différences entre enseignants et entre *Länder* feront l'objet d'une attention plus particulière.

195 Cf *supra*

196 Les *Diplomlehrer* de matières disparues font l'objet d'une autre ligne de tableau.

197 *Pädagogische Hochschule*, haute école pédagogique (rappel) (*supra*)

<b>Type de formation réalisée en RDA</b>	<b>Formation:</b> a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	<b>Formation pratique</b>	<b>Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122<sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )</b>	<b>Valeur du Lehramt de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concernée</b>	<b>Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique</b> a. avec changement de loi b. sans changement de loi
	classes de 5 à 10		matières générales des écoles professionnelles	service dont minimum un an en tant que fonctionnaire	période de probation.
4. Enseignant qualifié à pouvoir enseigner deux matières dans les classes préparatoires à l' <i>Abitur</i> (classes 11-12)	a. <i>Abitur</i> b. Université ou PH c. quatre puis cinq ans <b>plus</b> études post-universitaires d. Qualification d'enseignement de deux matières pour les classes 5 à 12.	Dans le secondaire premier et second degré.	En <i>Gymnasium</i> ou écoles générales avec classes <b>Abitur ou</b> matières générales en écoles professionnelles	Entrée en A12 Passage en A13 possible après trois ans de service en tant que fonctionnaire dont minimum un an en <i>Gymnasium</i>	Entrée possible en A13 sans distinction de fonction.
5. Enseignant des classes 1 à 4 <b>plus</b> diplôme pour une matière dans les classes de 5 à 10	a. cf 1. b. classes 1 à 4: école professionnelle; diplôme: université c. quatre ans pour les petites classes, temps nécessaire pour une matière à l'université d. cf 1. <b>plus</b>	Dans les classes de 1 à 10.	Dans les écoles primaires <b>ou</b> dans une forme du secondaire premier degré	Entrée en A12	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>enseignant qualifié selon le droit de la RDA comme enseignant pour</i>

Type de formation réalisée en RDA	Formation: a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	Formation pratique	Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122 <sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )	Valeur du Lehramt de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concernée	Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique a. avec changement de loi b. sans changement de loi
	qualification pour une matière pour les classes 5 à 10				<i>les petites classes et les classes de 5 à 10 en A12</i>
6. <i>Diplomlehrer</i> pour une seule matière: EPS ou enseignant avec une qualification en méthodique du sport	a. Abitur b. PH ou université ou Haute école pour la culture du corps. c. quatre à cinq ans. d. qualification pour la matière validée pour enseigner dans les classes de 5 à 10.	Dans le secondaire premier degré	Majoritairement dans une forme de secondaire premier degré, ou dans les petites classes du <i>Gymnasium</i> , ou dans les matières correspondantes en écoles professionnelles	Entrée en A12 Passage en A13 possible après trois ans de service en tant que fonctionnaire dont un an minimum en <i>Gymnasium</i>	Entrée possible en A13 sans distinction de fonction.
7. <i>Diplomlehrer</i> pour une matière en POS-EOS par un Diplôme dans une matière et une qualification pédagogique avec	a. Abitur b. PH ou université c. quatre puis cinq ans d. qualification pour les classes de 5 à 12	Dans le secondaire premier et second degré	Majoritairement en <i>Gymnasium</i> ou dans le secondaire premier	Entrée en A12 Passage en A13 possible après trois ans de	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>enseignant qualifié selon le droit de la RDA</i>

Type de formation réalisée en RDA	Formation: a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	Formation pratique	Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122 <sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )	Valeur du Lehramt de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concernée	Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique a. avec changement de loi b. sans changement de loi
qualification pour enseigner dans les classes préparant à l'Abitur.			degré <b>ou</b> dans les matières générales des écoles professionnelles	service en tant que fonctionnaire dont minimum un an en Gymnasium	comme enseignant pour une matière pour les classes de 5 à 12 en A12
8. <i>Diplomlehrer</i> pour une matière dans toutes les classes ou deux matières en POS <b>plus</b> un diplôme supplémentaire en éducation spécialisée.	a. Abitur b. PH ou université c. quatre puis cinq ans, et deux ans supplémentaires pour l'éducation spécialisée d. qualification pour enseigner dans les classes de 5 à 10 en POS et en écoles spécialisées	Dans les écoles spécialisées	En cours spécialisé	Entrée en A12	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>enseignant qualifié selon le droit de la RDA comme enseignant pour une ou deux matières en écoles spécialisées.</i> Décision du Land pour les salaires
9. <i>Diplomlehrer</i> pour écoles spécialisées <sup>198</sup>	a. Abitur b. Université de Rostock, cursus	En écoles spécialisées	En cours spécialisé	Entrée en A12	a. pas de possibilité b. introduction

198 *Hilfsschule* puis *Sonderschule*, une école pour les élèves ayant de grosses difficultés scolaires, physiques ou sociales.

Type de formation réalisée en RDA	Formation: a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	Formation pratique	Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122 <sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )	Valeur du Lehramt de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concernée	Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique a. avec changement de loi b. sans changement de loi
	intégrant avec accent sur les difficultés d'apprentissage c. quatre ans d. qualification pour enseigner en écoles spécialisées				de l'intitulé <i>enseignant qualifié selon le droit de la RDA comme enseignant diplômé en écoles spécialisées.</i> Décision du <i>Land</i> pour les salaires
10. Enseignant pour les classes de 1 à 4 <b>plus</b> diplôme en éducation spécialisée	a. cf 1. b. école professionnelle et PH ou université c. quatre ans <b>plus</b> deux ans supplémentaires dans le supérieur. d. cf 1. <b>plus</b> qualification pour enseignement en écoles spécialisées	Dans les écoles spécialisées	En cours spécialisé	Entrée en A11	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>enseignant qualifié selon le droit de la RDA comme enseignant des classes 1 à 4 avec qualification pour l'enseignement spécialisé.</i> Décision du <i>Land</i> pour les

Type de formation réalisée en RDA	Formation: a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	Formation pratique	Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122 <sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )	Valeur du Lehramt de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concernée	Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique a. avec changement de loi b. sans changement de loi
					salaires
11. (ne concerne que Magdeburg)					
12. Personnel enseignant avec une formation de dirigeant de Pionniers ou d'éducateur avec capacité d'enseigner dans les petites classes allemand <b>ou</b> mathématiques et une matière <b>plus</b> diplôme en éducation spécialisée	a. cf. 1. b. école professionnelle et PH ou université c. quatre ans de formation initiale plus deux ans de spécialisation d. pas de titre d'enseignant mais une qualification pour enseigner dans les petites classes et un diplôme d'enseignement spécialisé	Dans les écoles spécialisées	En cours spécialisé	Non réglé par l'instance	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>dirigeant de Pionniers/éducateur qualifié</i> selon le droit de la RDA comme enseignant pour les petites classes avec qualification pour l'enseignement spécialisé. Décision du Land pour les salaires
13. Pédagogue en ingénierie, agriculture, médecine ou économie. Ingénieurs avec	a. formation dans le métier et certificat de dixième année pour pouvoir postuler à l'école professionnelle	Enseignant de pratique dans les écoles professionnelles	Cours pratique dans les écoles professionnelles	Entrée en A10	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>personnel enseignant pour</i>

<b>Type de formation réalisée en RDA</b>	<b>Formation:</b> a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	<b>Formation pratique</b>	<b>Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122<sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )</b>	<b>Valeur du Lehramt de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concernée</b>	<b>Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique</b> a. avec changement de loi b. sans changement de loi
formation supplémentaire en éducation professionnelle	c. trois ans à temps plein d. <b>formation</b> pour l'enseignement pratique et éventuellement pour une partie de la théorie.				<i>l'enseignement pratique et éventuellement pour une partie de la théorie selon le droit de la RDA. A11 - A12 après preuve d'une formation supérieure dans le corps de métier</i>
14. Pédagogue diplômé en ingénierie, commerce, économie, agriculture, médecine, paysage. Ingénieur ou économiste diplômé avec qualification supplémentaire en éducation professionnelle	a. accès à l'enseignement supérieur b. Haute école scientifique c. quatre ans minimum dans la matière et cursus et examen en pédagogie professionnelle d. qualification pour l'enseignement théorique des matières professionnelles	Dans le secondaire second degré des écoles professionnelles	Majoritairement en cours professionnel théorique dans les écoles professionnelles	Entrée en A12, possible en A13 après trois ans en tant que fonctionnaire	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>enseignant diplômé pour l'enseignement théorique de matières professionnelles</i> selon le droit de la RDA. A12 ou A13

<b>Type de formation réalisée en RDA</b>	<b>Formation:</b> a. pré-requis b. Institution c. durée d. mandat acquis	<b>Formation pratique</b>	<b>Période de probation vérifiée (selon la décision de la 122<sup>ème</sup> conférence du 24.05.1991 )</b>	<b>Valeur du Lehramt de la RFA dans le classement des catégories de salaire selon l'instance concernée</b>	<b>Classement dans les catégories de salaire de la fonction publique</b> a. avec changement de loi b. sans changement de loi
15. Pédagogue diplômé en ingénierie ou diplômé scientifique avec qualification pédagogique <b>plus</b> deuxième cursus pour une autre matière	a. accès à l'enseignement supérieur b. Haute école scientifique c. quatre ans minimum dans la matière et deuxième cursus d. qualification pour l'enseignement d'une matière professionnelle et d'une autre matière	Dans le secondaire second degré des écoles professionnelles	Majoritairement en cours professionnel théorique dans les écoles professionnelles	Entrée en A12, possible en A13 après trois ans en tant que fonctionnaire	a. pas de possibilité b. introduction de l'intitulé <i>enseignant diplômé pour l'enseignement théorique de matières professionnelles et d'une autre matière selon le droit de la RDA.</i> A12 ou A13

Les problèmes de reconnaissance des diplômes d'enseignants obtenus en RDA ainsi que dans les *Länder* anciens comme nouveaux de la RDA acquièrent une validité sans restriction sur tout le territoire allemand le 22.10.1999. Toutes les éventuelles questions concernant des points de qualification acquises en RDA ainsi que celles concernant le classement sont réglées. En cela, nous pouvons considérer que cette date marque la fin d'une période de battement, vers une égalisation des acquis professionnels, que ce soit entre les *Länder* (égalisation *géographique*), l'ancienne RDA et ce que sont aujourd'hui les nouveaux *Länder* (égalisation *socio-politique*). C'est une des raisons du choix de la délimitation de notre période d'étude.

\*     \*

\*

Cette grande partie nous a permis de mettre en évidence, après une partie théorique, les contextes éducatifs et politiques, nécessaires à la compréhension, qui se fera par la suite, des évolutions et problèmes relatifs aux carrières des enseignants. Nous traiterons dans la prochaine partie des enseignants, partie qui se confrontera directement avec la problématique.

Cette partie sera composée des éléments pertinents issus de l'analyse des travaux déjà réalisés ainsi que du corpus des récits de carrières obtenus auprès des enseignants du secondaire. Ces derniers composeront notre matériel empirique. Une introduction aux méthodes du récit de carrière (intérêts, réalisation, analyse) sera faite et adaptée pour notre objet de recherche. Elle permettra au lecteur de cerner de manière transparente l'acquisition et l'utilisation des éléments pertinents.

# **TROISIEME PARTIE: PROFESSION ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU PRISME DES TRANSITIONS**

# **.Construction de la recherche empirique et conceptualisation**

Au cours des chapitres précédents, nous avons explicité notre choix d'une sociologie interactionniste des professions. Les objets et les buts de la sociologie interactionniste y ont été définis dans un contexte général de présentation et d'explicitation de la démarche. Il convient maintenant de définir avec précision trois concepts centraux de cette sociologie et de notre étude, et de les replacer dans le contexte de la comparaison de l'évolution des biographies de carrières des enseignants en RDA puis dans les nouveaux Länder de l'Allemagne et en France.

Ces concepts, après leur présentation et leur remise en contexte, guideront la conduite, l'analyse et le travail de la partie empirique. Tournés dans une perspective interactionniste, ces quatre concepts se rejoignent et forment un ensemble cohérent. Nous les aborderons l'un après l'autre. Il s'agit des concepts premièrement de *profession*, puis de *professionnalisation*, pour terminer avec le concept qui ici englobera les précédents, de *carrière*. Nous nous intéresserons dans ce chapitre directement aux enseignants, les généralités sur les sociologies des professions ayant déjà été passées en revue.

## **.1 La profession enseignante : une identité en mouvement, des défis constants et changeants.**

Refusant de voir la profession enseignante comme une « semi-profession », ou de manière générale en refusant d'établir un « classement » entre les professions dans le but entre autres de satisfaire le public des professions dites établies, la sociologie interactionniste des professions, Everett Hughes en tête, s'occupe de mettre en évidence des mécanismes sous-jacents à chaque métier, sans se soucier de la distinction opérée par la sociologie

fonctionnaliste entre *occupation* et *profession*. S'opposant en ceci, comme nous avons pu le rappeler précédemment, aux théories fonctionnalistes, les considérations interactionnistes sur les professions se concentrent sur d'autres indicateurs et utilisent d'autres concepts. Pour définir la profession enseignante ici, nous définirons pour notre étude les composantes de la profession que sont la *licence*, le *mandat*, la *division* et la *répartition du travail*, dans un contexte général déjà éclairé de *drame social du travail*<sup>199</sup>, ce théâtre du monde du travail dans lequel chacun joue un rôle précis, pour lui autant que pour les autres<sup>200</sup>.

La *licence* constitue le premier pas vers la reconnaissance d'une activité comme profession. Elle est l'autorisation de pratiquer l'activité, décernée par une autorité reconnue comme seule à pouvoir légalement décider de l'attribution de celle-ci. La licence est « l'autorisation légale de pratiquer une activité en échange d'argent, de biens ou de services ». Dans le cas des enseignants, il apparaît comme assez clair que l'État représente la seule autorité habilitée à décerner la licence des enseignants. L'État est en France responsable des programmes scolaires, de la politique d'éducation, du fonctionnement et de la construction de nombre de lieux d'enseignement et de formation publics. Dans le cas des collèges et des lycées cependant, ce sont les départements et les régions qui prennent en charge ces dépenses. L'État est aussi responsable du financement des enseignants et de leurs lieux de formation. C'est donc lui qui distribue, par le biais des concours de recrutement, l'autorisation légale d'enseigner et de participer à la délivrance des diplômes des enseignants. En Allemagne, la situation est quelque peu différente. Comme nous l'avons déjà remarqué, ce sont les Länder qui sont responsables de l'éducation et de la formation. Celles-ci sont « affaire des Länder»<sup>201</sup>. De plus, la nature de la licence diffère en Allemagne et en France en ceci que la licence

199Nous utilisons ici la traduction de Hughes par Chapoulié, passée à postérité, de *Social drama of work*. Pour plus de précisions sur les traductions de cette expression, voir Hughes, Everett : *Le regard sociologique*. Recueil de textes présentés et traduits par Jean-Michel Chapoulié. Éditions de l'EHESS, Paris, 1997.

200« Si l'on veut comprendre tel ou tel travail, il faut d'abord comprendre le rôle des différentes personnes qui y sont impliquées ». Hughes, Everett. *Le drame social du travail*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 115, décembre 1996. Les nouvelles formes de domination dans le travail (2)

201« *Bildung als Ländersache* », Article 30 de la Constitution de la République Fédérale Allemande. Il faut cependant rappeler que les ministres de l'éducation prennent des décisions communes et érigent des standards valables pour tous les Länder.

allemande n'est pas la garantie d'un emploi dans la profession mais une reconnaissance de la capacité juridique à pratiquer<sup>202</sup>. Le terme de licence nous permet de nous concentrer sur la nature et la signification de la formation des enseignants, ainsi que d'expliquer en partie la composition du corps enseignant. Il nous permet en outre de mettre ces informations et observations en relation avec le contexte politique et économique du pays. Dans le cas de la RDA, la situation présentait des éléments de la France ainsi que de l'Allemagne : les « classes » d'étudiants étant adaptées aux besoins calculés en enseignants, la sélection se faisait à l'entrée. Ainsi, chaque étudiant titulaire de l'autorisation d'enseigner est envoyé en établissement dans lequel il commence directement à exercer. La licence comporte aussi les autorisations de se comporter différemment : les enseignants ont l'autorisation d'influencer directement des personnes, en particulier à l'école. Ils disposent par là d'une licence *négative*, qui, au lieu de permettre des comportements interdits aux non-professionnels, leur interdit certains comportements que chacun est susceptible d'avoir par ailleurs. Le public composé des parents, mais aussi des élèves et des institutions attend des enseignants qu'ils soient des exemples de « normalité ».

Le *mandat*, une des notions centrales de l'étude du travail et des métiers de Hughes, se définit par la capacité et la reconnaissance des professionnels à pouvoir définir et influencer la nature des missions qui leur incombent, ainsi que l'établissement de celles-ci. Les professionnels dotés d'un *mandat* « prétendent indiquer à la société ce qui, dans tel domaine de l'existence, est bon et juste pour l'individu et pour la société<sup>203</sup> ». Cette notion concerne une division des rôles dans le drame social du travail. Montandon rappelle la notion de mandat des enseignants par rapport aux parents : *le mandat se réfère à une situation où chaque partenaire de l'éducation (parents et enseignants) se voit attribuer des domaines et des rôles spécifiques et où les parents n'interviennent pas dans l'enseignement*<sup>204</sup>. À l'heure actuelle, autant en France qu'en Allemagne, les parents ont franchi l'espace qui pouvait sembler hermétique pour rentrer

---

202Subtilité que l'on retrouve au niveau du vocabulaire dans l'emploi des termes de « concours » pour les enseignants français et d'« examen » du côté allemand.

203Hughes, Everett : *Le regard sociologique*. Éditions de l'EHESS, Paris, 1997.

204Montandon, C : *Les relations entre les familles et l'école. De quelques effets sur l'identité des enseignants*. In Henriot-Van Zanten, Agnès, Plaisance, Eric, Sirota, Régine: *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. L'Harmattan, Paris, 1993

dans les écoles et user de leur influence pour tenter d'intervenir<sup>205</sup>. Ils peuvent, si leur mandat le permet et le demande, contrôler et définir le travail de plusieurs personnes. Ce type de mandat est par exemple celui accordé aux médecins. Le mandat implique aussi de se rapprocher de ce que l'on combat<sup>206</sup>. Ce qui est accordé par le mandat d'une profession contient les libertés nécessaires pour remplir la mission donnée à la profession. Le mandat des enseignants ne se trouve pas entièrement rempli par eux ; bien souvent ils en sont d'ailleurs d'abord exclus, comme dans l'élaboration des programmes scolaires, de la politique éducative, ou des besoins éducatifs actuels. Les enseignants devant parler une langue professionnelle compréhensible par tous et vécue par tous, la barrière du jargon est beaucoup plus faible que chez les avocats ou les médecins par exemple, et les « profanes » ont par là du mal à concevoir l'enseignement comme une profession bénéficiant d'une large aura de mystère, et sont tentés d'influer les définitions, les pratiques, et de vouloir contrôler eux-mêmes. La transparence du langage peut même élever la méfiance des parents par rapport aux enseignants quand l'opacité du langage de l'avocat voile celui-ci d'une aura de confiance et de crédibilité. Pour autant le mandat des enseignants est important et fort d'implications. La spécificité de celui-ci peut être définie ainsi :

*Ce qui caractérise le travail de l'enseignant comparativement à celui de tout autre intellectuel, c'est qu'il a pour objet la production et la reproduction du capital humain formé des talents et des compétences des générations confiées à l'école. [...] il doit rendre meilleurs les enfants qui sont sous sa responsabilité : plus « connaissants », mieux dans leur peau et avec autrui, dotés de connaissances et de qualités nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle et à l'insertion dans la société<sup>207</sup>.*

En cela entre autres la licence et le mandat des enseignants se retrouvent confondus. Comme Hughes le rappelle, les enseignants disposent d'un mandat par défaut et d'une licence par

---

205Les entretiens traités dans la partie empirique nous permettront de comprendre plus en détail ce phénomène.

206Hughes prend l'exemple du prêtre qui doit être un expert en matière de péché pour pouvoir distinguer le péché vénial du péché mortel.

207Simard, D, Mellouki, M: *L'enseignement, profession intellectuelle*. Presses Universitaires de Laval, Sainte-Foy (Québec) 2005.

défaut. On peut encore ici citer Simard et Mellouki qui proposent un moyen de mettre en évidence ces termes de mandat et licence « par défaut » :

« ... on peut raisonner comme suit : les parents délèguent à l'État le droit d'éduquer leurs enfants. L'État met sur pied des institutions. [...] il place un corps de spécialistes, les enseignants, et leur octroie l'autorisation d'éduquer, c'est-à-dire d'instruire, de socialiser et de qualifier les enfants qui les fréquentent. Les enseignants sont formés dans des instituts (universitaires). [...] ils obtiennent un diplôme qui sanctionne les études et l'autorisation légale d'enseigner. Or, dans le cas particulier de l'enseignement, la licence est accompagnée de l'obligation morale, intellectuelle et sociale de se comporter comme des professionnels, en d'autres mots comme s'ils en avaient le mandat, c'est-à-dire des spécialistes dans leur domaine qui sont habilités à dire à la société et aux individus ce qui est bon et juste pour eux en matière d'éducation. »

Nous pouvons voir ici que les termes de mandat et de licence se déclinent de manière différente selon la profession concernée. Ils mettent en valeur les notions de formation, autant initiale que continue, de groupes professionnels, d'influences extérieures, de politiques éducatives, d'évaluation des enseignants face aux défis de la société, des droits et devoirs des enseignants, de champs d'action, de reconnaissance, et de division du travail. La division du travail, dans le cas de l'étude de la profession enseignante et dans l'élaboration de nos critères d'observation consiste en grande partie à observer et à déterminer ce que les enseignants considèrent comme relevant de la profession ou non. La division du travail et les missions données ou les tâches déléguées à l'enseignant sont d'excellents indicateurs d'une éventuelle *professionnalisation*, ou d'une « *déprofessionnalisation* », parfois déclinée sous le terme de *prolétarisation*<sup>208</sup>. Avec l'appui des termes de mandat et de licence, nous avons ainsi pu ré-identifier et lister les critères qui seront observés dans l'analyse des entretiens. La manière dont les enseignants se saisissent de ces critères, quand ils s'en saisissent, constituera la définition de la *profession enseignante* que nous construirons au cours de cette partie empirique. Il nous faut maintenant préciser ce que nous entendons quand nous parlons de

---

<sup>208</sup>Perrenoud, Philippe: *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement*. In: Perspectives XXVI, 3, 1996

*professionnalisation.*

## **.2 La professionnalisation des enseignants entre directives, politiques et processus d'évolution collectifs et personnels**

Le terme de *professionnalisation*, très utilisé dans la sociologie des professions, et en France chez les enseignants de manière officielle depuis le rapport Bancel<sup>209</sup>. La littérature scientifique s'est appropriée le terme bien plus tôt, et a placé derrière celui-ci nombre de définitions. Si l'on y ajoute les définitions développées pour les politiques de l'éducation de manière normative et par les entreprises, on se retrouve face à un « fourre-tout » qui rend le terme de professionnalisation opaque et inutilisable. Il importe donc de re-conceptualiser le terme, en partant des définitions et des recherches effectuées en sociologie interactionniste des professions, jusqu'à l'étude des enseignants et dans la présente comparaison. La notion de professionnalisation concerne :

- l'activité elle-même, qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession ou même, préalablement, de l'état d'activité à celui de métier reconnu et salarié ;
- le groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus, verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ;
- les savoirs liés à cette activité, qui connaîtraient alors une croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans leur nature (savoirs procéduraux autant que déclaratifs, compétences plutôt que savoirs) et une reformulation en termes de compétences ;
- l'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les

---

<sup>209</sup>Bancel, Daniel (dir) : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Ministère de l'éducation nationale, Paris, 1989

manières de faire, de voir, et d'être de son groupe professionnel ;

- la formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternances), ses méthodes spécifiques (méthodes des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs).<sup>210</sup>

Dans sa première définition, que nous avons traitée dans la partie sur les théories fonctionnalistes, la professionnalisation est le processus au cours duquel un métier devient une profession établie, en acquérant peu à peu les critères listés par Wilensky en 1964. Ainsi, elle est comprise comme l'élévation du statut du métier ou de la profession par rapport à son statut précédent. Cette forme de professionnalisation, nous le voyons, est un processus valable et englobant toute l'activité, et la plupart de ses membres. Chez les enseignants, on peut dans ce cas voir la professionnalisation des enseignants comme la lutte pour l'acquisition de plus d'autonomie, l'élévation de salaires, la possibilité de pouvoir se spécialiser, le pouvoir d'influer sur les programmes scolaires, la possibilité de se voir laisser une partie de la direction de la politique de l'école... Dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, celle-ci passerait pour les anciens enseignants par la reconnaissance de leur activité d'enseignement précédente comme une véritable expérience professionnelle non-soumise à un contrôle et à une méfiance des nouvelles autorités, des conditions de travail et de rémunération comparables à celles des anciens Länder, une expertise dans leur matière... Ces considérations concernent un traitement fonctionnaliste du terme de professionnalisation. Invoquant le bien commun et le caractère indispensable du service rendu à la société, le groupe enseignant défend selon ce modèle ses intérêts sociaux et relatifs à son groupe.

Cette perspective permet de cibler des buts et des revendications des enseignants pour accéder au statut de profession, comme nous l'avons par ailleurs déjà développé, mais ne met pas assez

---

210Ces points sont repris de Bourdoncle, R : *Autour des mots. « Professionnalisation, formes et dispositifs »*. In *Recherche & Formation*, N°35, INRP, 2000.

en valeur d'une part les processus personnels et biographiques, d'autre part les spécificités et les défis de la profession enseignante.

Ces spécificités et ces défis sont largement étudiés dans les études sur la profession enseignante. En cela ces études définissent des référentiels de compétences, des types de professionnalité, des défis et paradoxes auxquels les enseignants sont confrontés, ainsi que des traits professionnels à acquérir lors du parcours professionnel. Elles ont une visée entre autres normative, et sont utilisées pour définir les programmes de formation et de formation continue des enseignants. Perrenoud, résume assez bien cette perspective en décrivant la professionnalisation des enseignants comme un processus qui s'accroît « lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientée par des objectifs et une éthique »<sup>211</sup>. Toujours selon cette perspective, et à la suite de Perrenoud, on peut parler de la professionnalisation des enseignants comme d'un *processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi par des pratiques efficaces en situation*<sup>212</sup>. C'est cette définition que l'on retrouve également dans le rapport Bancel, initiateur des IUFM, quand on peut y lire que *l'acquisition des compétences professionnelles par les futurs enseignants ne peut s'effectuer que de façon progressive. C'est pourquoi la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue des jeunes enseignants devront être conçues comme un tout cohérent*. Cette visée normative se retrouve encore ici : *Formation à la fois pratique et théorique à la didactique, la professionnalisation a pour but de faire prendre conscience aux étudiants du travail permanent d'adaptation et de mise à jour que doit effectuer l'enseignant s'il veut tenir compte des possibilités d'apprentissage de ses élèves et de l'évolution constante des savoirs (universitaires et sociaux)*. Au moyen d'outils tels que l'analyse de pratiques, l'alternance, la participation aux travaux d'équipes et les stages, la professionnalisation représente ici une partie de la formation de l'enseignant.

---

211Perrenoud, Philippe : *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*. Revue des Sciences de l'éducation, XIX, 1, 1993. in Paquay, L, Altet, M, Charlier, E, Perrenoud, P: *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck, Bruxelles, 1998.

212Altet, M : *Les compétences de l'enseignant professionnel*. Ibid

Cette seconde conceptualisation du terme, à visée entre autres normative, est très présente dans les discussions sur la formation scolaire et universitaire, et prend souvent le sens, ici très réduit, d'une formation qui a pour but principal de s'adapter au marché du travail, considérant les institutions scolaires et universitaires sous l'angle sinon unique tout du moins dominant de la seule formation à la vie professionnelle, guidée par des objectifs de rationalité et de performance. Elle est cependant, d'un point de vue strictement scientifique, essentielle au développement de nouveaux outils et concepts pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans cette perspective et de manière un peu extrême, on peut voir la professionnalisation des enseignants en termes de régulation, comme le fait Lessard en considérant les évolutions récentes des conditions d'exercice du métier d'enseignant<sup>213</sup>:

[La nouvelle régulation] est caractérisée par le passage 1) d'une domination de l'offre à celle de la demande, 2) d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition de compte « professionnalisante », 3) d'une priorité accordée à l'accessibilité à une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs), 4) d'un système contrôlé en son centre à des unités pleinement participatives à un projet éducatif peut-être national dans ses grandes lignes, mais de plus en plus défini et construit localement, 5) à des stratégies de changement axées sur l'évolution du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage et de l'organisation apprenante.

Nous pouvons également parler de professionnalisation dans une optique de sociologie des organisations. La professionnalisation est alors vue comme une modalité de modernisation du fonctionnement du système scolaire, de déconcentration des pouvoirs et de responsabilisation des enseignants. Cette politique propose des stratégies d'adaptation et de développement face à la crise de l'organisation scolaire<sup>214</sup>.

Mais la perspective sur laquelle nous insisterons dans ce travail, et qui vient en complément

---

213Lessard, Claude : *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*. In Recherche & Formation. N°35, INRP, 2000.

214Lang, Vincent : *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Presses universitaires de France, Paris 1999.

aux organisations, est l'acception personnelle et biographique du terme de professionnalisation, est la perspective biographique. La littérature théorique que nous utiliserons ici sera en grande partie tirée de la recherche biographique enseignante allemande. Plusieurs études axées ainsi ont permis de mettre en évidence des mécanismes de travail, de compensation et d'adaptation sur la Réunification de l'Allemagne au niveau des personnel enseignants<sup>215</sup>. Nous voyons ici la professionnalisation comme un processus indissociable de la biographie d'une personne, un parcours professionnel lié aux expériences réalisées et vécues dans le même temps. En cela les composantes officielles, normatives et relatives au groupe professionnel enseignant ont un rôle prépondérant à jouer, mais un accent supplémentaire est mis sur l'environnement et sur l'histoire de vie de l'enseignant. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, cette perspective nous apparaît comme la plus à même de prendre en compte les contextes et les changements de la société, à plus forte raison lorsqu'ils sont aussi radicaux que lors du passage d'un système comme celui de la RDA à celui de l'Allemagne réunifiée.

Selon Marotzki, la recherche biographique en pédagogie est définie comme une recherche qualitative en éducation qui suit les bases du paradigme interprétatif et se rapporte aux processus biographiques, d'apprentissage et de formation<sup>216</sup>. Les structures identifiées par cette approche permettent de lier le particulier individuel au général de la société. Mayer voit l'intérêt de la recherche biographique par rapport à une étude quantitative dans « la répartition et la différence des déroulements biographiques (*Lebensverläufen*) à l'intérieur de la société ainsi que leurs changements dans le contexte de mutation de la société<sup>217</sup> ». Il apparaît alors logique, dans ces conditions, que la recherche biographique sur les enseignants se développe très rapidement en Allemagne à partir des années 1990<sup>218</sup>. Celle-ci a permis entre autres de

---

215Notamment Reh/Tillmann et Fabel-Lamla, cités plusieurs fois dans ce travail.

216Marotzki, Winfried: *Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Krüger, Hans-Hermann-/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1995

217Mayer, K.-U.: *Lebenslaufforschung*. In: Voges, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen 1987 (c'est nous qui traduisons).

218Reh, Sabine, Schelle, C : *Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung*. In Krüger, Hans-Hermann, Marotzki, Winfried : *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007. Cet article propose en outre une historiographie de la recherche biographique sur les enseignants en Allemagne ainsi que pendant la « transformation germano-allemande ». Nous

discerner des « phases » dans l'évolution de la vie enseignante<sup>219</sup>, des manières de gérer le stress et les tensions avec l'expérience, les soucis, déceptions et abandons, ainsi que l'influence des rôles sociaux (et de genre) dans la professionnalité, ou les manières d'être au travail. Nous le voyons, cette manière de voir et de traiter l'objet est à la jointure entre l'étude d'un système et d'une société dans son ensemble, objet trop vaste à étudier, et l'étroite étude des seules pratiques de classe, peu aptes à une comparaison telle que la notre. Notre perspective s'inscrit alors ici directement dans la thèse de Terhart : la professionnalisation peut être comprise et traitée comme un développement biographique professionnel<sup>220</sup>. Au vu des possibilités d'analyse de la profession dans le changement et dans la société, au vu de la situation de la RDA et des nouveaux Länder ainsi que de leur comparaison avec la France dans la même période c'est ainsi que nous entendrons ici ce terme<sup>221</sup>, et que nous l'utiliserons.

L'identité professionnelle a à voir avec une mise en conformité et un apprentissage des valeurs d'un groupe et d'une profession, pour être membre à part entière de la profession, et l'évolution de ces valeurs au travers des changements induits autant par l'extérieur (autres groupes, évolutions juridiques et politiques) que par l'intérieur (au moyen entre autres des associations et groupements professionnels, mouvements pédagogiques, politiques et syndicaux). Pris ainsi, ce concept est entièrement lui aussi un concept interactionniste. Reprenant des idées de Merleau-Ponty et Husserl, Guy Vincent justifie ainsi sa recherche biographique :

« Si tout individu est un « être social », un nœud de relations, si la conscience est « conscience de... », si tout point de vue sur le monde est inséparable des autres points de vue, si nous sommes situés dans le monde et dans l'histoire, alors l'histoire de vie rejoint l'histoire des autres : leur passé sédimenté, leurs projets élaborés dans la situation<sup>222</sup>. »

La professionnalisation, dans un sens pratique et positif, est aussi vue comme le processus

---

nous y référons en grande partie dans ce paragraphe.

219On pense notamment à Hubermann, M: *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Delachaux & Niestlé, Lausanne et Paris 1989.

220Cité dans Reh, Sabine, Schelle, C, voir plus haut.

221Dans les cas où le terme de professionnalisation est employé avec une autre signification que celle-ci, nous le signifierons dans le texte ou en note.

222Vincent, G : *Biographie d'un instituteur*. In Henriot-Van Zanten, A, Plaisance, E, Sirota, R: *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. L'Harmattan, Paris, 1993

d'adaptation d'une personne à sa profession en vue d'un exercice harmonieux et efficace de celle-ci. Il faut rappeler que dans le cadre de notre étude, nous ne voyons pas la professionnalisation comme un ensemble de forces extérieures destinées à plier une formation intellectuelle et universitaire pour l'adapter au marché du travail, mais comme processus concernant en premier lieu les personnes, mais aussi le groupe professionnel et les groupes extérieurs pour faire évoluer l'activité.

Dans cette perspective, le concept de « carrière » tel qu'il est défini par les sociologues interactionnistes et notamment par Everett Hughes et Howard Becker, est incontournable pour l'analyse et la justification de cette forme de récupération et d'analyse de matériau empirique. C'est une perspective de type « pédagogique et philosophique, concernant la nature de la formation des enseignants, et, corrélativement, la définition des métiers enseignants et leurs fondements<sup>223</sup> ».

### **.3 Les « carrières » enseignantes, ou comment unifier les préceptes théoriques précédents**

Les apports théoriques que nous venons de préciser ici ainsi que dans les chapitres précédents nous permettent de nous recentrer sur le concept de carrière au sens interactionniste. Hughes<sup>224</sup> définit la carrière de cette manière :

« dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de possibilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive. »

---

<sup>223</sup>Lang, Vincent: *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Presses universitaires de France, Paris 1999.

<sup>224</sup>Hughes, Everett : *Institutional office and the person*. American journal of sociology, XLIII, 11/1937. Repris dans Becker, Howard : *Outsiders, études de sociologie de la déviance*. Métailié, Paris, 1985.

Nous retrouvons ici ce que nous avons défini en termes de profession et de professionnalisation. L'intérêt de la recherche biographique pour sa relation au contexte et aux événements extérieurs à l'activité professionnelle, comme partie d'un ensemble, est ici mis en avant. Il se retrouve tout au long des écrits de Hughes quand il parle entre autres de carrières : *Tout homme naît et meurt. Au cours de son cycle de vie, les étapes qu'il franchit coïncident avec des événements extérieurs*<sup>225</sup>. Howard Becker utilise le concept de carrière pour étudier notamment certaines caractéristiques des musiciens de jazz et de groupes déviants, mais aussi, en ce qui nous concerne plus particulièrement, des institutrices à Chicago dans les années 1950. Une synthèse du concept de carrière enseignante peut être réalisée à partir de cette étude. Régine Sirota articule le concept de carrière avec les préconisations du rapport Bancel dans : *Le corps enseignant : évolution de l'objet social et renouvellement des problématiques. Quelques points de repère à partir de la thèse d'Howard Becker sur les institutrices*<sup>226</sup>. Cela nous permet d'affiner les relations entre professionnalisation et carrière, et de les modeler pour notre objet de recherche. Le rapport Bancel de 1989 parle d'un « idéal professionnel des enseignants des années 90 ». Les IUFM et le renouvellement du corps enseignant par le recrutement et la formation de 20 000 enseignants par an, préconisés par celui-ci, doivent alors aider à atteindre cet idéal. Ce rapport traite de manière inédite les enseignants comme un groupe, sans différencier les instituteurs des professeurs. La professionnalité, ou manière d'organiser et d'utiliser les savoirs théoriques et pratiques dans l'exercice professionnel<sup>227</sup>, se retrouve elle aussi élargie et indifférenciée, par une liste de compétences communes : « organiser un plan d'action pédagogique, préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer, gérer les problèmes relationnels, fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel, favoriser l'émergence de projets professionnels positifs, travailler avec des partenaires. Sirota articule le rapport Bancel et ses propositions en termes de

<sup>225</sup>Hughes, Everett : *Carrières, cycles et tournants de l'existence*. In Hughes, Everett: *Le regard sociologique. Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie. Éditions de l'EHESS, Paris, 1996.

<sup>226</sup>Henriot-Van Zanten, Agnès, Plaisance, Eric, Sirota, Régine : *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. L'Harmattan, Paris, 1993.

<sup>227</sup>Lang, Vincent, *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Presses universitaires de France, Paris 1999.

professionnalisation avec cette étude de Becker dans les années 1950<sup>228</sup>. Pour les besoins de cette étude, Becker redéfinit à partir de la définition précédente ce qu'il entend par carrière, et pointe un avantage majeur pour l'étude de la profession enseignante : il considère l'absence de « mobilité verticale », c'est-à-dire dans la hiérarchie, des enseignants comme un atout dans l'étude de cette profession. Elle fait des enseignants un terrain d'étude propice à l'utilisation du concept de carrière :

Cette notion désigne les facteurs dont dépend la mobilité d'une position à une autre, c'est-à-dire aussi bien les faits objectifs relevant de la structure sociale que les changements dans les perspectives, les motivations, et les désirs de l'individu.

La notion de carrière prise ainsi permet donc une reconstruction subjective de la vie mise en perspective de manière à pouvoir interpréter les actions, décisions et caractéristiques. Celle-ci n'est pas fixe car elle dépend de la position, qu'elle soit sociale, professionnelle ou temporelle, qu'occupe la personne au moment du récit.

Les carrières des enseignants rencontrés dans le cadre de ce travail seront traitées sur l'axe d'analyse supplémentaire comparatif. Prises à part, les histoires professionnelles pourraient être vues comme une collection à caractère monographique, typique de nombreuses recherches. Mises en commun au niveau pays ou d'une zone géographique délimitée, elles montrent l'évolution de tendances, l'importance mise sur un point ou la baisse de signification de certaines caractéristiques. On peut alors montrer une évolution historique dans les mentalités des enseignants ainsi que dans leur ressenti professionnel. Dans un troisième temps, la mise en commun des deux zones géographiques formant à travers la période 1970-2000 trois pays, après la réunification de l'Allemagne, fait apparaître non seulement les divergences structurelles ainsi que personnelles qui ont eu une influence sur les carrières et sur la profession enseignante, mais aussi des tendances communes à chaque groupe qui, de manière relative, pourraient être considérées comme des caractéristiques irréductibles, que l'on trouverait en élargissant chez chaque enseignant.

---

228Becker, Howard : *Role and career problems of the Chicago public school teacher*. Chicago, 1951. Arno Press, 1980

À la différence de Becker, nous n'envisageons pas l'étude de la profession enseignante seulement par rapport aux autres groupes d'acteurs de l'école (les élèves, les parents d'élèves, le chef d'établissement, les collègues), mais aussi et surtout dans l'évolution temporelle ainsi que dans la perspective de comparaison des pays ou zones géographiques et politiques.

En éclairant les méthodes utilisées pour récolter le matériel empirique des entretiens ainsi que pour l'analyser, nous justifierons celles-ci ainsi que notre démarche.

## **.4 Méthode d'investigation et justification de la recherche biographique, présentation des enseignants et du cadre de traitement des résultats**

Ainsi que nous l'avons annoncé dans les parties précédentes, notre matériel de recherche empirique sera constitué par des entretiens concernant la biographie professionnelle des enseignants. Nous avons utilisé, pour notre terminologie ainsi que pour les enseignants ayant bien voulu se prêter à l'exercice, le terme de *récits de carrière*. Cette terminologie est adaptée aux théories que nous mettons en œuvre, et présente l'avantage d'être évocateur pour les personnes interrogées, qui peuvent ainsi se représenter la forme de l'entretien assez rapidement : relativement long (jusqu'à deux heures), de manière ouverte (seuls les points évoqués pendant l'entretien font l'objet de questions demandant éventuellement des précisions ou des ajouts), et doit embrasser l'ensemble de la carrière de l'enseignant(e) interviewé(e). Il nous est apparu comme essentiel de ne pas « forcer » les enseignant(e)s à parler de thématiques ou de points importants pour notre étude, car la liberté de traiter d'un sujet, d'une caractéristique, d'un trait professionnel en fait sa pertinence. D'une autre manière, le fait de voir une thématique traitée dans un entretien mais pas nécessairement dans tous les entretiens

nous fait prendre conscience de l'importance pour l'enseignant(e) ou le type d'enseignant de cette thématique, et nous permet entre autres de hiérarchiser les thématiques abordées et observées par leur nombre d'occurrences. De la même manière que l'information est plus valide quand elle est donnée librement, le fait de ne pas aborder un sujet peut aussi constituer une information valide sur ce sujet précis, ou tout du moins une observation<sup>229</sup>.

Pourquoi utiliser des entretiens auprès d'enseignants comme matériau empirique ? La question peut sembler rhétorique, mais d'autres formes de collecte de données existent dans les sciences sociales. L'entretien et les récits de vie ne prennent leur importance que dans les années 1910 en sociologie, sous l'impulsion de Park à Chicago. Les autres formes de recueil empirique ont longtemps constitué la norme, et ont toujours une place prépondérante. On peut entre autres citer les questionnaires, qui permettent de cibler un public plus large, et des réponses rapides à des questions précises et standardisées. Passé cet avantage ainsi celui d'un traitement statistique simple et rapide, cette forme de collecte semble trahir un peu les principes théoriques que nous avons développé tout au long des précédents chapitres. De plus, les langues et les cultures étant différentes, élaborer un questionnaire standardisé pour tous les enseignants concernés par notre recherche aurait laissé de côté des éléments importants<sup>230</sup>. Nous utiliserons des études et écrits scientifiques réalisés à partir de questionnaires pour notre traitement de la problématique, mais en soutien et en apport scientifique supplémentaire, afin de replacer nos entretiens dans un contexte plus large. Notre recherche garde définitivement un caractère interactionniste, et en cela le chercheur doit lui aussi entrer en relation avec son

229Il arrive aussi parfois qu'un enseignant ou une enseignante se concentre sur un thème, et en oublie certains. Dans ce cas-là, nous demandons en fin de traitement du thème si les personnes interviewées ont quelque chose à dire sur les autres thématiques abordées, en les listant éventuellement. Soit la personne ne voit pas ce thème comme essentiel dans sa carrière, soit le temps a manqué (les entretiens se déroulent le plus souvent dans l'établissement pendant des heures libres).

En dirigeant les entretiens d'une manière un peu moins libre ou un peu plus directive, en orientant les questions, et en les faisant durer plus longtemps par des répétitions du processus, les résultats auraient pu être différents. Mais le nombre d'entretiens réalisés et la quantité de corpus pertinent nous permet d'équilibrer cet éventuel problème sans trahir notre façon de recueillir l'information.

230On pense ici à Hughes : « Lorsque les langues sont trop diverses, les valeurs communes trop peu nombreuses [...], les entretiens reposant sur des questionnaires standardisés qui appellent un petit nombre de réponses standardisées risquent de ne pas être utilisables ». in Hughes, Everett: *Le regard sociologique. Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie. Éditions de l'EHESS, Paris, 1996.

terrain de recherche. L'entretien, bien qu'ouvert et libre, constitue lui aussi une situation en interaction. Cela implique d'établir un climat de confiance et de s'entretenir auparavant avec la personne, mais présente l'avantage de donner un récit unique et de faire apparaître ou revenir chez l'enseignant(e) des tendances, choix, décisions, et événements oubliés ou restés cachés, qui prennent sens pendant l'entretien et son analyse. En cela ce type d'entretien a une fonction d'outil de recherche pour nous, mais aussi d'outil de travail réflexif pour l'enseignant, ainsi que de valorisation de sa carrière et de son expérience<sup>231</sup>. Dans l'entretien biographique, la personne interviewée est écoutée, et ses informations ou avis non contredits ni repoussés. Cela est gratifiant pour la personne, qui se sent plus libre d'exprimer ses opinions, histoires ou ressentis par rapport au sujet. L'anonymat garantit une sécurité par rapport aux collègues ou à la direction si certains sujets peuvent être délicats ou compromettants lors de l'entretien. En cela, les enseignant(e)s interviewé(e)s se sentent libres de parler, protégés et valorisés (pour eux comme pour leur utilité en tant qu'élément indispensable d'une recherche scientifique). Nous partons pour notre analyse de ce que nous disent les enseignants. En cela nous ne « forçons » pas les enseignants à parler d'un sujet précis, ou à évoquer des thèmes construits pour cette étude. La personne interviewée se retrouve ainsi en partie instance d'évaluation de l'importance d'un thème pour elle-même. Le fait de ne pas évoquer un point que nous voulons étudier peut aussi montrer que ce point ne représente pas un moment ou un caractère important dans la carrière et dans la professionnalité de cet enseignant, et nous renseigne tout de même sur ce point. Nous rejoignons ici le postulat lancé par Thomas et Znaniecki selon lesquels les représentations subjectives de la situation deviennent un élément d'étude aussi réel que les faits objectifs eux-mêmes<sup>232</sup>. L'interviewé construit donc l'objet de recherche dans le même temps qu'il nous renseigne sur celui-ci. Cela ne veut pas dire, naturellement, que l'entretien doit dériver à souhait : les personnes interviewées sont mises au courant du thème

---

231Du côté français autant que du côté allemand, plusieurs entretiens se terminent par des remerciements de la personne entretenue, qui « se sent écoutée pour une fois », ou qui « trouve enfin un moyen de refléter son expérience sans se sentir jugée ». Ces mêmes enseignants verraient dans une généralisation de cette forme d'entretien une forme de formation continue ou de manière de se refléter qui serait bénéfique à tous les enseignants, et qui leur aurait été bénéfique à certains moments-clé de leur carrière.

232Cité dans Blanchet, A, Gotman, A: *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Collection 128. Nathan, Paris, 2001.

de recherche, des attentes générales de l'entretien, mais savent aussi qu'elles sont libres de remanier leur discours à souhait, et peuvent souhaiter une relance sous forme de question générale ou de reprise d'un thème<sup>233</sup>. Les enseignants interviewés construisent activement la recherche, et « font la science », en réfléchissant sur leur professionnalité et en faisant un retour sur le chemin parcouru. En cela cette forme d'entretien constitue parfois aussi pour les enseignants une forme de bilan réflexif de leur carrière.

Les dires des enseignants interviewés seront confrontés et complétés par les études déjà réalisées dans le domaine et traitant des thématiques évoquées dans les entretiens. Cette manière de raccrocher notre matériau empirique à la littérature scientifique nous permet d'étoffer celui-ci avec les résultats de précédentes recherches, et d'éviter une éventuelle digression à partir de fragments isolés d'entretiens pouvant nous induire en erreur<sup>234</sup>. En comparant ainsi sans cesse nos résultats et observations avec la littérature scientifique, nous nous protégeons par avance de l'éventuelle critique que les tenants d'une science sociale purement guidée par la statistique. L'analyse sera faite sur le mode littéraire. Les entretiens sont d'abord retranscrits dans leur intégralité, puis les extraits constituant le corpus pertinent sont sélectionnés. Ces extraits sont ensuite regroupés par thématiques générales, ce qui nous a permis de constituer les intitulés des sous-parties, appelées « items », présentées en fin de chapitre. Il apparaît ici important de souligner que certains entretiens fourniront plus de matériel pertinent pour un item précis, et moins pour un autre. Les sujets abordés ou non feront en sorte que certains entretiens se retrouveront plus cités que d'autres dans un item.

Nos entretiens se sont déroulés à Lyon et à Leipzig entre 2008 et 2011. Nous avons réalisé et retranscrit dix-huit entretiens sur ces deux villes auprès d'enseignants du secondaire ayant commencé leur carrière dans l'enseignement entre 1970 et 2000. Nous avons, autant que possible, diversifié le type d'enseignants, que ce soit par le niveau enseigné ou le milieu social dans lequel se trouve l'établissement. Nous avons diversifié aussi les conditions d'entrée dans

233De même, un « voilà » en français, un « Ja...das wars auch damit » en allemand, ou un silence un peu long est interprété comme une demande de relance, ou de changement de sujet, ou de question. Dans ces moments, nous avons réagi et demandé soit des éclaircissements soit de passer à une autre thématique.

234Loin de mettre en doute la bonne foi d'une personne interviewée, il s'agit surtout de se mettre à l'abri de l'élaboration d'hypothèses sur la base d'éléments trop fragiles.

le métier, voie externe ou interne par exemple. Dans le cas allemand, nous avons également mené des entretiens chez des enseignantes du second degré en RDA qui ont décidé de ou dû changer de type d'école. Malheureusement, nous n'avons pas pu mener d'entretien auprès d'anciens enseignants de la RDA qui avaient changé complètement de profession lors de la Réunification ou après. Il aurait été intéressant de connaître les raisons d'un éventuel changement complet d'orientation professionnelle<sup>235</sup>, ainsi que la nature de ces changements d'orientation.

Les enseignants interviewés verront leurs noms changés, ainsi que le nom de leur établissement. Dans le tableau qui suit, nous présentons chacun des enseignants interviewés à travers un petit résumé qui permet de cerner rapidement les types d'écoles dans lesquels ils ont enseigné<sup>236</sup>, l'ancienneté, ainsi que la ou les matières enseignées. Les noms des personnes interviewées ont bien entendu été changés<sup>237</sup>. De la même manière, pour préserver l'anonymat des établissements, nous avons également changé leurs noms, en essayant de garder des similitudes dans le genre de nom (nom propre, numéro, nom d'objet...). Le type d'établissement dans lequel les enseignants interviewés enseignent au moment de l'entretien ne sont pas systématiquement mentionnés car les entretiens de carrière ne se concentrent pas à un seul établissement, mais à toute la gamme enseignée au cours de la vie professionnelle dans l'enseignement.

<b>Nom Changé</b>	<b>Date de début</b>	<b>Types d'établissements</b>	<b>Matière(s) enseignée(s)</b>
Bourgeois	1975	Collèges, multiples	Anglais, français
Lefebvre	1972	Collèges	Histoire-géographie,

235Un seul ou deux entretiens n'auraient sûrement pas suffi pour être représentatifs, mais auraient pu éventuellement nous donner des pistes concernant l'évolution de certaines carrières dans le changement politique et économique de l'est de l'Allemagne.

236« Multiples » signifie que les enseignants concernés ont enseignés dans différents types d'établissements et éventuellement de milieux sociaux. L'établissement actuel ne montre pas une importance particulière, car les entretiens sont ciblés sur la durée et l'intégralité du parcours professionnel.

237Nous avons préféré remplacer les noms par d'autres noms de famille courants plutôt que de recourir à une forme « Enseignant A » ou « Enseignante B ». Ces noms de famille ont, quand cela est possible, une proximité avec les noms d'origine, comme par exemple une consonance particulière, un nom de ville ou un prénom.

<b>Nom Changé</b>	<b>Date de début</b>	<b>Types d'établissements</b>	<b>Matière(s) enseignée(s)</b>
			français
Levasseur	1985	Multiples	Français, Histoire-géographie
Ibrahim	1990 (certif 2000)	Multiples	Mathématiques
Martin	1979	Multiples	Français
Friedrich	1989	Multiples	Art, Allemand
Scholz	1990	Multiples	Mathématiques, informatique
Winkler	1991	Multiples	Histoire, éthique
Schulze	1984	Multiples	Français, allemand
Dubreuil	1994	Collèges, multiples	Technologie
Schneider	1979	Multiples, <i>Hort</i>	Russe, polyvalence
Meunier	1979	Multiples	Mathématiques
Benjamin	1972	Collège	Technologie
Pithiviers	2000	Multiples	Français
Cazeneuve	1998	Multiples	Français
Schmidt	1993	Multiples	Français, Russie, éthique, polyvalence
Bergeron	1992	Multiples	Histoire-géographie
Morel	1976	Multiples	Allemand, français
Affoué	1994	Multiples	Histoire-géographie

Nos entretiens seront complétés, comme nous l'avons déjà notifié, par des éléments morphologiques tirés de statistiques et de la littérature primaire et scientifique. Ils seront aussi complétés par des morceaux d'entretiens et leurs analyses tirés d'ouvrages scientifiques sur les carrières enseignantes, et notamment dans la période de la Réunification de l'Allemagne.

Les chapitres qui suivent constituent le résultat de l'analyse de ces entretiens. Nous avons divisé cet ensemble partie en huit sous-parties, qui constituent les huit caractéristiques essentielles ressorties des entretiens, et pertinentes pour notre analyse comparée de l'évolution

de la profession enseignante :

- Changements structurels, politiques et juridiques : l'évolution du corps et du statut enseignant.
- Qui sont les enseignants ?: origines, motivations, constitution sociale de la population enseignante.
- La formation des enseignants entre permanence, éclatement, unifications et nouveaux paradigmes de société.
- Changements personnels, changements politiques, changements sociaux, changements culturels et changements structurels : les enseignants à l'épreuve des changements.
- Le travail en équipe et l'insertion dans un collectif : effet de génération, d'établissement ou tendances historiques ?
- Organisations professionnelles et syndicales : quelles évolutions – quelles fonctions ?
- Rapports aux savoirs – rapports aux élèves.
- Missions et devoirs des enseignants.
- Professionnalités et valeurs enseignantes en France, en RDA et dans les nouveaux Länder de l'Allemagne.

Ces items nous permettront ensuite de discuter les modèles de professions des enseignants, de les comparer, et de tirer nos conclusions sur un éventuel « cœur de professionnalité » ainsi que sur des apparitions et traitements de modèles similaires se retrouvant et se formant dans des contextes différents. Patrick Rayou et Agnès van Zanten décrivent l'identité professionnelle des « nouveaux enseignants »,

...plus peut-être que chez leurs prédecesseurs, une sorte de noyau de professionnalité héritée et des traits plus périphériques qui tiennent à ce que chaque enseignant s'approprie à sa façon les règles, normes et valeurs professionnelles en fonction de ses caractéristiques

individuelles, mais aussi des effets de contexte<sup>238</sup>.

Nous nous rallions à cette définition dans le cadre de notre étude, car elle prend en compte les acquis communs et les différences, en accordant une importance majeure à l'influence du contexte dans la construction des différences et l'appropriation des normes, le développement de l'identité professionnelle.

---

238Rayou, Patrick, Van Zanten, Agnès: *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Bayard, Paris, 2004

# **.Item 1 : Changements structurels, politiques et juridiques, évolution du corps et du statut enseignant et effets de générations**

Il est question ici de l'influence des structures éducatives sur le vécu et la carrière de l'enseignant. Comme nous l'avons vu dans les chapitres sur l'histoire générale et éducative en France et dans la RDA devenue partie de l'Allemagne, on peut situer dans les deux zones un point-charnière des changements, voire des révolutions dans la période 1989-1991. En RDA, comme nous avons pu le voir, cela aboutit à un nouveau pays ainsi qu'un nouveau système éducatif, et une toute autre signification de l'école, des savoirs ainsi que des enseignants. On observe une décentralisation des institutions, une déconcentration des pouvoirs et des instances de décision. Les structures éducatives épousent en grande partie le modèle ouest-allemand, les contenus des programmes sont modifiés, certaines matières supprimées, d'autres nouvellement mises en place. Les enseignants, comme nous l'avons vu, sont à la fois acteurs et observateurs. Leur statut évolue ainsi que leur reconnaissance institutionnelle. L'enseignement devient pour une partie des enseignants une profession à temps partiel, leurs capacités, leur expérience et leur formation sont remises en cause et doivent s'adapter au nouveau système. Quelles évolutions sont marquantes pour les enseignants, comment celles-ci sont-elles vécues, et comment l'identité professionnelle du corps et du statut enseignant se développent à partir de la Réunification ?

En France, on ne peut pas parler d'un séisme ni d'un *tournant* comparable à celui de la *Wende* en RDA, mais, au niveau de la formation, du statut et du corps enseignant, les changements sont importants. Ils touchent aussi les structures, dans l'esprit de la déconcentration et de la décentralisation amorcée en 1982, aux notions d'autonomie des établissements, de projets d'établissement. Enfin, ils ont une influence sur les pratiques scolaires, en mettant en place

des nouveaux cycles, et ceci dès la maternelle, en plaçant « l'enfant au cœur du système éducatif », et en mettant en place un socle commun d'apprentissages. En réponse à la « crise des vocations », le corps enseignant est uni, de la maternelle via le primaire au secondaire, agrégés exclus. En cela on retrouve une structure du corps enseignant en quelques éléments semblable à celle de la RDA, alors que les nouveaux Länder et l'adaptation à la RFA multiplie les types d'enseignants. Comment ces changements sont vécus, quelles répercussions ont les référentiels de compétences, les directives sur le travail en classe et dans l'établissement ? Quelle influence a l'unification du corps enseignant, son éclatement, et comment la cohabitation se fait-elle entre différents types d'enseignants avant et après celle-ci ?

La question générale qui guide cette sous-partie est d'abord celle des institutions, des cadres, ainsi que des influences des politiques sur les carrières vécues des enseignants. Ensuite, l'évolution du statut des enseignants et leurs places relatives dans l'école et dans la société sera aussi très présente ici, au travers entre autres des différents types de statuts et de fonctions prises par les d'enseignants, ainsi que ce qui influe sur le statut et la reconnaissance.

## **.1 Institutions et politiques scolaires**

Nous entendons ici le terme d'institution de manière large. La question traitée ici est celle de l'évolution des structures du secondaire, du système scolaire en général, mais aussi des rapports entre ces évolutions et le parcours des enseignants. Le retour fait par les enseignants interviewés sur les réformes et évolutions des trente années de notre période d'étude fait apparaître plusieurs tendances générales similaires. Elles ont en commun d'être caractéristiques des changements observés au niveau macrosociologique dans les sociologies de la modernisation. Pour l'école, ainsi que nous l'avions avancé dans la problématique, les effets de la « néo-libéralisation de l'école<sup>239</sup> » se font sentir au niveau du vécu enseignant. Ceux-ci vivent les changements de paradigmes éducatifs à la fois comme acteurs, car ils sont les premiers concernés par les évolutions du métier, et comme spectateurs, car ils n'ont sinon aucune, que peu d'influence institutionnelle sur les changements et leurs modalités. Les

<sup>239</sup>Voir entre autres Christian Laval : *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte, Paris, 2003.

enseignants vivent ce changement de paradigme et ce déplacement des priorités, et jugent ceux-ci de manière parfois critique, parfois en forme d'abandon. Cette enseignante voit dans l'évolution du cadre général un recul de la préoccupation ministérielle de la réussite des élèves :

« par contre je suis très déçue par le cadre, par le système éducation nationale, je trouve qu'on n'a pas avancé, je trouve qu'on ne nous donne pas les moyens de travailler à bien faire réussir nos élèves. Si, je pense que si je devais partir en retraite demain, ça serait mon regret de n'avoir pas vu les choses aller dans le bon sens. » (Bourgeois, 1975)

Ceci contraste avec les lois d'orientation de 1989 et de 2005 en France, qui mettent entre autres l'élève au centre des apprentissages, déclarent l'éducation comme priorité nationale, et fixent des objectifs de réussite pour tous. Paradoxalement, il se trouve que ces objectifs tendent à produire au vu des enseignants des résultats contraires à ceux escomptés, ou tout du moins annoncés. Pour certains, des réformes et évolutions devant toucher la vie de l'établissement restent inaccessibles aux enseignants, qui s'en accommodent par ailleurs :

« (Le projet d'établissement) Ça a toujours été fait par le chef d'établissement. Dans son bureau, il s'est fait des tartines, des pages et des pages de projet d'établissement, en essayant de récupérer une ou deux expériences qu'on avait fait à droite à gauche, mais je me suis jamais sentie faisant partie de ce projet. (Sur les cycles aux collège) : ça a été des mots qui ont été collés : troisième : cycle d'orientation, mais c'est des mots collés alors qu'il n'y a absolument pas eu les moyens derrière quoi. Cycle central... pour moi c'est creux. On a pas eu les moyens, pourtant on les a réclamés hein, on a eu quelques petites choses du conseil général, qui nous ont permis de faire des petites choses sur le plan de l'orientation, mais c'est ridicule. » (Meunier, 1979)

En mettant l'État au service des demandes des familles<sup>240</sup>, la logique marchande et rationnelle prend une nouvelle dimension, qui clientélise *de facto* les familles. Couplée à la décentralisation, le projet d'établissement et l'entrée de la logique managériale dans la gestion

---

240 Rayou, Patrick, Van Zanten, Agnès: *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Bayard, Paris, 2004

des établissements, cette clientérisation donne un nouveau ton à la transformation de l'école en « entreprise de services ». En comparaison avec la RDA, cette enseignante illustre cette tendance au miroir des comportements parentaux :

« D'un côté, les parents ne veulent pas délaisser leur responsabilité, mais de l'autre bien sur ils ne peuvent en assumer qu'une partie et font endosser l'autre à l'école. Enfin, ...l'école doit trouver des solutions à des problèmes que l'on ne peut justement pas résoudre, tout au moins dans ce cadre, alors que les parents le peuvent notamment grâce à leur amour. » (Schulze, 1984)

Ici, les familles peuvent être vues comme ayant des comportements assimilés à ceux de clients, voulant avoir une grande influence, ne pas laisser de marge de manœuvre ou de responsabilité aux enseignants, tout en redirigeant les problèmes insolubles et grandissants sur l'école<sup>241</sup>. Cela fait apparaître une forme de mise en concurrence entre les établissements, qui semble laisser l'équité aux uns et l'excellence aux autres<sup>242</sup>. Certains s'étonnent de cette forme de concurrence « déloyale » qui ferait le bonheur de l'enseignement privé :

« je suis rentrée dans mon collège public en disant « on va faire des 6èmes bilangues – ah non elles ne sont pas autorisées – pourquoi? - parce que c'est élitiste ». Au collège Michel Lagrange en 94 il n'y avait pas de classe bilangue. Et moi comme j'ai dit à l'époque à mon principal, j'ai dit « ok, on fait des tas d'actions pour les élèves en difficulté, on se défonce, mais on a aussi des élèves qui pourraient aller beaucoup plus loin, qui sont demandeurs, pourquoi ça serait élitiste de leur proposer, alors qu'à côté on est aussi dans l'aide? » « ah oui mais non non ce n'est pas la politique, etc. ». Je me disais tiens c'est drôle alors le privé sous contrat il peut, et nous on ne peut pas. Et puis quelques années après j'ai vu arriver dans les collèges publics des classes bilangues et des classes européennes, qui existaient déjà dans le privé. » (Bourgeois, 1975)

Cette concurrence vue comme déloyale avec le privé trouve dans la massification du

---

241Les relations aux familles et aux parents seront traitées plus en détail dans la partie consacrée aux rapports aux autres acteurs de l'école.

242Felouzis, Georges, Liot, Françoise, Perrotton, Joëlle: *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Points, Seuil, Paris 2005.

secondaire, et dans la gestion de l'hétérogénéité des niveaux scolaires et origines sociales un terrain de conquête. Le caractère religieux du privé est mis de côté pour privilégier d'autres raisons de le choisir, comme ici ces options, ou une sélection sociale et ethnique, autant de stratégies utilisées inégalement par les familles (favorisées)<sup>243</sup>. Sans y voir une incompatibilité de base entre le privé et le public, des enseignants pointent les limites du double discours des déclarations d'excellence pour tous, de l'égalitarisme, et de la nécessité pour les enseignants de devoir gérer les problèmes scolaires et sociaux en découlant. Pour eux, la massification et l'unification du premier degré du secondaire s'est accompagnée d'une baisse de moyens pour l'enseignement public du second degré ainsi que de sa reconnaissance, couplée à une hausse du nombre d'élèves par classe et de catégories d'élèves en situation difficile devant atteindre le même niveau que les enfants des autres milieux sociaux, qui fréquentaient souvent le lycée :

« j'ai été choquée en 75 avec le collège unique. Parce que moi je n'y crois pas du tout. Alors vous allez me dire « ben oui mais vous vous avez bien été », on a été trié, il n'y avait pas beaucoup d'enfants de mon milieu qui accédaient au lycée. Parce que quand j'étais à l'école primaire, comme j'avais une très bonne moyenne, on m'a dit tu iras au lycée en 6ème allemand-latin. [...] Mais quand j'ai entendu collège unique j'ai dit « non, on ne peut pas faire le même enseignement pour tous les élèves ». Mais à l'époque malgré tout j'avais quand même 24-25 élèves, 9h30 de cours de français par semaine, avec une classe, hein. Mais aujourd'hui, on charge les classes à 30 élèves, on est à des horaires plancher, encore une fois on nous demande d'accueillir des élèves qui ont des problèmes, nous dit-on d'hyperactivité, nous avons des élèves dyslexiques, dysorthographiques, dyspraxiques, etc. Bon ben ils sont avec les autres et faites avec. Attendez, c'est pas vouloir la ré- alors le discours c'est « on travaille à la réussite de l'élève », mais les faits, c'est tout autre chose. C'est un mensonge, c'est un leurre, je ne trouve plus ma place. Et sans doute que, je serais en début de carrière aujourd'hui, je ne sais pas, je ne sais pas si je ne chercherais pas un autre moyen d'être utile. »  
(Bourgeois, 1975)

Ceci se retrouve, dans une autre acceptation, à la Réunification de l'Allemagne. La disparition

---

243Langouët, Gabriel, Léger, Alain : *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*. Éditions Fabert, Paris, 1994.

de l' « État éducateur<sup>244</sup> » s'est vue aussi, comme nous avons pu le voir, dans la fermeture d'écoles et dans le licenciement de nombreux enseignants. Cette enseignante de *Gymnasium* pointe ici le même problème que la précédente, en mettant en avant la pression financière et la gestion économique de l'école depuis la Réunification. La différence du nombre d'élèves est ici encore plus forte, le contexte différent, mais le constat est le même :

« Grâce à la réduction des effectifs de classe, nous avions la chance d'avoir suffisamment de professeurs pour un nombre tout à fait convenable d'enfants. Et je peux affirmer que c'était quelque chose de très positif. Je n'aimerais pas revenir en arrière, mais au moins... tout ne tournait pas autour de l'argent. On avait les professeurs, et on n'est jamais arrivé au point à qu'ils soient contraints de réduire leur temps de travail, ou de travailler sous pression, car on avait réduit les effectifs de classe. Ça veut dire que des effectifs de classe comme on en voit aujourd'hui avec 30 élèves, chez nous 26, c'était autrefois impossible. Donc quand il y avait assez de professeurs, on avait conçu les classes de telle façon qu'ils puissent mieux travailler, avec 18 ou 19 élèves plutôt qu'avec 30. » (Schulze, 1984)

La tendance à la réduction du nombre d'élèves par classe en RDA peut être mise en parallèle avec les heures ou les semaines libérées pour la réalisation de projets que l'on pouvait trouver dans les années 1970 et 1980, que ce soit dans le cadre d'un cours ou d'excursions :

« j'ai le souvenir d'avoir eu à ma disposition beaucoup d'heures dans la semaine, donc des heures de groupe pour pouvoir comment dirais-je par exemple étudier une œuvre, je me rappelle avec des 5ème avoir étudié Bilbo le hobbit, parce que je rentrais d'Angleterre c'était encore nouveau, et c'est quand même une œuvre complexe il y a beaucoup de personnages, et je me rappelle que j'y suis arrivée. Avec encore une fois du temps, il me semblait que je n'étais pas aussi pressée par le programme, par... je me rappelle avoir eu plus de liberté, des classes moins chargées, c'est le souvenir que j'ai. » (Bourgeois, 1975)

---

244 Claude Diebolt a mis en avant les moyens toujours plus importants destinés à l'éducation : Diebolt, Claude. : "L'école en chiffres. Le système éducatif de l'ancienne République Démocratique d'Allemagne, 1950-1989", in : SAVOIR Education Formation (Editions Eska), 10 (2/3/4), 1998, pp. 148-165.

Cette même enseignante voit l'expérience de tiers-temps pédagogique comme inédite pour les élèves, et participant à la cohésion scolaire :

« Donc j'ai participé par exemple à une expérience très intéressante dans les années 80 de tiers-temps pédagogique, où nous avions une semaine de bloquée, les collègues étaient très dynamiques, donc par exemple nous avons emmené des gosses de HLM à la montagne, je me rappelle l'émerveillement des gosses. » (Bourgeois, 1975)

Ces espaces de liberté, temps privilégiés avec les élèves, heures ou semaines dédiées à des projets ou activités extrascolaires, semblent avoir vécu<sup>245</sup> pour laisser place à de nouvelles problématiques, contenues entre autres dans le fait de devoir accueillir un nombre d'élèves plus élevé et dans des conditions jugées plus difficiles. Par exemple, le rôle de professeur principal devient de plus en plus lourd en termes de responsabilités, et les compensations pour cette tâche ne sont pas à la hauteur de l'importance estimée de la fonction :

« D'abord le professeur principal était chargé de tout faire sans aucun moyen supplémentaire, ni heure sup ni rien du tout, et il aurait fallu faire des tas de choses visites d'usines et cætera, interventions extérieures, plein de choses qui nécessitaient des moyens qu'on n'a avait pas. » (Meunier, 1979)

On ne retrouve pas cette vision seulement chez les enseignants les plus expérimentés. Ici, une enseignante faisant partie des dernières années de notre échantillon se pose la question de la vision de l'utilité de l'école par les élèves ainsi que des évolutions des politiques :

« Alors je ne sais pas si c'est le temps qui a passé, parce qu'il y a quand même 10 ans, si c'est une évolution générale ou si c'est par rapport à l'établissement, au quartier. (Cazeneuve, 1998) »

Cette évolution n'est pas la seule, mais la massification du secondaire fait naître des problèmes qui ne se retrouvaient pas avant. Leur apparition paraît normale, le traitement appliqué, ou l'absence de traitement, beaucoup moins. L'explosion du secondaire est aussi liée à l'apparition de l'hétérogénéité de masse. Les mesures prises au niveau structurel

---

<sup>245</sup>Antoine Prost décrit cette évolution des tiers-temps pédagogiques à travers le temps et les influences de ses critiques : *Education, société et politiques*. Seuil, Paris 1997.

(décentralisation, projet d'établissement, forte capacité de décision et d'influence des parents, fort rôle financier donné aux chefs d'établissements) ont eu entre autres pour effet de cristalliser les différences, et de déplacer l'hétérogénéité de l'intérieur des établissements vers une hétérogénéité entre les établissements<sup>246</sup>. Dans ce collège, une enseignante fait le constat de la disparition des élèves qui faisaient de la disparité et de la différence un atout :

« l'allemand première langue c'était pour des élèves euh les bons élèves, les élites etcætera, donc il y avait vraiment des groupes plus importants de très bons élèves. (...) – il y avait plus de latin aussi. Donc vous voyez de très bons élèves. Là sur l'ensemble de ma carrière, j'ai eu quand même de très bons élèves. Qui ensuite après la troisième sont allés par exemple dans les meilleurs lycées, du Parc, ou Camille Chautemps, et ont fait de brillantes études. Mais ce type de très bons élèves, d'excellents élèves, d'année en année, devient euh, plus rare. Si je prends là par exemple cette année, je suis prof principale d'une classe de troisième qui est peut-être considérée comme la meilleure classe de troisième. Dans cette classe de troisième il y a un groupe de bons élèves, mais dont je ne peux pas dire que ce sont de très bons élèves. Par contre, les élèves en difficulté, démotivés, il y en a de plus en plus. Que ce soit en quatrième ou en troisième. Des élèves qui se retrouvent en troisième, et qui déjà n'auront pas le niveau d'aller en seconde ça c'est sûr mais qui ne correspondent pas tout à fait au niveau pour suivre en troisième sans trop de difficultés, c'est de plus en plus rare. » (Lefebvre, 1972)

Le flux des élèves, par le jeu de la carte scolaire, puis de son relâchement, acerbe les différences de niveau entre les établissements. Parfois, cette évolution est vue de manière salutaire, notamment quand les « bons élèves » rejoignent un établissement et participent au redressement de sa réputation :

« Et l'avantage de la disparition de la carte scolaire c'est qu'on récupère des élèves dont les parents ne veulent pas qu'ils aillent à Brassens ou à Lafayette. Donc on récupère des enfants qui sont plutôt bien. » (Bergeron, 1992)

À la sortie du système de la RDA, les écoles se diversifient, et les élèves sont séparés en

---

<sup>246</sup>Felouzis, Georges, Liot, Françoise, Perrotin, Joëlle: *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Points, Seuil, Paris 2005.

classes après l'école primaire. Pendant la période de transition, ces deux enseignantes voient cette évolution tout d'abord comme bénéfique, permettant de cibler l'enseignement sur les besoins des élèves, ainsi que sur leurs capacités :

« Les classes ont été à nouveau réorganisées, eh oui parce que tous les bons élèves étaient partis (...) Le choix était possible en principe (...) oui, ce qui a été en partie bénéfique pour les élèves de *Mittelschule*, car l'attention a pu se re-concentrer sur eux. » (Scholz, 1990)

Même si cette enseignante, ainsi que beaucoup d'autres, déchantent par la suite, l'occasion est vue de pouvoir se concentrer sur les élèves. Ce que dit celle-ci pour l'Allemagne rappelle un des principes de bases de la loi d'orientation de 1989 :

« J'ai eu un sentiment de liberté très fort, et en fait, c'était la première fois que je me sentais bien au sein du système scolaire allemand. Oui. Non pas concerné et focalisé sur le système en lui-même mais sur les enfants, oui. » (Friedrich, 1989)

D'un autre côté, très vite, des écoles ferment, et la restructuration induite sur le système scolaire a des répercussions très rapides sur le travail enseignant et sur la façon d'arriver et de se comporter face au métier, notamment lors des prises de fonction et des mutations. L'attitude à avoir pour pouvoir choisir son école doit être d'une part très active, d'autre part très rapide, car les changements se font à grande vitesse, même tout le long des années 1990 :

« Il était clair que l'école devait fermer, car trop peu de nouveaux élèves arrivaient. Et à ce moment je me suis occupé de trouver une autre école, car les enseignants allaient tous être transférés dans la Faradayschule, mis à part ceux qui se sont occupés de leur cas de leur propre initiative. » (Schmidt, 1993)

Cette enseignante expliquera ensuite la situation paradoxale qui la pousse à agir vite, mais en étant pour cette même raison traitée d'opportuniste par le *Schulamt*, équivalent du rectorat.

Les évolutions concernant l'explosion du nombre d'élèves dans les classes et la logique tendant vers la marchandisation sont vues comme étant parallèles et allant de pair dans les

nouveaux Länder après la *Wende*, et permettent en partie de résumer le processus tel qu'il s'est construit sur plusieurs décennies dans le reste des pays occidentaux<sup>247</sup>. Les changements dans le rôle et l'attitude des parents sont vus comme une des conséquences de la marchandisation de l'éducation et de la formation. La négation de tout ce qui a fait le système de la RDA a supprimé tout ce qui s'apparentait à une éducation « totale », et les parents revendiquent plus de marge de manœuvre et de décision pour leurs enfants. Cette évolution se retrouve par ailleurs en France, mais insufflée d'autres manières et beaucoup plus distillée dans le temps. Une partie des parents ne peut assumer ces responsabilités, et se désengagent, certains enfants se retrouvent ainsi sans attache et sans suivi. Un des rôles de l'école est mis de côté, et n'est pas tout le temps repris par les parents. Du côté de l'ex-RDA, les entreprises se désengagent de l'éducation aussi, et n'assument plus le rôle de lien supplémentaire entre l'école et la famille :

« Concernant le rôle de l'entreprise des parents, on aurait pu peut-être penser : « ok, je ne sais pas si c'est mieux comme ça... » mais ça a plutôt bien marché, je crois, parce que les parents ne pouvaient pas se dire « ça m'est égal de savoir comment mon enfant se sent à l'école », parce que leur entreprise était au courant, et ce n'était jamais bien bon. Et celle-ci communiquait aussi avec les parents. D'un côté, cela signifiait plus de contrôle, de l'autre les parents recevaient plus de soutien, également de la part de leur entreprise. » (Schmidt, 1993)

Cette évolution provoque une scission entre les familles qui peuvent et veulent assumer ce rôle à part entière, et ceux qui ne le peuvent pas, et exacerbe les différences. Ce que l'on observe ici pour le cas de l'ex-RDA se retrouve aussi en France, mais ici la césure est brusque. Les enseignants ayant vécu les deux systèmes y voient une perte de repères, d'autorité et d'utilité :

« On était mieux reconnu. Bon, je ne trouvais pas le système scolaire si mauvais. Je trouve que beaucoup des choses que nous trouvions bonnes à l'époque l'étaient vraiment. Et en partie copiées aujourd'hui, présentées comme des idées nouvelles, mais qui ne le sont pas. Je pense que les enfants étaient bien encadrés. Peut-être pas autant acceptés et

---

<sup>247</sup>Voir à ce propos Christian Laval : *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte, Paris, 2003.

respectés dans leurs personnalités, mais les enfants ont aussi besoin de limites, et beaucoup d'enfants aujourd'hui n'ont plus ces limites. Ils ont toutes les possibilités pour se développer, et être libres dans leur personnalité, dans leur pensée, et se sentent quand même seuls, et tombent dans un, une maille du filet social, ou un trou. Et pendant la RDA ce n'était pas comme ça, bien sûr ils étaient dans les organisations depuis la crèche à la maternelle et l'école, la garderie, dans les pionniers, et tout ça n'existe plus aujourd'hui, et si les parents ne s'occupent pas eux-mêmes de leurs enfants, alors ceux-ci sont très souvent seuls et... oui. Et à quoi me sert une possibilité de me développer, si personne ne me la montre. Aujourd'hui, les familles doivent être actives. C'est voulu ainsi, et c'est bien aussi. Quand les familles sont actives, ça marche mieux qu'avant, les parents peuvent influencer. Mais si les familles ne s'en occupent pas, ça marche moins bien qu'avant. » (Schulze, 1984)

Le fait de pouvoir « choisir » l'établissement pour son enfant, vœu de beaucoup de familles, et présenté par les partis conservateurs comme un facteur de qualité et de démocratie à la sortie du système autoritaire de la RDA, semble ici renforcer les inégalités entre les familles qui « peuvent » choisir et celles qui doivent se contenter d'un environnement scolaire par défaut. On peut reconnaître dans les nouveaux Länder de l'Allemagne des tendances qui se dessinent en France (et dans les anciens Länder, *i. e* dans le monde occidental) et qui concernent la mise en concurrence des établissements, le choix des familles, la mise en place d'une logique de compétition, l'éducation considérée comme une marchandise et devant être traitée comme telle, et le choix comme critère principal de qualité et de progrès. Ces tendances sont montrées de manière encore plus frappante dans les nouveaux Länder du fait que le temps écoulé depuis la Réunification est extrêmement court en comparaison avec le développement occidental. Comme on a pu le constater, les questions financières (postes, salaires, nombre d'établissements) étaient elles aussi au centre de la discussion entre autres scolaire sur la Réunification. Cette enseignante résume ce point de vue après plus de trente ans de carrière ainsi :

« je crois qu'on est dans une gestion comptable, faut que ça coûte le moins cher possible. » (Bourgeois, 1975).

En Allemagne, le constat d'une diminution des efforts extérieurs faits pour rendre le métier enseignant plus efficace et réalisé dans de bonnes conditions est aussi fait. Cet exemple du nombre de classes assurées par un même enseignant entre avant et après la Réunification en est un signe :

« Je ne connaissais pas d'enseignant qui avait plus de trois classes dans un établissement (...) Les enseignants avaient d'autres moyens. » (Friedrich, 1989)

La différence avec l'époque actuelle à ce niveau peut se retrouver dans cet extrait, montrant une enseignante chevronnée à cheval sur plusieurs types d'écoles et d'établissements :

« la *Mittelschule* a de gros déficits en ce moment, et essaye d'avoir plus d'élèves venus d'autres endroits pour couvrir leurs besoins, de partout où ils peuvent, et c'est pour ça que je ne peux travailler que quatre heures au *Gymnasium*, et le reste à la *Mittelschule*. Bon, c'est un petit peu difficile d'organisation et chiant, mais ça va quand même. » (Winkler, 1991)

Les possibilités données aux acteurs extérieurs, et notamment le pouvoir de décision donné à certaines familles, l'évolution des institutions, le traitement de l'hétérogénéité et des publics dans les établissements et classes du secondaire, sont des émanations des politiques générales et scolaires. Face à ces évolutions, cette même enseignante voit dans les réformes et politiques scolaires peu de nouveauté, beaucoup de « recyclage » :

« On nous demandait, notamment au collège Michel Lagrange où il y avait beaucoup d'élèves en difficulté, de réfléchir, euh entre parenthèses je fais une digression j'ai l'impression que c'est comme la mode, ça revient, tout ce qu'on nous demande aujourd'hui je l'ai déjà fait, dans de meilleures conditions. » (Bourgeois, 1975)

Du côté allemand, le constat est similaire, est la propension à voir dans les nouveautés des idées anciennes remises au goût du jour semble être partagée au moins dans les pays que nous observons :

« je vais dire, nous avons été socialisés sous la RDA, et il y a certaines choses qu'on apporte, bien sûr, et après la *Wende*, on

nous dit que c'est de la m... et qu'il faut oublier tout ça, tout ce qui avait à voir avec la RDA était à jeter, et vous n'en aurez plus jamais besoin. Et on voit, petit à petit, que l'on revient sous une certaine forme, cachée bien sûr, à des choses que nous avions déjà et qu'on aurait pu garder, qui nous auraient épargné une masse de travail... ce système ne me satisfait pas comme ça... (...) Eduquer les enfants au *Kindergarten*, ça arrive maintenant comme une nouveauté en Allemagne, que nous avions déjà en RDA. » (Winkler, 1991)

L'évolution linéaire et diffusée dans le temps en France tout au long de la période considérée se retrouve condensée dans les nouveaux Länder de l'Allemagne à partir du moment de la Réunification, et cela pour une période très courte. Les différents rythmes accompagnant ces développements institutionnels et révélateurs d'un paradigme de politique éducative semblable ont des effets sur les statuts des enseignants, et sur la constitution de leur population.

## **.2 Statuts et « effets de corps »**

Dans la période de notre étude allant de 1970 à 2000, les statuts des enseignants ont été bouleversés, les formations réformées, les institutions transformées, et cela a pu être observé dans de nombreux pays. En France, comme nous l'avons vu précédemment, la multiplicité des types d'enseignants du secondaire s'est changée en une formation et un statut commun à l'exception des agrégés, le corps des professeurs, certifiés et formés à l'IUFM. En RDA, à la Wende, au contraire, l'école unique se sépare dans le secondaire en deux ou trois types d'école, et les enseignants voient leur formation se diversifier, et doivent se préparer dès le début soit au *Gymnasium*, soit en Saxe à la *Mittelschule*, ou, pour certains, un autre type d'école. Cette période est critique pour les enseignants déjà en fonction ou en formation. Qu'ils changent d'école, de type d'école, de métier, qu'ils connaissent une phase de transition, de requalification, d'insécurité, d'une manière générale, leur statut a été changé, leur légitimité parfois remise en cause, leur emploi et ses conditions transformés. Comment les enseignants interviewés réagissent d'une part à la mise en commun de plusieurs statuts et formations initiales dans les établissements, et d'autre part à la redéfinition de leur métier, et comment se passe la « cohabitation » entre les différentes générations et catégories d'enseignants ? Nous

nous attarderons ici sur le vécu de ces évolutions, et sur le regard porté sur les événements ayant trait directement à la profession et aux reconstructions et aménagements de ce que l'on peut appeler le « corps enseignant », mais aussi des tensions internes au groupe, porteuses d'éventuelles dissensions et de clivages.

## **)a Diplôme, statut et reconnaissance : attribution de postes et prestige du diplôme**

Acquérir le droit d'enseigner n'a pas la même signification quand il s'agit de prendre fonction dans un établissement, que ce soit en France, en RDA ou en Allemagne. Le cas de la France est semblable à celui de la RDA : la fin des études, l'examen ou le concours donne le droit à une place dans un établissement, en fonction de son classement, de sa note, et d'autres critères plus ou moins officiels. Au passage de la RDA aux nouveaux Länder, la transition apparaît parfois chaotique, les enseignants ne sachant pas nécessairement quel type d'école choisir, qu'ils soient déjà en poste ou encore en formation. Parfois, les postes sont supprimés, que ce soit pour des raisons politiques, économiques, ou parce que les matières, comme l'éducation polytechnique, disparaissent. Cette enseignante qui travaillait à la PH voit sa vie professionnelle changer du fait d'accords tacites qui n'ont plus valeur au changement de système :

« (La PH) : Elle a été fermée et intégrée dans la pratique à l'université de Leipzig, et j'avais un contrat d'assistante à durée déterminée, mais ce n'était pas un problème en RDA, on était prolongé facilement. Mais avec la *Wende*, la situation a changé. En 1991, lorsque la PH a été définitivement fermée, je n'ai plus eu de poste, et j'ai essayé de me présenter dans plusieurs écoles à Leipzig, mais le problème était qu'à ce moment, un blocage des embauches d'enseignants venait d'être mis en place. » (Schulze, 1984)

Les postes sont ensuite pourvus ou créés selon les besoins. En France comme dans la transition puis en Allemagne, des arrangements sont toujours possibles pour pallier à des manques d'enseignants. Cette même enseignante de la PH devient ainsi professeur du

secondaire :

« et au milieu de l'année scolaire, en novembre, je crois en 92 ou 93, j'ai été invitée à l'ancien rectorat régional, et on m'a demandé si je ne souhaiterais pas finalement intégrer le corps enseignant malgré le blocage suivant la *Wende*, parce que trop peu d'enseignants de français étaient disponibles et formés. »  
(Schulze, 1984)

Ce qui peut sembler ici être une exception créée par la situation d'urgence de la transition continue d'être vécu par plusieurs enseignants en temps normal aussi. La valeur d'un diplôme peut être relativisée voire ne plus être une condition *sine qua non* de l'exercice du métier en Allemagne quand un poste est à pourvoir :

« Alors j'ai le premier examen d'État, avec lequel je peux enseigner le français, mais pas le deuxième, et personne ne me le demande. Et quand on a besoin d'un enseignant, c'est complètement égal, tout le monde peut enseigner. Mais quand des enseignants sont de nouveau là, qui peuvent enseigner telle matière, alors ils doivent enseigner cette matière et pas une autre, peu importe combien d'années d'expérience on peut avoir. Ça dépend de la direction, c'est arbitraire, et il faut avoir de la chance. » (Schmidt, 1993)

Cela montre aussi que les conditions d'accès au métier ne se font pas toujours de manière unique, comme on peut aussi le voir en France avec l'emploi de contractuels ou de vacataires. Sans faire appel à ce type de contrats, entre les années 1970 et 1980, des enseignants en France passent du primaire au secondaire en interne pour couvrir les besoins créés par la massification du secondaire :

« Donc en fait moi je suis normalienne. Je fais partie d'une catégorie qui n'existe pratiquement plus maintenant. C'est-à-dire qu'en fait heu j'ai passé mon concours d'entrée à l'école normale quand j'étais en seconde dans le but de devenir instit. (...)Et deuxième coup de hasard donc quand j'ai eu mon bac, donc fin de en 73, fin de mon cycle à l'école normale, mon professeur d'allemand m'a proposé, au vu de mes résultats qui étaient bons, de faire une euh... professeur d'allemand et de français en suivant une formation qui venait juste de se mettre au point qui, c'était le PEGC. Les PEGC en fait ont été

beaucoup recrutés à cette époque-là parce qu'on manquait de profs. » (Morel, 1976)

La sortie peut aussi se faire du secondaire vers le primaire, et ici les problèmes de reconnaissance de diplôme et de qualification font leur apparition quand des enseignants ou étudiants de RDA se retrouvent dans le nouveau système de l'Allemagne :

« J'enseignais le russe le matin dans une école, puis je changeais l'après-midi. Je faisais une sorte de combinaison. Bon, et ça s'est développé du côté des garderies scolaires (*Hort*) – je serais restée à 40 heures – mais tout a encore une fois changé, il y a eu de nouveaux contrats et nous ne pouvions plus enseigner, il y a eu une phase encore plus stricte que maintenant entre *Hort* et école, et j'ai de nouveau travaillé jusqu'à 16 heures,, normal. [...] Il y a encore eu des nouveaux contrats, le nombre d'heures réduit, puis ils ont parlé de licenciement, et en fait tout le monde aurait du avoir fait une requalification d'adaptation, pour accrocher les standards de la RFA. Bon, j'y ai postulé, et là ils ne pouvaient prendre que des éducateurs qui avaient fait leur formation professionnelle du temps de la RDA » (Schneider, 1979)

Cette enseignante de russe travaille depuis la *Wende* en *Hort*, et son expérience dans ce domaine a été reconnue et officialisée après quinze ans, bien qu'elle ait exercé à la demande du ministère dans plusieurs écoles primaires entre-temps. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les personnes en formation pendant la période de la *Wende* voient leur formation initiale disparaître, et une décision doit être prise quant au type de formation d'enseignant à « raccrocher ». Beaucoup choisissent le *Gymnasium* pour son niveau plus élevé et sa rémunération meilleure, mais certains font le choix délibéré d'un autre type d'école pour avoir un poste près de leur domicile, et ne pas avoir à devoir lutter pour obtenir un poste :

« Et donc j'aurais terminé ma formation en cinq ans, mais il n'y avait pas, bon il y avait les enseignants pour *Unterstufe* et *Oberstufe*, mais pas pour le *Gymnasium* ou jusqu'à la dixième classe, c'était tout. Et donc j'étais là, avec cette question après la *Wende* : est-ce que je veux être enseignante en *Mittelschule*, jusqu'à la dixième classe ou est-ce que je veux essayer d'intégrer le *Gymnasium* ? C'était assez difficile, nous avions aussi plusieurs collègues des anciens *Länder* qui nous avaient

conseillé, [...] et au final j'ai décidé de rejoindre la *Mittelschule*, parce qu'ils nous avaient dit : « pour le *Gymnasium*, il va déjà y avoir beaucoup d'enseignants, ici au moins vous aurez plus de chances d'emploi » » (Schmidt, 1993)

« Je me suis décidée pour la *Mittelschule*, parce que j'ai vu le nombre de collègues qui voulaient aller en *Gymnasium*, la plupart de ceux de ma promotion, et je me suis dit, oh mon Dieu, tu ne trouveras pas de boulot là-dedans. » (Winkler, 1991)

On voit dans le premier témoignage que la solution « pragmatique » a été réalisée après des discussions avec des enseignants venus de la RFA pour aider à la transition<sup>248</sup>. Pour autant, il se trouve que cette solution a pu limiter ou rendre beaucoup plus difficiles les éventuelles évolutions dans le métier, ou le passage d'un type d'établissement à un autre. En-dehors du fait que ces évolutions créent des équipes enseignantes aux statuts ou aux accès à la fonction différents, ce qui sera notre prochain point, le choix d'un type d'école semble être difficile à changer. Dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, ceci est d'autant plus difficile que le changement de système a pu rendre des décisions temporaires définitives, ou effacer certains avantages ou points rendus caduques :

« J'ai commencé à postuler pour le *Gymnasium*, il y avait un système de points. Et dans ce système, beaucoup de points étaient attribués en fonction du nombre d'années d'études. Et quand on était jeune on n'avait pas de bol, on avait un tel retard de points qu'on avait quasiment aucune chance, même si tout le reste de la carrière était acceptable, tant de points nous étaient retirés. (Scholz, 1990)

Le choix de la formation pendant la période de transition a été donné, mais celui-ci, comme nous le disons, a un caractère sinon irrévocable, tout du moins fixe. Ces extraits montrent la rapidité des événements, permettent de voir comment le choix de changer de type d'établissement peut être rendu difficile par l'institution, et de montrer que quelques mois dans

---

248Nous verrons, toujours dans ce chapitre, que les relations entre enseignants de l'Est et de l'Ouest n'ont pas toujours été faciles.

la *Wende* peuvent avoir des effets sur la carrière enseignante plusieurs années après :

« Tout ce que nous connaissions, ben c'était l'école en RDA, normal. Nous avons fait la formation pour l'école polytechnique, et nous aurions du nous décider à moment-là (de la *Wende*), faire une cinquième année de formation supplémentaire pour ensuite aller au *Gymnasium*. Ceci était nouveau, peu communiqué et peu clair, et on ne savait pas trop comment et si on pouvait faire ce changement. (...) D'autres enseignants de *Mittelschule* sont venus au *Gymnasium* avec moi, avec une formation finie selon les critères et le droit de RDA, un an avant moi, qui venaient donc de finir. J'ai fait la majeure partie de mes études en RDA, en gros jusqu'au dernier semestre, à l'université de Leipzig, comme eux, et ensuite le droit et les critères ont changé d'un coup avec la fin de la RDA. Et donc c'est la seule raison en ce moment qui fait que je ne peux pas, comme eux, changer de type d'école facilement. Alors que ma formation est identique dans les faits. » (Winkler, 1991)

En France, la formation des enseignants du second degré est la même pour tous. Mais ceux qui ont été formés avant la réforme ont parfois un autre titre, un autre statut. La différenciation formelle et informelle entre les enseignants se fait d'une part entre ces différents statuts, et d'autre part de par la fonction occupée, indépendamment du diplôme acquis. Elle est exprimée et ressentie parfois brutalement par les enseignants, et montre la multiplicité des forces à l'œuvre dans un corps pourtant uni. Nous pouvons ici voir qu'un diplôme créé autrefois afin de satisfaire spécifiquement aux besoins du collège peut entraîner, malgré une expérience de plusieurs années, une baisse de confiance et de crédibilité par rapport au CAPES dans la fonction :

« Alors voilà j'ai réussi, j'ai passé mon CAPSEG. Et là, quand je suis arrivée en collège, j'ai pris une douche. Parce que j'ai des collègues, quand j'ai demandé à travailler avec des troisièmes, forte de tout ce que je savais, qui m'ont dit « euh non tu es PEGC, on estime que t'as pas le niveau, c'est réservé au Capesiens ». Je me suis dit « je sais pas moi je suis prof de collège, j'ai été formée pour ça », et puis j'ai un cursus qui me permet largement euh, je voyais même que par rapport à certains collègues, au CAPSEG j'avais eu une formation

comme je vous ai dit j'étais très accompagnée, une formation... pratique que n'avaient pas eu certains capesiens. Je me sentais parfaitement à l'aise. Eh bien autant mon chef d'établissement que mes collègues ne m'ont pas laissé avoir des 3èmes avant... un bon moment. Parce que j'ai passé 22 ans à Michel Lagrange. » (Bourgeois, 1975)

Cette enseignante expliquera par la suite que les discussions à ce propos n'ont pu cesser que lorsque qu'elle a décidé de se faire certifier par la voie interne après discussion avec l'inspecteur d'académie. Malgré un salaire qui aurait été plus élevé en restant PEGC, sa motivation première a été de ne plus être traitée en « sous-prof » :

« Et puis j'hésitais, parce que euh on me disait, j'avais bien avancé dans ma carrière on me disait « finalement tu vas gagner bien plus, tu vas arriver à la hors-classe des PEGC, réfléchis bien ». Et puis l'inspecteur il m'a dit « comment vous voyez la chose, vous? » je lui ai dit « j'en ai assez d'être considérée comme une sous-prof », et il m'a dit « ben alors, ayez le statut de certifiée, et voilà ». Et ça m'a permis aussi d'avoir le poste, de demander un poste en certifiée. » (Bourgeois, 1975)

Certains signes pourraient laisser croire que la multiplicité des diplômes et des types d'enseignants présents dans un établissement ne constituait pas un frein avant l'« unification du corps », mais que les évolutions dans ce sens font apparaître des comportements de mise à l'écart, voire de « classement ». Les visions de ces deux personnes à quelques années d'intervalle illustrent assez bien ce propos, d'un côté :

« on côtoyait des professeurs spécialisés dans toutes les matières, il n'y avait pas les torchons et les serviettes, c'est-à-dire les instituteurs de classes de transition et les instituteurs, les professeurs de série collège, euh pas de différences non plus parce qu'on avait quand même un voire deux postes d'agrégé euh dans ce collège, pas de différences une ambiance très conviviale, un ensemble, qui a fait que je suis restée.(...) Moi je n'ai pas ressenti de mise à l'écart en tant que PEGC on jouait notre rôle dans l'établissement, on était reconnu pour ce qu'on pouvait amener dans l'établissement. » (Benjamin, 1972)

et ici, dans cet établissement favorisé :

« Et puis toute l'année ça a été des remarques comme ça, mais t'es qui, t'es quoi, t'es vacataire, ah t'es TZR (l'air dégouté) ! Je suis désolée je suis TZR j'ai le même concours que vous hein, CAPES. » (Pithiviers, 2000)

Ici, la fonction ou le genre de poste attribué sert de ligne de distinction entre les enseignants. Dans le passage de la RDA aux nouveaux Länder, les statuts se sont diversifiés, les diplômes aussi, ainsi que les types d'écoles. Le corps qui était uni avant dans les mêmes établissements se retrouve diversifié sur la formation et sur l'attribution de postes, et met en place un « classement » des enseignants, et grille salariale échelonnée. Toutes ces évolutions font perdre la cohésion du corps enseignant tel qu'il existait avant la réunification :

« À l'époque, c'était enseignant de la première à la dixième classe, et il n'y avait vraiment pas de différence comme maintenant avec les enseignants de *Gymnasium* ou autre. » (Friedrich, 1989)

Mais la cohésion se fait aussi de manière informelle, et avec celle-ci l'intégration ou non d'un membre dans une communauté enseignante. Une personne sans établissement fixe, en remplacement, ou ayant peu d'ancienneté dans l'établissement ne pourra jouir que d'un prestige et d'une reconnaissance limités voire inexistant, sans que le diplôme obtenu soit inférieur ou différent de celui des autres collègues. D'autres mécanismes informels se mettent en place. Un enseignant TZR aura en effet beaucoup plus de mal à s'adapter et à voir à long terme, sachant que l'établissement dans lequel il enseigne ne le sera que pour une durée limitée<sup>249</sup>. De même, ses collègues investiront moins au niveau des projets et du travail en équipe avec lui, et il en va ainsi au niveau affectif. L'intégration et le sentiment d'appartenance à un groupe se font de manière moins naturelle et facilitée dans un contexte temporaire :

---

249Dans la période étudiée, l'emploi de contractuels ou de vacataires était encore peu fréquent. L'évolution récente du recours à ces contrats nous obligera à revoir la hiérarchie des statuts, tant ceux-ci sont précaires. Voir à ce propos Robert, André : “*Le SNI et le corps des PEGC : du trouble à la conversion ; une recomposition identitaire (1954-1976)*” in L. Frajerman, F. Bosman, J.-F. Chanet, J. Girault (éds) (2010) *La FEN (1228-1992), Histoire et archives en débat*. Presses universitaires du Septentrion, Lille, 2010

« Du coup je suis rentrée dans l'académie de Lyon, et je suis TZR au collège des Tulipes cette année. Donc j'étais très contente d'avoir un poste dans le Rhône, c'était mon but. D'être TZR ça ça m'ennuie parce que justement changer tous les ans ça veut dire que le travail d'équipe est beaucoup plus difficile. Le temps de connaître les gens, de connaître les usages du collège, et pour moi c'est vraiment un des points importants du métier. Si on ne peut pas communiquer avec les collègues, bosser ensemble, je trouve que le travail a quand même nettement moins de sens. (...)j'espère surtout pouvoir avoir un poste fixe rapidement pour... justement pour pouvoir m'insérer dans une équipe etc... » (Cazeneuve, 1998)

Ce point semble être plus fort du côté français. Les enseignants nouvellement nommés en France dans la dernière décennie de notre période-échantillon le sont souvent en tant que TZR, ou pour peu de temps dans un établissement, voire sur plusieurs niveaux et établissements différents. Leur engagement dans des projets ou sur le long terme s'en retrouve diminué :

« Après la titularisation je me suis retrouvée TZR, classique (...)Je me suis dit je vais essayer de faire valoir mes points et essayer de demander un poste fixe. J'en avais marre de ne pas pouvoir faire des projets d'une année sur l'autre. Parce que je crois vraiment à la pédagogie par le projet. Et d'être TZR, c'est pas possible, j'ai vu quand on est balancé d'un an en un an. » (Pithiviers, 2000)

En RDA et dans les nouveaux Länder, même la restructuration complète du système éducatif ne semble pas apporter cette mobilité permanente dans les premières années d'exercice des enseignants. Ils connaissent cependant d'autres problèmes liés à des fermetures d'établissement ou des compressions de classes, qui les poussent à postuler dans d'autres écoles ou pour d'autres fonctions. Cela concerne directement le statut et la reconnaissance des enseignants. Nous nous intéressons ici à l'aspect comparatif avec la France. Les problèmes liés au peu de temps passé dans un établissement se font sentir de la même manière qu'en France, mais ils ne sont pas liés à un équivalent des TZR français. Pour autant, certains ont l'impression d'être « balancés à droite à gauche » après la réunification, et font le parallèle avec la permanence des équipes enseignantes en RDA :

« (En RDA) on n'était pas tout le temps balancé de droite à gauche en tant qu'enseignant, on était à l'école, c'était peut-être ennuyeux, du début à la fin, mais c'était un collectif, on se faisait à l'établissement, et on savait qu'on pouvait compter sur ses collègues » (Schneider, 1979)

En France comme dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, cette tendance à des postes de courte durée est majoritairement vue comme négative, et freine l'intégration et l'engagement à une équipe, ainsi que la reconnaissance par les élèves et parents comme expert. Des années d' « adaptation » à un établissement sont nécessaires pour acquérir la confiance des élèves, des autres enseignants et des parents. Les premières années sont souvent les plus difficiles, surtout lorsqu'elles sont couplées avec un statut de base considéré comme inférieur, comme nous avons pu l'observer. Avec l'âge et l'expérience en sus, nous avons ici un exemple de début de carrière en tant qu'enseignante marqué par les problèmes de statut et de reconnaissance :

« Je peux dire que pendant les premières années, bon ça a pas été très facile. Ça a pas été très facile, j'étais la plus jeune, l'équipe, enfin les profs d'histoire-géographie faisaient partie, il y en avait parmi eux qui étaient parmi les plus âgés du collège, il fallait trouver ma place, arrivant, j'avais les classes les plus difficiles, les classes de germanistes ou de latinistes, c'était pas pour moi, hein ! (rires). Et pendant plusieurs années. J'avais vraiment les classes les plus difficiles, euh rajoutez à cela si je suis honnête peut-être un certain complexe du fait que j'étais PEGC. » (Lefebvre, 1972)

Ce dernier extrait résume assez bien les problèmes qui peuvent apparaître au niveau de la population enseignante, en fonction du diplôme obtenu, du type de poste et de l'ancienneté dans l'établissement. Il faut à cela rajouter les frictions entre les types d'établissements en Allemagne autant qu'en France. Que l'on enseigne dans le secondaire premier degré ou second degré a une influence considérable sur le prestige en France et en Allemagne, mais aussi sur l'aspect financier en Allemagne. Ici, par exemple, les baisses de salaire chez les enseignants en Saxe en 1992 n'ont pas été subies pour les *Gymnasium*. Les tensions se font alors plus apparentes entre les niveaux, et un sentiment d'injustice s'installe :

« Les enseignants de *Gymnasium* ont eu l'énorme chance de

ne pas être touchés par cette baisse des salaires de 1992. Elle n'a été faite que pour les enseignants de *Mittelschule...* » (Scholz, 1990)

La reconnaissance, comme nous le disions, change selon que l'on est dans le premier ou le second degré. À l'intérieur d'un établissement accueillant un collège et un lycée, cette enseignante se retrouve confrontée le premier jour à cette situation :

« vraiment très hautain il me fait « ah mais vous êtes en collège ? » vouvoiement tout de suite, alors que c'est pas du tout dans la mentalité enseignante, « oui oui je suis en collège », il me dit « bon ben on n'aura pas l'occasion de se revoir alors ». Là je fais un peu la bête : « Ah bon, je pensais qu'il n'y avait qu'une salle des profs », je me suis dit il doit y avoir une aile collège une aile lycée et chacun sa salle des profs. Et là il s'est trouvé très embêté en disant « oui oui il y a bien une salle des profs, mais bon... ». » (Pithiviers, 2000)

Cette tendance à déconsidérer une partie des enseignants semble s'atténuer voire disparaître quand la carrière a permis aux personnes interrogées d'être en fonction dans plusieurs types d'établissements. La reconnaissance de chaque niveau comme digne d'être considéré est présente au travers de l'expérience vécue, mais ces mêmes personnes sont aussi prêtes à affirmer que le métier prend une autre dimension et une autre signification selon le type d'école enseigné :

« Et puis forcément, on ne fait pas la même chose, j'ai travaillé en lycée général avec des seconde-première-terminale, euh je ne m'y prends pas de la même manière qu'avec un public de collège. Ça n'a rien à voir. J'ai l'impression parfois même que ce n'est pas tout à fait le même métier. » (Levasseur, 1985)

C'est ici la manière d'enseigner et de voir le métier qui est vue ici comme différente, et la césure n'est pas créée par le diplôme ou la fonction, mais par le travail sur le terrain, sans qu'un « classement » sur une échelle de valeur puisse être exprimé.

Les enseignants sont avant tout formés spécifiquement pour l'enseignement d'une matière, et considérés dans cette matière comme des spécialistes. De la même manière que pour le type de diplôme acquis ou la fonction dans le type d'établissement, la matière enseignée constitue

aussi une source de clivages ou de représentations. Ils sont moins exprimés par notre échantillon, mais les parents autant que certains enseignants ont un « classement » des matières par « ordre d'importance », ainsi que des préjugés que certains reprennent parfois à leur compte :

« En revanche ce que je n'ai pas du tout aimé au lycée c'est les clivages entre les, les disciplines, entre les enseignants, entre les, d'un statut à un autre ben non on n'a pas tout à fait le même regard sur vous. Ça je l'ai vécu de manière un peu douloureuse quoi. » (Levasseur, 1985)

Cette enseignante allemande voit elle dans la vision extérieure des arts plastiques un moyen de se trouver des espaces de liberté, et une autre voit dans l'informatique un moyen d'avoir des classes moins chargées numériquement et d'ainsi pouvoir travailler plus efficacement avec du matériel neuf :

« En tant qu'enseignante d'arts plastiques, on a toujours un peu une sorte de « liberté du fou » de toutes façons. » (Friedrich, 1989)

« J'ai eu beaucoup de plaisir à enseigner l'informatique, parce que c'est une matière qu'on enseignait en demi-classes. Ça veut dire, un maximum de 16 élèves devant moi, et aussi le fait que les ordinateurs étaient quelque chose de nouveau, c'était intéressant pour les enfants, ils aimaient ça. » (Scholz, 1990)

Elle est aussi consciente que les postes en arts plastiques sont vacants et souvent peu occupés à la suite de la réunification de l'Allemagne en Saxe, et a ainsi une marge de négociation plus grande face à sa hiérarchie. Certaines matières voient aussi la composition de leurs enseignants évoluer, de manière quelquefois rapide. Dans les matières technologiques par exemple, les enseignants passent pour une bonne part par des chemins détournés avant d'arriver à l'enseignement :

« les certifiés en technologie sont tous relativement jeunes ou ce sont des jeunes qui... sont allés travailler dans l'industrie pendant un temps quelques fois assez long, qui pour des raisons personnelles, familiales, ou bien tout simplement à la

suite d'un chômage, se sont décidé à présenter le concours de certifié en technologie, c'est dans mon histoire relativement récent. » (Benjamin, 1972)

Et la technologie subit elle aussi des ajustements et des changements si fréquents que la remise à niveau constante devient une partie du métier, ressentie de manière plus forte que par rapport à d'autres matières. Dans ce cas, le statut passe en second plan et le corps disciplinaire est présenté comme unifié par cette contrainte caractéristique de la matière :

« Je veux dire que dans une autre discipline, j'aurais demandé par exemple les mathématiques ou une autre discipline, je n'aurais pas eu à faire ces remises à niveau, enfin ces change-... ces formations, c'est même pas des remises à niveau là hein c'était complètement euh un changement de métier. (...)ça a touché tous les collègues quel que soit leur statut, que ce soient des collègues certifiés ou des collègues PEGC nous avons vécu les mêmes mutations importantes, c'est propre à la discipline. Donc il y a deux choses qui sont différentes c'est le statut et puis les évolutions de la discipline. » (Benjamin, 1972)

Revenons un instant sur le statut. Les enseignants en Saxe ne bénéficient pas du statut de fonctionnaire, et cela diffère d'une part de la France, ce qui nous concerne directement, mais aussi du reste de l'Allemagne. En effet, comme nous le savons déjà, les enseignants de Saxe n'ont pas accédé au statut de fonctionnaire. Cela nous permet de voir au travers de ceux qui n'ont pas le statut les avantages et inconvénients de l'emploi sous contrat et de l'emploi en tant que fonctionnaire. En France, l'équivalent peut être rencontré chez les auxiliaires. La cohabitation semble se faire de manière relativement normale, comme une chose acceptée. Les auxiliaires sont d'ailleurs souvent des personnes se faisant certifier par la voie interne ensuite, et deviennent fonctionnaires. Ils connaissent dès le début les aléas de ce statut et les prennent en compte. Cette enseignante française voit son parcours en tant qu'auxiliaire comme une partie de sa formation, à accepter comme d'autres contraintes :

« c'était difficile pour moi, puisque je travaillais parallèlement, je faisais des petits boulot, et donc j'ai d'abord été maîtresse auxiliaire pendant un certain nombre d'années. » (Levasseur, 1985)

Au moment de la certification par la voie interne, elle arrive au concours avec un autre état d'esprit et une autre expérience accumulée dans les établissements multiples dans lesquels elle a été en fonction :

« j'ai eu le sentiment, déjà de reprendre des études quand on travaille parallèlement c'est intéressant parce que justement on a un regard un peu différent, je pense qu'on est presque mieux préparé dans la mesure où on a une expérience qu'on peut regarder d'une autre manière... » (Levasseur, 1985)

La population enseignante en Saxe semble souffrir du statut d'employé non-fonctionnaire qui leur est imposé. De ce fait, les salaires ne sont pas indexés sur les autres catégories de fonctionnaires, ni sur les enseignants du même type dans les autres Länder de l'Allemagne. Ce qui commence avec un désavantage certain au niveau financier se répercute alors naturellement sur la vision du métier, que ce soit par les enseignants eux-mêmes ou par ceux du reste de l'Allemagne :

« Nous, en Saxe, sommes les seuls enseignants à ne pas être fonctionnaires, oui. Nous sommes les enseignants les plus mal payés d'Allemagne, parce que nous sommes employés, et la convention des employés est en-dessous de celle des fonctionnaires. Et cela pour le même travail avec la même expérience. » (Scholz, 1990)

Le sentiment d'injustice est partagé, et l'impression que les évolutions salariales depuis la fin de la RDA se font beaucoup plus lentement pour les enseignants est présente chez beaucoup d'enseignants :

« Oui, parce que le salaire est toujours aussi bas, depuis le temps. (...) On est toujours en dessous de la convention, on a convention spéciale pour l'Est. [...] Eh oui, pour l'Est. En fait on nous avait dit que tout serait au même niveau dans 20 ans, en 2010. Dans beaucoup de corps, les conditions sont rapidement devenues les mêmes, mais pour les enseignants, il faut 20 ans... » (Friedrich, 1989)

En tant qu'employés cependant, les enseignants saxons ne sont pas privés du droit de grève. En relativisant l'utilisation de la possibilité de grève, cette enseignante s'autorise à faire grève,

mais doit trouver la situation assez grave et urgente pour entreprendre une telle action. Elle souligne aussi que la grève réunit le corps enseignant aux yeux de la population, qui pourrait un temps effacer des différences telles que nous avons pu les détailler ici :

« Je ne suis pas si mécontente parfois d'être employée. De ce fait, j'ai la possibilité de me défendre, j'ai le droit syndical qui m'autorise à faire grève et à aller... ou à dire que non, ça je ne le fais pas. Même si les enseignants sont plutôt une masse hétérogène qui arrive rarement à l'unité, mais quand ils sont d'accord et que la grève est décidée, c'est vraiment que les limites sont franchies. » (Winkler, 1991)

En France, les auxiliaires ne sont pas fonctionnaires. Cette enseignante fonctionnaire ayant enseigné dans un collège privé comme seule fonctionnaire certifiée ressent sa mise à l'écart du fait des avantages de son statut, qui lui permet notamment de se faire rémunérer pour le travail réalisé, car la crainte d'être licenciée n'existe pas :

« je suis restée dans l'enseignement privé tant que je n'avais pas assez de points pour réintégrer le département, et je me suis retrouvée au collège des Tourelles, et là j'y suis restée mais très très mal perçue parce que là-bas, le bénévolat, c'est une institution, il faut tout faire bénévolement, sans jamais se faire payer, et moi j'avais plutôt tendance à demander à me faire payer puisque j'étais fonctionnaire titulaire etc cætera, et j'étais mal vue à cause de ça. » (Meunier, 1979)

Que ce soit en France ou dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, le temps partiel fait désormais partie intégrante de la profession enseignante, et cela depuis les années 1990. Il est indispensable de le traiter ici, d'autant plus que l'exercice à temps plein d'une activité est souvent considéré comme un des critères principaux d'une profession dite établie. Chez les enseignants, les réactions face au travail à temps partiel sont mitigées, et concernent trois aspects : l'aspect financier, la vie de famille, et l'identité professionnelle. Le traitement et les visions du travail à temps partiel ne sont pas ici typiques d'un pays, même si ces visions se sont constituées à partir d'événements différents. L'aspect financier est celui qui semble être le plus facile à gérer quand le travail à temps partiel est souhaité. L'enseignant ou enseignante qui décide de travailler à temps partiel pour des raisons familiales ne doit plus engager une

personne s'occupant des enfants, et le temps libéré est réinvesti :

« Je suis à temps partiel, je ne suis pas à temps plein, donc ça aide aussi à supporter. (...) Et avoir du temps, pas passer mon temps chez moi à bosser à corriger des copies, à préparer des cours, non, avoir des moments où je suis seule chez moi où je puisse bosser au maximum pour consacrer du temps à mes filles quand elles sont là. Il est clair que quand elles sont couchées je bosse hein mais... Donc choix du temps partiel. c'est dur pour le salaire mais à côté de ça on n'a pas de nounou donc euh voilà. » (Bergeron, 1992)

Les raisons mises en avant par cette personne pour le choix du travail à temps partiel est professionnel. Le temps libéré lui permet de mieux se préparer, et les classes en moins de se concentrer plus intensivement. En outre, le pas décisif a été pris par rapport à la politique sur le temps partiel de sa hiérarchie :

« Et quand on est à temps partiel ici, ils nous font un emploi du temps de rêve. C'est-à dire que, il savent que pour qu'on travaille bien ici, il faut qu'on ait des conditions optimales donc les vœux qu'on donne sont pratiquement toujours réalisés. (...) On a plus de temps pour réfléchir, j'ai plus que deux niveaux et plus trois, ça veut dire deux conseils en moins, un niveau en moins ça veut des copies et des préparations de cours en moins, réunions de parents d'élèves en moins, donc ça fait plus de temps libre. [...] C'est aussi souffler, c'est aussi euh je peux me permettre de me détendre pour être en forme le lendemain. Tout simplement. » (Bergeron, 1992)

A contrario, quand les avantages, notamment en terme de temps libéré et d'emploi du temps arrangé ne se retrouvent pas, les aspects financiers et professionnel sont remis en avant, cette fois de manière négative. Les conditions positives doivent être réunies pour accepter ou choisir de travailler à temps partiel. Dans le cas contraire, la posture professionnelle d'une fonction à temps complet revient :

« J'aime être enseignante, je le suis aussi corps et âme, mais ce n'est pas mon hobby, c'est ma profession. Et pour ma profession, je veux être bien payée. Payée de manière convenable. Et en ce moment, je ne suis pas dans ce cas-là. Et

avec le travail à temps partiel depuis plusieurs années, ça n'est pas un avantage. Si je travaille à temps partiel, je devrais avoir un salaire moins élevé, mais en contrepartie moins de temps de travail et plus de temps libre. Et ça je ne le vois pas. » (Schulze, 1984)

Ces visions sur le temps partiel sont partagées et mises en avant notamment par les professeurs ayant commencé après 1990, que ce soit en France ou en Allemagne. On retrouve une partie des enseignants, ceux ayant commencé dans la période précédant 1990, qui ne voit l'option du temps partiel que forcée ou avec un regard lointain :

« Il y a toujours eu des temps partiels. Ah, j'en connais beaucoup qui travaillent à temps partiel ici. Et comme je dis, depuis des années, de manière inégale, parfois forcée. Et je connais beaucoup de jeunes enseignants, pas seulement des femmes, qui veulent travailler à temps partiel depuis le début de leur carrière, et je n'arrive pas à comprendre. Je ne peux pas comprendre qu'on puisse travailler à mi-temps de manière volontaire. Mais il y en a beaucoup qui exploitent cette possibilité. Mais peut-être que ces gens ont, je ne sais pas, d'autres intérêts qui leur prennent beaucoup de temps, et je l'accepte. Mais pour moi, ce n'est pas comme ça que je vois la chose. » (Schneider, 1979)

À la réunification, comme nous l'avons vu plus haut, beaucoup d'écoles ferment. Pour pouvoir continuer à occuper tous les enseignants, le temps partiel est souvent présenté comme la seule solution. C'est à partir de ce moment que la discussion s'ouvre sur ce thème, de manière non-choisie.

« Et c'était ça aussi, on a été convoqué à un entretien personnel, et là ils nous mettaient entre le marteau et l'enclume, ils nous disaient : « Si vous ne signez pas, vous serez la première à être licenciée ». Et je n'ai pas le droit de dire ça, mais c'était comme ça, ça m'est égal. » (Scholz, 1990)

Dans le même temps, dans les matières nouvellement créées après la chute du Mur de Berlin, ou dans les matières prenant de l'importance, les enseignants, rares en rapport au nombre de postes alloués, ne peuvent pas travailler à temps partiel, même si ils le souhaitent :

« Mais c'était le problème, nous n'avions pas le droit de

travailler à temps partiel, [...] à cette époque ils avaient demandé à d'autres (que sa matière) enseignants de travailler à temps partiel. Donc on devait travailler à temps plein alors que j'aurais bien voulu travailler à temps partiel, parce que j'avais un enfant. » (Schmidt, 1993)

Le travail à temps partiel, dont l'expansion commence dans les années 1990, semble être un choix pour certains enseignants, notamment ceux ayant de jeunes enfants ou voulant profiter de beaucoup de temps libre. Que celui-ci soit volontaire ou non, cette tendance peut renforcer l'image de la profession enseignante comme « deuxième salaire », ou comme profession non-établissement, car pouvant être effectuée sans être à plein temps, et être la source d'un rabaissement supplémentaire de la reconnaissance de la profession enseignante.

Nous venons de voir dans ces dernières pages que des éléments constitutifs de la profession enseignante sont autant de caractéristiques qui permettent de réunir une partie du corps, mais aussi source d'éclatements et d'éventuels conflits. Ces tensions au niveau du diplôme, du statut, de la fonction occupée, de la matière enseignée et de la quotité de travail nous permettent de voir ce qui unit mais aussi ici les forces à l'œuvre, à l'intérieur d'un corps souvent présenté de l'extérieur comme étant homogène. Ces problèmes et dissensions apparaissent dans les deux pays, mais pour des raisons différentes. On repère toutefois un point charnière à la Réunification de l'Allemagne, qui intervient dans le même temps que l'unification du corps enseignant. Nous avons pu l'observer, ce qui sépare est toujours aussi fort, et ce qui unit a pu avoir tendance à diminuer. Il est intéressant de voir que les mêmes effets sont observés dans des contextes radicalement différents. En cela le contexte européen de modernisation et le paradigme néo-libéral constitue une source d'explication, car il agit de manière totale dans les deux pays. La rapidité avec laquelle il s'impose dans les nouveaux Länder et les problèmes apparaissant de manière aussi rapide permettent d'observer et de cibler des effets qui, éventuellement, ne seraient pas observables aussi clairement. Mais s'arrêter aux critères que nous venons de passer en revue omettrait une partie importante de l'évolution des carrières. Par la suite, nous allons nous occuper directement des différences ayant trait aux différentes générations d'enseignants, puis traiter à part, plus rapidement, le problème de reconnaissance des enseignants est-allemands par leurs collègues de l'Ouest lors

de la réunification.

## **)b Effets de générations : identités différentes, apports et ruptures**

Étudier deux populations d'enseignants sur une période de première prise de fonction longue de trente ans permet de mettre à jour ce que l'on peut appeler des « effets de générations ». Les « phases » de la vie des enseignants traitées par Huberman se recoupent ici avec des effets de société et de politique, combinant âge et changements dans le vécu. Les récits récoltés nous permettent d'identifier, comme pour la plupart des critères considérés plus haut, deux périodes distinctes. Ce sont les périodes déjà identifiées, que l'on situe avant et après l'année 1990. Dans les deux pays, on observe un changement de mentalité, qui peut être mis en rapport avec les changements dans la société et dans le système scolaire. Le terme « d'effet de génération » est tiré d'un entretien, et cet extrait résume assez bien le contexte ainsi que la césure que l'on trouve entre les deux générations d'enseignants étudiées :

« Mais c'est aussi lié à une question de génération. Je me rends compte, les trentenaires, aussi sympathiques soient-ils, parce que j'ai de bons rapports avec les collègues d'histoire-géographie, mais c'est évidemment pas les mêmes centres d'intérêt, pas les mêmes façons de voir les choses, hein. Et par exemple, pour être plus précise, euh... ... sans porter de jugement de valeur, l'ensemble des professeurs est beaucoup moins... politisé. Ou d'apparence hein. Ce que je ressens. Beaucoup moins politisés, beaucoup moins actifs du point de vue syndicalisme, enfin, qu'ils pouvaient l'être avant. Et là j'ai un point de repère, pendant des années, pendant les années 70-80, vous alliez en salle des profs, les murs c'était plein de tracts, politiques, concernant les syndicats, et cætera. Là il y a plus ça du tout. » (Lefebvre, 1972)

Ici, c'est le côté informel et politique qui tend à disparaître des discussions. Si le côté politique pouvait créer des « camps », il poussait à la discussion, et celle-ci semblait se faire de manière argumentée, et renforçait la cohésion sur le côté scolaire. Une retenue sur ces points amène des discussions plus informelles, et donne pour cette enseignante un côté individualiste au

métier d'enseignant :

« on a des rapports cordiaux, on travaille ensemble, MAIS y'a pas le petit plus euh... qui faisait que certains étaient vraiment des amis avec qui j'échangeais et cætera... là, les rapports se limitent au professionnel. Hein. Au professionnel. Je n'ai pas l'occasion de parler films, de parler livres, de parler politique, de... enfin voilà, avec les collègues maintenant. Et parfois, euh parfois oui ça me manque un petit peu. Ça me manque un petit peu, j'ai l'impression de venir ici uniquement pour travailler. » (Lefebvre, 1972)

Il est important ici de rappeler que l'âge peut avoir un effet d'exclusion, voire d'auto-exclusion. Cependant, la spontanéité de l'équipe enseignante est considérée par les enseignants ayant commencé dans les années 1970 et 1980 comme allant de moins en moins de soi. Et cela de manière inverse aux discours officiels sur la profession et le travail en équipe. Du côté allemand, cette enseignante observe même l'effet inverse :

« Et avec les collègues, j'ai... oui... il faut le dire simplement, les relations avant étaient plus ouvertes, solidaires, fraternelles que maintenant. Qu'on ne voie que ses plans de manière égoïste, qu'on ne fasse que son boulot personnel, contre les autres, je n'avais jamais vécu ça avant, mais maintenant oui. (...) Par exemple se rendre meilleur en rabaissant les collègues ou des choses comme ça. C'est une mentalité que je n'ai jamais vécu en RDA. Je ne veux pas dire qu'elle n'existe pas, mais je ne l'ai jamais vécue. » (Schulze, 1984)

Les explications avancées par les enseignants qui se sont exprimés à ce sujet se font sur deux plans. Le premier plan est celui de l'accès au métier, devenu plus difficile. Le fait de devoir passer des concours de plus en plus difficiles créerait une autre mentalité ou développerait d'autres caractéristiques typiques d'un recrutement difficile :

« Il faut se battre au niveau des concours, c'est plus difficile parce qu'il y a plus de monde, plus de jeunes étudiants qui présentent les concours. Ils sont arrivés donc avec une mentalité de battant. Et ça change la donne. Alors ce sont des qualités, il ne faut pas le nier. Mais ce n'est pas le même esprit. » (Benjamin, 1972)

La différence mise en avant ici est celle du contexte de l'emploi entre les deux périodes. Cet extrait semble faire la part entre un accès au métier plus naturel, moins difficile, et bénéficiant d'une reconnaissance qui était peu érodée en comparaison avec l'époque actuelle. L'engagement et la motivation sont pour elle tout d'abord pour des raisons pragmatiques et personnelles, à un niveau au moins aussi important que les raisons éthiques :

« C'est-à dire qu'on a l'impression, à l'heure actuelle, que quand les jeunes s'impliquent, et ils s'impliquent. Mais c'est pas dans, à mon avis, ce n'est pas dans le même élan de générosité. Ils sont avant tout des battants et ils devront rester des battants parce que maintenant au niveau reconnaissance de la profession c'est beaucoup plus difficile (...) moi j'ai pas eu besoin de me battre, les gens de ma génération n'ont pas eu besoin de se battre. Du travail il y en avait. Les concours, on les passait, si on ne les passait pas, on faisait quelques années d'auxiliaire, on était titularisé, je veux dire tout était plus facile. Tout était plus facile pour ma génération. Donc forcément ça n'induit pas les mêmes comportements. » (Benjamin, 1972)

L'esprit « battant », orienté aussi sur l'évolution dans le métier, apparaît comme une préoccupation secondaire chez beaucoup d'enseignants chevronnés. Pour eux, cela n'a pas été appris ni encouragé, et l'inspection à ce niveau-là semble avoir eu aussi un rôle secondaire. D'autre part, le fait de ne pas montrer à la hiérarchie et à l'inspection tous les efforts et projets réalisés, considéré comme normal auparavant, apparaît comme étant à l'époque actuelle un mauvais calcul, en ce qui concerne la reconnaissance. Ces deux extraits illustrent ceci :

« je n'ai pas pris le temps de m'occuper de ma carrière, et puis nos inspecteurs non plus ne s'en occupent pas, ce qui fait que j'ai été inspectée en... ça va faire donc donc euh 25 ans que je travaille, j'ai été inspectée trois fois, ce qui explique un ralentissement considérable de... de mon évolution. » (Levasseur, 1985)

« Parce que c'est un peu stupide, mais le mérite n'est pas reconnu. C'est-à-dire que si vous n'allez pas dire « j'ai fait telle ou telle chose » et vous battre, eh ben non, on trouvera que c'est naturel, puis à la limite... » (Bourgeois, 1975)

L'accès plus difficile au métier et à la position transforme la profession et son identité. Les « nouveaux enseignants » apparaissent à d'autres enseignants d'une autre génération moins engagés dans leur métier une fois que le statut et la position sont acquis. La sécurité de l'emploi étant devenue un bien rare, l'attrait de la profession enseignante peut être augmentée par celle-ci. Pour cette enseignante chevronnée, elle semble être considérée comme un aboutissement, et entraînerait un désengagement et une autre mentalité chez les enseignants :

« Avant oui, j'appartenais à un groupe. Parce que on travaillait énormément avec les collègues, avec les parents, je défendais ma profession, enfin j'en étais fière quoi. Maintenant (...) je trouve que le milieu enseignant est un milieu extrêmement sclérosé, surprotégé, où les, je pense que les profs ne sont pas toujours conscients de la chance qu'ils ont de leur statut du fait que... maintenant c'est l'époque qui a changé aussi, la garantie de l'emploi, etc, et je les trouve, comment dire, ils ne voient le monde que par le bout de leur lorgnette quoi. (...) dans leurs idées tout ça je sens que je m'éloigne d'eux. » (Morel, 1976)

Une tendance qui va de pair mais qui contraste avec cette mentalité décrite comme celle de nouveaux enseignants « battants » est celle, souvent reprochée par les enseignants ayant pris leurs fonctions avant les années 1990, est celle du rapport aux élèves. Celui-ci sera plus longuement traité par la suite, mais cette tendance a directement trait à l'identité et aux effets de générations. Ces « nouveaux enseignants » montrent un profil en classe qui diffère de celui de leurs prédecesseurs, qui leur reprochent souvent de se comporter plus en tant qu'ami qu'en tant qu'enseignant. Cette tendance n'est vue ni comme bénéfique ni comme efficace :

« il y a de jeunes collègues avec qui j'aime beaucoup travailler parce que je les trouve très bien mais il y en a beaucoup, alors je ne sais pas à quoi l'attribuer, leur formation, je pense qu'ils ne sont pas assez dans le bain, ils sont beaucoup trop ils jouent beaucoup trop le rôle de copain. Et ils marquent pas assez la distance entre l'enseignant et l'enseigné. (...) (par rapport à son style « autoritaire ») : Je pense que c'est dans ma nature s'est un peu accentuée maintenant parce que je pense que c'est nécessaire de rentrer dans ce modèle-là, et je pense justement que les jeunes collègues ont de plus en plus de mal parce qu'ils ne sont pas dans ce modèle-là, ils ne sont plus dans ce modèle-là. » (Morel, 1976)

Cette vision est partagée par plusieurs personnes présentes dans notre échantillon, que ce soit en France ou dans le cas RDA/nouveaux Länder. Ces remarques, évoquées rappelons-le spontanément par les enseignants, renforcent l'idée de l'apparition d'un nouveau paradigme de société englobant le monde scolaire entre la fin des années 1980 et le début des années 1990. Notre période de réalisation d'entretien est certes située plus tard, mais la césure entre les enseignants ayant commencé avant ou après cette période est nette.

Avant de traiter en détail le vécu de la formation, il est nécessaire d'observer ici, même si la comparaison ne se fait pas directement avec la France, le vécu des enseignants est-allemands avec les collègues de l'Ouest lors de la Réunification, ainsi que par la suite. Comme nous l'avons évoqué, des professeurs des anciens Länder sont venus lors de la Réunification mettre en place le nouveau système scolaire. Certains enseignants est-allemands l'ont vécu d'une comme un rabaissement, un déni de leur vécu professionnel. Celle-ci nous livre ici son expérience, et son impression d'être jugée pour le fait d'avoir été enseignante dans le mauvais pays :

« - Mais que des professeurs de l'Ouest de l'Allemagne soient venus nous voir, et se sont comportés comme si nous étions... moins bien formés... et, ils ne nous ont pas seulement accompagné et visité, nous devions présenter des publications , passer des entretiens, des entretiens d'examen, et ça c'est rabaissement. Oui, quand on sait précisément qu'une commission vient, et on est en face de dix personnes, une situation d'examen alors qu'on n'a rien fait de mal, hein. Et cette manière de se comporter... quelqu'un arrive qui sait tout mieux, et regarde ce que « eux, là », ont fait, pendant la RDA, j'ai trouvé ça un petit peu méprisant. Pas le fait de dire « on vient et on regarde comment ça se passe », ça je trouve ça légitime, mais la manière de le faire ne m'a pas plu...

- Ils venaient voir si vous étiez « assez bons » ?

- Oui, oui, définitivement, c'était ce qui s'est passé. »  
(Schulze, 1984)

Après cette période, les tensions au niveau du statut continuent d'être présentes. Au niveau du salaire et des avantages notamment. Cette enseignante ayant enseigné à l'étranger fait

remarquer que le fait d'être engagée en Saxe est un inconvénient, même en-dehors d'Allemagne :

« (À l'étranger) J'y ai travaillé beaucoup plus en fait. Ils ont tout simplement mieux gagné leur vie que nous. Et j'ai quand même eu le salaire ouest-allemand. Mais pas le salaire des fonctionnaires, celui de la convention des employés. Mais c'était déjà pas mal. » (Friedrich, 1990)

En considérant tous ces points, nous pouvons voir ici que le sentiment de perte de reconnaissance va en s'amplifiant. La multiplicité des rôles que doit endosser l'enseignant n'a pas été contrebalancée par une élévation du statut. En cela, on peut parler, au sens de Perrenoud, d'une *prolétarisation* de la profession enseignante. À contrario, une spécialisation dans une matière ou pour un seul type de public, si possible privilégié, provoque une hausse du statut et des possibilités d'élévation. Nous avons recueilli deux témoignages disant, dans nos deux zones d'études, quasiment mot pour mot la même chose, avec le même ton, pourtant réservé durant le reste de l'entretien :

« Le rôle d'enseignant est plus du tout le même, c'est-à dire qu'on était respecté, alors que maintenant on fait partie quasiment d'une sous-population, on est déjà moins payé que la plupart des gens qui ont les mêmes diplômes que nous, et puis on est pas du tout estimés(...) » (Meunier, 1979)

« En Allemagne, j'ai toujours eu le problème que des élèves et surtout leurs parents, au niveau auquel on travaillait avant, nous considéraient comme le « paillasson » de la nation... Et tout le monde pense pouvoir avoir son mot à dire, oui. » (Friedrich, 1990)

Face à bilan qui pourrait s'apparenter à une baisse générale de reconnaissance, des tensions internes dans un corps qui a pu se sentir unifié, et des rémunérations qui ne semblent pas convenir au niveau d'études atteint, on est en droit de se demander ce qui peut, en premier lieu, pousser les enseignants à faire ce choix de carrière, mais aussi la nature des formations que ceux-ci ont reçue. C'est l'objet de notre prochain chapitre, qui traite des origines, des motivations et de la formation des enseignants en France, en RDA et dans les nouveaux Länder de l'Allemagne.

## **Item 2 : La constitution sociale de la population enseignante : origines et motivations**

*On peut en effet supposer que l'image de la fonction, la satisfaction qu'elle procure, la force de l'adhésion aux valeurs professionnelles sont liées pour une part chez chaque enseignant à ce que l'accès à cette fonction a représenté en termes de mobilité sociale : une promotion, une reproduction à l'identique ou un relatif déclassement par rapport à la position des parents<sup>250</sup>.*

D'où viennent les enseignants ? La sociologie classique a montré à plusieurs reprises que le taux de reproduction des enseignants est parmi les plus élevés, il semble aller de soi pour la *doxa* qu'un enseignant ait au moins un parent enseignant. D'un autre côté mais pas de manière incompatible, arriver à devenir « prof » représente dans les milieux ouvriers et populaires un moyen courant d'élever sa condition par rapport à celle de ses parents. À l'autre extrême, dans les milieux déjà favorisés et les classes dirigeantes, le métier d'enseignant est parfois considéré comme un « salaire d'appoint » dans le couple, affaiblissant pour les sociologues fonctionnalistes le prestige de la profession ainsi que sa considération, sa reconnaissance en tant que profession prestigieuse<sup>251</sup>. En RDA, les origines semblent être moins déterminées socialement, du moins pas dans le sens d'une reproduction identique à celle observée en France dans la sociologie classique.

Au travers de ces trois exemples que l'on pourrait presque qualifier de clichés, on aperçoit, dans la composition de la population enseignante, des disparités d'origines (sociales et parfois

---

<sup>250</sup>Hirschhorn, M : *L'ère des enseignants*. PUF, Paris, 1993.

<sup>251</sup>Nous pouvons nous référer ici aux travaux déjà cité dans les parties précédentes concernant la sociologie des professions et des enseignants.

ethniques), de motivations et dans la formation. En reprenant ces caractéristiques d'origines et de motivations, nous allons observer les forces à l'œuvre dans la constitution du corps enseignant en France, en RDA et dans les nouveaux Länder. Nous traiterons ici en premier lieu des origines des enseignants telles qu'elles ont été formulées par ces derniers, toujours de manière spontanée. La littérature scientifique à ce sujet a été traitée assez en détail dans les chapitres concernant l'évolution des systèmes scolaires concernés, ainsi que de celle du corps enseignant. Les quelques exemples cités ici nous permettront de faire le lien entre la théorie et la pratique, mais serviront aussi de passerelle, afin de traiter les motivations, les raisons qui poussent les enseignants à choisir cette profession.

## **.1 Origines : qui sont les enseignants ?**

Nous nous occupons ici des extraits d'entretiens qui ont à voir avec le contexte social des enseignants. Les influences qu'ont celui-ci sur le choix du métier, mais aussi sur les possibilités données au début, sont très fortes. Elles se retrouvent presque logiquement dans toute la carrière, via les possibles évolutions, changements d'établissement et visions du métier. Une enseignante en particulier a décidé d'aborder ce sujet, qui a servi de fil conducteur au reste de l'entretien. Nous nous concentrerons ici sur celle-ci, et compléterons avec des extraits d'autres entretiens afin d'observer d'autres origines parmi les possibles, et voir la place de celles-ci dans les récits des carrières enseignantes.

Cette enseignante, dont nous allons traiter les origines plus en détail, est une enseignante en fin de carrière. Elle a commencé à enseigner dans des zones sensibles, puis, par le truchement de nombreuses années d'ancienneté et d'une certification par la voie interne, intègre un établissement réputé dans une zone favorisée. Le parcours et les réactions face aux différents établissements et publics qu'elle a pu rencontrer sont en rapport direct avec ses origines. On retrouve dans le premier extrait un élément fréquent dans les origines des enseignants : la possibilité d'élévation de la condition sociale. Dans les familles modestes, en France comme en RDA et dans les autres pays occidentaux, l'enseignement a pu constituer un des moyens d'accéder à un meilleur statut que celui des parents :

« je suis fille d'immigrés, et pour mes parents, une fille qui travaillait bien à l'école, c'était une réussite d'être professeur, enfin institutrice, mes parents voulaient que je sois institutrice... » (Bourgeois, 1975)

La vocation semble être ici dirigée en partie par les parents. Cette future enseignante, avec un bon niveau scolaire, remplit le souhait de ses parents, notamment de son père pour qui le monde littéraire est absent et presque mystique. Le rapport aux origines est renvoyé par l'institution scolaire de manière négative, voyant dans celles-ci un argument pour une orientation « de second choix ». Ce sont les parents qui défendent en même temps la motivation de leur enfant ainsi que leur vœu pour elle :

« comme j'étais, je pense qu'il n'y en avait que deux, donc moi et une autre, dans le lycée, enfants d'immigrés maghrébins, euh, mes professeurs quand j'ai exprimé mon désir de devenir enseignante, m'ont découragé. Ils voyaient pour moi plutôt une voie professionnelle. Ma mère leur a dit « mais non, ce n'est pas son vœu, et pas le nôtre non plus. Et puis elle a les capacités ». (Bourgeois, 1975)

L'importance du rapport aux parents est encore exprimée ici, ainsi que le lien la menant à la profession enseignante. On retrouve ici le côté « mystique » et salvateur du savoir et de l'école en tant que possibilités d'élévation sociale :

« les langues ça restait une passion hein, tout ce qui est lettres, langues, c'était une passion pour moi, parce que mon père ne savait pas lire et ne savait pas écrire, c'était difficile pour moi, et en même temps comme il n'avait pas pu faire d'études, il venait d'Algérie, il valorisait beaucoup l'écrit. Et les livres. » (Bourgeois, 1975)

Son milieu d'origine agit sur cette enseignante comme le milieu qui a fait d'elle ce qu'elle est, et le milieu dans lequel elle sait pouvoir être utile. Ici, l'idée directrice est de pouvoir continuer à faire vivre l'idée de promotion par l'école, de la manière dont elle l'a vécu. Ce choix d'enseigner au début dans les quartiers populaires est dirigé par ses origines :

« c'était un quartier très chaleureux un quartier ouvrier, j'avais envie, en étant prof, de venir un peu rendre ce qui m'avait été donné. Donc du coup j'ai demandé à aller [ce quartier

populaire], et j'y suis restée 22 ans. Parce que j'étais dans mon élément, parce que je retrouvais les familles qui ressemblaient à celles au milieu desquelles j'ai grandi. C'est un choix, vraiment hein. » (Bourgeois, 1975)

Après de nombreuses années dans cet établissement, et parce que l'environnement est devenu trop différent de ce qu'elle connaissait, elle demande un établissement plus favorisé. Elle y découvre d'autres manières de travailler, d'autres rôles en tant qu'enseignante, et revient sur ses origines pour analyser ces transformations :

« Et puis après j'ai vu un cours bah en fait il fallait que j'apporte beaucoup plus encore, et puis il y avait autre chose dont j'ai souffert alors là, c'est que du coup, qui dit élèves en difficulté dit équipe soudée, des gens qui cherchent, qui passent du temps au collège, qui passent du temps avec les gamins, qui leur parlent, qui... et là j'avais des collègues, principalement des femmes, que je trouvais, des femmes dans la cinquantaine, que je trouvais peu investies, alors qui étaient charmantes, elles étaient très... mondaines. » (Bourgeois, 1975)

Confrontée à des problèmes qu'elle n'avait pas rencontrés dans les établissements de quartiers en difficulté, elle met en avant les problématiques d'ordre familial et concernant les origines sociales. Plus même, elle établit un lien entre les origines d'une enseignante et le type d'établissement dans lequel elle enseigne. Le milieu dans lequel elle a grandi et évolué agit comme un environnement radicalement différent de celui dans lequel elle évolue par la suite, et le métier, bien que restant le même, change radicalement du fait du changement de quartier et de milieu social. Une souffrance se crée, un complexe d'infériorité face à des enseignants et des élèves avec lesquels elle n'a jamais travaillé auparavant. Elle doit redéfinir son métier, sa fonction, et se convaincre qu'elle est toujours capable d'enseigner :

« « je crois que j'ai fait une bêtise en allant [dans ce quartier favorisé], c'est pas mon élément, c'est pas mon milieu » et elle « mais si, mais c'est un tel changement pour toi, faut que tu tournes une page, faut que tu t'adaptes, tu vas très bien y arriver, j'ai confiance en toi » prof d'anglais, une amie, on travaillait ensemble, elle m'a dit « t'as le niveau » je lui dis « tu te rends compte, mais... », j'avais l'impression de ne pas

être à ma place, et puis d'être dans un milieu, malgré tout, ça m'est revenu en pleine figure, comme un boomerang, parce que j'avais changé de milieu. » (Bourgeois, 1975)

Comme nous venons de le montrer avec l'exemple de cette enseignante, les origines jouent un rôle tout au long de la carrière enseignante, et sont aussi une part importante de la profession. Nous allons ici étayer notre propos avec quelques exemples tirés de nos entretiens. Ici, nous mettrons en évidence les éléments qui rapprochent la France et la zone RDA/nouveaux Länder, et ceux qui les séparent.

Nous pouvons voir que le fait de venir d'une famille d'enseignants a, comme de nombreuses études ont pu le montrer, une influence directe et forte sur le fait qu'une personne embrasse la carrière d'enseignant. En faisant un retour dessus, cette personne nous explique que ses parents ont joué un rôle, même si un refus de la reproduction pouvait être présent dans l'enfance :

« je suis d'une famille de profs ce qui est finalement assez peu original aussi. J'ai passé mon enfance en étant dans une famille de profs à passer mon temps à dire que je ne serai jamais prof, et puis finalement j'ai eu une prof de français au lycée pendant deux ans en première et en terminale qui était vraiment extraordinaire, et je pense que ça a joué euh inconsciemment, cette envie de faire passer euh... l'amour de la littérature quoi. » (Cazeneuve, 1998)

En RDA, même si le contexte est différent, le résultat est semblable : une famille d'enseignants a amené à un vœu de prise de fonction dans l'enseignement. Avouant que ce métier n'était « pas le métier de ses rêves », elle prend en compte le poids de l'héritage familial :

« Ma mère était enseignante, et plusieurs de mes oncles aussi. Ils étaient enseignants. Et donc je me suis dit : « oui, ça pourrait peut-être t'intéresser. Allez, fais ça. » Alors voilà, ce n'était pas non plus forcément le métier de mes rêves. » (Winkler, 1991)

Ici aussi, le poids de la famille se transforme presque en obligation, la mère de cette

enseignante voulant montrer à sa fille que l'enseignement est la seule occupation pour une compatibilité avec le « métier de mère de famille », faisant coïncider dans un même temps reproduction bourdieusienne, les considérations sur l'enseignement comme métier « de femme » et comme « salaire d'appoint » :

« ma mère qui était prof de maths a dit « c'est pas compatible avec le métier de mère de famille, et si tu veux être mère de famille, il faut que tu sois prof ». Du coup ma vocation a été dirigée par mes parents, parce qu'ils étaient tous les deux enseignants et il aurait rien fallu d'autre que d'être prof. » (Meunier, 1979)

Il est à noter que les enseignants ayant d'autres origines se sont peu exprimés spontanément sur le sujet. En cela, on peut supposer que les origines enseignantes des parents sont un critère plus fort et décisif que chez les autres enseignants. Cet autre enseignant, avant de parler de son « identité », commente son passage par une autre branche professionnelle, et ce qui l'amène vers le choix d'enseigner. On touche ici plus aux motivations, mais son expérience dans l'industrie peut être ici considérée comme une origine, ainsi que nous avons pu le voir précédemment pour les enseignants de technologie :

« au départ j'ai travaillé dans l'industrie. (...) humain que le contact machine parce que l'ordinateur j'aime bien mais c'est un peu froid comme contact. Il n'y avait pas d'échange. Pas d'échange humain. Moi j'ai tendance à chercher plus le contact. » (Ibrahim, 1990-2000)

En RDA, les origines jouaient un rôle très important dans l'éducation et dans la carrière scolaire. Le voeu premier de cette personne n'a pas pu être exaucé en raison de la situation des parents. En effet, la classe à laquelle les parents appartenait pouvait ouvrir ou fermer des opportunités, indépendamment des résultats obtenus en classe :

« Les langues m'ont toujours intéressé, et ce n'était pas évident parce que, euh, je n'avais pas les bons parents. Ne pas avoir les bons parents en RDA dans mon cas c'était sur le cahier de classe : au-dessus du nom de famille il y avait une lettre A pour travailleur, B pour fermier et I pour intelligence, et sur mon nom il y avait un I, quoi. » (Friedrich, 1989)

Ici aussi, on peut voir les deux forces à l'œuvre ayant trait aux origines de cette enseignante. D'un côté une famille enseignante, de l'autre côté une première formation obligatoire l'empêchant de réaliser son vœu d'étudier et de travailler dans le domaine médical. Elle commence ici par parler de son premier vœu pour expliquer comment elle se dirige ensuite vers la carrière enseignante, puis signale à la fin de l'extrait qu'elle est issue d'une famille d'enseignants. On peut voir ici le classement des « arguments » lui permettant de reconstruire son parcours :

« À l'époque, je me suis mis dans la tête que je voulais travailler dans le domaine médical, et que je ne pourrais y arriver de toutes façons, parce que j'avais une formation dans le domaine technique. Non. Et donc de ce fait je ne pouvais plus changer de direction pour la médecine. Et j'ai aussi fait ça parce que j'ai toujours eu plaisir à lire, et m'intéressais à la littérature et ce genre de choses. Et aussi l'histoire, et aussi parce que je viens d'une famille d'enseignants. » (Winkler, 1991)

Pour le cas suivant, on voit que les études étaient financées pour une partie des étudiants, en fonction de la place ou des revenus des parents. Mais cela ne constitua pas, pour elle, un obstacle à la réussite de ses études :

« Je n'ai pas reçu de bourse, parce que mes parents étaient artisans, et avaient leur petite entreprise, et j'étais enfant unique. Donc mes parents étaient financièrement en mesure de subvenir à mes besoins. Et ils l'ont fait aussi. » (Schneider, 1979)

Le prochain extrait nous montre que les origines peuvent être une motivation, et constituer en partie les valeurs de certains enseignants. Ce professeur de mathématiques originaire d'un autre pays veut utiliser son expérience comme modèle, et montrer à ses élèves que la réussite scolaire peut résoudre de nombreux problèmes extérieurs à l'école.

« on entend dire ils n'ont pas d'identité. Moi j'ai des réponses à plusieurs choses qui leur manquent. Moi mon identité elle est ce qu'elle est, donc j'ai un problème du même genre qu'eux, mais il a été déplacé ailleurs. J'ai un savoir, il vaut ce qu'il vaut, et donc j'ai envie de leur montrer qu'il y a matière à faire

quelque chose. Que c'est possible. » (Ibrahim, 1990-2000)

Nous avons pu voir ici qu'origines et motivations formaient un ensemble, notamment dans le dernier cas. Mais chez les autres enseignants, les motivations sont constituées autrement. Les origines ne sont pas la seule caractéristique. Il convient maintenant de voir quelles raisons font que les enseignants ont choisi cette profession.

## 2 Motivations

L'envie de choisir d'accéder à la profession enseignante se fait de plusieurs manières. Comme nous avons pu le remarquer dans les paragraphes précédents, les motivations ont souvent à voir avec les origines. Quand le lien entre origine et motivation n'est pas fait directement et spontanément par les enseignants, que nous disent ces derniers sur leur envie d'enseigner ?

Une première tendance, que l'on retrouve partout, est celle du modèle enseignant. C'est le premier métier vraiment vécu activement par les enfants, et une bonne expérience peut pousser à vouloir continuer. Ici, les termes laudatifs concernant certains souvenirs scolaires sont de mise, avec une envie de passer « de l'autre côté du décor » :

« et puis après ben comme j'avais assez bien réussi dans mes études, mes professeurs m'ont poussé, il est clair à moi ça m'apparaît, j'ai toujours eu beaucoup d'admiration pour mes professeurs, (...) Je m'identifiais à, c'étaient un peu des modèles les profs. » (Bourgeois, 1975)

« j'étais une élève, déjà étant moi-même une scolaire à l'époque étais une élève qui aimait l'école, qui aimait le collège, le lycée, donc qui a bien vécu sa scolarité et qui aimait ce milieu et qui n'avait pas forcément envie de le quitter. C'était pas le cordon ombilical qu'on n'arrive pas à couper, mais c'était une curiosité que j'avais de me dire « j'aime bien ce qui se passe, ça me plaît bien mais j'aimerais quand même connaître les coulisses. » (Affoué, 1994)

Cette même personne voit dans les « coulisses » un environnement qui permet au savoir d'être transmis, et est intéressée directement par le côté organisé et structuré de l'institution scolaire. Elle voit la transmission du savoir comme un travail d'équipe, ce qui le rend pour elle encore

plus intéressant :

« j'avais l'impression qu'ils étaient en connivence, qu'il y avait une bonne ambiance, que c'était intéressant et voilà, c'était un milieu sympa pour travailler. Donc je voulais enseigner. » (Affoué, 1994)

Dans certains cas, les enseignants reconnaissent (ou imaginent) n'avoir jamais envisagé une autre carrière, et emploient le terme de vocation, et cela est valable dans tous les lieux et temps considérés :

« Je me suis toujours vue plus comme une enseignante, à la PH j'enseignais aussi, et je n'avais jamais pensé à faire autre chose comme métier. » (Schulze, 1984)

Ces formes souvent imaginées ou fantasmées d'une vie enseignante idéale sont couplées à une admiration du savoir en tant que source de promotion, de respect et de valorisation sociale. On retrouve la motivation qui fait de l'école un vecteur d'élévation. On peut retrouver ce type de motivation dans les deux lieux étudiés, en France de manière plus fréquente. L'importance est mise sur le métier imaginé, sur le futur et la position, et non sur les fonctions prises ou les responsabilités :

« Donc je voulais vraiment enseigner, mais avec l'idée qu'on a quand on est élève, c'est-à-dire surtout à cette époque-là. le professeur arrivait, s'asseyait à son bureau, sortait son cours, faisait son cours, on écoutait, on écrivait la leçon, c'était rêvé comme travail. Alors on était dans le savoir, on était écouté, on représentait euh socialement quand même une image de réussite, pour ce qui était des professeurs de lycée, et c'était valorisé à la maison. » (Bourgeois, 1975)

« Depuis tout le temps, par exemple il y avait un texte, on devait toujours écrire des textes à l'école, le texte était : « La vie en l'an 2000 ». Ça sonnait tellement infiniment loin, ça nous semblait être un autre monde. En arts plastiques, nous avions fait une ville futuriste, où les gens se déplacent en soucoupes volantes, c'était ça pour nous l'an 2000, c'était si loin. Et j'ai encore ce texte, et dans ce texte, j'avais écrit que j'étais enseignante. » (Schulze, 1984)

Pour beaucoup d'enseignants, cette profession était dès le départ un moyen de pouvoir continuer à être actif dans une matière appréciée voire aimée dès l'école. Certains voient dans l'enseignement d'ailleurs l'unique moyen de pouvoir prolonger leur passion, et d'en vivre. On peut l'observer ici, au niveau des lettres en France et de l'art chez cette enseignante est-allemande :

« un moyen de travailler dans les lettres c'était aussi d'être prof. Ensuite travailler avec des groupes d'enfants et d'adolescents me plaisait beaucoup, et avant d'être prof j'ai fait beaucoup d'animation, donc en fait entre 17 ans et jusqu'au moment où j'ai eu le CAPES où là je me suis dit que j'allais pas être prof pendant l'année et animatrice les vacances, que ça faisait beaucoup, mais du coup je pense que ça m'a bien aidé au départ dans la gestion des groupes, et ben dans la, apprendre la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. » (Cazeneuve, 1998)

« J'ai réfléchi, je me suis demandé ce que je pouvais faire pour rester dans l'art, et le choix de l'enseignement était le plus proche. Et je me suis aussi dit que je pourrais en sortir à un moment aussi, ahah ! » (Friedrich, 1989)

Chez cette dernière, la préoccupation est vraiment celle de « rester proche de l'art », qui a guidé le reste, plus que l'envie d'enseigner. La matière fait l'enseignant dans ces cas. Chez certaines personnes, la matière enseignée est vue comme un prolongement de la personnalité, une expression des tendances et du caractère de la personne, comme ici pour le cas de l'histoire-géographie-éducation civique :

« Donc en fait l'idée d'enseigner trois disciplines, ou une « super discipline » très ouverte sur les sciences humaines, et généraliste, ça correspondait bien à ma personnalité. » (Affoué, 1994)

Chez une autre partie des enseignants, on peut voir l'effet inverse : c'est l'envie d'enseigner qui est présente en premier, le choix de la matière se faisant ensuite par choix ou par hasard. On le voit ici, la motivation première est celle d'enseigner :

« Mais en fait je suis prof d'histoire pas parce que j'aime

l'histoire mais parce que j'aime enseigner. J'étais bonne en histoire donc j'ai pris l'histoire mais j'aurais pu enseigner je crois n'importe quoi d'autre, pourvu que j'enseigne.(...) Vocation peut-être que ça existe, je sais pas mais toujours est-il j'ai jamais envisagé autre chose. » (Bergeron, 1992)

Cette source de motivation se retrouve autant dans le début que dans la fin de la période d'étude. Les motivations sont multiples mais ne semblent pas différer selon que l'on change d'époque de début de carrière ou de pays. Contrairement au statut, comme nous avons pu l'observer précédemment, les motivations sont variées mais ne témoignent pas d'un lieu ou d'un temps :

« je crois vraiment, en ce qui me concerne, qu'on peut vraiment parler de vocation. Aussi loin que je me souvienne, dès mon enfance, je pensais enseigner, c'est vraiment un choix, hein, l'enseignement, qui tourne peut-être un peu à la manie, c'est-à dire, l'envie de partager, même encore aujourd'hui hein, de partager le peu que je peux savoir, voilà. » (Lefebvre, 1972)

On peut cependant noter que le contexte peut jouer sur des motivations qui ne peuvent pas exister dans une autre configuration. Par exemple, dans le cas des IPES en France, les études sont payées. Cela peut créer une motivation supplémentaire, par ailleurs voulue lors de leur mise en place :

« Parce que les études étaient payées aussi. (Bourgeois, 1975) »

De la même manière, le choix de la profession enseignante se fait chez plusieurs personnes après les études, ou dans le cadre d'un changement d'orientation, dans les études ou dans le métier. Certains y arrivent par défaut, considérant cela éventuellement comme un abaissement des ambitions :

« Alors tout en faisant des études de lettres j'ai appris d'abord à apprécier mes professeurs, et moi ce que je voulais faire au départ c'est un jour être professeur à la fac. Donc c'est vrai que j'admirais beaucoup mes enseignants. » (Martin, 1979)

Ce professeur de français explique plus loin que l'enseignement secondaire s'est présenté

comme second choix quand il a abandonné l'idée de faire une carrière universitaire. Dans d'autres cas, c'est une réflexion à l'intérieur même de la vie de la vie active qui provoque le changement d'orientation. Ici, cette personne, après des études de mathématiques et une carrière dans l'industrie, veut retrouver le contact qu'il trouvait en étant actif dans l'entraînement sportif, et décide d'intégrer l'enseignement :

« Le contact que j'avais déjà puisqu'au sein d'associations sportives j'enseignais le judo, plusieurs arts martiaux, et j'adore être avec les gamins, j'adore être avec les enfants parce que les adultes c'est un peu ras-le-bol (rires). Je le dis comme ça parce qu'il n'y a plus rien à leur apprendre. Les adultes, je caricature un peu mais l'expérience de Dijon m'a montré qu'on apporte quelque chose, et à un moment donné ça s'arrête net. Y a plus rien. Alors qu'avec les enfants il y a toujours un « je veux ci, je veux ça ». Donc en fait j'ai pensé à l'éducation nationale parce qu'en fait c'est le seul endroit où on peut trouver une richesse. » (Ibrahim, 1990)

Ce contact, vu ici comme une « richesse », est une motivation reprise dans plusieurs contextes. Pour cette enseignante allemande, celui-ci est vu comme un potentiel à développer, et pousse à vouloir enseigner, et à vouloir rester dans l'enseignement.

« Il y a un potentiel exploitable, et là ça fait plaisir de travailler avec les élèves. » (Schmidt, 1993)

Ce potentiel peut se retrouver justement dans la difficulté. Dans une recherche du défi qui ferait pour cet enseignant la motivation première de sa carrière, la difficulté des élèves face à la matière constitue ici le moteur de ce défi à relever quotidiennement :

« là où ça devient intéressant c'est lorsqu'il y a un blocage. Lorsque je ne comprends plus, lorsque j'ai épuisé tous mes moyens, et là, c'est ça qui devient intéressant, voilà. Et les gamins qu'on a aujourd'hui ont tendance à s'arrêter net et terminé. Donc cette phase-là m'intéresse particulièrement. Et c'est là où je sens le vrai métier. » (Ibrahim, 1990)

De la même manière ici, c'est cette richesse et ce contact qui font pour le choix de l'enseignement la motivation principale. Il nous est ici dit qu'aucune autre fonction dans une structure scolaire ne peut la détourner de la volonté d'enseigner, de se retrouver face à son

public :

« Tout simplement parce que j'aime faire ça. Et maintenant, je n'ai pas l'ambition, euh, de faire autre chose, ou de me dire : je travaillerais bien dans l'administration, ou autre. Je suis quelqu'un qui aime les choses pratiques. Et avant de préparer une conception, je préfère faire dix heures de cours. »  
(Schulze, 1984)

On retrouve cette motivation de manière assez fréquente : c'est un contact avec le travail d'encadrement ou d'enseignement en général qui donne à la fonction enseignante son attrait, une envie de continuer à travailler avec des groupes d'enfants ou d'adolescents. On retrouve cette tendance chez certains ayant travaillé dans l'animation en centres de vacances ou dans le milieu sportif. Le déclic ou l'envie d'en faire « son métier » ou d'y consacrer une part importante de sa vie peut intervenir de manière tardive, comme nous l'avons vu :

« Donc alors j'avais fait un bac technique, bac électronique, et ensuite j'ai commencé un BTS d'assistant technique d'ingénieur. À la suite de quoi j'ai failli arrêter en deuxième année en fait, parce qu'en tant qu'étudiante j'animaïs des camps sportifs en fait. Je faisais aussi pas mal de sport. Et ça ça m'éclatait, j'adorais ça, donc je me suis dit je vais arrêter mon BTS et je vais faire un truc là-dedans, dans l'animation. Et puis jusqu'au jour où je suis tombée sur une annonce, du rectorat, qui recrutait des BTS de ce que je faisais, donc assistant technique d'ingénieur, pour être prof. Du coup ça m'a remotivée, je me suis remise dans mon BTS à fond et le jour où je l'ai eu je suis partie avec mon papier en poche parce que je l'avais pas vraiment, j'ai été directement au rectorat déposer une candidature pour être prof. » (Dubreuil, 1994)

Le recrutement arrive de manière fortuite, presque par hasard, et l'orientation professionnelle se fera ensuite dans l'enseignement technique. Ici, la passion de l'encadrement sportif et les études techniques se combinent dans la carrière enseignante. On retrouve ici une évolution similaire, de la découverte de groupes d'enfants dans l'animation à l'enseignement :

« et puis l'animation c'est une chose que j'ai toujours aimé faire, enfin quand j'avais 17 ans la première chose que j'ai faite c'est de passer mon BAFA, j'ai passé toutes mes vacances

ensuite à faire soit des colonies de vacances ou des classes vertes euh également, encadrer des classes vertes et cætera, (...) c'est quelque chose que j'aime, m'occuper de groupes d'ados, d'enfants euh. » (Cazeneuve, 1998)

On le voit ici, le choix de l'enseignement dans le secondaire peut être directement lié à l'âge du public, comme le professeur de mathématiques cité plus haut, et comme cette enseignante. Le choix du secondaire se fait en plus du choix de l'enseignement, de manière plus ciblée encore que dans d'autres cas. :

« J'aime beaucoup aussi cette période de l'âge de la personne qui s'appelle l'adolescence et je pense que ces deux motivations ont été essentielles. C'est pour cette raison que je ne voulais pas travailler en primaire et je me suis orientée plutôt vers la préparation du CAPES. » (Levasseur, 1985)

On le voit, même à l'intérieur d'un même type de motivations, regroupées par l'envie d'enseigner, on retrouve plusieurs formes : la matière, le potentiel, ou un type de public particulier. Nous pouvons maintenant nous intéresser à un autre type de motivation, qui concerne les avantages éventuels liés à la fonction. Ces avantages peuvent être réels ou fantasmés, utilisés ou non, et peuvent, comme par exemple plus haut avec IPES, être caractéristiques de la formation, ou des possibilités sous forme de formation continue. Ici, le fait de pouvoir partir dans un cadre professionnel à l'étranger constitue un attrait de la fonction :

« alors il y avait une chose qui me passionnait, c'est j'allais pouvoir partir un an comme assistante en Grande-Bretagne. » (Bourgeois, 1975)

Certains voient des avantages après-coup, et leur décision aurait pu être changée si la connaissance de la situation avait été plus large. Dans le cas qui suit, cette enseignante a passé le CAPES en lettres modernes pour des raisons de programme, et voit en début de carrière les avantages des lettres classiques :

« j'ai décidé au bout du compte de passer le CAPES de lettres modernes. Pour des raisons qui sont peut-être pas très judicieuses, le programme me plaisait davantage. C'est

peut-être pas un choix très judicieux après. Puisque quand on arrive dans des établissements difficiles, avoir une casquette « lettres classiques », c'est s'assurer d'avoir des latinistes, donc des élèves qui sont plus faciles à gérer, souvent des classes un peu meilleures. » (Cazeneuve, 2000)

Une autre motivation, souvent présente, est celle du temps libre. Sans parler de périodes de vacances, le fait de pouvoir organiser son temps de préparation et de correction, ou de pouvoir travailler en partie depuis chez soi. On le voit ici avec cette enseignante en fin de carrière qui utilise ces temps pour faire le point et se reposer :

« donc du coup on se raccroche à ces temps de liberté, à cet emploi du temps qui nous permet encore d'avoir des demi-journées chez nous et c'est donc contradictoire avec ce qu'il faudrait faire certainement. Moi à mon âge j'ai besoin de retrouver des temps de silence, de me retrouver chez moi, de mettre de la musique en rentrant. » (Bourgeois, 1975)

Ce temps libre en tant qu'élément positif est présent chez toutes les catégories interrogées. Ce temps est aussi utilisé pour des loisirs, pour une formation complémentaire ou supplémentaire, mais aussi pour mener de front un emploi à temps plein et une vie de famille.

Dans la dernière catégorie de motivations amenant à l'enseignement secondaire, nous pouvons citer les comportements que nous qualifierons de « pragmatiques ». Pour ces enseignants, le métier n'est pas nécessairement une vocation ou un rêve d'enfant, mais l'aboutissement d'une réflexion sur la carrière, parfois après avoir éliminé d'autres possibilités. On retrouve par exemple cette enseignante de technologie qui voit l'enseignement comme une promotion par rapport au niveau social de ses parents :

« C'était l'école source de promotion sociale. » (Benjamin, 1972)

Cette tendance est encore mieux illustrée ici, où le côté presque fortuit de l'accès au métier est mis en avant par la réflexion sur ce que celui-ci permet. Comme nous l'avons observé précédemment, le côté sociologique du « métier de femme » est intégré, et pas forcément pris ici comme une déconsidération de la fonction :

« en fait ça s'est fait par hasard c'est mon professeur de français qui m'a proposé ce concours, heu je me suis dit pourquoi pas et en fait à l'époque je me souviens ne pas avoir tellement réfléchi à ce qui allait advenir après. Pour moi c'était un bon métier. À l'époque en plus heu métier de femme. »  
(Morel, 1976)

La carrière enseignante peut être un second choix lié à des impératifs. Ici, l'obligation de rester à un endroit fixe pour des raisons personnelles combinée à une « envie d'être utile » amènent cette personne à passer les concours :

« si j'ai choisi cette carrière c'est un petit peu par défaut, du moins j'étais obligée de rester sur la région lyonnaise alors que j'avais très envie de partir à l'étranger, et de travailler pour des ONG à l'époque, et je n'ai pas pu le faire pour des raisons personnelles. Et je me suis progressivement orientée, après avoir tâtonné très longtemps, vers l'enseignement, parce que bon je sentais que je pourrais être utile à quelque chose. »  
(Levasseur, 1985)

Nous venons de le voir ici, les origines et les motivations ont une part importante dans le déroulement de la carrière des enseignants. Par elles, on peut voir comment l'accès au métier se fait, la signification symbolique mise dans l'image de la profession, et commencer à cerner les valeurs des différents enseignants en fonction de leurs motivations initiales. Les origines sont différentes pour chacun, les motivations sont multiples et personnelles. Le prochain aspect que nous allons étudier, celui de la formation initiale et de la formation continue, va tenter de montrer comment les tendances se créent, les valeurs se développent, et comment les changements politiques et scolaires influencent le déroulement de la première étape collective de la vie enseignante. Nous verrons dans ce chapitre que les différences dans la formation que l'on peut observer à travers les temps et les espaces considérés ont des répercussions tout au long de la carrière des enseignants.

## **.Item 3 : la formation initiale et la formation continue des enseignants**

Dans notre comparaison de la profession enseignante entre la France, la RDA et les nouveaux Länder de l'Allemagne, nous avons pu déjà à maintes reprises mettre en avant des points de convergence dans les changements de statuts, des effets semblables explicables par des événements différents, et des évolutions semblables entraînant des effets différents. Nous avons vu aussi, dans la sous-partie précédente, que les origines des enseignants jouent un rôle primordial dans la motivation qui fait qu'une personne veut devenir enseignant-e. Ensuite, nous avons observé les types de motivations ayant fait venir les enseignant-e-s à la profession. Nous avons pu remarquer qu'elles sont différentes, mais se retrouvent toutes chez toutes les catégories de personnes interviewées qui se sont exprimées sur le sujet. Il convient maintenant, après les motivations, de nous concentrer sur la ou plutôt les formations suivies par les enseignants pour accéder à leur poste et pour progresser dans leur champ, voire dans leur carrière. Nous verrons ici qu'elles sont de plusieurs types, se différencient clairement les unes des autres autant dans le temps que dans l'espace politique. Quelles influences sont apportées par la formation sur la profession enseignante, et que nous disent les intéressés sur celle-ci ? Nous comprenons le terme de « formation » en deux temps : la formation initiale et la formation continue. Les enseignants interviewés se sont exprimés sur ces deux volets, nous les traiterons ici séparément. La première moitié concerne donc la formation initiale, celle qui amène au métier d'enseignant, la deuxième la formation continue, qui se compose des formations obligatoires, des remises à niveau, mais aussi d'initiatives spontanées et de préparations à des changements de statut.

### **.1 Formations**

Il est ici question de la formation initiale des enseignants, que ce soit directement après la scolarité obligatoire ou dans le cadre d'une reconversion ou d'un parcours professionnel

passant par d'autres formes d'acquisition du métier et du statut, comme par exemple l'auxiliarariat ou l'enseignement primaire. Nous pointerons les différences et similitudes des zones et des périodes étudiées, et insisterons sur la manière dont les enseignants ont vécu cette formation. La dimension comparative se tiendra dans cette partie à de multiples niveaux, car autant la France que la zone allemande étudiée ont connu des changements totaux de systèmes de formation des enseignants. Il y a plusieurs façons de traiter la comparaison. Notre propos tend à prendre pour point de comparaison les dires des enseignants. Nous reliersons donc dans la comparaison les éléments de la formation initiale qui ont été appréciés et mis en avant par les enseignants interrogés, puis ceux sur lesquels des critiques ont été formulées, que ce soit sur leur formation ou sur celle de leurs collègues (telle qu'elle leur apparaît). Les points négatifs et positifs aux yeux des enseignants sur la formation initiale seront repris au travers des lieux et des temps. Ce découpage nous a semblé pertinent, car il prend en compte la dimension de comparaison et celle du récit de carrière.

Ce qui est mis en avant comme étant positif, et ceci à plusieurs reprises, est le fait d'avoir, pour les enseignants en formation, le temps d'« expérimenter » et « essayer » des situations pédagogiques. En effet, la seule formation théorique ne semble suffisante qu'à très peu de personnes. Quand elle a été complétée par un long apprentissage pratique et en situation, la formation initiale est le plus souvent appréciée. Cette professeure d'allemand évoque cela en montrant l'importance relative de la théorie et de la pratique dans sa formation PEGC :

« Donc formation hyper-rapide parce qu'on a été formé en trois ans, euh première année en fac sur deux matières en plus, parce qu'on était bivalent, français et allemand, et les deux autres années en école normale. Voilà. Avec la dernière année une formation pédagogique assez poussée pour l'époque. (...) peut-être qu'on a eu une formation très rapide sur le plan théorique, mais sur le plan pratique on était peut-être un petit plus entraîné. Maintenant les jeunes profs je les plains, parce qu'ils sont balancés dans les classes ils ont rien quoi, aucun bagage, donc ils font avec leur propre personnalité, ils n'ont que ça quoi tu vois. Voilà. » (Morel, 1976)

Une formation pratique semble nécessaire à la plupart des enseignants, comme nous l'avons

évoqué. Dans certains cas, quand elle n'est pas proposée dans la formation initiale, elle est recherchée. Nous avons ici un enseignante qui a fait une demande explicite de formation pratique, bien que celle-ci ne fût pas obligatoire à l'époque :

« Je me suis renseignée, j'ai appris que pour les jeunes qui comme moi, rentraient sans être passés par l'école normale d'instituteurs dans l'enseignement, il existait un stage de trois mois, de formation euh pédagogique, qui se faisait à l'école normale de la Croix-Rousse, qui était réservé aux instituteurs remplaçants. Je l'ai demandé je l'ai eu, il a été précédé par un stage au CREPS, à Mâcon, puisqu'on devait aussi enseigner l'éducation physique. » (Benjamin, 1972)

Du côté allemand, certains n'hésitent pas à trouver que la formation pédagogique en RDA préparait mieux au métier d'enseignant qu'après la *Wende*. Sans enjoliver son passé et en reconnaissant de nombreux défauts au système de formation en RDA (sur lesquels nous reviendrons), elle considère comme bénéfique et essentielle cette formation pratique et pédagogique qu'elle ne retrouve pas chez ses collègues plus jeunes :

« Hm, je pense que la formation en pédagogie et en psychologie était meilleure que celle d'aujourd'hui. Je le pense vraiment. Alors, pour ce qui est de la langue en elle-même peut-être pas, parce qu'on n'avait pas ces possibilités, d'aller chercher des textes ou de la littérature qu'on voulait, ou c'était difficile. Tout était censuré, mais en ce qui concerne la formation pédagogique, et aussi en psychologie, je pense qu'on était mieux préparé qu'aujourd'hui. » (Schulze, 1984)

Cette comparaison avec la formation des « nouveaux enseignants » se retrouve aussi du côté français. Cette professeure d'anglais chevronnée s'étonne des questions qui lui sont posées par des stagiaires, et met en avant la rapidité de la formation pratique dispensée aux étudiants. Elle doute aussi de la possibilité de pouvoir confier une classe et des responsabilités à un enseignant débutant. En faisant la comparaison avec sa formation, elle souligne trois points essentiels pour elle : le temps de formation pédagogique et pratique, la préparation et l'observation avec le tuteur, et la prise progressive de responsabilités au sein de l'établissement et de la classe :

« Je trouve que par rapport à la formation que j'ai eue, leur formation est plus théorique, j'ai été étonnée des questions que me posaient les stagiaires, je m'attendais qu'ils puissent démarrer plus vite et en fait ils avaient des questions très concrètes sur le démarrage d'un cours, l'appel, le cahier de textes du prof, je pensais que ça avait déjà été déblayé, notamment l'année dernière j'ai eu un stagiaire qui doublait, cette année une stagiaire en prolongation, donc je les avais pas dans leur toute première année. Euh, quand j'étais stagiaire, dans les années 70, j'étais au fond de la classe, j'observais un professeur, alors j'avais eu la formation théorique bien sûr, mais j'observais le professeur euh, on passait, mais des après-midis à bâtir des cours, c'est-à-dire j'arrivais avec le canevas que j'avais, avec le cours que j'avais préparé. Et ma conseillère pédagogique me disait « eh eh, et si là, ça ne passe pas, tu fais quoi? », elle mettait vraiment le doigt, ce que je fais bien sûr actuellement, mais là je n'étais pas encore en responsabilité, c'est un changement très important hein je vais en parler un petit peu plus. Alors tout à coup elle me disait « bon maintenant, je vais te lâcher dans la classe, mais je serai au fond », et puis quand elle me sentait bien sûre de moi elle me disait « si tu veux », elle pouvait rester, il valait même mieux qu'elle reste, c'était plus, comment je dirais, ça me sécurisait, mais on essayait une fois sans filet, « bon ben écoute je vais essayer là hein », et elle avait bien entendu auparavant prévenu ses élèves que si je me plaignais, ça se irait mal après. Et à ma grande surprise, j'ai reçu des stagiaires qui en fait n'avaient pas, officiellement, la dénomination de stagiaire, puisqu'ils avaient la responsabilité de deux classes, ils étaient annoncés aux parents comme professeurs, à l'instar des autres professeurs, et je voyais ce jeune homme donc qui était mon stagiaire, être là, répondre aux parents, et apprendre en même temps. Et ça ça me choque énormément. » (Bourgeois, 1975)

Cette même enseignante revient sur ce point en tant qu'enseignante, sur sa propre carrière, et sur sa fonction du tutrice auprès de jeunes professeurs en formation. Elle met ces deux axes en perspective et voit dans la rapidité de la formation actuelle un empressement ainsi qu'une mise en danger des élèves autant que des enseignants :

« Parce que je trouve que c'est un métier qu'on n'apprend pas en deux ans, alors d'accord nous aussi on a, on a bien, je vous

parle de ma première année où j'arrivais, j'avais le ventre noué et j'ai sûrement fait des choses qu'un inspecteur me reprocherait aujourd'hui, mais j'avais bénéficié d'un accompagnement long, sérieux, il n'était pas question que je sois responsable d'une classe. Je trouve qu'on met la charrue avant les bœufs, je vois des stagiaires qui sont en souffrance, et qui rencontrent de gros problèmes de discipline. » (Bourgeois, 1975)

On retrouve ces observations du côté allemand aussi. Le changement de système politique et scolaire entre 1989 et 1991 a amené de nombreux désagréments pour les enseignants en formation, mais nous avons recueilli ici le témoignage d'une enseignante maintenant chevronnée, dans le même cas que celle que nous venons de citer. Elle nous donne une vision similaire de la formation de ses collègues plus jeunes, qui contraste avec celle qu'elle a pu vivre. Chez elle, la préparation et l'analyse *a posteriori* de séquences ou d'heures de cours avec son tuteur ont constitué un pan capital de sa formation pratique. Dans son rôle actuel, elle met en avant la difficile rupture à réaliser pour les jeunes étudiants, le fossé entre une formation théorique de haut niveau et une expérience pratique beaucoup moins importante en termes de temps et d'investissement :

« Les étudiants arrivent avec un savoir académique qui est très élevé, et il faut les faire en partie redescendre, et il faut aussi d'un autre côté arriver à s'en sortir au niveau méthodique. » (Winkler, 1991)

Pour les enseignants interrogés de la période avant les années 1990, la formation pédagogique semble donc plus importante et ayant eu un effet formateur plus efficace en classe que pour les enseignants formés après 1990. Avant la formation en tant que telle, les élèves intéressés par l'enseignement pouvaient participer à un « cours préparatoire », afin de se faire une idée du métier :

« En neuvième (troisième) classe, j'avais une enseignante en physique, qui m'a dit que je pourrais faire enseignante, elle l'a transmis, et j'ai pu participer à un cours de préparation à l'enseignement. Il y avait ces cours à ce niveau en RDA. » (Scholz, 1990)

Les jeunes personnes intéressées étaient aussi souvent présentes dans les centres de vacances, dans une optique d'encadrement d'enfants. Dans le prochain extrait, cette enseignante revient sur deux aspects. Le premier est l'importance toujours aussi grande d'un savoir théorique de haut niveau pour enseigner, et le second, qui concerne plus directement notre sujet, est celui de l'évolution de la société. Les formes scolaires s'étant diversifiées dans le secondaire au milieu des années 1970 et les savoirs scolaires ayant été relativisés par la modernisation, une formation pratique et pédagogique apparaît indispensable afin de préparer les futurs enseignants. La formation qu'ils reçoivent aujourd'hui semble à cette professeure trop mince pour faire face à des défis qu'elle-même, qui se trouve mieux préparée, n'avait pas à relever auparavant :

« Donc le cursus pour moi il est évident qu'il doit être exigeant sur le plan de la matière, évidemment je suis favorable au maintien des concours, de très bon niveau, parce qu'après tout un capesien peut enseigner en collège et en lycée, en revanche (bruits), vous voyez, là la CPE doit avoir un problème avec un élève. En revanche, ce que vous entendez là, on y était déjà un peu plus préparé, ça ne veut pas dire qu'on avait tous les outils, mais la société a tellement évolué, les adolescents aujourd'hui peuvent être tellement plus difficiles, parce qu'ils n'ont pas le même cadre, c'est encore plus important aujourd'hui de ne pas lâcher des jeunes gens à peine sortis de l'adolescence, à mon avis, en face de jeunes qui vont les déstabiliser, qui vont entrer dans toutes leurs failles. »  
(Bourgeois, 1975)

Un point de vue similaire est développé par cette enseignante allemande. Sa formation en RDA ne lui a pas permis de s'épanouir au niveau de sa matière (le français), mais lui a donné les outils nécessaires pour enseigner et pour pouvoir s'adapter aux changements pédagogiques. Elle a l'impression, avec le recul, que sa formation l'a bien préparée pour le métier d'enseignante. On remarque par cet extrait que le point important de la formation est l'aspect pratique et centré sur le travail en classe plus que sur le savoir dans la matière :

« Et alors quand je compare, je les vois beaucoup aussi, et je me dis que nous étions bien préparés. À part vraiment ce qui concerne ce côté de la pratique de la langue. C'était un

inconvénient, il faut l'avouer. Mais sinon, je pense que notre formation était acceptable. (...) Même si beaucoup des contenus évoluent au fil des années, ce qui est normal, je me dis que nous avons eu une bonne base, et que voilà, on est bien préparé à bien travailler comme enseignant. » (Schulze, 1984)

On peut le voir ici, la formation des PEGC par exemple mettait plus l'accent sur la formation à proprement parler des professeurs que sur le niveau de recrutement dans la matière à enseigner :

« je suis rentrée à l'École Normale d'Institutrices en seconde. Euh donc j'ai fait les trois années pré-bac. Après le bac, j'ai été admise au centre de formation des PEGC. Pendant trois ans. » (Lefebvre, 1972)

Ce point de comparaison, effectué grâce aux extraits d'entretiens des enseignantes des plus chevonnées de France et d'Allemagne, nous permet de nous intéresser d'un peu plus près au rôle du tuteur, ou « Mentor », que ce soit durant les stages ou les premières années de service. Le rôle de tuteur est celui d'une personne accompagnant les jeunes enseignants dans leurs débuts. La vision par rapport à leur rôle a changé elle aussi depuis les années 1970. Dans les cas extrêmes, on peut trouver une fonction remplie par une personne qui est vue comme non-qualifiée, et prise de manière presque désinvolte par l'institution. Cette professeure de technologie nous livre ici son expérience par rapport à ce sujet :

« Hm, donc j'ai réclamé un tuteur, parce que tout le monde avait des tuteurs mais pas moi. Pas de chance ! Et donc au final, j'ai pas eu de tuteur euh, donc l'année où j'ai été inspectée j'ai redemandé à avoir un tuteur de stage, je trouvais ça normal, donc on m'a envoyé une conseillère du rectorat, qui n'avait plus d'élèves d'ailleurs, donc on me l'a envoyée, donc, un mois avant l'inspection. Et donc j'ai su après qu'elle m'avait pas vraiment aidée, parce que tous les conseils qu'elle m'avait donnés, l'inspecteur me les avait reprochés. (rires). Bon. Je m'en serais bien passée. » (Dubreuil, 1994)

Ici, une autre enseignante de la période après 1990 nous donne une version semblable de son expérience :

« Et puis j'étais assez peu entourée. C'est-à dire que ma tutrice

de stage en fait s'occupait très peu de moi. » (Cazeneuve, 1998)

Ici, cette enseignante a trouvé dans sa tutrice le moyen de pouvoir apprendre auprès d'une personne chevronnée et bienveillante. Elle loue aussi le principe de la première année d'enseignement, à l'époque avec peu d'heures en responsabilité et tout de même considérée comme un temps plein du fait de la formation et des préparations plus intensives. Nous traiterons ce principe avec les IUFM par la suite, mais l'évocation de la tutrice est ici importante :

« J'ai appris toute seule. Ou en assistant aux cours de ma tutrice, qui était super. Donc du coup j'ai pu voir exactement comment elle faisait ses cours. C'est mon cas personnel. Mais ce qui était pratique c'était les 6 heures de cours et payé temps plein, ça permettait de faire des économies pour s'acheter un appartement à la première mutation par exemple. » (Bergeron, 1992)

Mais, de manière souhaitée ou vécue, cette personne semble avoir une fonction primordiale dans la formation initiale des enseignants. Le prochain extrait met en avant l'importance du temps pris avec son tuteur (*mentor*) pendant la première année d'enseignement en RDA de cette personne. Ce qui est à noter ici, c'est que la formation pratique lors de son cursus en haute école pédagogique contenait déjà de nombreux stages en situation, mais ne sont pas mentionnés ici :

« (Mentor en RDA) Le devoir d'un mentor était en tout premier lieu, dans les deux premières semaines à l'école, de discuter de tout ce qu'on fait et comment on le fait. Et c'est aussi très important, ben que quelqu'un soit notre interlocuteur, qui puisse nous donner un retour et le faire en commun sur une heure de cours, nous donne des idées, parce que, voilà, ce n'est pas du vent, mais de l'expérience. » (Winkler, 1991)

Ce rôle de tuteur semble tellement important que plusieurs des enseignants interrogés font le vœu de devenir à leur tour tuteur, afin de pouvoir accompagner les nouveaux enseignants dans un métier dont ils jugent la préparation pédagogique actuelle parfois trop mince, et

l'attribution de classes et de responsabilités trop précipitées :

« Et puis, ce qu'on nous annonce, ne me paraît pas aller dans le bon sens non plus. Parce que bon, peut-être pourquoi pas une formation à l'université, avec un master, mais mon premier stagiaire, il avait juste une responsabilité de trois heures, la deuxième elle en a six, on nous en annonce encore plus. Je ne comprends pas, franchement je ne comprends pas. » (Bourgeois, 1975)

Nous nous sommes intéressés au temps pris pour la formation pédagogique et pratique des enseignants, au rôle du tuteur et aux responsabilités prises et à prendre lors de la formation des enseignants. Nous avons pu observer que les enseignants plus expérimentés tendent à voir dans les nouvelles fonctions et responsabilités des défis toujours plus grands pour une formation directe au métier qu'ils jugent plus faible que dans les années 1970-1980, que ce soit en France avant les IUFM ou en RDA avant la chute du régime du parti unique SED et la Réunification de l'Allemagne. Ces deux époques coïncident avec deux systèmes de formation différents : du côté français, les IUFM sont créés en 1990 et prennent la place des différentes instances de formation des enseignants existantes jusqu'à là ; dans les nouveaux Länder de l'Allemagne et, dans notre cas précis en Saxe, la formation de tous les enseignants se fait désormais à l'université, avec des modalités différentes de celles de la RDA. Dans les prochains paragraphes, nous allons comparer ces lieux de formation, les différents types d'accès au métier, et réservé par la suite une partie aux influences de la *Wende* sur la formation des enseignants.

Occupons-nous en premier lieu de la période avant les IUFM pour la France, et avant la fin de la RDA en Allemagne. Ce découpage est ici important, car il fait appel à des témoignages d'enseignants d'âges et d'années d'expérience similaires, et ceci se révèle ici être plus important qu'une langue ou un système politique commun. De plus, il semble que la tendance à l'accélération de la formation pédagogique et pratique se met en place de manière plus radicale à partir des années 1990, que ce soit en France ou dans les nouveaux Länder.

Le premier extrait montre une tendance que nous avons déjà montré dans la partie historique. Il concerne le manque de professeurs du second degré pendant l'explosion du secondaire. Une

partie des enseignants du primaire ont pu bénéficier dans les années 1970 d'un passage dans le second degré par le statut de PEGC. Pour cette enseignante tout du moins, cette possibilité est intervenue de manière spontanée, son but premier étant à l'époque la carrière d'institutrice. Le fait de recruter directement à l'école normale, à ce moment lieu de formation des enseignants du primaire, montre d'une part l'urgence et le manque de professeurs, d'autre part la filiation entre le primaire et le secondaire unifié avec le collège unique :

« donc en fait moi je suis normalienne. Je fais partie d'une catégorie qui n'existe pratiquement plus maintenant. C'est-à-dire qu'en fait heu j'ai passé mon concours d'entrée à l'école normale quand j'étais en seconde dans le but de devenir instit. (...) Je me suis présentée au concours, je l'ai eu et je suis donc rentrée à l'école normale. Et deuxième coup de hasard fin de donc quand j'ai eu mon bac, donc fin de en 73, fin de mon cycle à l'école normale, mon professeur d'allemand m'a proposé, au vu de mes résultats qui étaient bons, de faire une euh... professeur d'allemand et de français en suivant une formation qui venait juste de se mettre au point qui, c'était le PEGC. Les PEGC en fait ont été beaucoup recrutés à cette époque-là parce qu'on manquait de profs. » (Morel, 1976)

On le voit ici plus en détail, la formation pédagogique était directement au centre du passage au statut de PEGC. Cette enseignante du primaire passée à la technologie dans les années 1970 nous montre que la pratique et la polyvalence étaient d'une importance capitale :

« Donc j'avais derrière moi ces trois mois de formation, et puis, pendant cette année et demie, des cours de pédagogie qui étaient donnés, pour l'essentiel, par un inspecteur régional, euh [2] comment est-ce qu'on les appelait? C'était pas un IPI, un IPR, c'était un inspecteur d'acad- NON, de circonscription, donc qui donnait des cours de pédagogie générale, de pédagogie appliquée aux différentes matières, et puis bien sûr des visites dans des établissements scolaires également. Et puis à l'issue de cette année à Grézieu donc euh- et puis on avait des devoirs à rendre hein. Des devoirs de pédagogie générale et de pédagogie appliquée à rendre, parce qu'on avait donc un examen qui n'était pas un concours, mais c'était un examen qui comportait une épreuve donc de rédiger une épreuve de pédagogie générale et une épreuve de pédagogie

appliquée, plus une inspection, hein, dans la classe, et puis nous étions ensuite nommés stagiaires. » (Benjamin, 1972)

Pour autant, cette urgence et ce rapprochement du primaire et du secondaire semble induire une formation pédagogique plus accrue que dans le secondaire « classique ». Les enseignants certifiés continuent à avoir une formation intellectuelle et des savoirs théoriques importants, mais, aux dires de cette enseignante, la formation pédagogique se faisait alors que la prise de fonction avait déjà commencé, et de manière autonome :

« J'ai fait des études uniquement de mathématiques hein et je me suis retrouvée bombardée devant une classe sans jamais avoir fait aucune étude de psychologie, de pédagogie, rien du tout. J'ai improvisé au début. J'avais un conseiller pédagogique mais il ne venait jamais dans mes cours, donc je suis devenue prof petit à petit, avec l'expérience, sans avoir vraiment appris à l'être, et puis j'ai tout de suite aimé ça. » (Meunier, 1979)

On retrouve ici la même vision d'un concours à passer pour devenir enseignant dans cet extrait, qui présente le CAPES comme une chose normale dans les études, et n'aborde pas la question de la formation pratique ou pédagogique :

« Et donc lorsque je suis arrivé en maîtrise comme tout le monde j'ai passé le CAPES mais à l'époque, et j'ai essayé l'agreg, mais à l'époque les postes étaient extrêmement restreints. Lorsque j'ai passé le CAPES à ce moment-là, donc que j'avais raté comme tout le monde, il y avait 151 postes pour toute la France et à l'agreg il y avait 50 ou 51 postes donc c'était quasi-impossible de l'avoir. » (Martin, 1979)

On peut voir ici une autre raison qui a pu rendre la cohabitation entre corps d'enseignants au collège difficile : de fait, les certifiés et agrégés continuent à avoir les méthodes et concours de l'ancien « lycée » et veulent s'attribuer les classes de niveau plus élevés, et les PEGC, issus en partie du primaire, sont formés pédagogiquement et socialement à la diversité des élèves et des niveaux arrivant dans le secondaire unifié. Nous avons pu observer plus haut que certains PEGC se voyaient refuser les classes de meilleur niveau scolaire avec la justification qu'ils n'auraient pas le niveau requis. Les différences de formation se sont transformés en critère de séparation, laissant une trace visible dans le collège unique de la séparation des deux

anciennes formes scolaires.

Du côté de la RDA, on retrouve le principe des études payées contre une obligation de service que l'on a pu décrire pour le côté français avec les IPES. Cette enseignante est-allemande s'engage contractuellement, au début de ses études, à travailler au moins trois ans dans l'enseignement, « là où elle sera demandée » contre la gratuité de ses études. Nous n'avons pas recueilli de témoignages supplémentaires sur cette clause, ni en France ni en RDA, mais cette enseignante y voyait un engagement qui semble aller de soi, une contrepartie logique à la possibilité offerte :

« Je devais aller postuler dans ce domaine, c'était signé au début de mes études, que je devais aller trois ans dans le domaine dans lequel on a besoin de moi. Les études ne m'ont rien coûté, mais il fallait se porter volontaire pour trois ans, à aller travailler là où on avait besoin de nous. Obtenir un poste était à l'époque également quasi automatique. » (Schneider, 1979)

La formation en elle-même de cette personne a été vécue de manière très positive. L'organisation non-universitaire lui a donné un emploi du temps structuré, avec d'autres étudiants avec qui elle a réalisé une bonne partie de sa formation, dans un système de « classes » qui restent les mêmes d'année en année, sauf en cas de redoublement :

« J'ai beaucoup aimé la formation à la PH, nous avions des groupes de travaux dirigés, à la différence d'aujourd'hui, nous avions un emploi du temps. Alors voilà on savait exactement quand est quelle conférence, ou quel séminaire, et le groupe faisait aussi les examens tous ensemble. » (Schneider, 1979)

Pour la formation des enseignants diplômés (et de plus haut niveau théorique) de RDA, la formation se fait elle à l'université. On retrouve une semblable séparation dans la formation au niveau théorique et pratique en France et en RDA. La formation universitaire était en RDA aussi plus théorique et plus axée sur les savoirs académiques. Cette personne y a trouvé ici ce qu'elle voulait, et souligne les différences de traitement entre types de professeurs et de lieux de formation :

« Entre l'école pédagogique (PH) et l'université, c'était différent. Et il y avait des différences dans la formation. En fait l'université était plus structurée autour des savoirs scientifiques. Et on avait vraiment plus de libertés en tant qu'étudiant, je trouvais ça bien. Et donc dans les PH, la structure était construite de manière plus scolaire, à ce que j'ai compris. Et oui et hum, ce qui nous a, enfin m'a manqué, je le vois maintenant après-coup, c'était une claire orientation. Vraiment une orientation nous permettant de voir ce qui se passe, nous devions nous décider pour après la quatrième année, si nous voulions aller à la *Mittelschule*, qui venait d'être créée, ou si on continuait, nous ne savions pas trop. » (Winkler, 1991)

On y retrouve une séparation, à l'instar de celle observée dans la différence entre la préparation des certifiés et celle des corps bénéficiant de moins de prestige. Le côté scolaire et accompagné dans la formation non-universitaire constitue ici aussi une composante dans la formation qui aura une influence sur toute la carrière. Dans le prochain passage, cette enseignante nous parle de l'expérience acquise au niveau pratique durant la dernière année de ses études. Ce stage d'un semestre, dont nous avons vu les modalités dans les chapitres précédents, vient en complément de la formation théorique et en préparation aux premières expériences d'enseignement. Comme souvent en RDA et dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, le fait d'être jeune parent ne semble pas être un frein à la poursuite des études, et cet extrait nous montre ici une solution pour pouvoir mener à bien le cursus et le stage avec un enfant en bas âge :

« À l'époque, nous avions un autre système, quatre ans d'études, trois ans d'allemand, et après la troisième année on avait déjà bouclé l'allemand, et ensuite un an avec seulement du français, et ensuite, ce n'était pas comme aujourd'hui avec le *Referendariat* pendant deux ans, mais un stage d'un semestre à l'école. Oui, la dernière année était un peu difficile en ce sens que je n'avais pas de place en crèche. Et j'étais déjà orpheline, en gros, ma mère est décédée à la fin de ma troisième année, et je n'avais déjà plus mon père, ce n'était pas facile, mais... c'était quand même possible en RDA de pouvoir tout combiner. Alors je suis toujours allée à l'université avec mon enfant, et il y avait, dans le foyer, ça sonne un peu dur

mais ça ne l'était pas tant que ça, un endroit où les mamans pouvaient « déposer » leurs enfants. » (Schulze, 1984)

Elle semble encore insister sur ce point en signalant que l'écriture et la soutenance de son mémoire de fin d'études ont pu être décalées d'un an du fait de son statut de jeune mère :

« Et donc, pendant la première où j'ai commencé en tant qu'enseignante à plein temps, j'ai quand même écrit mon mémoire de diplôme, et j'ai pu le soutenir à la fin de l'année. C'était possible à l'époque... » (Schulze, 1984)

Dans la préparation et la formation de cette enseignante, un des points les plus dérangeants était l'impossibilité de pouvoir réaliser un séjour d'étude à l'étranger, du moins pas pour un professeur de français. On retrouvera ce point chez plusieurs enseignants :

« Bon, l'inconvénient majeur si on compare avec aujourd'hui, c'est qu'on n'avait pas la possibilité d'aller étudier un semestre ou un an à l'étranger. (...) Les enseignants qui avaient fait leur formation pour enseigner le russe avaient cette possibilité, mais pas ceux qui avaient appris une langue qui aurait dû les envoyer dans un pays qui ne faisait pas partie du bloc socialiste-communiste. Donc nous n'avions pas cette possibilité. J'ai trouvé ça vraiment dommage, mais sinon je trouve que la formation était très bonne en comparaison. » (Schulze, 1984)

Dans un autre contexte, ou plutôt pour une autre matière étudiée, des séjours étaient possibles. Cette ancienne professeure de russe a pu obtenir un niveau de langue très élevé du fait de son séjour d'étude en URSS, et profiter d'une expérience d'enseignement de l'allemand langue étrangère dans des écoles russes :

« Bon, là j'avais fait deux ans d'études, et j'ai posé ma candidature pour une année à l'étranger. Il y avait la possibilité, en pratique, d'aller en Union Soviétique afin de perfectionner la pratique de la langue. J'ai été prise, et j'ai fait toute ma troisième année à ... sur le Don. (...) Naturellement, ça m'a beaucoup apporté au niveau de la langue. Cependant, la formation là-bas était telle que le russe n'était pas langue étrangère comme on devait l'enseigner, mais langue maternelle. Et je me suis étonnée d'avoir pu faire ça, mais j'ai aussi donné des cours dans des classes en russe. (...) Et

là-bas, j'ai aussi commencé à me préoccuper de mon mémoire de fin d'études. » (Schneider, 1979)

La formation des enseignants en RDA était soumise à des règles beaucoup plus strictes concernant le choix des matières à étudier et enseigner. Ce qui est un état de fait est ici raconté de manière vécue. On voit ici que les motivations et les vocations étaient à la base peut-être différentes. En ce qui concerne cette personne, le choix des matières était réduit, et la formation actuelle a pour elle en ce sens un avantage, celui du libre choix :

« Il n'y avait qu'ici à Leipzig une promotion où on pouvait combiner le français et l'allemand. Il était beaucoup plus difficile qu'aujourd'hui de, comment dire, de choisir sa deuxième matière. (...) Où aujourd'hui, je peux faire français et mathématiques, ou français et arts plastiques, j'ai des possibilités de choix super. J'aurais adoré faire français et arts plastiques. Ou français et biologie, les matières qui me plaisaient quoi. Ces possibilités n'existaient pas, et il y avait cette promotion ici pour cette combinaison de matières. » (Schulze, 1984)

On trouve chez des enseignants d'autres raisons de préférer la formation actuelle à celle de la RDA. Les raisons politiques ne sont donc pas exclues des entretiens, et quelques extraits ici montrent que les opinions politiques autres que ceux du gouvernement ou de la ligne de conduite officielle étaient d'une part peu tolérées ou mal notées par l'administration ou l'autorité de formation, d'autre part considérées en partie par les enseignants les exprimant comme un acte de résistance ou d'affirmation de soi :

« J'ai du repasser mon examen en marxisme-léninisme, parce que j'avais échoué à la première session. Maintenant je peux le raconter. Je me suis fait plaisir et j'ai exposé mes propres théories. Je leur ai vraiment dit ce que je pensais et comment je voyais la vie. Et ça ne leur a pas plu, et donc je devais repasser mon examen en août 1989, oui ? J'y suis allée et donc ensuite j'ai pu valider et finir mes études. » (Friedrich, 1989)

Ce long passage nous montre que l'obligation d'enseigner n'était pas la seule, comme nous avons pu le voir plus haut. La réciproque était aussi vraie que l'obtention du diplôme était conditionnée à la signature d'un contrat. La contrepartie, nous raconte cette enseignante, est

que le fait de ne pas être jugé apte à enseigner, ou l'échec à un examen final ou une soutenance, permet de « sortir du système ». Les multiples obligations étaient donc possibles à contourner pour éviter de devoir trahir ses opinions, ou pouvoir se réorienter :

« En fait c'était comme ça avec la RDA, et je me suis toujours demandé comment je pourrais sortir de l'enseignement, tu vois ? Et il y avait quelques trucs officieux, comme une camarade par exemple qui avait déjà écrit son mémoire, et ensuite elle a dit : « je ne vais pas aux examens finaux », et après elle a pu étudier autre chose. Et maintenant d'ailleurs elle est pasteur. Elle a fait des études dans ce domaine. Une autre copine, après cinq années d'études, s'est fait écrire par le médecin une attestation disant que l'état de sa voix ne lui permettait pas d'enseigner, mais elle n'avait rien tu vois ? Et en RDA, on nous disait « tu signes le contrat de travail ou tu ne valides pas tes études » ». (Friedrich, 1989)

On peut ici conclure en ce qui concerne les témoignages sur la formation des enseignants du secondaire entre 1970 et les années 1990 en notant une importance de la formation pédagogique et pratique, un temps d'adaptation long et souvent accompagné en RDA. Pour autant, les différents statuts atteints et leurs lieux de formation attestent d'une séparation qui se retrouvera dans les nouveaux *Länder* en Allemagne, et en France, même après l'unification du corps enseignant. On observe une prédominance des savoirs académiques qui augmente avec les niveaux enseignés, où la pratique et l'adaptation à la diversité apparaissent d'une part comme l'apanage des enseignants des niveaux moins élevés, d'autre part vue par d'autres types d'enseignants comme incommensurable avec des savoirs académiques pointus et de qualité.

Est-ce que ces tendances changent, restent les mêmes ou s'inversent dans le début des années 1990 ? Nous allons voir ici quels sujets sont abordés par les enseignants ayant commencé dans cette période pour répondre à cette question. Ensuite seront traités le cas des enseignants français ayant été certifiés par la voie interne, et les problèmes d'adaptation à la réunification de l'Allemagne. Ces deux derniers cas sont spécifiques à chaque pays, c'est pourquoi la dimension comparative y sera moins présente. Néanmoins, présentant une partie importante de la carrière de beaucoup d'enseignants et laissant des traces visibles autant chez les personnes que dans la profession, nous les passerons en revue avant de nous intéresser à la

formation continue.

Dans les années 1990, la formation des enseignants en France s'unifie, nous l'avons vu, dans les IUFM. Les corps jusque-là séparés dans différents lieux de formation (école normale pour les instituteurs, CRP, universités, IPES pour les enseignants du secondaire) se retrouvent dans un lieu commun. Il convient ici d'observer comment l'unification se fait, et comment les enseignants en formation dans ces instituts la vivent. Du côté allemand, en Saxe, la formation se fait dans les universités à partir de la réunification pour tous les enseignants, et les PH sont supprimées<sup>252</sup>. Le nombre de semestres varie selon le type de diplôme visé, et la séparation se fait à l'intérieur de l'université entre formation à l'enseignement primaire, secondaire, et pour le secondaire les différents types d'écoles. Nous allons maintenant passer en revue ce que nous disent les enseignants sur leur formation dans cette période. Tout ne concerne pas les instituts ou lieux de formation, ce qui nous permettra d'observer les tendances inhérentes aux deux espaces comme aux deux temps considérés.

Du côté français, l'unification des corps et des formations des enseignants reçoit un accueil partagé. Le fait notamment de recevoir une formation relativement commune à tous les niveaux est vu tantôt comme un point positif, tantôt comme un défaut voire une manière inopportun d'organiser une formation de qualité. Pour cette enseignante, qui n'a pas vécu l'IUFM, la possibilité de vivre plusieurs niveaux et d'échanger sur plusieurs types de classes et d'établissements. On peut formuler l'hypothèse ici qu'une enseignante chevronnée a un regard différent sur ce que doit ou peut apporter la formation initiale. Dans ce cas, cet personne met en avant un métier qui change, une mobilité dans les établissements, et voit donc un avantage à mettre ensemble les personnes en formation et à échanger :

« D'ailleurs le principe des IUFM d'être à la fois en lycée, en collège, d'avoir une classe à responsabilité en lycée, puis aussi d'aller dans un collège pour voir comment ça se passe et

---

252Comme dans tous les nouveaux Länder dès la Réunification, sauf en Thuringe où l'intégration aux universités est réalisée plus tard. Cf Döbert, H: *Lehrerberuf und Lehrerbildung in den neuen Bundesländer*. In Hörner, W, Steier-Jordan, S, Szymański, M: *Transformation in Bildungswesen und Europäische Perspektiven*. Böhlau, Köln, 1999.

vice-versa, je pense que c'est important parce que ce sont des publics différents, et des exigences qui ne sont pas tout à fait les mêmes. » (Levasseur, 1985)

Cela vient d'une enseignante avec plus de vingt ans d'expérience, qui fait un retour sur une formation qu'elle n'a pas vécue. Mais on retrouve des passages similaires chez des personnes ayant vécu les IUFM. Chez cette enseignante d'histoire-géographie, la multiplicité des matières et des statuts a été vécue comme enrichissante, et a constitué pour elle une bonne préparation à un métier aux facettes multiples :

« On avait aussi des formations communes avec des profs des écoles qui élargissaient, on n'est pas resté que sur notre discipline hein. On a eu des rencontres avec d'autres enseignants ou des professeurs des écoles, donc on s'intéressait à ce qui se passait sur d'autres niveaux, d'autres classes d'âge d'élèves. Donc une formation plutôt de qualité. » (Affoué, 1994)

Cette vision, si elle n'est pas partagée par tous les enseignants, fait partie des sujets abordés quand il s'agit de l'IUFM. Dans d'autres cas, les arguments mis en avant deviennent des contre-arguments quand ils ont été vécus de manière négative, ou quand les enseignants n'y ont pas trouvé de satisfaction professionnelle. Cette enseignante a vécu les premières heures des IUFM, et « espère que ça s'est arrangé depuis », elle a vu dans la diversité des enseignements une perte de temps et aurait souhaité être formé sur l'enseignement spécifique de sa matière :

« En fait on n'apprend jamais à enseigner. La formation CAPES que j'ai eue, c'était la première année où il y avait les IUFM. Donc pour moi c'était nul l'IUFM, je le dis j'assume mais ça a dû changer depuis j'espère. Le CAPES je l'ai passé à la fac, donc que les matières en plus histoire-géo c'est bourrage de crâne. [En IUFM] on était tous mélangés il y avait des profs de collège, de lycée, des professeurs des écoles, toutes matières confondues, et j'ai appris à faire de la pâte à crêpes. J'ai appris à habiller un nounours. Clairement, à l'IUFM, je n'ai rien appris pour enseigner. Rien. J'ai appris une chose, c'est que « tout le monde a des problèmes ». Donc il fallait se débrouiller tout seul. Entre collègues en fait. Qu'il

n'y avait pas de solution donnée, que c'était à nous de trouver la solution qui, qui allait marcher pour une classe mais qui ne marchera pas tout le temps. [...] D'après ce que j'entends des collègues qui sortent de l'IUFM maintenant ils sont plutôt contents. moi ce que je voulais, c'était qu'on m'apprenne à faire un cours d'histoire. » (Bergeron, 1992)

D'une manière un peu détournée, cette enseignante nous montre que la différence entre deux statuts se fait au gré d'un concours dans lequel la formation pratique n'est pas envisagée. Elle met dans cet extrait en avant que les mérites d'un enseignant se font tout d'abord par sa capacité à réussir un concours de haut niveau académique. En tentant les deux concours de certification et d'agrégation la même année, pratique courante, elle montre indirectement le peu d'espace réservé à la formation pratique, tout du moins jusqu'au concours :

« j'ai hésité à passer le CAPES et l'agreg en même temps, ce que faisaient pas mal de gens. Et en fait en lettres modernes, il n'y a pas de programme pour le CAPES alors qu'il y en a un pour l'agrégation. Donc beaucoup de gens en fait préparent l'agrégation sur un programme particulier, et passent le CAPES en plus. » (Cazeneuve, 1998)

Cette alternance entre le concours universitaire vu comme trop académique et une formation à l'IUFM pas assez centrée sur son métier à venir a fait que cette enseignante juge sa formation de manière assez négative, expérience qui lui fait dire que le savoir-enseigner, finalement, ne s'apprendrait pas :

« Donc il n'y a pas de formation à ça, le CAPES on l'a parce qu'on a un savoir. Mais le savoir c'est un savoir intellectuel, c'est pas un savoir-enseigner. Et ceux qui s'intègrent très vite dans l'enseignement c'est ceux qui aiment enseigner. Pas forcément ceux qui ont les plus grosses têtes. On leur apprend pas ça à l'IUFM. » (Bergeron, 1992)

La formation pratique a été vécue chez cette personne par le fait d'être enseignante auxiliaire pendant un temps auparavant, dans une optique prise de décision. Elle y a fait ses premières expériences en enseignement, ce qui pourrait en partie expliquer son jugement sur son passage à l'IUFM :

« Moi je les avais parce que j'étais maître-auxiliaire à la base. Je me suis dit faut que j'essaye avant de passer le concours, pour être sûre que c'est ce que je veux faire. Mais beaucoup ne l'ont pas fait. (...) Maître-auxiliaire, je suis arrivée, après la fac, on m'a balancée, euh « à vous de vous débrouiller et faites comme vous pouvez », donc au début j'ai fait plein de bêtises hein. » (Bergeron, 1992)

Cet avis est partagé par plusieurs personnes. L'expérience et la pratique apparaissent alors comme une formation plus solide, *via* les collègues plus anciens dans le métier et le fait de pouvoir « tester », de se former « sur le tas ». On retrouve cette vision de manière plus fréquente chez les personnes de notre échantillon qui ont fréquenté l'IUFM, ce qui pourrait correspondre avec l'observation que font les enseignants chevronnés de nouveaux enseignants ayant besoin de plus de temps pour « trouver leurs marques » et s'adapter :

« Et à l'IUFM je suis tombée sur des formateurs pour le lycée qui là aussi finalement ne nous apportaient pas vraiment ce qu'on attendait. Donc je me suis débrouillée toute seule mais ça c'est bien passé. » (Cazeneuve, 1998)

De manière un peu plus détaillée, le constat ici est similaire. Dans l'extrait suivant, cette personne nous parle également des stages en pratique, et de la difficulté de combiner les stages et la formation, dans une logique de formation qui semble inadaptée au rythme de l'année scolaire et aux besoins des personnes formées :

« En 2000, quand on avait son CAPES on partait en stage « en situation », six heures par semaine, une deuxième partie c'était un stage de pratique accompagnée, par un enseignant chevronné qui nous accueillait dans ses classes et qui nous permettait de faire cours à sa place sur certaines séances, et une grosse partie IUFM. Donc la grosse partie IUFM voilà faut la faire. Honnêtement je n'y ai trouvé aucun intérêt. Très lourd, très pénible, on fait beaucoup de théorie et on te donne pas d'astuces pour mettre en pratique la théorie. Donc on va avoir des grands et beaux discours sur la gestion de classe, de conflits, mais on n'a pas de concret. Et quand on se retrouve vraiment face à des problèmes, face à des conflits, on n'a pas forcément les outils pour. (...) il y avait beaucoup de séances à l'IUFM où on perdait trois heures, et on devait encore

travailler trois heures pour préparer nos cours le lendemain, et les trois premières heures n'avaient servi à rien. Plus tout ce qui est paperasse et assez lourd à l'IUFP, c'est-à-dire les mémoires, les dossiers, enfin on est encore dans un statut d'étudiant qui est vraiment pénible, on doit des comptes, on doit... voilà. J'ai passé énormément de temps à rédiger mon mémoire, je me suis aperçu qu'il a été lu en dix minutes, soutenu en cinq minutes... » (Pithiviers, 2000)

Au vu des entretiens, on peut observer que la formation en IUFM est rejetée ou acceptée, considérée comme totalement bonne ou mauvaise. Pour l'enseignante d'histoire-géographie ayant vu dans la multiplicité des publics et des types d'enseignants un atout, la formation a été vécue de manière idéale. Elle replace celle-ci dans un contexte étudiant et met en avant sa volonté de découvrir :

« La formation à l'IUFM, moi, m'a beaucoup intéressé, surtout avec des formatrices qui s'occupaient vraiment de notre discipline, la didactique, vraiment, comment enseigner, comment « apprendre à apprendre » aux élèves, ça c'était vraiment passionnant, de voir qu'il y avait effectivement des gens qui avaient de l'expérience, des stratégies, des solutions, qui n'étaient pas toujours les mêmes, qui étaient variées, qui nous ont vraiment épaulés, sur l'histoire-géographie. (...) On avait la sensation d'être bien préparé, bien formé, donc dès le début un bon sentiment, et puis à la fin de l'année, une validation dans des bonnes conditions, avec des formateurs qui manifestent une satisfaction, sur le groupe où j'étais tout s'est bien passé donc. On a eu l'impression d'un parcours assez simple assez linéaire. Étudiants en capacité de faire ça, on ne se posait pas trop de questions à ce moment-là. » (Affoué, 1994)

La différence se fait ici aussi au niveau de la validation. Les deux derniers extraits s'opposent en tous points, et la validation en fin d'année fait partie de ces points. Dans un cas, elle s'est faite trop rapidement en comparaison au temps passé pour la rédaction et l'implication, quand dans l'autre elle se fait dans « de bonnes conditions », et les formateurs semblent montrer une « satisfaction ». La personne ayant apprécié sa formation met aussi en avant le « groupe » dans lequel elle était, à la manière du « groupe-classe » d'une enseignante de RDA citée plus haut. Cela pourrait éventuellement impliquer l'effet bénéfique d'un petit groupe stable avec

lequel évoluer lors de sa formation. En ce qui concerne les effets structurels des IUFM, on peut noter que, comme le montre l'extrait qui suit, la formation enseignante peut apporter des complications matérielles en raison de la position géographique de l'IUFM par rapport à celle des établissements dans lesquels les stages pratiques sont réalisés. Les personnes touchées doivent souvent improviser ou trouver des solutions par elles-mêmes :

« La suite logique : la fac, licence, maîtrise, [CAPES]. Donc à 22 ans je deviens professeur stagiaire, et à ma grande surprise on me dit « vous êtes à l'IUFM de Lyon mais au centre local de St-Étienne. (...)Effectivement je me retrouve affectée à Lyon mais pour des raisons d'aménagement du territoire ou politiques il fallait aller fréquenter le centre local de l'IUFM de St-Étienne. Donc je suis au collège George Sand de Saint-Bonnet-le-Château dans la campagne dans la Loire sans voiture. » (Affoué, 1994)

L'institution apparaît dans certains cas comme ne pouvant nullement traiter le problème, ce qui laisse parfois une impression d'abandon des jeunes enseignants à eux-mêmes :

« on nous dit « débrouillez-vous » en nous disant au rectorat que tout fonctionnaire doit habiter sur son lieu de travail. Je leur demande de trancher : Trévoux, Lyon 3<sup>ème</sup>, Croix-Rousse, je travaille où je suis qui ? » (Pithiviers, 2000)

Nous venons de nous concentrer ici sur les années 1990 en France, et sur la formation dans les IUFM. Cela peut paraître unilatéral, mais la comparaison se fait, rappelons-le, au travers des lieux comme des époques. Le contexte des IUFM est alors à observer au vu des époques précédentes en France et en Allemagne, comme nous l'avons fait jusqu'à présent.

Du côté allemand, nous nous sommes concentrés en Saxe sur le vécu de la période de formation des enseignants au moment de la *Wende* et dans le début des années 1990. C'est en effet à ce moment que les structures nouvelles se mettent en place, et que les changements de structures et de programmes se font. Les personnes ayant vécu ces changements dans leur formation, sur une période qui s'étend de 1989 à 1994<sup>253</sup>, sont alors les plus à même de nous

---

253Ce découpage temporel a pu être justifié dans Many, Guillaume : Le syndicalisme et les identités professionnelles des enseignants dans le processus de réunification de l'Allemagne: 1989-1994. Travail de Master 2, ISPEF, Université Lumière Lyon 2.

renseigner sur la transformation du processus de formation des enseignants dans les nouveaux Länder de l'Allemagne.

En premier lieu, on peut souligner la rapidité des évolutions touchant la formation des enseignants. Les principes, matières et examens régissant celle-ci en RDA se transforment en l'espace de quelques semaines. Durant les événements de 1989, cette personne devait passer un triple examen qui est devenu caduc deux semaines plus tard. Les matières concernées ont toutes été très vite vidées de leurs contenus idéologiques ou supprimées :

« c'était vachement excitant, surtout cette période, 1989... et là je devais encore passer les examens de marxisme-léninisme... eh oui. Alors philosophie, hm, et après économie politique, et en troisième communisme scientifique. Et donc je faisais mes examens de communisme dans le bâtiment principal de l'université, je les ai passés en automne 1989, et pendant ce temps-là j'entendais les gens sur la place Karl Marx aujourd'hui Augustusplatz. Pendant mes examens. C'était un peu curieux. Tu sais quel jour c'était, tu vois. J'ai eu pile la moyenne à l'examen, passable. Et deux semaines plus tard, à deux semaines près je n'aurais pas du faire cet examen. Et c'est le plus bizarre, que cette note a baissé ma moyenne générale,, et je l'ai eue... » (Scholz, 1990)

Du côté de la morphologie de la formation, l'urgence est de mise. Les structures doivent être modifiées radicalement et rapidement afin que les professeurs puissent continuer à être formés. Cette période de transition amène des choix à faire qui auront une influence sur la carrière complète de certains enseignants, et ceci en l'espace de très peu de temps. Certains peuvent continuer sur leur lancée et devenir enseignant sans être obligés de tout remettre en question :

« Parce que pour moi, sur le moment, je ne voyais pas d'autre option, je me suis dit que tout d'abord j'en avais fini avec les études, je suis partie, et maintenant je vais être enseignante. » (Scholz, 1990)

D'autres quittent la formation pour fuir le pays ou suivre un cursus différent. Cette enseignante a voulu profiter de la *Wende* pour pouvoir commencer de nouvelles études en art, mais cela lui a été refusé. La carrière d'enseignante s'est alors décidée pour cette personne qui aurait aimé

profiter des événements pour changer d'orientation. Ceci aura une influence sur toute sa carrière, notamment en ce qui concerne son rapport à la bureaucratie, la hiérarchie, son engagement dans la profession et une vision parfois très pragmatique du métier :

« (Reprise d'études) Et là on m'a demandé ce que j'aimerais faire en ce moment, et donc j'ai dit que j'étudie à l'université Karl Marx, enseignement (...) et là on m'a dit que l'entretien était terminé, que l'État ne finance pas de deuxième cursus. Et c'est tout. » (Friedrich, 1989)

Nous avons pu voir ici que pour ces personnes, la carrière prévue initialement sous le signe de l'enseignement, ont continué sur leur voie. Mais qu'en est-il des changements à l'intérieur de la structure de l'enseignement secondaire ? La restructuration de l'ensemble de la société a, nous l'avons vu, également induit celle du système éducatif. Les niveaux et types d'établissements de la RDA sont changés selon le modèle fédéral<sup>254</sup>, et les enseignants qui y enseignent doivent eux aussi être répartis dans les différentes écoles. On mesure chez cette enseignante l'urgence de la décision, quand la Réunification intervient dans un moment crucial de sa formation :

« Mais en 1990/1991, on s'est posé la question de savoir dans quelle mesure on pouvait transposer cette politique de formation, enfin cette forme fédérale de formation des enseignants, et malheureusement ça m'a touché en quatrième année d'études. Ça voulait dire que je devais d'un coup en milieu d'année, vraiment par surprise de ce que je voulais faire dans l'immédiat. » (Winkler, 1991)

Elle se rappelle l'atmosphère de changement mais aussi d'improvisation qui a pu entourer la dernière année de sa formation. La période dite « de *Referendariat* », période pratique en établissement, d'une durée de deux ans après le concours d'état, venait de faire son apparition ainsi que les nouveaux séminaires de formation, et elle avait l'impression que peu savaient ce qui devait se passer en détail. Pour autant, l'émulsion de la chute du régime autoritaire a rendu cette ambiance agréable :

« Le *Referendariat* est né en quelque sorte avec notre

---

254Avec la particularité entre autres des *Mittelschule*, écoles « moyennes », regroupant les deux autres niveaux du secondaire autres que la voie du *Gymnasium*.

promotion, et on avait l'impression, en travaux dirigés et séminaires, que personne, pas même les formateurs, ne savait trop quelle tournure ça devait prendre, et c'était très drôle. Il y avait cette ambiance de changement improvisé aussi. » (Winkler, 1991)

Pourtant, cette période a eu des répercussions dans les suites de sa carrière. Pour des raisons légales et de calendrier, elle n'a pu enseigner au *Gymnasium* avant plusieurs années et un cursus d'études supplémentaire. Elle nous le précise, les personnes ayant eu leur examen peu avant elle ont eu beaucoup moins de problèmes lors des mutations, et est en incompréhension par rapport à ce qu'elle considère comme une injustice :

« Ensuite j'ai posé ma candidature pour le *Gymnasium*, parce qu'il y avait un manque d'enseignants en *Gymnasium*, toujours d'ailleurs, ils avaient besoin de gens très vite très vite, et j'ai saisi ma chance, ils m'ont prise en sortie de *Mittelschule*, et donc j'ai pu arriver au *Gymnasium*, mais seulement pour une délégation pour une période de trois ans. Et cette délégation ne s'est pas transformée en mutation, parce que j'avais passé mes examens sous le nouveau droit allemand, parce que j'ai passé ces deux examens d'État selon le droit fédéral, et donc je ne pouvais pas enseigner en *Gymnasium*. Et c'est une chose que je ne savais pas au moment de la décision, et je vois ça maintenant comme un handicap énorme, et en fait une vraie « cochonnerie », si je peux m'exprimer ainsi... » (Winkler, 1991)

Même après son cursus supplémentaire pour être enseignante de *Gymnasium*, elle pense que le fait de la laisser se certifier pour ce poste était une erreur de la part de l'administration, qui ne veut pas se séparer de ses enseignants de *Mittelschule* de manière définitive :

« En fait, dans deux matière, je suis enseignante en *Mittelschule* selon le droit fédéral, et dans une matière, je suis enseignante pour une matière pour le *Gymnasium* selon le même droit. Et en fait je crois que ce n'était pas voulu, alors je crois que c'était une erreur du rectorat de me laisser me former pour cette matière pour le *Gymnasium*. » (Winkler, 1991)

On le voit ici, ce cursus supplémentaire est une conséquence directe de la situation initiée par l'urgence de la Réunification et de la mise en place de nouveaux programmes dans la

continuité. Le prochain extrait nous montre encore un exemple, celui d'une enseignante qui ne peut plus enseigner le russe et décide d'accepter de reprendre des études pour ne pas être condamnée à rester dans le rôle de remplaçante dans plusieurs matières sans poste fixe :

« Quand je suis allé dans la *Mittelschule* n°79, je n'ai enseigné que le français et je remplaçais et ils avaient besoin – plus personne ne voulait apprendre le russe de toutes façons, c'était devenu inintéressant – de quelqu'un en éthique, et m'ont demandé si j'étais d'accord pour suivre un cursus d'études dans cette matière, et j'ai dit oui bien sûr. Qu'est-ce que j'aurais pu faire d'autre ? Toujours bricoler, faire la musique et des remplacements en tout ? Alors je fais les études. Et j'ai étudié deux ans l'éthique et j'avais trois matières à enseigner. » (Schmidt, 1993)

Nous venons de voir le cas de la Saxe qui, dans les ajustements choisis par les enseignants pour pouvoir influencer leur évolution, appelle à se concentrer un peu plus sur la formation continue. Il nous faut avant cela nous concentrer sur un point fréquemment évoqué par des enseignants français, qui a un rapport indirect à la formation. En effet, beaucoup d'enseignants ont commencé en tant qu'auxiliaires avant d'être certifiés par la voie interne. Ces personnes ont un autre regard sur la formation, qui est naturellement fonction de l'expérience d'enseignement déjà vécue. Nous ne traiterons pas ce phénomène comme relevant de la formation continue, car il amène au statut initial d'enseignant du secondaire.

Certains peuvent passer la certification par la voie interne au bout de plusieurs années, une fois qu'ils ont décidé de faire de l'enseignement secondaire leur carrière. Ce professeur de mathématiques, par exemple, auxiliaire pendant dix ans, ignorait cette possibilité ou n'a pas été intéressé par une recherche approfondie de l'acquisition du statut, sans pour autant se sentir gêné dans son travail :

« j'ai fait de l'auxiliarat pendant une dizaine d'années quand même. Donc en fait c'était une situation d'attente si on veut, pas en déposant le dossier. Avant même de déposer le dossier au rectorat je ne savais pas comment faire. » (Ibrahim, 1990-2000)

D'une manière semblable, le passage en tant qu'auxiliaire peut être vécu comme un moment

d'attente, en espérant un autre poste. Une fois que les autres possibilités se sont taries, cet enseignant a décidé de se certifier par la voie interne. Cette éventualité peut être considérée comme un recul en ce qui concerne la carrière, et cela a bien sûr une influence sur la vision du métier, ainsi que sur l'engagement et les collègues :

« Et donc j'étais auxiliaire et en même temps j'ai fait mon DEA, puis mon doctorat, espérant un jour que je pourrais trouver un poste au moins d'assistant, et n'ayant rien eu, pourtant l'enseignement marchait très bien parce que les élèves m'appréciaient, les établissements appréciaient, euh eh ben j'ai été obligé de passer le CAPES. Et lorsque j'ai passé le CAPES (interne), c'était beaucoup plus simple. (...) En fait j'étais un peu déçu parce que je suis passé du niveau doctorat au niveau CAPES, et bon c'était un peu comme si j'étais rétrogradé quoi. C'était une régression mais enfin bon... j'ai passé le CAPES et puis je l'ai réussi, c'était le CAPES interne, donc j'étais maître auxiliaire. » (Martin, 1979)

Si cela peut sembler être une régression pour certains, cela est pour d'autres l'acquisition d'un statut qui valide le métier véritablement exercé. Cette personne décide de passer par la voie interne pour être en accord avec ce qu'elle pense être sa profession au vu de son expérience, mais que son cursus originel ne lui permettait pas. Ce moyen de certification a été pour elle bénéfique, car son parcours personnel ne lui permettait pas de reprendre des études :

« j'ai fait mes trois ans après le bac, mais sans avoir de licence. J'ai pas de licence. J'ai un équivalent, j'ai ce qu'on appelle le CAPSEG, mais je n'ai pas de licence. Et j'ai repris des cours en fac dans les années 80 pour passer ma licence et ça a été interrompu parce qu'il y a eu mon divorce. C'est très mal tombé alors j'ai tout arrêté, alors que j'étais bien partie. J'avais obtenu des unités de valeur et c'était très très bien parti et bon voilà. Si bien que j'ai été intégrée dans le corps des certifiés ça s'est fait par intégration je ne sais plus le mode intégration interne. » (Morel, 1976)

Passer par l'auxiliarariat fournit une expérience aux enseignants, et la certification par la voie interne est vue autrement que dans la formation initiale externe. L'expérience pratique acquise peut être, et est souvent, considérée comme une formation « sur le tas », qui donne à cette

personne l'assurance de ne pas être un « débutant » :

« j'en ai fait des établissements. En gros j'ai fait pratiquement toute l'académie, j'ai fait des lycées professionnels, des collèges, et des lycées (2). Je suis passé d'auxiliaire à certifié classe normale en ayant le CAPES interne parce que j'ai passé plus de dix ans interne, ils demandent trois ou cinq ans, j'en avais dix. Ceux qui passent l'externe sont les débutants. » (Ibrahim, 2000)

L'expérience acquise durant le temps d'enseignement en tant qu'auxiliaire se retrouve aussi dans la manière de voir et de vivre la formation. Celle-ci est considérée au moment de la certification comme une formation à part entière, avec dans ce cas une part quasiment totale de pratique, et de formation sur le terrain. Cette enseignante fait un retour sur cette expérience d'une manière très positive :

« j'ai passé le CAPES interne, et euh bon, la formation, moi j'avais l'impression que je n'en avais pas bien besoin dans la mesure où tout ce que j'avais appris en étant maîtresse-auxiliaire avait été bénéfique, euh bon quand j'étais maître-aux je faisais des suppléances de 3 jours, pas plus, et quelque fois, le maximum ça a été un mois donc il a fallu que j'apprenne à m'adapter à toutes les situations, à tous les publics, puisque je faisais aussi bien du, j'allais aussi bien dans des zones difficiles que dans des zones privilégiées, aussi bien dans du lycée que dans du collège, et aussi bien dans du lycée professionnel que dans des lycées généraux. Donc une formation qui a été essentiellement sur le terrain, qui était très riche. » (Levasseur, 1985)

Au moment de passer le concours pour la certification interne, cette même personne a pu faire un bilan de son expérience passée, et a vis-à-vis de la formation une autre manière de voir les choses. Elle considère cette expérience comme une formation qui lui semble meilleure que celle qu'elle aurait pu avoir en formation initiale :

« J'ai eu le sentiment, déjà de reprendre des études quand on travaille parallèlement c'est intéressant parce que justement on a un regard un peu différent, je pense qu'on est presque mieux préparé dans la mesure où on a une expérience qu'on peut regarder d'une autre manière... » (Levasseur, 1985)

Nous venons ici de traiter largement ce que nous ont dit les enseignants interrogés sur leur formation initiale. Nous avons pu voir que les changements effectués sur le système dans sa totalité ont affecté directement la formation des enseignants. Ce que l'on peut constater, c'est un sentiment général de recul de la formation pratique et pédagogique dans les deux pays, et une sorte de paradoxe informel entre savoirs académiques et savoirs pratiques. Plus le niveau enseigné et le statut de l'enseignant augmentent, plus la part en formation académique est importante, souvent au détriment de celle axée sur la pratique d'enseignement. On peut également constater, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, que les réformes qui touchent la formation des enseignants ont une influence sur les possibilités, et peut ouvrir de nouveaux horizons ou en condamner, ce qui n'est pas sans influence sur le vécu professionnel des enseignants concernés. Enfin, nous avons pu remarquer que la mise en commun de plusieurs types d'enseignants en formation peut être interprétée de plusieurs manières, en mal comme en bien. En dernier lieu, nous avons vu que la certification par la voie interne, résultat d'une expérience prolongée dans l'enseignement, constitue une formation que certains enseignants trouvent en qualité au moins égale à la formation initiale de leurs collègues.

Ainsi que nous l'avons annoncé, il convient maintenant de nous arrêter un instant sur la formation continue et sur ce que les enseignants interrogés nous en disent, à Leipzig comme à Lyon.

## **.2 Formation continue**

Nous traiterons ici la formation continue spontanément évoquée par les enseignants faisant partie de notre groupe d'étude. Les formations continues sont de plusieurs types : les formations spontanées, obligatoires, financées par l'institution ou non, proposée par des acteurs privés ou publics. Sans proposer une comparaison intégrale de la formation continue en France et en Allemagne, nous pouvons toutefois mettre à jour quelques tendances et dessiner une évolution au travers de la période étudiée.

Ce que l'on peut observer, à l'analyse des entretiens, c'est que les différentes formations continues sont vues comme bénéfiques quand elles sont recherchées, et effectuées de manière

spontanée. Dans le cas contraire, elles sont plutôt évitées, ou vues comme une obligation, et beaucoup moins bien vues. Nous commençons ici avec cette enseignante qui peut, au fil de son entretien, révéler plusieurs des tendances énoncées dans le même temps. Forte de son expérience, elle a acquis une assurance par rapport aux problèmes en classe, qu'elle pouvait jusque-là régler avec une capacité à manier la langue et la répartie. Mais un incident en classe la fait se remettre en question par rapport à cette répartie. En recherche de formation sur ce sujet et par rapport à cet incident, elle regarde d'abord du côté de ce qui est proposé par l'institution, mais y voit très vite deux limites. La première était le peu de choix dans les programmes de formation continue :

« Cette formation continue, c'est moi qui suis allée la chercher. Et j'en parlais aux collègues, mais on cherchait et... il n'y avait pas grand-chose. Proposé par l'institution. (...)Donc petit à petit dans le PAF, c'est-à-dire le plan de formation, on a vu apparaître des choses sur le développement personnel, sur le stress, j'ai par exemple pris part à une formation qui s'appelle « comment gérer le stress ». Mais enfin ça me fait un petit peu rigoler, enfin pas tant rigoler que ça en fait... des formations de deux jours, c'est un emplâtre sur la jambe de bois. » (Bourgeois, 1975)

Elle souligne ici autant le manque de choix que d'efficacité de ces formations, avant de souligner un deuxième aspect qui lui semble encore plus important, celui de la confidentialité, et de la possibilité d'être jugée ou mise à l'écart par une institution qui peut vérifier et contrôler quelles formations sont suivies par les enseignants :

« il y a un service au rectorat qui s'appelle « A Capella », vous pouvez parler de vos problèmes, moi je n'ai pas envie, dans mon institution, d'aller parler à des gens qui en même temps sont juges et partie, ils ont mon dossier, ils vont dire « ah mais Mme Bourgeois elle est fragile ». Tout de suite on vous met cette image-là. « Je l'ai entendue dire des choses sur des collègues ». (Bourgeois, 1975)

La solution a été pour elle de chercher de l'aide d'une autre manière, et est arrivée à fréquenter un réseau enseignant avec lequel elle a pu partager des expériences et parler de solutions, d'autres façons de voir les conflits et de les résoudre. Cette initiative privée a été ensuite

partagée avec les autres enseignants de son établissement

« alors j'ai relu des bouquins, j'ai discuté avec des amis qui étaient profs, j'ai une amie qui m'a dirigé sur le mouvement non-violent MAN, c'était un mouvement je suis allée à des conférences à Villeurbanne, j'ai rencontré des gens super, c'était un mouvement militant, MAN c'était Mouvement pour une Alternative Non-violente. J'ai rencontré des gens extraordinaires qui évidemment avaient aussi travaillé sur les conflits avec les ados. (...) Et depuis, ce travail a essayé de mieux percevoir ce qui se cache derrière ce que dit un élève, derrière son refus apparent de travailler, à tel point que j'ai pu être accompagnier en tant que tutrice des élèves en grande difficulté, voire des élèves qui étaient agressifs sans arrêt quoi. » (Bourgeois, 1975)

On peut voir dans ce cas qu'une association en-dehors du contexte institutionnel a été bénéfique pour cette personne, et que ce groupe ou cette initiative, de par sa non-appartenance à l'Éducation Nationale, ne représente pour elle pas de danger de jugement négatif par l'administration. Pour elle, le fait qu'un organisme, celui qui l'emploie de surcroît, puisse être « juge et partie » présente un danger potentiel pour sa carrière en tant qu'enseignante dans des cas où les problèmes sont réels, et où elle se montre en position de faiblesse. Ce sentiment de formation imposée rend celle-ci peu agréable, et donne l'impression de ne pas servir l'enseignant, et peut transformer la formation continue en sorte de corvée. Dans certains cas, cela peut éloigner l'enseignant de l'envie de se former :

« Les formations qu'on peut avoir, les stages, bon j'ai eu des stages obligatoires, on nous a formé un petit peu à l'informatique tout ça bon, mais j'ai jamais fait de formation volontaire en-dehors. Des petits stages ponctuels de 1-2-3 jours, mais imposés par notre inspecteur général, c'est tout. Rien de plus quoi... » (Meunier, 1979)

Mais certaines formations continues sont recherchées et acceptées par les enseignants, pour améliorer leur travail, ou pour faire face à un déficit de la formation, dans des types d'établissements accueillant parfois des publics pour lesquels tous les enseignants ne sont pas formés :

« après avoir passé le CAPES j'ai quand même aussi senti la nécessité de préparer un certificat de français langue étrangère. Puisque, bon j'étais confrontée, en tant qu'enseignante de français, au problème des primo-arrivants, c'est-à-dire des enfants qui arrivent et qui ne savent pas parler un mot de français, qui sont intégrés obligatoirement dans les classes, donc voilà. » (Levasseur, 1985)

Dans le cas contraire, nous avons ici le témoignage d'une enseignante envoyée dans un établissement spécialisé qui s'est formé au fil de sa pratique et avec l'aide ses collègues :

« (EREA) je me suis formée sur le terrain, sur le tas. À l'époque il n'existe pas de formation pour les enseignants qui enseignaient dans ce milieu spécifique dans le second degré. » (Affoué, 1994)

Sa réaction face à la création de cette formation a été virulente, et sa confiance en l'administration scolaire a été ébranlée. Après un refus de formation dans son domaine, elle a été surprise de voir que celle-ci a été acceptée pour des enseignants ne voulant pas travailler dans le domaine, et y a vu autant une injustice qu'un investissement incompréhensible :

« L'aventure s'est terminée parce que j'ai été très mécontente lorsque la certification (pour les écoles spécialisées) a été mise en place aussi pour les enseignants du second degré, c'est-à dire qu'on nous ouvrait une formation pour devenir ensuite officiellement professeur spécialisé dans la déficience visuelle, euh un nombre très restreint de places en formation a été accordé, et il existe un texte dans un bulletin officiel qui dit que les personnes en poste en EREA au moment de l'appel à candidature doivent bénéficier prioritairement de la formation. Donc j'ai essayé de faire jouer ce texte, malgré tout je n'ai pas obtenu la place en formation, je me suis rendue compte que les commissions d'attribution avaient attribué des formations un peu comme ça à des gens qui n'étaient pas du tout en rapport avec des enfants handicapés mais qui étaient disséminés ça et là dans des collèges. Et on nous avait répondu par courrier que c'était la politique académique, on nous avait dit que maintenant, les écoles spécialisées, c'était fini, il y a eu la loi sur le handicap de 2005 et donc les enfants avaient vocation à partir dans des établissements ordinaires, et disséminés. Donc finalement étant EREA on ne les intéressait

plus et on a été vraiment mis de côté. » (Affoué, 1994)

Du côté allemand, on peut observer, par exemple dans le prochain extrait, que cette tendance à voir la formation continue comme une obligation dictée par l'administration est considérée comme néfaste à l'envie ou l'idée de formation continue que les enseignants se font. Cette enseignante voit l'obligation pendant la période de la RDA autant qu'aujourd'hui. Cependant, l'offre actuelle semble pas la satisfaire, et ne pas lui apporter des éléments directement utilisables pendant ses cours, ce qu'elle souhaite. Elle regrette l'instrumentalisation qu'elle voit de cette possibilité de se former tout au long de sa carrière qui pourrait être utilisée plus efficacement. Il lui est également difficile de pouvoir se consacrer à la formation continue sans obtenir de décharge sur son temps de travail obligatoire. L'extrait commence sur une question de relance à propos de l'obligation de formation continue en RDA, et la réponse concerne la situation actuelle :

« - Et ces séminaires de formation continue, ils étaient obligatoires ?

- À l'époque oui. Et d'une certaine manière aujourd'hui aussi. Alors bon, je ne sais pas comment ça se passe ailleurs, mais chaque année, à la fin de l'année scolaire, on doit rendre un papier, et sur ce papier sont marquées les formations qu'on a suivies pendant l'année : quel thème, combien de temps, quel genre de formation on a suivi. Bon, et jamais personne n'est venu me dire : « tu dois faire faire cinq formations ou dix formations », mais bien sûr, on doit rendre le papier, et on nous dit « Ah oui, là ou là il faudrait encore suivre quelque chose ». Ce que je trouve bien, c'est qu'on a la possibilité de choisir. Et il y a beaucoup de formations qui sont intéressantes, mais aussi beaucoup, où on s'énerve d'avoir investi de son temps. Et je trouve une formation continue toujours intéressante à partir du moment où je peux utiliser des choses directement, où je vois un effet pratique direct. Et on pourrait dire, on pourrait vraiment se former de manière continue dans beaucoup de domaines, mais malheureusement, c'est souvent très difficile, quand je finis mes heures de cours ici, si je dois aller à une formation et que je sais que le soir, je dois encore me préparer ou corriger des copies, alors je suis de moins en moins ouverte pour ce genre de choses tu vois ?

Écouter tout ça... Et là, tu vois, ça m'est égal si j'ai 12 ou 14 heures dans les pattes, si je me dis que ça valait le coup, c'était bien, je me suis esquinté les doigts à écrire parce que je voulais tout capter, j'ai pris des choses pour ma pratique en classe, vraiment, je ne regrette pas. Mais des fois, ce n'est vraiment pas le cas. » (Schulze, 1984)

Tout en reconnaissant que l'offre actuelle en termes de formation continue est beaucoup plus large que pendant la RDA, elle regrette l'entrée d'un nombre trop important de groupes privés impliqués dans le domaine scolaire, ce qui transforme pour elle le catalogue de formations en catalogue de « publicités pour produits scolaires ». La RDA n'offrait pas cet éventail mais la publicité n'était pas présente. On remarque ici que les changements de société vers l'économie de marché ont touché le domaine de la formation continue de manière efficace et rapide :

« (Avant la Wende) Alors il y avait des formations organisées. Mais jamais je n'ai vécu ça, jamais comme des fois aujourd'hui une campagne de publicité. Pourquoi de la publicité d'ailleurs ? Il n'y avait qu'un livre, pourquoi en faire la publicité ? Ils étaient sûrement déjà contents quand ils arrivaient à couvrir les besoins. Donc ça non. Mais même dans le passé, j'ai connu des formations continues intéressantes, et aussi dans le passé des formations continues inintéressantes. Et même si le nombre de choses proposées en termes de choix de formations aujourd'hui n'est pas comparable avec celui d'avant... eh bien il n'y avait pas de choses de ce genre. (...) Bien sûr, il n'y avait pas un catalogue comme aujourd'hui, où l'on peut choisir de manière relativement libre, où on va et ce qu'on veut suivre. D'un autre côté, il n'y avait pas non plus ces formations, ça me fait bien rigoler, il y a des formations continues pour « se retrouver » qui en fait sont de grandes campagnes de promotion pour un éditeur de livres ou quoi que ce soit. Alors quand je dis que le choix est meilleur aujourd'hui... voilà beaucoup de formations que l'on peut faire sont vraiment centrées sur un thème, mais en fait le but c'est de montrer comment tel livre scolaire traite ce thème, et si on regarde vraiment, c'est vraiment juste de la publicité... et c'est déclaré comme de la « formation continue ». Donc je ne suis pas entièrement satisfaite avec les formations continues, il y en a où je me dis que j'ai vraiment bien fait d'y aller, mais vraiment aussi certaines où on va, on s'ennuie à mourir, on n'apprend rien et on doit se rendre à

l'évidence : on a perdu son temps. » (Schulze, 1984)

L'explication avancée dans le prochain extrait de cette avancée des acteurs privés dans le domaine de la formation continue est que l'administration publique s'en désolidarise et laisse le champ libre à des partenaires venus d'autres horizons. Elle souligne le souci d'économie de la part de l'administration, notamment par le fait de ne rémunérer les enseignants animant des formations continues que très faiblement, contrairement aux partenaires privés :

« La formation continue que l'on a en tant qu'enseignant est proposée par l'académie, parfois avec des partenaires extérieurs à l'école, comme par exemples des maisons d'édition (...) qui proposent des choses, ou d'autres partenaires extérieurs (...). Le système scolaire en tant qu'institution essaye de couvrir ce domaine de manière à ce que ça coûte le moins possible, les personnes animant les formations proposées par l'académie directement ne sont presque pas payées pour le faire. » (Winkler, 1991)

Nous sommes ici en présence de la configuration étudiée dans les chapitres précédents concernant la marchandisation de l'école. L'exemple des formations continues en est ici un exemple flagrant, constituant un vaste marché pour les acteurs privés de l'enseignement. Les formations continues plus longues, et débouchant sur une qualification supplémentaire, continuent à être du ressort de l'administration, car elles doivent être réglées et décidées par l'employeur quand les enseignants en formation doivent quitter pour un temps leurs fonctions d'enseignement.

Quand la formation continue prend une ampleur plus vaste, notamment une durée plus longue, l'accueil est différent. Les enseignants concernés sont volontaires, et profitent aussi du fait de ne pas être en classe. Ce temps peut être utilisé naturellement pour la qualification acquise, mais aussi pour être un temps en-dehors de l'enseignement classique. La liberté retrouvée est appréciée, et permet aussi de retrouver le métier avec une qualification supplémentaire, et la possibilité d'avoir eu un temps de réflexion :

« (...) mais j'ai eu relativement peu d'heures de cours, et on

avait très souvent des cours, permanents et temporaire. J'ai fait aussi un workshop en bibliothèque, on avait une liberté énorme et j'ai travaillé comme une malade mais c'était très très satisfaisant, et aussi au niveau humain, on n'a pas fait que « enseigner, enseigner », mais aussi beaucoup d'autres choses. Je trouve ça vraiment bien, les qualifications et formations pour adultes, oui. » (Friedrich, 1989)

Dans des cas où un moment de réflexion ou de remise en question est vraiment nécessaire, la formation continue de longue durée, ou la forme de reprise d'études ou de stage long peut se trouver être salvateur. Cette enseignante a utilisé cette possibilité pour pouvoir se former en informatique et mettre ses connaissances à jour, mais aussi pour pouvoir enseigner à d'autres classes ainsi qu'obtenir du temps en-dehors de son établissement :

« Et en plus, la nouvelle matière, informatique, arriva, et là j'ai posé ma candidature et j'ai suivi 360 heures de cours. (...) J'ai aussi refait des études et ces cours pour voir un petit peu autre chose que... enfin, il fallait que je fasse une pause » (Scholz, 1990)

Se saisir d'une opportunité de formation continue dépend alors de l'influence que celle-ci peut avoir sur la vie professionnelle mais aussi personnelle. Le cas précédent d'un congé formation relativement long a aussi été la possibilité de faire une pause, et a été vu comme bénéfique. Dans le prochain extrait, nous allons voir que les conditions proposées entrent en conflit avec la vie personnelle, et rendent la formation impossible. Les conditions proposées par l'administration lui semblent tenir du cynisme, et sont pour elles inacceptables. Ce qui pour elle d'autant plus regrettable qu'elle exprimait le besoin de se remettre à niveau dans sa matière :

« Ça devrait être, je veux dire de temps en temps on devrait dire aux profs de langue: « vous avez besoin de mettre votre langue à niveau, vous avez besoin de voir des collègues en Angleterre, eh bien on vous propose... » alors oui on nous propose des échanges de trois mois. Vous faites comment? Alors mon mari il veut bien que je parte 15 jours, mais trois mois? Et accueillir un prof anglais, lui trouver un logement, il vient dans notre- j'ai connu ça à une époque, c'est-à-dire qu'on nous proposait de recevoir chez nous la collègue anglaise,

mon mari aurait vécu avec une dame anglaise, chez nous, et moi je serais allée dans sa famille pendant trois mois. Enfin on plaisante. J'ai une collègue qui l'a fait. » (Bourgeois, 1975)

Les formations longues permettent aussi, dans les nouveaux *Länder* de l'Allemagne, de pallier à la précipitation et le désordre occasionnés la réunification dans la formation initiale que nous avons pu observer plus haut. Elles se présentent sous la forme de reprises d'études, afin de pouvoir parvenir à enseigner une autre matière quand la matière enseignée en RDA a été supprimée, ou pour accéder à un autre type d'établissement, souvent le *Gymnasium*, visé pour ses contenus académiques plus poussés, ses meilleures conditions et sa meilleure rémunération. C'est ici la raison principale de la reprise d'un cycle d'études en milieu de carrière dans cet extrait :

« Mon but était vraiment de rester au *Gymnasium*, et c'est pour ça que j'ai recommencé les études, un cursus en accord avec mon travail, pour enseigner l'éthique en *Gymnasium*. »  
(Winkler, 1991)

Pour illustrer les raisons qui poussent à reprendre des études pour cause de matière supprimée ou tellement modifiée (dans les contenus ou la signification de la matière) qu'il ne leur est plus possible de l'enseigner, cette même enseignante cite des cas de connaissances qui ont suivi le chemin de la formation continue, même en « cours du soir », afin de pouvoir se remettre à niveau et trouver leur place :

« Je connais beaucoup de gens qui font des formations continues ou reprennent des études avec le travail pour plusieurs raisons. Certains parce qu'ils avaient reçu une formation dans une seule matière en RDA qui n'était plus enseignée ou très peu aujourd'hui, parce que caduques ou trop orientées. Et ils étaient moins bien payés, et c'est pour beaucoup une raison de se former ou de reprendre des études. » Winkler, 1991)

Après avoir suivi cette formation, ou plutôt ce cursus supplémentaire, la même enseignante citée ici voit l'effet bénéfique, non seulement pour les possibilités de changement d'établissement, mais aussi pour sa pratique en classe. Elle utilise ce cursus pour remettre des pratiques et des routines en question. Cela lui fait dire que de telles possibilités devraient être

obligatoires pour tous les enseignants, mais ne se fait pas d'illusions quant à l'aspect financier d'une telle opération au niveau des finances publiques :

« Je pense à plein d'autres choses maintenant, quand on se met à commencer à tourner en rond, on remarque que le cerveau tourne en rond, qu'est-ce que je peux faire de ça, pour mes cours... ça devrait être obligatoire, par exemple libérer tous les dix ans une année pour refaire des études universitaires (...). Mais il faudrait financer ça, alors ça n'aura pas lieu. » (Winkler, 1991)

Nous avons pu voir et comparer dans les derniers paragraphes les modalités et les possibilités de formation continue dans le cadre de la carrière des enseignants. Il en est ressorti, dans une tendance générale, qu'une majorité d'enseignants apprécie l'idée de pouvoir élargir ses connaissances et compétences, voire de changer pour un temps d'environnement. Ces temps de formation, quand ils sont choisis de manière volontaire et souvent de longue durée, sont jugés positivement, et permettent un retour en classe avec une remise à niveau des outils théoriques et pédagogiques, mais aussi une remise en question des pratiques, routines et comportements en action. Cependant, la mise en pratique de ce genre de formations constitue souvent un obstacle, car de telles formations continues demandent un investissement personnel et souvent financier important, et les conditions proposées par la hiérarchie ou, de manière plus générale les autorités compétentes, apparaissent souvent comme étant en décalage avec les vœux et possibilités des enseignants.

D'un autre côté, les formations continues imposées ou vues comme telles, d'une durée réduite, connaissent un accueil mitigé : des formations continues d'une durée de un à trois jours choisies dans un catalogue officiel peuvent parfois apporter des éléments de réflexion, mais ils sont souvent considérés comme des obligations, et parfois comme des événements purement publicitaires. Le caractère obligatoire et institutionnel de ce type de formations rend ces dernières peu attractives (voire répulsives quand ces formations traitent de problèmes personnels), et il se peut que l'accueil réservé à ces formations courtes soit plus favorable si la pression des autorités et de la hiérarchie était moins forte.

Dans notre prochain item, nous allons nous concentrer sur ce que les enseignants nous disent, à Lyon comme à Leipzig, quand ils évoquent le terme de changement. Notre étude considère un période riche en bouleversements dans la société et dans le système scolaire, il convient maintenant d'observer la manière dont les acteurs observés prennent ceux-ci en compte, et dont ils les interprètent.

## **.Item 4 : les rapports aux « changements » ou comment les enseignants s'approprient et analysent le terme**

Dans le précédent item, nous avons traité des différents types de formation des enseignants, que ce soit la formation initiale ou la formation continue, et les différences ainsi que les tendances similaires observées dans le parcours du public interviewé. Dans cet item, nous allons nous intéresser aux changements survenus dans la société et dans le système scolaire<sup>255</sup>. Ce que nous observerons, c'est la manière dont les enseignants s'approprient le terme de changement, et ce qu'ils interprètent comme étant un changement ainsi que les répercussions sur leur pratique et leur identité enseignante. Cette partie sera assez courte car elle recroise en de nombreux points les autres items développés dans cette étude, mais sa présence nous a apparu comme étant nécessaire, car l'appropriation du terme de changement, ou ce que les enseignants traitaient comme du changement, a été faite spontanément, sans notre interprétation, et a en ce sens pour les personnes interviewées et pour nous plusieurs significations. Nous traiterons cet item en deux parties, en étudiant tout d'abord les changements que nous pourrons qualifier de « personnels », qui partent d'initiatives souvent privées ou de choix, même si ces initiatives sont réalisées après observation de faits externes. Ensuite, nous nous intéresserons aux changements que nous avons regroupé sous le terme de changements « structurels et sociaux », c'est-à-dire l'influence des transformations de l'environnement scolaire.

### **.1 Changements personnels**

Nous allons ici nous occuper des changements personnels dans la vie professionnelle des

---

<sup>255</sup>Nous traiterons des débuts de carrière des enseignants dans le dernier item, qui fera un récapitulatif des différentes « phases » de la vie professionnelle des enseignants. Nous avons choisi pour cette raison de ne pas placer les débuts de carrière après l'analyse de la formation des enseignants.

enseignants. Ces changements que nous allons évoquer et passer en revue sont des décisions prises par les personnes interrogées, après soit plusieurs années d'expérience, soit après un constat extérieur. Dans la perspective de comparaison, nous allons centrer sur le type de changement, mais aussi sur les causes des décisions prises. Nous pouvons observer ici une nette majorité d'extraits tirés d'entretiens avec des enseignant et enseignantes français. Cela vient en partie du fait que nous avons décidé de placer une partie des mutations et changements d'établissement dans ces paragraphes. Du côté allemand, les changements insufflés par la *Wende* se feront peu sentir dans cette partie, les enseignants évoquant cette période de l'histoire de manière plus spécifique dans d'autres items. Les quelques extraits évoqués ici concernent surtout l'envie d'un changement, pour des raisons familiales ou lors d'une période de transition.

Nous pouvons voir ici l'influence combinée de la transformation d'un quartier et du nombre d'années d'enseignement. Cette enseignante analyse pour elle la changement comme étant cette envie après observation de changer d'établissement, afin de retrouver le plaisir d'enseigner. Elle voit dans cette décision un désir de se recentrer sur l'enseignement et sur la matière, après une fatigue acquise dans son établissement devenu pour elle de plus en plus difficile :

« Et puis la situation s'est énormément dégradée dans les dernières années, et tout d'un coup j'ai réalisé que je n'étais plus prof d'anglais mais que j'étais un peu l'assistante sociale, l'éducatrice, euh, etc, proche des familles, et je me suis dit que je perdais de vue d'une part mon métier, d'autre part quand même ce que j'aimais beaucoup faire, et dernièrement, je perdais même le goût d'enseigner parce que je ne supportais plus le bruit, l'affrontement... et, euh comme ça, on pourrait même dire du jour au lendemain, j'ai regardé la liste des postes (elle trouve un poste dans un établissement favorisé). Je me suis dit « c'est à l'opposé géographiquement, c'est à l'opposé socialement, je vais me lancer » ». (Bourgeois, 1975)

Ce changement implique pour elle de perdre plusieurs choses importantes pour elle, ce qui lui permet, comme à d'autres personnes interviewées, de pointer plusieurs différences entre les

différents types d'établissement. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux « effets d'établissement » dans le prochain item, mais il est intéressant de voir ici que ces effets ont une influence dans le choix d'une mutation, et n'orientent pas les choix uniquement vers les établissements favorisés, comme on pourrait le croire au premier abord. Les préoccupations se dirigent tout d'abord vers l'ambiance et l'atmosphère entre les collègues et avec la direction. Toujours dans le cas de cette personne, le fait de ne plus pouvoir se confier auprès d'autres collègues en cas de difficultés en classe a été vécu comme une perte que le niveau académique des meilleures classes ne peut pas compenser :

« quand tout semble aller bien, on ne vas pas dire qu'on a une difficulté. Il n'y avait pas cette franchise, ces discussions, cette vérité que je trouvais à Michel Lagrange. C'est-à-dire qu'à Michel Lagrange on était honnête. « Comment on peut faire avec lui, je peux plus le voir, j'en peux plus, j'ai plus la force » voyez, alors que là non. » (Bourgeois, 1975)

Ce constat fait après-coup est aussi une crainte ou une angoisse concernant un changement ou une mutation à venir, que ce soit au niveau des élèves, des collègues, mais aussi de la signification de la matière enseignée :

« je m'inquiète hein pour l'année prochaine, parce que j'ai des collègues dans d'autres matières qui sont profs euh, où je veux aller, et qui sont passés comme moi par des ZEP avant, et la première année ils ont déprimé. (...) l'atmosphère sera différente, enfin, y aura pas de soutien au niveau des adultes, je pense. Puis les élèves, je ne sais pas comment ils voient la techno, aussi là-bas. Parce qu'ici, ça passe super bien. Mais là-bas, est-ce que ça passe aussi bien ? Dans ce genre d'établissement ? » (Dubreuil, 1994)

En se renseignant auprès d'amis et de collègues extérieurs, elle confronte son expérience aux autres, et se voit confirmer cette tendance au niveau des personnels et des collègues dans les établissements plus favorisés, et le choc induit par la nouvelle manière de concevoir le travail, l'enseignement, l'équipe et les autres acteurs. En faisant part de ses craintes, elle analyse les différents changements à venir lors de sa mutation, sans oublier les nombreux points positifs :

« c'est favorisé même. C'est à Chassieu. Tu vois ? Donc c'est

assez favorisé quoi. Et... et donc ils m'ont dit « la première année on a déprimé ». Parce que là-bas c'est chacun pour sa peau au niveau de profs, pas de travail d'équipe, pas de lieu d'en avoir, parce que comme personne n'a de problèmes, personne ne se parle, et au niveau des élèves, bah c'est pareil, c'est pas la même approche du tout. (...) Par contre ils recommencent à faire de l'enseignement. Ils ont plus l'impression de faire du social, ils enseignent vraiment... Mais quand même, ça leur a fait bizarre. La première année. Donc je redoute un peu quand même, je me dis « ouh, ça va faire drôle ». » (Dubreuil, 1994)

Lors d'un changement d'établissement, ou dans un cas fictif évoqué pour mettre en avant une idée, les enseignants ont évoqué les bienfaits de l'ancienneté dans un établissement. Ces bienfaits sont ceux du long-terme. Ils concernent les collègues avec lesquels les liens et les projets sont créés, les avantages matériels comme dans une salle de technologie, et aussi la réputation auprès des élèves, qui évite souvent des confrontations du fait de la position occupée dans l'établissement et auprès des anciens élèves et parents :

« Et puis bon c'est vrai qu'on est arrivé à construire sur 10 années, quand on reste dix ans dans un établissement bien sûr on a tissé des liens, on a travaillé ensemble, on a réfléchi, on a bâti des projets et du coup c'est une base solide de travail, donc ça j'ai pas envie de remettre ça en jeu. (...) comment dire, quand on change d'établissement, on repart à zéro. Donc faire par exemple trois mois dans un établissement, on teste des choses, elles n'ont pas marché. Si on reste dans le même établissement, on est un peu grillé auprès des élèves. Au début, quand on fait des erreurs. Vous savez en plus les élèves sont très cruels. » (Levasseur, 1985)

Ici, la notion de « réajustement » est très importante, et constitue un point central qui lui fait relativiser un changement éventuel d'établissement, ou de faire un retour sur les précédentes mutations. Ces réajustements ont pu se faire et être expérimentés par le nombre d'établissements pratiqués par cette enseignante, mais ils trouvent leur aboutissement dans la durée, l'expérience et l'ancienneté lui permettant, à elle comme aux autres acteurs, de relativiser et de replacer dans le long terme ce qui aurait pu être considéré comme étant des erreurs en début de carrière, ou en tant qu'enseignant non chevronné dans un établissement.

De plus, la durabilité permet de voir les effets produits par un projet ou une méthode d'enseignement plus en détail, et sur le long terme :

« ils ont des jugements qui sont entiers, un enseignant qui a fait des erreurs, une erreur deux erreurs, euh ça se sait très vite dans l'établissement et du coup pour réajuster, tout ça, c'est plus difficile. On peut réajuster, toujours, mais c'est plus difficile. Alors que moi là à chaque fois je repartais à zéro donc je testais d'autres chose et du coup je crois que c'est ce qui a fait que je me senti à l'aise très très vite parce que justement je voyais ce qui fonctionnait, ce qui ne fonctionnait pas, j'ai fait mes petites expériences, et du coup je crois que j'ai appris très vite. Plus vite qu'un enseignant qui serait resté des années au même endroit sans pouvoir, comment dire, aller au bout de certaines expériences. Donc ça c'était bien, en revanche je n'ai pas toujours vu le résultat de ce que je faisais. Le résultat dans le long terme, mais je voyais ce qui fonctionnait, ce qui ne fonctionnait pas, le réajustage, ça se faisait plus facilement. » (Levasseur, 1985)

Ici, nous voyons un autre avantage de l'ancienneté, qui vient relativiser un changement d'établissement pourtant souhaité. Cette professeure de technologie a, au fil des années, développé ses projets et équipé « sa » salle de cours au fur et à mesure. Son expérience et son ancienneté lui ont donné la priorité pour l'acquisition de certains équipements, certains priviléges. Cette forme de partenariat entre la direction et les enseignants pour garder une équipe stable a des effets bénéfiques, des atouts qui pèsent dans la décision du souhait d'un poste plus prisé :

« J'ai mis des années avant de pouvoir m'équiper. Bon c'est vrai mes nouveaux collègues qui arrivent ils m'ont vue, ils disent « ouais toi t'as une salle, machin ». Mais bon, je suis arrivé, j'étais la dernière roue de la charrette moi aussi il y a huit ans, et je faisais avec ce qu'on me donnait hein. Les miettes. Bon voilà, petit à petit j'ai pu équiper ma salle, faire mon petit truc quoi. Bon c'est vrai que chacun doit pouvoir faire petit à petit ce qu'il veut. Donc c'est vrai qu'on n'a pas envie de partir, en même temps. Je me dis : « ah je vais laisser tout ça » quoi. (...) J'ai développé pas mal de projets, les élèves ils me connaissent aussi, on a des liens aussi et puis bon on est

content de les voir en sixième, de les revoir jusqu'à la troisième. Même les collègues, et puis c'est vrai que c'est long hein à mettre des projets en place, des choses en place... » (Dubreuil, 1994)

Pour autant, le changement apparaît comme souhaitable. Nous l'avons vu, dans le cas d'expérimentations qui ont pu se passer de manière non prévue, ou des relations peu fécondes et agréables avec l'équipe ou la direction, un changement d'établissement peut être souhaitable, et ce processus semble être intégré par les enseignants en début de carrière, qui passent fréquemment par des périodes de remplacement. De même, lorsque les mécanismes et les automatismes sont intégrés, le sentiment de « routine » peut apparaître et rebuter certains enseignants en quête d'expériences multiples, avec l'intention de ne pas se considérer comme n'ayant plus rien à apprendre. Cette envie peut pousser à quitter des postes qui ne sont pourtant pas considérés comme mauvais ou insupportables :

« Et j'avais vraiment envie de changement. J'avais l'impression de m'engluer dans une routine qui était très agréable, mais qui était une routine quand même. J'avais fait tous les niveaux du collège et du lycée, toutes les sections quasiment, euh oui j'avais l'impression que c'était de la douce répétition, que ça ronronnait tranquillement mais que ça ne menait pas à... ouais, pas à, pas à grand-chose. (...) Je vois des gens qui disent « moi je suis ici depuis cinq ans je vais y finir ma carrière » moi ça me fait très très peur. Je ne vois pas comment on peut euh... enfin voilà cette routine-là ne m'intéresse pas et je m'inquiète en fait plus qu'autre chose. » (Cazeneuve, 1998)

Le prochain extrait fait la liaison entre les changements souhaités d'établissement et le rapport à la vie familiale. Vie familiale et vie professionnelle ont des influences réciproques, et le choix d'un établissement ou d'une autre situation géographique dépend souvent de facteurs personnels. Inversement, une situation familiale fait parfois intervenir des changements dans la carrière enseignante. Nous avons ici une personne qui aurait voulu changer de région, mais pour laquelle le fait d'être seule sans enfant rend ce changement impossible et une région moins densément peuplée potentiellement « ennuyeuse » :

« je serais bien allée visiter d'autres régions de France que je

connais moins, mais souvent si on a des villes plus petites elles sont plus difficiles à obtenir et du coup, si c'était pour se retrouver sur les plateaux de Lozère ou de Corrèze euh... en débarquant seule. Avec une famille, je pense que c'est différent, on voit peut-être les choses différemment, en débarquant seule ça m'intéressait assez peu, enfin ça me faisait un peu peur cet isolement-là. » (Cazeneuve, 1998)

Les facteurs personnels et les phases de la vie sont facteurs de changements professionnels. Ce qui sonne comme une évidence est ici regardé un peu plus en détail, et les différents types de changements indus ou souhaités sont autant de conséquences d'une phase de la vie personnelle. Nous avons que la famille peut décider d'un changement de région, mais les changements dans le métier sont possibles aussi. Cette enseignante à Leipzig a souhaité, pour combiner sa vie professionnelle et sa situation familiale, moins travailler et ne plus être professeure principale, et a du changer d'orientation pour pouvoir satisfaire à ses vœux en termes de réduction de temps de travail. L'enseignement du russe était pourtant pour elle une passion, mais rendait la combinaison avec la familiale beaucoup plus difficile. C'est ainsi qu'elle s'est décidée pour un autre poste :

« et alors je suis allée au rectorat et j'ai demandé si, au vu de ma situation familiale, j'avais dit en fait pendant un ou deux ans, si je pouvais ne pas être professeure principale, et éventuellement aussi travailler à temps partiel. Mais le plus important était de ne pas avoir de classe. Parce qu'une classe de cinquième a beaucoup besoin de son prof principal, énormément. Et là ils m'ont dit : pas possible. On ne peut pas travailler à temps réduit comme enseignant, la situation ne le permettait pas, et en tant qu'enseignante de russe, j'étais très demandée, car rares étaient ceux qui avaient la formation et pouvaient parler aussi bien. Et ils m'ont dit : si vous voulez travailler avec moins d'heures, il faut que ce soit en *Hort*. Alors j'ai dit d'accord. » (Schneider, 1979)

On voit aussi que les changements sociaux et politiques entraînent des changements professionnels. Ici, les écoles pédagogiques de la RDA ayant fermé, cette enseignante fait le choix d'une transition en donnant des cours du soir, tout en se préparant à retrouver un poste d'enseignante dans une école publique à Leipzig. C'est son interprétation du changement,

d'enseignante à formatrice pour revenir plus tard à l'enseignement du secondaire en passant par ces cours du soir :

« je ne voulais plus faire ça, et donc j'ai posé ma candidature à la *PH*, et j'ai commencé à y travailler en été 1988, dans le domaine langage technique. Et j'y suis restée jusqu'à la fermeture de la *PH*. (...) Hum, ensuite j'ai donné des cours de machine à écrire dans une entreprise à Dresde. Ça veut que je suis allée dans toutes les écoles du coin avec mes machines à écrire, et l'après-midi je faisais mes cours de machine à écrire. » (Schulze, 1984)

Pour finir cette première partie, nous allons citer quelques extraits d'analyse et d'interprétation du changement chez quelques enseignants. Ces changements sont ceux du nombre des années et de l'expérience, couplés souvent à ceux d'une transformation de l'espace scolaire. On peut observer cette enseignante aux bases désormais solides qui veut continuer à innover et à monter des projets, et se force à faire attention pour des raisons médicales :

« là je me pose plus de questions. J'ai moins cette impression de linéaire comme je l'avais au début de ma carrière. Moi qui suis un peu une hyperactive pédagogique, j'ai envie d'être dans beaucoup de projets de choses, ben là je suis obligée de revoir à la baisse. » (Affoué, 1994)

Et, d'un autre côté, le témoignage à venir traduit une impression de ne venir enseigner que par obligation et par routine. Le côté financier est mis en avant, et le décalage grandissant entre cette personne et ses élèves lui donne le sentiment que cette profession n'est plus faite pour elle. À la suite de cet extrait, une enseignante nous dit que si le plaisir d'enseigner disparaît, la meilleure solution est le changement d'orientation. Tout en ne voyant pas cette éventualité pour elle, elle met en avant aussi le côté financier, qui peut forcer un enseignant à rester dans la profession alors qu'il n'en a plus envie, et souhaiterait des stratégies de reconversion parfois plus simples :

« ce qui a le plus changé pour moi c'est la population des élèves, je me sens de plus en plus en décalage par rapport à eux, c'est des élèves qui consomment, qui zappent, qui n'ont plus du tout le goût de l'effort et ce que je peux proposer moi,

ce sont des choses qui sont beaucoup trop exigeantes pour eux, et finalement je ne suis plus du tout en harmonie avec eux, je n'arrive plus à faire passer les notions et je ne me sens plus à ma place. Si je continue, j'ai 53 ans, si je continue jusqu'à 60 ans ça sera vraiment parce que j'y suis obligée financièrement ou parce que le gouvernement supprime cette mesure de départ en retraite anticipée. (...)à peu près il y a cinq ans les élèves qui ont changé, que je perçois mal, ce décalage de plus en plus grand que je sens entre moi et les élèves. » (Meunier, 1979)

« tant que je prends encore du plaisir à enseigner, alors mon métier est une bonne chose. Ah oui, si on ne prend plus de plaisir en cours alors il vaut mieux songer à s'arrêter. Le problème dans ce cas-là est qu'on ne sait pas quoi faire après. On ne sait pas où on va pouvoir gagner sa vie. » (Winkler, 1991)

Nous avons passé en revue quelques types de changements souhaités ou vécus de manière personnelle par les enseignants interviewés. Nous avons pu voir qu'ils sont dépendants de l'établissement, du climat, mais aussi beaucoup des phases de la vie familiale et professionnelle. Nous allons maintenant nous intéresser à ce que les enseignants analysent comme faisant partie des changements dans la société et dans le système scolaire.

## 2 Changements structurels et sociétaux

Nous passons des causes de la décision d'un changement personnel aux conséquences d'un changement de situation, de statut, dans la vie familiale ou dans la société. Plusieurs effets se recroisent, et peuvent être vus tantôt comme causes tantôt comme conséquences, mais ils sont ici triés selon le point de vue et d'observation des enseignants. Leurs témoignages sont vus ici comme une observation de longue durée de comportements ou d'évolutions de population, de changements vus à un niveau plus large que le niveau personnel.

Il convient de commencer par l'observation par les enseignants de leur environnement. Celui-ci peut changer au fur à mesure des années, mais le changement peut aussi être observé de manière rapide, après un événement ou à la suite d'un changement d'établissement. Ces

changements rapides se dessinent assez clairement ici, d'une manière logique : les extraits d'enseignants français concernent souvent des changements d'établissement, et les extraits récoltés à Leipzig mettent en avant la transformation du pays. De nombreux extraits ici concernent une évolution du public scolaire souvent vue de manière négative, dans le sens d'une pénétration générale de problèmes qui restaient auparavant cantonnés en-dehors de l'école. Cela concerne les quartiers défavorisés de manière frappante, mais la même observation peut être faite dans des établissements qui ne souffrent *a priori* d'aucun problème particulier :

« C'est-à-dire que bien que notre population soit à majorité assez aisée et assez privilégiée, il y a de plus en plus dans ces milieux-là d'enfants qui ne vont pas bien, de parents débordés, de familles recomposées, de parents seuls... alors c'est important ce que je vais vous dire parce qu'il y a 10 ans, ça n'était pas du tout ça. » (Bourgeois, 1975)

Cette tendance peut même être considérée à l'intérieur d'un établissement, en comparant les types de classes et les résultats après le collège. Dans le cas présent, les classes d'allemand sont prises en exemple pour montrer entre autres la fuite des élèves favorisés des établissements hétérogènes ou en difficulté, et les résultats de la fuite de ces élèves *via* notamment l'assouplissement puis la suppression de la carte scolaire :

« l'allemand première langue c'était pour des élèves euh les bons élèves, les élites etcætera, donc il y avait vraiment des groupes plus importants de très bons élèves. (...) – il y avait plus de latin aussi. Donc vous voyez de très bons élèves. Là sur l'ensemble de ma carrière, j'ai eu quand même de très bons élèves. Qui ensuite après la troisième sont allés par exemple dans les meilleurs lycées, du Parc, ou Camille Chautemps, et ont fait de brillantes études. Mais ce type de très bons élèves, d'excellents élèves, d'année en année, devient euh, plus rare. Si je prends là par exemple cette année, je suis prof principale d'une classe de troisième qui est peut-être considérée comme la meilleure classe de troisième. Dans cette classe de troisième il y a un groupe de bons élèves, mais dont je ne peux pas dire que ce sont de très bons élèves. Par contre, les élèves en difficulté, démotivés, il y en a de plus en plus. Que ce soit en quatrième ou en troisième. Des élèves qui se retrouvent en

troisième, et qui déjà n'auront pas le niveau d'aller en seconde ça c'est sûr mais qui ne correspondent pas tout à fait au niveau pour suivre en troisième sans trop de difficultés, c'est de plus en plus rare. » (Lefebvre, 1972)

Cela est aussi observé par un changement de région et de type d'agglomération. Le changement observé dans les prochains extraits est double. Nous allons voir que le passage d'un établissement de petite taille dans des petites agglomérations à la ville de Lyon a tout d'abord été un choc, passant de cette atmosphère « familiale » :

« c'est-à dire qu'on avait des enfants assez calmes une discipline bon c'était assez occasionnel en fait. On n'avait pas à intervenir dans ce domaine. Belle époque. » (Morel, 1976)

... à une grande ville et des quartiers plus hétérogènes. Cette mutation pour des raisons personnelles entraîne un « choc », et l'obligation de devoir transformer son métier :

« Ensuite euh rupture, divorce, rencontre avec un lyonnais, hop je prends mes valises et je m'en vais. Donc je demande ma mutation. C'était ma première mutation pour l'académie de Lyon et coup de chance, je l'obtiens. Parce qu'en allemand c'est difficile. J'avais la chance de faire du français aussi donc ma bivalence m'a aidé dans ma mutation et donc j'ai pu trouver un poste alors que de français à Lyon à Michel Lagrange. Armand Fallières. Alors là ça a été changement de décor. » (Morel, 1976)

Couplée à ce changement brusque, une autre évolution est mise en avant par cette même enseignante. Pour elle comme dans les témoignages précédents, l'atmosphère s'est dégradée et le métier est de plus en plus difficile. Elle relativise son manque de patience ou son décalage avec son expérience et le nombre d'années déjà effectuées en tant qu'enseignante, mais voit tout de même dans la situation scolaire actuelle des choses impensables trente ans auparavant :

« depuis que je suis ici, j'ai trouvé qu'il y avait quand même une difficulté de plus en plus grande dans le métier. Alors c'est lié je pense au fait aussi que j'accumule les années et que je finis par tourner un peu rond et puis la deuxième chose c'est que en fait les élèves sont de plus en plus difficiles. Et surtout on se heurte à un problème et de discipline mais surtout je pense de travail aussi. La notion de travail c'est quelque chose

qui leur est complètement étranger. Qui leur est devenu étranger. (...) les élèves sont de plus en plus violents, euh aujourd'hui là j'ai constaté que mon mur était complètement fendu dans ma salle parce qu'ils se jettent sur les murs, j'irai te montrer si tu veux. C'est devenu vraiment, c'est devenu laborieux quoi. Tu vois, c'est plus... la pédagogie là-dedans a du mal à trouver sa place. » (Morel, 1976)

Certains enseignants ont des difficultés à trouver leur place, ou doivent repenser leur rôle ou leur profession d'une autre manière dans ce contexte. Du côté allemand, on peut retrouver le même type de discours, avec ici un refus de ne pas enseigner. Pour elle, le métier d'enseignant ne peut plus se pratiquer comme il se pratiquait du temps de la RDA ainsi qu'elle a pu le vivre, mais elle refuse d'endosser une fonction trop sociale. C'est ainsi qu'elle n'a pas visé que la fonction enseignante mais aussi d'autres postes, certains très éloignés de l'enseignement :

« Et à un moment des élèves étaient là devant elle, et ils lui ont dit, elle devait avoir 56-57 ans, par là, et ils lui ont dit un truc du genre : « eh la vieille, va te faire..! ». Ça ne se serait jamais passé avant ! En RDA, aucun élève n'aurait parlé comme ça à une enseignante. Et donc ça a commencé, je me suis dit : « ce n'est pas ce que je veux. Je suis enseignante, pas travailleuse sociale ». Et c'est pour ça aussi cette école, je voulais venir ici. Je ne sais pas si je serais encore enseignante dans une autre école. Et c'est pour ça que j'avais posé des candidatures dans plusieurs domaines. » (Schmidt, 1993)

Au vu de ces extraits, l'expérience semble montrer une tendance au transfert des problèmes extérieurs à l'intérieur de l'école, qui perd son aura de lieu à part dans le quartier ou dans la société. Cette enseignante résume cette tendance, et parle de « pénétration » des problèmes à l'intérieur du cadre scolaire, et s'explique ainsi la dégradation de l'atmosphère dans les établissements ainsi qu'une recrudescence éventuelle de violence :

« je suis partie vraiment parce que j'avais peur. Mais l'ambiance de classe n'était pas complètement détériorée, il y avait quand même euh à l'intérieur du collège il restait encore une ambiance de travail je veux dire les événements extérieurs n'avaient pas complètement pénétré encore dans le collège. (...) tous les problèmes qui peuvent avoir lieu dans les quartiers, dans la rue et caetera, hop ! Ils sont transportés avec

les élèves. » (Benjamin, 1972)

Cette tendance générale remarquée par les enseignants chevronnés de notre échantillon est couplée à une observation de comportements d'élèves et de parents changés eux aussi. Ce sont des comportements induits par la marchandisation du système scolaire, et du passage après la RDA à l'économie de marché. Ces comportements vus comme consommateurs sont vécus de manière négative par les enseignants, traduisant pour eux une perte de respect par rapport à la profession, un engagement moins fort des parents et une délégation de tâches aux enseignants sans contrepartie. Nous allons ici citer l'exemple d'un échange avec l'étranger à Lyon comme à Leipzig. Les deux extraits montrent la même tendance, celle d'enseignants remarquant une baisse de l'engagement des parents dans l'organisation du voyage couplée à des attentes en hausse. Le comportement des élèves est aussi observé négativement, et fait disparaître l'envie à ces deux enseignantes de s'engager à nouveau pour préparer l'échange dans le futur :

« Et puis l'évolution aussi ça a été que les premières années, enfin les 15 premières années de mon enseignement, on n'était pas en fait notre récompense de notre travail de notre projet c'était euh le plaisir que prenaient les gens, les remerciements... on donnait, on SE donnait. Maintenant, euh vu le peu de remerciements qu'on a, le peu de plaisir qu'on prend soi-même, on se lasse, on n'a pas non plus de compensation financière hein, c'est souvent gratuit tout ce qu'on fait. Donc eh ben il y a un moment avec l'âge et avec ce que je t'ai dit on a envie de... on laisse tomber. (...) Parce que l'année dernière j'ai emmené une classe, j'ai trouvé que mes élèves se comportaient vraiment comme des consommateurs, tout leur était dû enfin c'était très assez désagréable, et quand je suis revenue, j'ai encore rencontré des parents qui n'ont rien trouvé de mieux à dire dès la sortie du bus, qu'ils n'étaient pas contents parce que leur enfant n'avait pas été mis dans la famille euh qui avait été prévue au départ sans poser la question, c'était pas du tout lié à moi, c'était l'organisation sur place, bon leur gamine avait été bien reçue, elle était super contente, mais les parents avaient trouvé le moyen de dire encore et de râler. Donc cette année j'ai marqué le coup j'ai dit « non. Je ne suis pas votre bonne. » tu vois, ça c'est une

évolution négative. » (Morel, 1976)

D'une manière plus résumée, du côté allemand, l'accent est mis sur la préparation de plus en plus en difficile et minutieuse de l'échange du fait de l'absence d'engagement, ainsi que sur le manque de reconnaissance et de prise de responsabilités par les parents ou élèves, ceux-ci estimant que l'organisation revient seule à l'enseignante :

« Aujourd'hui, quand je fais un échange scolaire avec mes élèves, je prépare tout, une semaine, de manière minutieuse, je m'occupe de tout. Et personne ne dit « je fais ça, je participe », ou « je m'occupe de ça ». Ils disent plutôt : « cette et cette personne sont responsables, mais pas moi ». (Schulze, 1984)

Cette tendance observée par les enseignants à la recrudescence de comportements clientélistes est pour la prochaine enseignante une tendance qui n'est pas à dater de la réunification de l'Allemagne, mais plutôt directement de la RDA. L'obligation des enseignants de rendre visite aux familles et de s'immiscer dans la vie privée a rendu aux yeux des familles est-allemandes le corps enseignant comme responsable de plusieurs domaines désormais imputés aux familles. Ces dernières ne se sentent en partie toujours pas responsables, et continuent à attendre de l'école qu'elle prenne en charge autant de domaines que sous le système de la RDA, tout en adoptant une posture néo-libérale, prônant le « choix » en termes de scolarité et d'influence comme nouvelle panacée. C'est en partie en militant pour une extension des possibilités de choix et de décision des parents et l'entrée d'autres acteurs privés dans le milieu scolaire que les partis conservateurs ont pu gagner les élections organisées à la réunification :

« L'école éduque, et les parents ne considèrent pas ça comme leur devoir. Je crois que cette façon de voir les choses vient du temps de la RDA. Alors il y a deux choses, parce qu'avant il était normal que l'école éduque en RDA, entre autres parce que les enseignants prenaient beaucoup part à la vie privée des familles, et les familles ont laissé cette part de l'éducation à l'école, et ça n'a pas changé. En vingt ans dans ce domaine il y a eu peu de changement, le sentiment général est encore souvent que l'école est encore responsable et pas les parents. » (Winkler, 1991)

Ces tendances sont parfois aussi vues comme des chances ou des occasions de repenser l'enseignement tout en se développant professionnellement. Dans le prochain extrait, une enseignante d'histoire-géographie voit dans l'évolution de la société et l'entrée de la technologie dans la vie familiale (de la télévision à internet notamment) un moyen voire une obligation de se « remettre au point », de changer ses habitudes et de varier ses supports pédagogiques. Ici, le changement et l'évolution de la société et leurs influences sur le monde scolaire sont vus aussi comme une chance :

« C'est peut-être la façon de travailler qui a changé, c'est moins du cours magistral, de plus en plus sur documents, parce qu'on a une population de « zappeurs », donc faut s'adapter, on travaille de plus en plus sur multimédia, donc internet, recherches, diaporamas, euh... c'est du boulot parce que moi franchement j'étais pas au point du tout. Plutôt cette façon de travailler qui a changé. On a toujours des livres bien sûr, mais c'est de plus en plus sur des images. » (Bergeron, 1992)

L'évolution est donc vue soit de manière négative soit positive, mais elle est aussi traitée comme étant normale et faisant partie du métier. Le métier d'enseignant étant au cœur des évolutions de la société, il doit être capable de s'adapter. C'est ainsi que cette personne fait un constat d'une évolution de comportements familiaux sur plusieurs années et met en avant un point qui peut être considéré comme un problème au niveau des apprentissages mais qui ne peut être ignoré. En cela elle voit ce point comme « lié à notre époque », et contre lequel il est inutile de lutter :

« Donc les évolutions qui touchent tous les ados de France en ce moment sur le fait que de nombreux jeunes maintenant sont très très tard devant des écrans soit sur internet soit beaucoup de parents considèrent que regarder la télé le dimanche ce n'est pas un problème, c'est une fin de week-end normale, y compris regarder le soir dans la semaine, ce n'est pas un problème, ça c'est quelque chose qui est généralisé, qui est lié à notre époque. » (Affoué, 1994)

D'autres notions se mettent en place en marge des évolutions de la société, d'une manière plus engagée et vue comme un devoir de l'école. Le désengagement de quelques familles et la perte

du prestige du savoir comme facteur d'élévation sociale et professionnelle pousse certains enseignants et équipes d'enseignants à socialiser consciemment les élèves, en instaurant des règles qui pourraient être considérées comme acquises par des enseignants plus chevronnés, et en créant une société à l'intérieur de la société afin de mieux préparer les élèves. De ce point de vue, la profession enseignante se décentre parfois un peu des savoirs académiques afin de pouvoir instaurer une atmosphère et des règles valorisés dans l'établissement et préparant activement à la vie en société. Ceci est par exemple éclairé par la notion de « limite » et l'institution de rituels :

« Je pense avoir eu toujours d'excellents rapports avec mes élèves dans la mesure où j'ai toujours eu à cœur d'avoir un discours positif vis-à-vis d'eux-mêmes, et de les regarder avec bienveillance, euh je... me suis souvenue souvent de mes souffrances, de mes propres souffrances d'élève pour garder en tête ce souci-là. En revanche ce qui me paraît important aujourd'hui, c'est là où finalement j'ai envie de transmettre ça à mes jeunes collègues, c'est cette notion de limite. Les enfants, les adolescents aujourd'hui vivent dans des milieux familiaux où il n'y a plus de limites, où tout est permis, où du moins... oui, ce sont souvent eux qui décident, or il faut qu'ils sachent que dans le lieu « classe », c'est l'enseignant qui décide, et puis on est en groupe donc il y a des règles à ne pas dépasser. Donc ça ça me paraît (être) un fondement. Comme euh un autre fondement aussi de mon enseignement, c'est l'institution de rituels qui les obligent un petit peu à se repérer dans l'espace, dans le temps, dans la relation. » (Levasseur, 1985)

Nous développerons ce point plus en détail dans la partie consacrée aux missions et devoirs des enseignants. Mais le couple évolution marchande – désengagement fait ressortir la notion de la nécessité d'un accompagnement social dans certains quartiers et établissements sous peine d'une perte complète de crédibilité de l'institution scolaire. Dans le prochain extrait, nous voyons les craintes d'un clivage qui serait à (re)venir et une fin définitive de l'école comme facteur d'ascension sociale :

« Et si il n'y a pas un accompagnement social, qui ne passe pas uniquement par l'argent, qui passe vraiment par des suivis,

etc, euh je ne vois pas comment on pourra y arriver. Et donc moi je pense depuis quelques années qu'il y a une volonté relativement ancienne de remettre à leur place les gens des familles qui euh progressaient, l'ascenseur social fonctionnait bien, et ça ça dérange. Je reste persuadée que ça ça dérange un certain nombre de gens. Et donc plus on laisse pourrir la situation, moins l'ascenseur social fonctionne. Alors il y a tout un environnement au niveau mondial on est bien d'accord. Mais au niveau éducatif, on laisse pourrir un peu l'Éducation Nationale, et on privilégie un autre système d'éducation, un peu plus protégé pas complètement mais un petit plus protégé, et là c'est gravissime. Je pense qu'on va arriver à un système « à l'américaine », c'est-à dire le petit peuple a droit à un minima, hein, et il faudra qu'il se contente de ce minima, et à la limite on arrive avec des élèves qui ne se rendent pas compte que ils peuvent arriver à quelque chose d'autre. Que c'est dans leur possibilités. Qu'il faut qu'ils s'investissent certes. Mais qu'ils peuvent aussi. On va arriver à un clivage complet. Je ne suis pas optimiste. Du tout du tout du tout. Du tout. Et moi qui ai fonctionné avec vraiment l'école, allez c'était le tableau de la maison presque, hein, l'école va te sauver, va te faire sortir d'un milieu un petit peu difficile, financièrement, etc, heu eh bien je regrette que ça ne fonctionne plus. » (Benjamin, 1972)

Ces dernières observations amènent à observer les changements du systèmes vus par les enseignants. En évoquant le changement, ceux du système scolaire ne sont pas laissés de côté. Dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, des enseignants ayant vécu les deux systèmes peuvent comparer et souligner sinon le gâchis tout du moins la précipitation ayant accompagné la période de la Réunification, et voir que ce qui est présenté comme un changement peut aussi être une remise au jour peu cachée de caractéristiques d'un système présenté comme obsolète. Cette enseignante ayant vu tout un système renié voit dans ces opérations un empressement politique ayant eu des conséquences pédagogiques non négligeables :

« « je vais dire, nous avons été socialisés sous la RDA, et il y a certaines choses qu'on apporte, bien sûr, et après la *Wende*, on nous dit que c'est de la m... et qu'il faut oublier tout ça, tout ce qui avait à voir avec la RDA était à jeter, et vous n'en aurez

plus jamais besoin. Et on voit, petit à petit, que l'on revient sous une certaine forme, cachée bien sûr, à des choses que nous avions déjà et qu'on aurait pu garder, qui nous auraient épargné une masse de travail... ce système ne me satisfait pas comme ça... (...) Éduquer les enfants au *Kindergarten*, ça arrive maintenant comme une nouveauté en Allemagne, que nous avions déjà en RDA. » (Winkler, 1991)

Face à cette impression de reniement d'un système dans son intégralité pour des motifs politiques, les enseignants se voient en partie perdants, leur bonne foi mise à l'épreuve et leur mandat considéré comme étant à prouver à nouveau. Ces différents points ainsi que les problèmes inhérents liés à l'adaptation subite à un nouveau système font voir les changements avec un œil différent, mais aussi à remettre plus facilement en avant les avantages et points forts de la RDA. Ici, la marchandisation actuelle est opposée à la possibilité d'étudier sans que l'aspect financier ne soit un problème. Les autres critères comme ceux politiques concernant les restrictions et interdictions sont minimisées et les points positifs regrettés :

« Je veux dire, ma mère était seule avec quatre enfants. Je ne sais pas si nous aurions pu étudier sans problème tous les quatre dans la société actuelle. C'est aussi toujours la question de comment c'est financé, de comment on est formé et poussé à l'école, et je ne sais pas, mais avant ça n'était pas le problème. Enfin on pouvait tous étudier ce qu'on voulait étudier. Tout n'était pas satisfaisant, mais d'une certaine manière, si, quand même. » (Schulze, 1984)

Cette même enseignante réalise dans le prochain extrait une mise en perspective des évolutions de sa matière et des changements politiques et intervenus dans la société. Elle voit la nécessité mais aussi la chance de pouvoir s'adapter à des changements plus rapides dans l'actualité de l'enseignement de sa matière, et son rapprochement avec l'actualité. Le contexte politique actuel le permet et l'oblige, les nouvelles technologies de même. Pour l'enseignement du français, elle voit l'éventail des possibilités s'agrandir très rapidement avec la chute du système socialiste ainsi que la liberté grandissante dans le choix de thèmes ou de textes. Pour autant, elle assure n'avoir manqué de rien pendant la RDA, considérant sa formation académique comme solide. Elle aurait aimé pouvoir réaliser une période d'études en France, mais le contexte rendait la chose impossible. Cela ne ternit que peu le souvenir de sa

formation d'enseignante, qui lui donne aussi les clés pour s'adapter :

« Mais à l'école en elle-même, les contenus ont vraiment changé. Avec toutes ces choses, comme le rapport à des textes variés et actuels, pas seulement l'actualité mais aussi en littérature, et des thèmes du quotidien. Aujourd'hui, on a beaucoup plus de possibilités, et c'est bien entendu véhiculé en cours, et ça fait aussi partie du programme scolaire. Chez nous, ce n'était pas comme ça, on n'avait accès ni aux journaux ni aux revues, internet n'existe pas, l'information ne passait pas, et l'accès à la littérature actuelle était aussi pauvre. Et aujourd'hui il faut traiter le programme dans la matière bien sûr, mais on a beaucoup plus de choix dans la manière de le faire. Et ces possibilités, nous ne les avions pas avant. La langue était moins orientée vers la pratique, et, ben, moins dirigée vers l'actualité. (...) Rien ne m'a manqué, à part peut-être vraiment de pouvoir quitter le pays, pas seulement pour voyager, mais aussi quelques semaines ou quelques mois à y étudier, voire plus longtemps. C'est ça qui m'a manqué, mais ça... » (Schulze, 1984)

Il apparaît ici que ce qui est interprété comme tenant du « changement » est vu au niveau des institutions et du contexte politique dans les nouveaux Länder de l'Allemagne. Ces changements éclipsent parfois même ce qui est vu du côté français comme étant du « changement ». Celui-ci est vu en France au niveau notamment des élèves et des parents, le contexte politique jouant un rôle catalytique, mais moins mis en avant que celui de la réunification de l'Allemagne. Ces changements affectent aussi le travail et l'atmosphère avec les collègues et autres acteurs. L'évolution de cette vie dans l'établissement, avec les autres enseignants et la direction, est le sujet de notre prochain item.

## **.Item 5 : Travail en équipe, relations aux collègues et effets d'établissement**

*Il n'y a pas de baguette magique. Et si les gens ressentent ça comme une contrainte, bah c'est pas la peine de commencer, c'est évident. (Lefebvre, 1972)*

Ainsi que nous l'avons annoncé dans le chapitre précédent, nous allons nous concentrer ici sur tout ce qui concerne les acteurs d'un établissement, l'environnement le plus direct (élèves mis à part) des enseignants : les autres enseignants, l'équipe à un niveau plus large, et de manière macroscopique, l'établissement dans lequel un enseignant et son équipe travaillent et évoluent. Il sera ici particulièrement intéressant d'observer les effets de différents contextes sur les axes traités que sont le travail en équipe, le rapport aux collègues et les effets liés à l'établissement. Nous pourrons voir le rapport à la direction en RDA et en France par exemple, ainsi que les raisons d'un engagement dans un projet commun entre plusieurs enseignants dans plusieurs cas. De plus, ce que les enseignants interrogés nous disent de leur expérience en tant que membre d'un collectif et les rapports à leurs collègues et à leur direction apporte une dimension biographique, centrée sur les variations à travers le temps et les évolutions de la société, qui est caractéristique de cette étude. Cette partie assez longue est une plus importantes de ce travail, car elle se situe typiquement dans notre démarche interactionniste, replaçant les acteurs étudiés dans leur environnement professionnel. La manière dont ils interprètent les comportements de leurs collègues et de leur direction nous renseigne directement sur l'établissement, l'équipe enseignante et la personne interviewée en tant qu'enseignante.

### **.1 Travail en équipe**

Dans le cadre de la présente étude, nous pouvons définir le travail en équipe de manière large comme une action pédagogique concertée entre plusieurs acteurs de l'équipe enseignante. Cette action peut être spontanée ou planifiée, souhaitée ou imposée, éphémère ou sur une durée plus importante. Une des tendances qui apparaît est celle d'un métier à grande part individuelle, mais construite à l'intérieur d'un réseau. Cela rejoint le découpage du travail enseignant : en grande partie seul devant ses élèves, il s'intègre dans une équipe et travaille même de manière indirecte à un projet en commun avec les autres enseignants, la direction, les parents et les élèves. C'est ici que cette notion de « réseau » est évoquée et comprise :

« Alors je pense en premier lieu que l'enseignant fait d'abord cavalier seul, mais il est bien conseillé et épaulé quand il arrive à se construire un réseau, à sa manière. » (Winkler, 1991)

Dans certains cas, la notion de travail individuel et celle de réseau ou même d'équipe sont séparées, et se rejoignent à certains moments de la carrière. Plusieurs personnes interviewées ici sont dans ce cas et dessinent cette tendance, celle de l'intégration consciente à des projets communs après une expérience individuelle :

« Faut que les nouveaux collègues se fassent leur place, comprennent l'intérêt de ce type de travail. Et pour comprendre l'intérêt il faut parfois avoir un minimum d'années d'expérience. Peut-être s'être colleté aux difficultés qu'il y a à travailler seul, et se dire, ben voilà, peut-être qu'à plusieurs, voilà, on y arriverait mieux, ça serait mieux. » (Lefebvre, 1972)

D'une autre manière, les avantages du travail individuel et des emplois du temps qui permettent du temps libre sont mis en avant dans la description du métier d'enseignant, pour expliquer ensuite l'évolution après quelques années d'ancienneté vers des projets d'équipe. Cette enseignante a eu besoin d'un expérience solide et de s'identifier comme maillon important de l'établissement pour pouvoir s'investir en équipe. En supplément de cette assurance acquise, le temps libre est pour elle essentiel pour s'investir dans des projets. Les années pendant lesquelles elle a participé à des projets en équipe et organisé certains sont les années où le temps hors de la classe était laissé à sa disposition :

« Au début, j'ai trouvé le métier extrêmement individuel. C'est-à-dire que forcément on sympathise avec ses collègues, mais ça c'est quelque chose de toujours vrai le découpage des emplois du temps des enseignants fait que si vous avez telle après-midi de libre vous voulez la consacrer chez vous avec votre matériel à travailler, et puis c'est agréable quand on s'est fatigué en cours de pouvoir se dire je prépare mon cours mais si je veux me faire un thé je peux (...) Et là j'avais, dans les premières années d'enseignement, ce temps-là. Alors l'évolution, je dirais que dans les années 80, j'ai participé à beaucoup de projets d'équipe. (...) Alors fatalement quand on était en équipe on acceptait de donner du temps pour travailler ensemble. » (Bourgeois, 1975)

Pour cette enseignante, l'évolution depuis la fin des années 1980 a été faite dans le sens d'une privation de la liberté pendant le temps hors de la classe. Et, de manière presque paradoxale, quand le travail en équipe et par projets a été mis plus en avant au niveau des textes et de l'institution, le temps libre pour sa réalisation et sa planification s'est raréfié. L'investissement de cette enseignante a baissé de ce fait :

« Je vais être honnête: quand nous sommes inspectés, nous disons que nous travaillons ensemble, mais on est tellement happé par des réunions, alors ça c'est nouveau. (...) J'aime beaucoup mes collègues pour la plupart, et j'ai envie de travailler avec, mais je vous dis que tant que ça ne sera pas institutionnalisé, inscrit à notre emploi du temps et obligatoire, on le fera pas. » (Bourgeois, 1975)

L'accumulation vécue et ressentie des tâches qui s'ajoutent à l'enseignement en classe a fait passer pour elle les projets d'équipes de projets « pour lesquels on accepte de donner du temps » à une chose « qui ne se fera pas tant que ça ne sera pas obligatoire ». Au niveau professionnel, cela implique un changement des valeurs : d'une composante naturelle de la profession, la travail en équipe devient une tâche supplémentaire qui ne se fait plus de soi sans obligation. La mise en avant par les textes ne semble dans ce cas pas avoir été suivie par toutes les institutions et établissements. Le travail en équipe et les projets semblent désormais devoir se faire de manière spontanée et organisée par un ou plusieurs enseignants engagés, alors que la situation d'avant 2000 est présentée comme celle d'une institution à l'origine de projets,

donnant une « impulsion » :

« Mais ça, c'est au niveau d'un établissement, et les professeurs volontaires travailleront peut-être ensemble mais depuis 10 ans je n'ai plus vécu de grands projets comme lors du tiers-temps pédagogique ou je me rappelle l'aide aux élèves qui avaient beaucoup de mal en 6ème 5ème on avait mis sur pied une 6ème-5ème en trois ans. Alors tout ça c'était impulsé au niveau de l'institution hein, on partait pas comme ça en disant « on va faire ci on va faire ça », on disait voilà le cadre permet, et quels sont les volontaires pour constituer des équipes. Et là, moi j'acceptais de donner de mon temps librement. » (Bourgeois, 1975)

Le travail en équipe ainsi que l'entraide entre enseignants semble baisser de manière drastique quand les obligations hors de la classe augmentent. De manière similaire à l'accumulation de réunions dans l'exemple précédent, cet extrait montre que le travail entre enseignants ne peut plus se faire, ou que la volonté n'est plus engagée de manière spontanée car le temps manque. L'enseignante interviewée regrette cette situation, car le concept de l'établissement dans lequel elle travaille suppose justement un fort travail en équipe :

« il y a beaucoup d'enseignants à notre école qui souvent ne se font pas aider. Ce n'est pas qu'on ne veut pas les aider, mais ça vient aussi du fait que l'on n'a pas de temps pour ça. (...) On n'a pas le temps de regarder, ce qui se passe ici, ce qui se passe là. Et c'est pourquoi on a moins de compréhension pour les choses, parce qu'on ne sait pas. Et c'est plutôt comme ça ici, que les enseignants des classes plus basses vont vers ceux des plus hautes classes pour donner des cours et aider, mais pas le contraire. » (Schmidt, 1993)

Nous venons de le voir, une des formes du travail en équipe est constituée par les projets « de grande envergure », comme les « classes de neige », échanges, excursions et autres formes souvent extrascolaires. C'est dans cette forme de travail en équipe et par projet que l'engagement et l'investissement individuel doivent être les plus forts, car ils se font la plupart du temps sur la base du volontariat, comme nous venons de le voir. Cette enseignante ayant commencé dans les années 1980 s'est investie dès le début dans ce genre de projets en commun, et n'en tire que des aspects positifs. Elle rejoint d'une autre manière les tenants d'une

« obligation » qui « devrait » être faite de travailler en commun, non pas comme plus haut car seule une obligation permettrait un retour de ces projets, mais plus simplement pour les bienfaits engrangés par ces projets :

« On a fait des classes APAC, on a fait des IDD, des itinéraires de découverte, on a fait des projets, des clubs, toutes sortes de choses, et moi j'ai toujours été satisfaite finalement du travail qui a été fait avec les collègues. Dans l'échange avec les collègues, et dans le résultat avec les élèves. Ça a toujours été bénéfique. On devrait d'ailleurs obliger les enseignants à travailler davantage en équipe parce que c'est une grande ouverture. » (Levasseur, 1985)

Ces projets à grande échelle, qui impliquent une sortie physique de l'établissement, sont aussi utilisés comme moyen de socialisation professionnelle des enseignants, et permettent l'entrée et l'intégration à une équipe éducative. Nous le voyons dans cet extrait à suivre, le fait de s'être fait proposer un projet dès son arrivée dans l'établissement a permis à cette enseignante de se sentir en confiance et de pouvoir ensuite se développer au sein de l'équipe, et devenir elle-même instigatrice de voyages. Pour elle, ce déroulement apparaît comme étant relativement normal, mais idéal aussi. Son expérience lui permet maintenant d'accueillir ses nouveaux collègues et de les intégrer directement dans la durée :

« dès qu'il y a un nouveau titulaire qui arrive, on se dit « voilà, il est titulaire du poste, donc c'est un nouveau collègue qui va rester avec nous longtemps donc il faut qu'on travaille tout de suite ensemble ». Donc dès que je suis arrivée on m'a proposé des choses, dans ma première année, on m'a proposé d'accompagner un voyage à Rome, donc j'ai été tout de suite baignée dans les projets. D'abord les projets mis en place par les collègues, et ensuite à mon tour j'ai pu proposer mes propres projets quoi. Et imposer mon fonctionnement, donc finalement ça n'a pas été très difficile. » (Affoué, 1994)

Une bonne ambiance entre les collègues est souvent vue comme une caractéristique normale mais surtout indispensable dans le fonctionnement d'un établissement. Sans ce climat, le métier perd une part importante de sa dimension sociale et intégrée à un système, ainsi que les relations entre matières enseignées, projets et échanges. Ce contact est donc important dans sa

création, mais aussi bien sûr dans son entretien. Cet exemple allemand ne diffère que peu de ce que l'on peut lire dans des témoignages recueillis en France, tel que le précédent. Ici, nous voyons en plus le lien plus important avec non seulement les professeurs principaux, mais aussi avec les « Fachlehrer », enseignants responsables d'une matière dans l'établissement sur un ou plusieurs niveaux. Ce type de fonction, que l'on ne retrouve pas en France, montre le souci d'une homogénéité au niveau d'une matière :

« je pense, oui, que c'est très important de bien s'entendre avec ses collègues, je ne peux pas imaginer ne pas avoir de contact avec eux, j'aurais beaucoup de mal à la vivre, et hm, on est souvent laissé à soi-même, et c'est aussi important quand le responsable de la matière ou d'une classe est là, ou qu'on ait en tant que prof principal un bon contact avec les autres enseignants. » (Winkler, 1991)

On retrouve cette notion de lien entre les matières à l'intérieur du programme et surtout de liens à l'intérieur de la matière enseignée dans cet extrait, qui va plus loin en avançant la notion de crédibilité pédagogique. Partant du principe que les élèves sont en contact permanent avec les autres élèves, la comparaison se fait. Avec des enseignants d'une même matière travaillant ensemble, les élèves peuvent plus facilement échanger sur le sujet, et gagnent une impression de progression homogène, sans que les différences et particularités de chaque enseignant soient mises en second plan :

« c'est super important de travailler en équipe. Parce qu'on doit se prêter du matériel, échanger les salles euh... donc, et puis c'est bien aussi d'échanger les cours, et que, sur un même niveau, ce soit la même chose aussi entre les classes, ça rend la matière plus crédible. (...) Donc je sais que moi j'aime bien quand on uniformise sur un niveau de matière, et qu'on se met d'accord et que... après bien sûr hein, on ne fait pas exactement les mêmes cours parce qu'on a chacun notre sensibilité, et nos spécialités aussi. Mais quand même, que ce soient les apprentissages et sur les, les, sur les notions abordées, les façons de faire, qu'on soit quand même assez homogène. » (Dubreuil, 1994)

Ces façons homogènes d'avancer dans les programmes et cette unité entre les enseignants

d'une même matière peuvent être source d'un travail en équipe, mais aussi un but. L'exemple à venir illustre ce propos, en montrant comment des nouveaux programmes ont pu impulser un travail en équipe, dans le but d'une acquisition commune et coordonnée des programmes d'une matière, ainsi que leur transcription en classe. Ce travail démarré par quelques enseignants volontaires a apporté l'unité évoquée dans les derniers paragraphes et exemples. Le support pédagogique est dans ce cas devenu source et but du travail en équipe :

« et là, il s'est trouvé que dans le collège, nous étions un groupe de profs qui avons eu la volonté vraiment de travailler ensemble, pour la mise en place de ces nouveaux programmes. Là ça a été vraiment un véritable travail en commun, c'est-à-dire avec là nous nous sommes, euh.. nous nous sommes imposés, mais après ça n'a pas été du tout une charge, chaque semaine on se retrouvait pour un travail en commun de 3-4 heures. Nous avons, niveau par niveau, de la sixième à la troisième, décortiqué les nouveaux programmes et élaboré des cours en commun. » (Lefebvre, 1972)

Nous pouvons profiter de cet exemple pour mettre ici en avant un point important, à savoir le caractère volontaire et voulu du travail en équipe. Nous le verrons dans d'autres cas, ce travail ne peut pas se faire sans le consentement ni la volonté des enseignants concernés. Cette personne parle ici de « concours de circonstances », de souhaits communs et d'une entente générale assez bonne. Certains enseignants ne souhaitent pas travailler en équipe, et dans d'autres moments les circonstances ne sont pas propices. Toujours est-il que l'initiative doit partir des enseignants, ou de personnes de l'équipe éducative :

« Et les années précédentes, ça n'avait jamais jamais pu se faire. On avait eu quelques velléités, mais avec l'équipe précédente, non, ça n'avait pas pu se faire. Là, ça a été un concours de circonstances qui a fait qu'on s'est retrouvé cinq qui nous entendions bien et qui avions la même volonté. » (Lefebvre, 1972)

D'une autre manière, les collègues peuvent être facteurs d'innovation ou de remise à jour des connaissances ou des outils pédagogiques. Dans cet exemple, c'est l'introduction des TICE qui a été facilité par un jeune collègue. La personne interviewée se base sur cet exemple, et définit

cette situation comme une situation de travail en équipe, car l'enseignant a apporté ses connaissances techniques de son initiative aux autres enseignants au moins de sa matière, et l'apprentissage a pu se faire en groupe :

« L'arrivée au multimédia s'est faite par un collègue, euh il doit avoir trois ans d'ancienneté, qui est arrivé avec son ordinateur portable qui nous a montré que c'était super bien pour l'histoire-géo donc du coup on s'est adapté. C'est ça c'est par un travail d'équipe, un collègue, voilà, c'est un entraînement entre nous c'est plus ça qu'autre chose quoi. »  
(Bergeron, 1992)

Cette homogénéité dans la matière et ce travail pédagogique en commun ne sont pas toujours souhaités, et le travail en équipe non plus. Dans le prochain extrait sont pointés les inconvénients du travail en équipe selon ce professeur de français. En invoquant la diversité des pédagogies et l'autonomie enseignante, il refuse de travailler en équipe. Pour lui, celui-ci ne peut fonctionner que quand tous les enseignants se connaissent de longue date, et au niveau d'une matière, l'organisation de devoirs communs virerait plus à la compétition ou la mise en comparaison d'enseignants et de classes qu'à un travail commun efficace et bénéfique. Dans les témoignages que nous avons recueillis, cette tendance est minoritaire, mais son expression trouve sa place ici, car elle traite du travail d'équipe en général et à l'intérieur d'une matière :

« Alors je vais te dire une chose c'est très simple je n'ai jamais travaillé en équipe. Tout simplement parce que les profs recherchent leur indépendance, leur autonomie, je pense que c'est très important. Parce que ce qui fait la richesse dans un enseignement c'est la diversité des pédagogies tout en suivant, peut-être pas en français parce qu'on a une certaine latitude, hein, mais je pense que chacun a besoin, premièrement d'une autonomie d'autre part il y a autre chose: travailler en équipe c'est possible quand on se connaît vraiment très très bien, mais il y a aussi un mauvais esprit qui règne dans les établissements, c'est quand il y a par exemple des devoirs communs, ah ben souvent c'est la terreur parce qu'on va se dire euh voilà c'est ça: « ils vont saquer mes élèves, ça j'ai pas traité, ça j'ai pas traité » et ça se passe très très mal. Alors il vaut mieux carrément qu'il n'y ait jamais de devoir commun parce qu'au moins tout le monde s'entend mieux, et à ce

moment-là euh bon le jour de l'examen qu'il y ait eu un examen blanc au bac un examen blanc au brevet, bon on peut comprendre, mais c'est vrai il y a toujours des tensions, parce que celui-ci il veut faire ça il a pas fait ci il a pas fait ça et ça c'est terrible. Et le mieux c'est que chacun soit complètement autonome. » (Martin, 1979)

On retrouve cette tendance chez cette enseignante de mathématiques, qui n'a fréquenté que des établissements plutôt favorisés. Elle voit son métier comme solitaire et considère le métier comme une transmission de savoirs de l'enseignante aux élèves sans travail avec les autres enseignants. Pour elle, le devoir commun annuel constitue la seule tâche commune. Régler ses problèmes professionnels ne passe pas pour elle par la discussion avec les autres enseignants, la direction et les outils individuels étant considérés comme suffisants. Nous observerons cela plus en détail dans la sous-partie réservée au rapport aux collègues :

« Alors avec les profs de maths je dirais qu'on n'a jamais travaillé ensemble, jamais travaillé en groupe avec les profs de maths, sauf si une fois par an on fait un devoir commun, pour cet objectif-là on essayait de se trouver des chapitres en commun, un rythme et des barèmes communs, c'était la seule concertation qu'il pouvait y avoir entre nous. Sinon c'est vrai qu'on est assez solitaire, isolé, dans son coin. » (Meunier, 1979)

Après avoir passé en revue le travail en équipe au niveau des matières et des savoirs. nous voulons explorer ici cette dimension du travail en équipe qui est celle d'une nécessité dans l'intégration professionnelle d'un enseignant à l'intérieur d'un établissement. En termes d'apprentissage du métier, le travail en équipe apporte au niveau individuel des bienfaits qui ne sauraient être acquis d'une autre manière. Cet extrait compare le travail en équipe à une éternelle formation continue, sans laquelle cette enseignante ne pourrait pas se sentir professionnelle. Du courage de se dévoiler aux autres enseignants aux acquis techniques en passant par l'unité dans les progressions d'élèves à l'intérieur du programme, ce sont ici de nombreux gains professionnels qui semblent indispensables :

« tout simplement parce qu'on est amené à réfléchir sur les

compétences, l'évaluation des compétences, on fait des devoirs communs donc on est obligé d'avancer plus ou moins sur les mêmes progressions. Et ça c'est un travail qui est très riche, qui m'a apporté énormément, qui s'est toujours très très bien passé. On appréhende toujours de travailler avec les autres parce qu'on pense qu'ils n'ont pas les mêmes méthodes de travail, puis finalement, ça demande un peu de souplesse, mais c'est un travail qui est payant. Au bout du compte. » (Levasseur, 1985)

Cette unité dans le cadre du programme scolaire prend aussi souvent la forme d'un travail de projet, de moins grande « envergure » que les projets cités plus haut tel un échange avec un autre pays. Ces projets sont le plus souvent des passerelles entre deux ou plusieurs matières. On retrouve ici, dans le travail interdisciplinaire, le lien plus fort avec le professeur principal, que nous avons déjà identifié plus haut dans l'exemple allemand :

« Et des fois on essaye même de mettre en place des projets interdisciplines aussi. Par exemple moi je leur fais fabriquer un truc et je demande à la prof d'arts plastiques si elle veut participer, pour la déco. Voilà, et la troisième d'insertion c'est prenant aussi, donc on est obligé de travailler en équipe, d'avoir des réunions régulières. Donc, ils font des stages notamment, donc on doit aller les voir pendant les stages et donc après faire un compte-rendu au prof principal. » (Dubreuil, 1994)

Comme nous l'avons évoqué plus haut, ces projets comme le travail en équipe dépendent d'une délicate alchimie à entretenir et retrouver de manière constante. Certains établissements et certaines équipes arrivent mieux que d'autres à monter des projets interdisciplinaires ou à l'intérieur d'une discipline. Nous le verrons, le type d'établissement ainsi que sa direction sont des facteurs importants ayant une influence sur le travail en équipe et son déroulement. Ici, la comparaison est faite par cette enseignante entre deux établissements qu'elle a fréquenté. Les projets interdisciplinaires sont le point de comparaison :

« Donc à la fois, dans une même matière c'était par petits groupes, mais beaucoup en général dans une équipe pédagogique. Donc on arrivait à monter des projets français-maths, français-histoire-géo, français-art... beaucoup

plus finalement qu'ici je trouve. » (Cazeneuve, 1998)

Ces projets interdisciplinaires se font souvent sur le traitement d'un thème commun à plusieurs matières, et montrent aussi aux classes concernées la connivence et la concertation derrière un projet, renforçant auprès de celles-ci l'image d'une équipe cohérente. Ce que cela peut apporter pour les élèves est évoqué à la fin de cet extrait et développé dans les prochains paragraphes :

« nous allons tous les deux parler de mythologie grecque, que ce ne soit pas redondant et voir comment on se complète et comment on peut faire quelque chose d'intéressant pour les jeunes. Donc ça aussi ça apporte un soutien et une motivation. » (Affoué, 1994)

Nous venons de voir ici que le travail en équipe peut aussi s'axer sur des projets à l'intérieur d'une discipline ou à l'intérieur d'un programme scolaire, ou de manière interdisciplinaire. En-dehors de ces ajouts et effets pédagogiques et didactiques directs, de nombreux paramètres dans un établissement dépendent de la teneur de l'équipe, et de sa volonté à travailler en commun. C'est l'objet des quelques témoignages qui vont suivre. Ils nous montreront que l'équipe formée par les enseignants d'une classe mais aussi d'un établissement a en sus de sa fonction éducative une fonction sociale, et forme un ensemble aussi complexe qu'inextricable avec les élèves et le monde extérieur. Nous allons nous intéresser dans les lignes à suivre à cette fonction sociale du travail en équipe, de son utilité vue, observée et repensée par les enseignants interrogés, et la forme que cette fonction prend selon les lieux considérés et les personnes interviewées. Cette fonction que nous appellerons ici fonction sociale de l'équipe éducative peut intervenir à différents niveaux. Dans cet exemple, le niveau d'intervention est celui d'un élève en difficulté ou causant des problèmes de manière ponctuelle. Même si le terme utilisé par l'enseignante est celui de « projet », nous sommes bien ici en présence d'un travail d'équipe œuvrant pour le bien-être et le fonctionnement scolaire de l'élève et de la classe :

« ça m'amène à travailler en équipe. Mais de façon très très partielle. Donc les projets, ben ça pourrait être euh actuellement on est en discussion sur un projet d'une équipe

sas qui prendrait en charge un élève qui est trop pénible dans sa classe, ou en souffrance, cet élève pourrait sortir de sa classe, au lieu d'être en affrontement avec le prof, rencontrer un professeur ou un adulte de l'établissement avec qui parler dans le moment de la crise, puis être accompagné pendant quelques temps, enfin tout le temps qui est nécessaire. » (Bourgeois, 1975)

Ce travail est le plus souvent présent, mis en place et reflété dans une optique de l'établissement comme lieu de socialisation. Cette tendance touche toutes les sortes de publics, même si les publics défavorisés font l'objet d'une attention particulière. Cet exemple nous montre que l'équipe, avec un accent sur les professeurs principaux et responsables de matière, doivent former un ensemble solide et « fermé » pour faire face aux besoins des élèves. Nous le verrons dans un extrait suivant, les métaphores utilisées sont différentes, mais les enseignants forment dans ces cas une aide qui permet aux élèves de trouver des habitudes et sentir une structure solide qui leur permet d'évoluer scolairement et socialement :

« Il y a des élèves qui ont besoin d'un environnement fermé, un tout, autour d'eux. Ils doivent voir que plusieurs personnes sont au courant et agissent ensemble, sinon ils nous filent entre les doigts. Et ça arrive. C'est pour ça que c'est une bonne chose quand on peut compter, en tant que professeure principale, sur les collègues des autres matières, qu'on partage aussi beaucoup d'informations avec eux. » (Winkler, 1991)

De par cette cohésion, la communication sur les problèmes se fait rapidement, et cette communication est retransmise aux élèves. Cela permet de montrer aussi l'image d'un collectif d'enseignants travaillant ensemble et communiquant :

« Si il y a un souci, (...) tout le monde est là pour nous soutenir et pour parler aux élèves : « attention ce matin dans telle matière ça a pas été, vous avez intérêt à vous tenir à carreaux parce que on sait que, et que voilà ». » (Bergeron, 1992)

Ce professeur de mathématiques fait le lien ici entre traitement collectif du programme scolaire et fonction sociale du travail d'équipe. Afin d'aider les élèves mais aussi conscient qu'une mauvaise atmosphère est nécessairement mauvaise pour un établissement, cet

enseignant voit la nécessité de travailler en équipe, et ce dans la totalité des établissements qu'il a fréquenté. Il rappelle que les enfants doivent voir l'unité du corps enseignant :

« Si il n'y a pas d'équipe, les gamins peuvent ruiner un établissement. Ça part dans tous les sens. Il faut que les gamins sachent, par classe, par niveau, et dans tout l'établissement, tout le monde est au courant de tout ce qui se fait. (...) Samedi, dimanche on s'envoie des mails, des rapports, des trucs... Comment on s'y prend, on traite le programme ensemble, on est à deux avec Caroline c'est bien, partout où je suis passé, je m'intègre dans toutes les équipes, c'est pas un problème, et puis d'abord c'est comme ça. »  
(Ibrahim, 1990-2000)

La fonction sociale du travail d'équipe se fait aussi de manière beaucoup plus large, notamment par l'instauration de règles communes mises en place et respectées par tous les enseignants, afin toujours de montrer une équipe unie et cohérente ainsi que l'établissement d'un cadre commun pour tous les élèves de l'établissement, indifféremment de l'enseignant ou du niveau concerné. Cela peut concerner comme ici un plan de classe ou des rituels servant de repères autant au enseignants qu'aux élèves :

« Quand ça sonne ils restent en rang devant la classe, et ils ne rentrent pas tant qu'ils ne sont pas calmes, c'est tout bête mais personne nous le dit on le fait pas. Avoir un plan de salle dès le début d'année, alors au début par ordre alphabétique et puis après on gère, si on ne sait pas on ne le fait pas. [...] C'est valable pour toutes les matières. Et tout le monde le fait ici. Des petits trucs qu'on dit comme ça, je pense pas qu'à l'IUFM on apprend ça. » (Bergeron, 1992)

Cette tendance est résumée ici dans l'extrait suivant. Toutes les caractéristiques principales de ce que nous avons rassemblé sous le terme de fonction sociale du travail d'équipe sont retrouvées ici, ajoutant le terme de « langage commun » non seulement entre les membres de l'équipe, mais aussi avec les élèves. Cette fonction est pour cette enseignante au moins aussi importante que l'enseignement effectif de sa matière, et les efforts placés dans cette direction sont importants :

« toutes ces règles non-écrites, la coutume du collège, alors

effectivement, les élèves le savent. Les élèves ne s'assoient pas tant que ce n'est pas calme, il y a un retour au calme effectivement qui est ritualisé de cette façon. [...] Donc il y a des rituels aussi en fin d'heure, c'est pas parce que la sonnerie retentit qu'on doit se ruer sur la porte pour sortir, mais on peut faire des départs échelonnés, les élèves qui ont été calmes peuvent sortir en premier. [...] ça se fait tout le temps et c'est très important. Parce que ça soude les adultes, et ça permet de faire sentir aux enfants que l'équipe est solide, il y a moins de failles, on parle tous le même langage et on se parle entre nous, on se met d'accord. » (Affoué, 1994)

De manière inverse, pour cet enseignant, l'absence de travail en équipe et de communication entre les enseignants constitue un élément décisif d'une mauvaise entente, et surtout de la création d'une fausse image de l'établissement. Il relie cette tendance aux établissements plus renommés, dans lesquels les problèmes seraient absents et la communication de ce fait inutile. Il déplore ce pan de la profession mis de côté dans les établissements fréquentés, et y voit un mensonge fait aux enseignants par eux-mêmes, mais aussi et surtout aux élèves et aux familles. Ce professeur enseigne plus volontiers dans les établissements moins favorisés car il y trouve plus souvent une équipe éducative avec laquelle il peut travailler en commun, et déplore l'absence de travail commun entre les enseignants dans d'autres établissements :

« le travail en équipe est très important dans ce qu'on fait. Quand j'étais au lycée Henri IV, il n'y avait pas de travail d'équipe. (...) Ça veut dire que quand je fais mon cours les autres derrières ils écrivent tchictchictchic... et il n'y a pas de progression commune, ils ne disent rien donc ils sont sensés être immunisés de tout. Au collège Blaise Pascal c'est pareil. Faire croire à tous les parents qu'il n'y a pas de problème, pourtant il y en a. j'ai été amené à appeler des parents parce qu'il y a des conflits. Ils veulent montrer une image qui n'est parfois pas vraie. » (Ibrahim, 1990-2000)

Cette composante du travail en équipe montre l'importance pour tous les acteurs de l'école des usages et coutumes qui se créent à l'intérieur d'un établissement. Ces usages peuvent se créer quand l'équipe éducative est investie dans la vie de l'établissement et pour une durée assez

longue. Nous avons pu voir qu'ils sont partagés par tous les enseignants, mais ils sont mis en place dans la durée et à partir d'un engagement. La solidité de l'équipe tient elle aussi en grande partie à l'ancienneté et le type de poste qu'occupent les enseignants. Le travail en équipe demandant à s'engager et à engranger des habitudes de travail en commun et développer des projets parfois sur plusieurs années, un poste non-fixe comme les postes TZR ou des postes répartis sur plusieurs établissements constituent un frein au développement de celui-ci :

« Du coup je suis rentrée dans l'académie de Lyon, et je suis TZR au collège des Tulipes cette année. Donc j'étais très contente d'avoir un poste dans le Rhône, c'était mon but. D'être TZR ça ça m'ennuie parce que justement changer tous les ans ça veut dire que le travail d'équipe est beaucoup plus difficile. Le temps de connaître les gens, de connaître les usages du collège, et pour moi c'est vraiment un des points importants du métier. Si on ne peut pas communiquer avec les collègues, bosser ensemble, je trouve que le travail a quand même nettement moins de sens. » (Cazeneuve, 1998)

De manière analogue, du côté allemand, le travail à temps partiel ou dispersé sur plusieurs établissements a eu des répercussions similaires sur le travail en équipe et l'intégration à un établissement. Cette enseignante considère comme une chance d'un côté de pouvoir enseigner en partie en *Gymnasium*, mais regrette de ne plus pouvoir partager le quotidien de l'établissement et des autres enseignants. Elle arrive, à force de temps, à pouvoir avoir des relations amicales avec d'autres enseignants, mais celles-ci se résument aux pauses, sans avoir la possibilité de construire un projet commun. Elle se félicite d'arriver à pouvoir « discuter », mais regrette de se surnommer elle-même « la femme du mardi » :

« hm et par exemple au *Gymnasium* je suis la femme du mardi, je ne suis là que les mardis, et les collègues que j'ai vus tous les jours pendant trois ans, je ne les vois plus que le mardi depuis deux ans. Et quand même on a pu nouer des relations avec certains, ce qui est très bien, où malgré le peu de pauses, on essaye encore les mardis d'aller (...) discuter ensemble. » (Winkler, 1991)

Faire cours sur plusieurs établissements pose en sus le problème du nombre de classes et de

niveaux enseignés. Ici, cet extrait montre l'exemple d'une équipe essayant de maximiser la solidarité et « limiter les niveaux » enseignés par chacun. Mais cela n'est pas toujours possible compte-tenu des limites administratives et des vœux de chacun. Le fait pour cette personne de vouloir éviter à tous ses collègues une surcharge de travail due à une multiplicité de programmes à enseigner relève pour elle du travail en équipe et de la cohésion de l'équipe enseignante :

« Parce que nous, ce qu'on essaye de faire chaque année, c'est de limiter les niveaux. Parce que moi je suis arrivée en 2000, je me suis retrouvée avec cinq niveaux. De classes. (...) Donc, depuis, de moi-même quand il y en a qui arrivent de l'extérieur qui ont deux établissements, je fais en sorte qu'ils ne se retrouvent pas avec les quatre niveaux de classes. Donc c'est pas toujours possible hein, je me souviens une fois un coup tordu je leur avais dit la fille qui vient ici, elle fait quatre heures, il faut surtout pas qu'elle ait les cinquièmes parce que c'est le seul niveau qu'elle n'a pas dans l'autre établissement. Eh ben ils lui ont donné les cinquièmes (rires). » (Dubreuil, 1994)

De manière inverse mais attendue, une équipe stable et une ancienneté dans l'établissement sont des facteurs de développement du travail en équipe et de sa cohésion. Cette enseignante travaille beaucoup avec ses collègues dans cet établissement dans lequel elle enseigne depuis plusieurs années avec les mêmes collègues. Dans ces conditions, le travail en commun lui semble aller de soi, contrairement à son expérience passée de TZR :

« Euh les collègues euh le travail en équipe il est facile ici parce que ça fait dix ans que je suis là et qu'on est une équipe stable donc on travaille beaucoup ensemble. Que ce soit dans les disciplines ou interdisciplinaire d'ailleurs. Avant, comme j'ai beaucoup bougé, j'ai dû faire vingt établissements tu vois. » (Bergeron, 1992)

Nous avons ici traité du traité de ce qui était compris et interprété comme relevant du travail en équipe. Notre travail de comparaison consistant également à pointer les similitudes entre les pays, nous avons pu nous rendre compte que les considérations sur le travail en équipe ne

changeaient pas selon le pays ou le système en place. Nous assistons plutôt à un enchevêtrement de volontés et une organisation d'établissement qui feront que le travail en équipe se mettra en place ou pas. Nous avons pu observer que l'obligation ou l'encouragement ne crée pas seul le travail en équipe, et que des dissensions peuvent être rapidement nuisibles. En Allemagne comme en France, nous avons remarqué qu'un environnement et une équipe stable sont facteurs de développement du travail en équipe, et que des publics moins favorisés peuvent être fédérateurs.

Nous allons maintenant nous intéresser aux relations entre enseignants hors du cadre strict de travail. Nous passerons en revue les différences et les évolutions dans les manières dont les enseignants se voient entre eux, quelles sont leurs discussions, comment le milieu social joue sur la composition et l'ambiance des équipes enseignantes.

## **.2 Relations aux collègues**

Les extraits que nous allons rassembler comme traitant des « relations aux collègues » diffère de ceux centrés sur le travail en équipe. Il nous est apparu lors des entretiens que les deux sujets étaient traités comme deux objets différents. Il s'agit ici d'observer le caractère informel aussi bien que formel des relations à l'intérieur de l'équipe pédagogique, voire des relations avec d'autres équipes d'enseignants. Le milieu dans lequel se trouve l'établissement sera déterminant, nous le verrons, et la biographie des enseignants interviewés sera naturellement fonction des relations avec leurs collègues.

Il est intéressant ici, afin d'observer les différents types de relations qui peuvent surgir dans le cadre de l'équipe éducative, de se centrer, ainsi que nous le faisons tout au long de notre travail, sur les changements. Changements d'établissement, de milieu, passage à un nouveau système, un nouveau type de contrat ou de statut, arrivée de collègues, tout cela joue sur les relations aux collègues. Les contextes temporels et politiques ont également une influence sur les relations entre collègues. Nous pouvons observer comment cette enseignante vit les évolutions des discussions en salle des professeurs. Pour elle, les discussions traitant de politique ne trouvent plus leur place dans le contexte professionnel depuis la fin des années

1980. Le contexte des années 1970 et 1980 était pour elle plus propice aux luttes et aux discussions. L'évolution de la société ainsi que celles du statut et de la formation a pu « dépolitiser » la population enseignante par rapport à la génération précédente :

« Je ne dirais pas que les idées politiques ou autres sont devenues taboues, mais presque, presque. Je sais pas, je ressens une réticence, peut-être une méfiance, voilà il y a pas, ça ne se fait pas aussi largement que ça pouvait se faire surtout au début des années 70, voire dans toutes les années 70, c'est sûr. (...) c'est vrai que depuis une dizaine d'années, tous ces sujets, politiques, syndicats, ne sont plus abordés. Donc ça ne peut pas être des sujets d'affrontement ou d'opposition. Ce type de sujets était beaucoup plus présent dans les années 70-80, et cætera. Alors évidemment, éventuellement ça pouvait déterminer des camps qui étaient beaucoup plus nets qu'aujourd'hui. » (Lefebvre, 1972)

Les discussions concernant la politique à l'intérieur de l'école en RDA n'ont pas été citées par les enseignants interviewés ayant enseigné dans le système socialiste. On peut faire l'hypothèse que ces discussions ne pouvaient se faire que difficilement du fait du système et de la surveillance politique, ainsi que de par la prépondérance de la formation et du discours politiques tractés par les hiérarchies depuis Berlin. En outre, les enseignants interviewés dans le cadre de notre étude font état de la grande solidarité qui pouvait régner entre collègues, le climat presque familial. Les changements et mutations étant rares, les équipes étaient souvent amenées à travailler ensemble parfois sur l'ensemble de leur carrière. Ce fait est illustré par la possibilité de parler de problèmes tels que l'alcoolisme dans cet exemple. En faisant le parallèle avec la situation actuelle, elle voit une évolution qui pousse les enseignants à ne pas parler de problèmes personnels, voire à enseigner contre les autres :

« mon autre collègue de français là-bas, elle était gravement alcoolique, et ça s'est encore aggravé avec des problèmes familiaux. Et notre directrice elle était au courant de tout, et elle l'a motivée tout le temps, elle ne l'a pas renvoyée... aujourd'hui ça ne serait pas... pour moi c'était... ces femmes, nous n'étions que des femmes dans ce domaine, se sont toutes bien entendues, nous nous sommes soutenues, nous sommes venues en aides les unes aux autres, nous pouvions parler

ouvertement de nos problèmes. Aujourd'hui, on n'en parle pas, on se dit que quelqu'un pourrait penser que j'ai un problème et que ça me rend mauvaise, et ce n'était pas comme ça. » (Schulze, 1984)

On retrouve du côté français aussi cette tendance à des équipes éducatives moins soudées et partageant moins de problèmes chez les enseignants plus expérimentés. Pour eux, les « nouveaux enseignants » éviteraient de parler de problèmes personnels ou ayant trait à la profession, car ceux-ci seraient interprétés comme des signes de faiblesse. Le système actuel mettrait pour eux les enseignants en compétition, réduisant les discussions à un minimum qui ne traiterait ni de politique ni des difficultés rencontrées en classe :

« petit à petit, ces dernières années, me sens un peu plus détachée, dans la mesure où – bon les nouveaux collègues sont très bien, très sympathiques, mais ce n'est pas tout à fait les mêmes rapports. » (Lefebvre, 1972)

Ceci est encore illustré ici, amenant le terme de « pudeur », et montrant que de bonnes relations amicales ne sont pas synonymes d'échanges de fond ou de solidarité :

« Les problèmes qu'on peut rencontrer, de discipline ou entre collègues, c'est des choses dont on n'aime pas trop parler. Même si on a des bons copains des bonnes copines, on parle d'autres choses, mais les vrais problèmes de fond qu'on peut avoir, c'est rare qu'on en parle vraiment. Ils sont assez pudiques et honteux de ce qui peut leur arriver et on n'a jamais vraiment d'échange de fond sur des choses comme ça. » (Meunier, 1979)

D'une manière similaire, du côté allemand, le champ lexical de la compétition est repris dans cet extrait, comparant l'atmosphère solidaire et ouverte de son établissement avant la chute du Mur et l'atmosphère actuelle, pour elle plus fermée, voire égoïste et dans laquelle les enseignants jouent les uns contre les autres :

« Et avec les collègues, j'ai... oui... enfin je dois dire tout simplement, les relations avant étaient plus ouvertes, solidaires, franches et amicales. Qu'on ne voie que soi-même de manière égoïste, ne suivre que son plan voire contre les autres, je n'avais jamais vécu ça, mais maintenant oui. »

(Schulze, 1984)

Cette tendance a une composante sociétale, qui est un reflet des politiques éducatives depuis les années 1990, que ce soit en France ou depuis la Réunification de l'Allemagne, mais une autre composante importante est celle de la situation de l'établissement. En effet, les équipes éducatives seront souvent plus soudées et solidaires quand les établissements sont difficiles et les problèmes rencontrés en classe plus fréquents. Cette fréquence fait que la plupart des enseignants sont touchés, et le tabou à ce sujet n'a alors plus de raison d'être. On retrouve alors dans ces établissements ce que l'on pouvait retrouver en RDA dans les derniers extraits :

« Quand un nouveau prof arrive, on essaye de leur dire : bon ben si il y a un problème, il faut le dire, on a tous des difficultés, donc il faut pas vivre ça tout seul dans son coin, renfermé et cætera, ne pas hésiter, et la parole circule assez librement. De ce point de vue, hein. Et on n'est pas du tout en rivalité. Je veux dire c'est pas : il y a les bons profs il y a les mauvais profs, non. » (Lefebvre, 1972)

Dans le précédent extrait comme dans le prochain, on retrouve cette notion de non-différenciation entre les « bons » et les « mauvais » enseignants quand les relations à l'intérieur de l'équipe pédagogiques sont ouvertes et solidaires. Contrairement aux témoignages précédents dans des établissements plus favorisés, les notions de pudeur et de compétition tendent à disparaître quand le milieu et le public enseigné sont plus difficiles :

« Vraiment là quand je vous parle de cohésion d'équipe, c'est important de se sentir en confiance. Que personne n'essaye de jouer au « bon prof ». Qui regarderait de travers les autres, qui seraient les « mauvais », en quelque sorte. Mais que les gens soient francs et reconnaissent que bon, voilà, on peut avoir une difficulté. Et nous échangeons, parfois on se donne des trucs, pour la discipline mais aussi pour aborder une thématique. » (Affoué, 1994)

Pour confirmer cela, cette enseignante ayant changé d'établissement vers un milieu plus favorisé nous permet de faire le lien dans le changement, en comparant les deux types d'établissements dans la relation entre collègues. Pour elle, la relation aux collègues passe de « soudée » à « mondaine », ce qui constitue pour elle une déception, et pour d'autres une

raison de retourner dans des établissements défavorisés :

« puis il y avait autre chose dont j'ai souffert alors là, c'est que du coup, qui dit élèves en difficulté dit équipe soudée, des gens qui cherchent, qui passent du temps au collège, qui passent du temps avec les gamins, qui leur parlent, qui... et là j'avais des collègues, principalement des femmes, que je trouvais, des femmes dans la cinquantaine, que je trouvais peu investies, alors qui étaient charmantes, elles étaient très... mondaines. » (Bourgeois, 1975)

Pour illustrer le fait non pas de redemander un établissement défavorisé, mais une raison d'y rester, nous pouvons ici amener cet extrait. En précisant que cette raison n'est pas la seule, elle encense la manière de travailler et de se comporter entre collègues dans cet établissement. Pour elle, le public difficile rend l'atmosphère entre collègues meilleure et le travail commun à plusieurs niveaux presque obligatoire :

« Et donc je me sentais vraiment comme faisant partie du groupe, euh, le collège est dans un secteur pas très facile, il a d'abord été en ZEP puis en REP, et assez vite nous avons mis en place du travail en commun, des équipes, et là je me sentais vraiment très... très intégrée, dans ces équipes. C'est une des raisons pour lesquelles je suis restée, c'est pas la seule. » (Lefebvre, 1972)

De plus, un bon climat entre collègues et une ouverture par rapport aux problèmes et aux élèves permet une plus grande tolérance dans des cas communs, qui se règlent alors beaucoup plus facilement que sans communication entre collègues. On voit ici l'exemple d'une enseignante qui peut frapper à la porte de la classe de sa collègue, ou d'une de ses collègues qui sait qu'un élève peut rattraper un devoir dans sa classe. Ceci est rendu possible par une bonne communication et rend certaines tâches plus faciles pour les enseignants concernés. Cela ne serait pas possible dans un environnement non solidaire et sans échange :

« Moi j'ai des élèves, par exemple, bon truc tout bête hein, je dois apporter des choses à des élèves ou des élèves à voir, ben je vais les déranger dans les cours. Donc si on n'a pas un minimum de respect ou de tolérance entre nous, c'est pas simple hein ! (...) Je vois ma collègue qui est en face, bah tout

à l'heure encore elle m'a envoyé un élève, euh pour qu'il rattrape un contrôle. Par exemple, donc on s'aide comme ça aussi. On échange beaucoup sur une classe, qu'on a en commun. » (Dubreuil, 1994)

Les manières dont se forment les amitiés et les relations sont elles aussi intéressantes, et sont également fonction d'un contexte. Deux situations similaires peuvent être comparées ici. Dans deux contextes différents, les deux situations donnent deux résultats différents. Nous prenons ici l'exemple de plusieurs enseignants d'âge et d'expérience comparable arrivant dans un établissement. Dans le cas français, dans les années 1970, l'émulation se fait rapidement :

« Pendant, euh, quand je suis arrivée dans cet établissement, j'étais la plus jeune. Hein. La boucle est bouclée, puisque, là je suis pas tout à fait la plus ancienne, moi je pars... il y a deux ou trois collègues qui sont plus anciens... euh donc pendant longtemps je me suis retrouvée avec la majorité de mes collègues qui faisaient partie des baby-boomers, c'est-à-dire nous étions un groupe homogène à peu près du même âge. » (Lefebvre, 1972)

Le contexte du « Baby-boom » et de Mai 1968 ont pu catalyser cette émulation, et porter des idées et idéaux dans les équipes enseignantes :

« Je suis arrivée en 72 à Vaulx-en-Velin. On était dans la bulle 68. Et vraiment, si il y a eu par ailleurs des côtés que je réprouve, et vraiment c'était tout le monde est beau tout le monde est gentil quoi. Hein en gros. Mais ça portait les individus, je veux dire ça n'était pas que de la façade. » (Benjamin, 1972)

Cela peut aussi expliquer pourquoi les discussions tournant autour de la politique étaient plus nombreuses et passionnées, la politique étant au cœur des discussions éducatives à ce moment-là. C'est pour cette enseignante une « question de génération », la nouvelle génération étant pour elle, comme nous l'avons vu auparavant, moins politisée. Les tracts et syndicats semblent avoir disparu des « salles de profs », contrastant en cela avec les décennies précédant les années 1990 :

« Mais c'est aussi lié à une question de génération. Je me rends compte, les trentenaires, aussi sympathiques soient-ils,

(...) mais c'est évidemment pas les mêmes centres d'intérêt, pas les mêmes façons de voir les choses, hein. (...) sans porter de jugement de valeur, l'ensemble des professeurs est beaucoup moins... politisé. (...) Beaucoup moins politisés, beaucoup moins actifs du point de vue syndicalisme, enfin, qu'ils pouvaient l'être avant. Et là j'ai un point de repère, pendant des années, pendant les années 70-80, vous alliez en salle des profs, les murs c'était plein de tracts, politiques, concernant les syndicats, et caetera. Là il y a plus ça du tout. » (Lefebvre, 1972)

Du côté allemand, nous prenons ici l'exemple de plusieurs enseignants arrivant aussi au même moment dans une école, mais peu après la chute du Mur de Berlin, au moment de la Réunification de l'Allemagne. Le contexte de rassemblement et de suppressions d'école est plus un contexte de crise et d'insécurité, et les impressions concernant la création de relations à l'intérieur de l'équipe sont différentes que dans le contexte post-68 :

« pour moi, au début, c'était difficile de nouer des contacts avec les collègues, à l'époque au début des années 1990. (...) Certes, nous étions tous relativement jeunes, quand nous avons été dispersés comme ça... » (Scholz, 1990)

L'impression ressentie ici est celle d'enseignants rassemblés au hasard, de contacts difficiles à nouer, ce qui fait augmenter l'impression de compétition et d'un métier toujours plus individuel. Ce contexte et cette tendance à l'individualisme commençant au début des années 1990 se retrouvent par ailleurs en France à la même époque dans certains types d'établissement, comme nous avons pu le voir plus tôt. Pour autant, on peut ici voir qu'une équipe réduite et stable permet un bon climat de relations entre les collègues, comme nous avons déjà pu le voir pour le travail en équipe :

« Nous n'avions que très peu de collègues, et en fait c'était bien, c'était vraiment une équipe soudée. Et alors c'est pour ça quand je suis partie, que mon cœur s'est déchiré, parce que je suis partie en 2006 au *Gymnasium*. Et au *Gymnasium* (...), il y a quelques collègues qui sont sympathiques avec lesquels je m'entends bien, mais pas tant que ça. » (Scholz, 1990)

Nous le voyons ici, plusieurs paramètres, comme l'environnement, le contexte social et

politique, et la composition des équipes éducatives, jouent sur les relations entre enseignants. De manière similaire à celle développée sur le travail en équipe, il faut observer que la stabilité d'une équipe est garante ou tout du moins une aide pour de bonnes relations entre les collègues. On l'observe du côté allemand comme du côté français. Une enseignante présente un ou deux jours par semaine aura naturellement beaucoup plus de mal à entretenir des relations avec ses collègues, et de la même manière son investissement dans la vie de l'établissement sera moindre. Cela a été vu plus haut, en traitant spécifiquement du travail en équipe. En ce qui concerne l'arrivée de nouveaux collègues, l'alchimie est là aussi difficile. Ainsi que nous avons pu le voir dans le traitement du travail en équipe, des arrivées trop fréquentes de nouveaux collègues pour un temps court ne favorisent pas le travail en équipe. Elles ne favorisent pas non plus de bonnes relations ni un groupe soudé :

« l'extrême fluctuation, quand je suis arrivée, les collègues restaient entre six et huit ans en moyenne, et quand je suis partie, ils ne restaient souvent que trois ou quatre ans. Et en fait j'étais la seule à être restée huit ans ici. Et ça rend les choses difficiles naturellement, ça prend du temps de s'ouvrir à quelqu'un et une fois que c'est fait les gens partent déjà. Oui, parce qu'on vit ensemble d'une manière très très intense, oui. »  
(Friedrich, 1989)

D'un autre côté, l'arrivée de nouveaux enseignants est souvent souhaitée, car elle permet d'apprendre de nouvelles choses et de s'ouvrir, mais aussi de partager son expérience. On peut remarquer le manque créé quand un établissement ne reçoit pas de nouveaux collègues, l'impression de ne plus pouvoir avancer ou se renouveler :

« pas de jeunes collègues. (...) Dans notre école, il y a encore deux collègues qui ont moins de quarante ans, tous les autres ont plus de quarante ans, en principe ils ont tous commencé en même temps. Eh oui, ça veut dire que nous avons vraiment tous vieilli ensemble en tant qu'équipe enseignante, et peu de nouveaux pour un renouveau, mais en plus nous n'avons pas la possibilité de transmettre plein de choses, notre expérience, pour les futurs collègues, parce que... parce qu'ils n'existent pas ces nouveaux collègues avec lesquels on pourrait mener des discussions, comment on a vécu quoi, et comment on peut se sortir de certaines péripéties. » (Scholz, 1990)

À l'inverse, l'arrivée de nouveaux collègues permet de nouvelles avancées, remises en question, nouveaux projets, et parfois une régulation de l'atmosphère à l'intérieur de l'équipe. Ces arrivées peuvent être souhaitées dans certains cas, quand les relations entre collègues ne sont pas favorables à un bon climat :

« Et puis j'ai appris quand je suis arrivé le jour de la pré-rentrée le 1er septembre, donc il y a un professeur qui est venu me voir qui m'a dit « heureusement que t'es venu. » parce qu'il y a un très mauvais esprit, très mauvais climat, peut-être qu'avec ta présence, avec un nouveau ça va changer. Et ce n'est pas un professeur, c'est deux professeurs qui me l'ont dit. » (Martin, 1979)

Un tel cas n'a été toutefois abordé qu'une fois dans nos entretiens. Cependant, l'arrivée de nouveaux enseignants est non seulement un ajout à la structure de l'équipe et de nouvelles relations, mais aussi souvent le point de départ de nouveaux projets ou de réactualisations des connaissances académiques, didactiques ou pédagogiques :

« on a eu des nouveaux collègues qui sont arrivés, et nous considérons que c'est une grande chance, ceux qui étaient là avant, parce que ceux qui sont arrivés nous ont apporté beaucoup de choses positives, à la fois en termes pédagogiques, mais aussi dans la relation. Parce que des personnes, très sympathiques, et le hasard a fait qu'il y a une bonne alchimie quoi, qui s'est produite et qui a contribué à renforcer la cohésion de l'équipe. » (Affoué, 1994)

Même quand les relations entre collègues sont souhaitées, comme dans le cas du travail en équipe observé plus haut, les problèmes de temps et d'organisation peuvent avoir une influence négative. Avec l'augmentation des tâches (réelle et ressentie) échues à l'enseignant, les relations informelles comme le travail en équipe tendent à diminuer. Comme nous le dit cette enseignante, les obligations multiples à l'intérieur de l'école rendent le temps informel entre enseignants à des discussions sur l'organisation pendant les pauses. Le temps pour plus de relations a du mal à être libéré ou trouvé :

« beaucoup d'enseignants font la critique, qu'on ne peut pas trouver le temps, oui, parce que le quotidien à l'école consiste

à courir et à sauter de partout, il faut constamment faire quelque chose, boucler ci ou ça, de telle sorte que finalement les pauses ne sont pas souvent des pauses mais des temps d'organisation. » (Winkler, 1991)

Ceci peut être compris comme un effet de génération. La multiplication des tâches à réaliser par l'enseignant et le manque de temps ressenti pour les relations informelles peut avoir, en partie, changé cette caractéristique de la profession enseignante, mis de côté la dimension collective du métier lors de la formation ainsi que dans la définition du métier. Les témoignages d'enseignants plus chevronnés confirment cette tendance, que ce soit en France ou dans la comparaison RDA-nouveaux Länder de l'Allemagne. La génération venue au métier avant la période 1990-1995 remarquent un changement dans le comportement des enseignants au fur et à mesure des années. Les rapports apparaissent parfois comme étant plus distants, moins personnels. Ainsi que nous l'avons vu plus haut, les discussions tournant autour de la politique par exemple ont eu tendance à décliner. Pour cette enseignante, les relations aux collègues ne sont plus un facteur de satisfaction dans le métier. En reflétant cela dans l'entretien, elle émet l'hypothèse que l'âge peut avoir une influence, mais pas seulement :

« Je me console plus maintenant dans ma relation avec mes élèves que dans ma relation si tu veux avec les enseignants. Je m'ennuie hein. Je m'ennuie beaucoup ici. Je trouve que les conversations ne sont pas intéressantes, je ne vais plus manger à la cantine, ça ne parle que de travail, ça me saoule. J'ai envie d'autre chose. Je trouve plus de plaisir ailleurs. » (Morel, 1976)

On retrouve cette tendance chez plusieurs enseignants expérimentés, indépendamment du type d'établissement dans lequel ils enseignent. Ici, cette enseignante a beaucoup pratiqué le travail en équipe, et eu des relations très fortes avec ses collègues par le passé, mais remarque un changement qui n'a pas pour unique cause la différence d'âge :

« petit à petit, ces dernières années, me sens un peu plus détachée, dans la mesure où – bon les nouveaux collègues sont très bien, très sympathiques, mais ce n'est pas tout à fait les mêmes rapports. » (Lefebvre, 1972)

dans certains cas, le changement observé chez les jeunes collègues peut amener à des

réactions de rejet, et une volonté de se mettre en retrait par rapport aux autres enseignants. Dans cet exemple, cet enseignante compare les manières d'enseigner, et se distance de ses collègues plus jeunes en se centrant sur ses exigences et ses méthodes de travail. Ce changement est pour cette personne insupportable, car il signifie pour elle une perte de valeurs, de standards et d'exigences au profit d'un « copinage » avec les élèves :

« Je vois un changement qui me les rend totalement antipathiques. Parce que c'est des profs qui arrivent avec l'envie de copiner et d'être aimés. Donc ils n'ont pas d'exigences, bon peut-être qu'ils arrivent mieux à faire des notions, peut-être. Je pense que maintenant c'est peut-être le cas, mais ils n'ont pas les mêmes exigences que moi. Ils donnent pas de devoirs à la maison, ils vérifient pas ils sanctionnent pas, alors que moi j'estime qu'il faut qu'ils prennent des habitudes de travail. (...) Et je sens comme dans la gravitation, au début j'étais dans le noyau, dans le cœur du système, j'étais un pilier de l'établissement, et petit à petit je me sens en périphérie. Et je me dis un jour je vais être éjectée du système quoi. C'est ce que je veux aussi, et je me mets peut-être volontairement en périphérie, mais le centre c'est plus moi. » (Meunier, 1979)

Parallèlement, dans la comparaison entre la RDA et les nouveaux Länder de l'Allemagne, on peut, au vu de quelques extraits, pointer des similitudes avec la France au niveau de l'équipe enseignante et les relations entre les collègues. Dans le cas de la RDA, l'ambiance et l'atmosphère entre collègues étaient, du fait de la taille réduite des établissements et des équipes enseignantes, ainsi que de leur stabilité, comparables à ce que les enseignants français chevronnés ont pu décrire : une plus grande solidarité, des relations plus fortes, et plus de reconnaissance de la part des pairs. L'avantage du prochain extrait, qui montre ces similitudes, est que la comparaison ne se fait pas seulement de manière temporelle, mais aussi spatiale. Cette enseignante s'appuie sur son expérience en république tchèque après les années 1990 pour faire un parallèle avec ce qu'elle a pu connaître de l'enseignement en RDA :

« (À Prague) Et donc je ne savais pas qu'on pouvait articuler ça comme ça. Non. Qu'on soit tout simplement reconnu, ou que ce qu'on fait soit reconnu, oui. Donc je trouvais ça très bien et j'adorais mon équipe enseignante. (...) C'était super

agréable. Alors c'était encore une très petite équipe, ils faisaient beaucoup de choses. C'était un peu comme avant, en RDA, un peu tout, de toutes façons quand on va en direction de l'est on voit que tout est encore un peu comme avant. » (Friedrich, 1989)

Du fait d'une autre expérience à l'étranger, cette même enseignante voit dans ses collègues des anciens Länder une tout autre manière de voir les collègues ainsi que la RDA ou les nouveaux Länder. Elle observe chez ces enseignants « allemands de l'Ouest », selon ses mots, et se dit en cela confirmée par ses collègues dans le pays d'accueil, des comportements plus égoïstes, individualistes et distants que ce qu'elle connaît de ses autres collègues. Elle attribue cela à la socialisation professionnelle dans les anciens Länder, ainsi qu'à un regard dédaigneux porté sur la RDA, son passé et ses changements :

« et j'ai travaillé directement avec des collègues ouest-allemands, et ils sont tellement égoïstes, tellement individualistes et asociaux, que j'ai remarqué que ça a à voir avec le société ouest-allemande, qu'ils nous regardent vraiment de haut, et ce n'est pas seulement mon expérience ou mon ressenti. Mes collègues péruviens m'ont confirmé ça, qui avaient eu le loisir d'observer ça aussi pendant un an. » (Friedrich, 1989)

Nous avons ici observé de plus près ce qui était compris et dit par les enseignants interviewés sous le terme de relations aux collègues. À travers les évolutions de la société, que ce soit en France ou dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, une nouvelle forme des relations entre enseignants d'un établissement se dessine. Les bonnes relations et la solidarité entre collègues sont le résultat d'une alchimie : équipe stable, enseignants ouverts, volonté de « faire bloc », et contextes politiques et sociaux. Comme nous avons pu le remarquer, les sujets de discussion ont changé au fur et à mesure des évolutions, avec un point charnière lors de l'arrivée en France des « nouveaux enseignants » à partir de la première moitié des années 1990. La formation initiale des enseignants ayant elle aussi connu d'importants changements avec notamment les IUFM ce moment-là, nous avons ici un facteur d'explication supplémentaire. Dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, les relations sont plus difficiles à nouer qu'en RDA

du fait du passage de plusieurs emplois à temps partiel, voire sur plusieurs établissements. Dans ces cas-là, la stabilité est moindre, et le sentiment de sécurité de l'emploi a disparu, ce qui participe à la création d'une forme d'atmosphère de compétition à l'intérieur de certaines équipes enseignantes. Marqueur de ces changements, l'expérience d'enseignants chevronnés, qui pointent les différences entre les débuts de leur carrière et le moment des entretiens. Il faut dans ces cas-là, comme nous l'avons souligné, ne pas mettre de côté une potentielle idéalisation du passé. D'autres indicateurs, comme par exemple un changement de contexte ou des relativisations de la part des interviewés, nous permettent de contrebalancer cette potentielle idéalisation.

En suivant le principe conducteur du traitement de cet item, qui part de l'individu pour s'élargir, nous allons maintenant traiter de ce que l'on peut classer sous le terme d' « effets d'établissement ». Après avoir observé le travail en équipe et les relations plus informelles aux collègues dans une équipe enseignante, les prochains paragraphes nous permettront de cerner les influences d'un établissement, d'un environnement, mais aussi de la direction, sur le vécu et le travail enseignant.

### **.3 Effets d'établissement et influence de la direction**

Comment un établissement dans lequel un enseignant exerce influe sur cet enseignant ? C'est la question qui guide la troisième partie de cet item concernant les relations entre enseignants dans l'établissement. Toujours en tenant la comparaison temporelle autant que géographique, nous allons ici observer ce que le lieu d'enseignement peut apporter comme caractéristiques et effets sur les enseignants, ainsi que les types de directions et de hiérarchies. Comme nous l'avons fait pour le travail en équipe, nous verrons au travers de la double comparaison que des contextes différents font apparaître des tendances parfois similaires, que ce soit en Allemagne ou en France. En cela nous continuons à construire les contours d'une personnalité

enseignante qui se traduirait de manière similaire dans plusieurs contextes, dépendant de critères autres que l'origine géographique, politique ou temporelle.

Le lieu d'enseignement, son contexte social et géographique, ont déjà été mis en avant par les enseignants interrogés en ce qui concerne le travail en équipe et les relations aux collègues. Nous allons maintenant tenter de cerner l'influence directe de l'établissement sur le travail enseignant, ainsi que les manières d'être dans l'exercice du métier. L'établissement est vu ici avec sa direction, car nous allons voir dans les prochains paragraphes que la direction d'un établissement peut forger en grande partie son profil, et son influence sur les équipes enseignantes y est naturellement décisive. En premier lieu, nous retrouvons ici les différences inhérentes au milieu dans lequel est implanté l'établissement. Cela est déjà apparu dans les extraits précédents, mais devient plus clair encore ici. Les établissements classés ou perçus comme défavorisés ou difficiles sont plus souvent des lieux où les équipes enseignantes sont solidaires, et dans lesquelles l'entraide est courante. Cette enseignante, qui a vécu trois types d'établissements différents (milieu rural, milieu favorisé et milieu urbain difficile), nous livre son vécu sur ce point, en comparant les différentes visions de l'équipe éducative et enseignante, ainsi que de l'environnement entourant le lieu d'enseignement :

« Donc au début je vois « Collège Frédéric Chopin », je me dis « enfin »... alors Villiers-Morgon, campagne, très convivial, des enseignants qui sont là depuis la création du collège, les élèves apportent du vin au moment du Beaujolais, [quartier défavorisé], très solidaire, collège difficile donc des équipes hyper-soudées, Oyonnax des collègues de Lyon qui m'avaient bien encadrée et véhiculée, jusqu'à là, la notion de rapport à l'adulte, et de vie ensemble en communauté était vraiment très importante. La vie d'équipe. Et j'arrive à Frédéric Chopin, et là je tombe dans un autre monde. J'étais contente d'être à Frédéric Chopin je me suis dit je vais avoir des bons élèves, pas de soucis, et là la catastrophe. Dans les rapports humains. (Passage à l'établissement actuel, réputé comme étant très difficile) Donc j'arrive là il y a trois ans. De Frédéric Chopin. Avec quand même beaucoup de déception, en recherchant ici, je me suis dit ça va être dur, mais je vais retrouver des collègues, des gens, et effectivement, la première chose, l'accueil, la solidarité, le soutien, l'entraide, la machine

à café devant laquelle on peut exploser en larmes, on peut parler, être écouté. » (Pithiviers, 2000)

Cet extrait d'entretien nous montre comment cette personne a vécu les différents types de milieux :

- Dans le milieu rural, l'environnement extérieur est actif (on peut lire dans l'entretien que la mairie a aidé cette personne à trouver un logement sur place pour pouvoir commencer l'année scolaire dans de bonnes conditions) et les équipes enseignantes stables, avec certains membres présents depuis le début de leur carrière. Le caractère « convivial » semble décrire pour cette enseignante le contexte de cet établissement. Un autre exemple de ce milieu, et comment il a été vécu, nous est livré ici, bien que nos données récoltées sur le milieu rural ne soient pas assez représentatives pour tirer une conclusion générale à ce sujet :

« Alors c'est une partie de ma vie qui est importante parce que j'y suis restée 15 ans, euh donc en gros de 1976 à 91, année de mon divorce donc rupture. Pendant ces 15 ans je suis restée dans le même collège, collège de 400 élèves, 400-500 élèves, tu vois un petit collège de campagne, ambiance très très très sympathique, énormément de travail de groupe, on se connaissait tous, il y avait énormément de solidarité entre les enseignants et entre les enseignants et les parents, c'était très sympa quoi. » (Morel, 1976)

- Les milieux défavorisés avec des publics difficiles rendent la cohésion entre enseignants et souvent avec la direction quasiment naturelle. Le soutien et les projets communs sont de mise, et vus par la plupart des membres de l'équipe comme une caractéristique indispensable du métier. D'autres exemples seront apportés par la suite.
- Le milieu favorisé a été pour cette enseignante une expérience « catastrophique » au niveau des rapports humains, que ce soit avec les autres enseignants, la direction, ou même avec les élèves et l'environnement extérieur. L'apparente excellence scolaire des élèves ainsi que l'aisance de beaucoup de familles rend la cohésion plus difficile, car les problèmes sont individuels et moins apparents. De plus, cette excellence et le public favorisé ont tendance dans ce cas à exacerber la compétition entre les enseignants.

On peut retrouver une description similaire, par cette enseignante en ZEP changeant de zone à

la rentrée suivante pour enseigner dans un établissement favorisé. Après discussions avec plusieurs amis et collègues, elle compare ce qu'elle sait des deux types d'établissement et nous fait part de ses craintes :

« là régulièrement, je vois y a un prof qui arrive en larmes, en salle des profs, là on se dit tout quoi. Il y a eu un clash, il y a un élève qui vous a dit « sale pute » eh ben on le dit quoi, et tout le monde le sait, tous les profs sont au courant, et tout le monde se serre les coudes quoi. Et... et je sais pas si c'est comme ça partout. Je suppose que c'est pas comme ça ailleurs. À mon avis, le jour où on a un problème, faut pas aller se plaindre aux autres, on est jugé euh... » (Dubreuil, 1994)

Nous retrouvons ces oppositions et ces différentes tendances dans plusieurs extraits d'entretiens. Le contexte français ayant été plus propice à des enseignants changeant d'académie, d'établissement, de type d'établissement, les témoignages concernant strictement cet « effet d'environnement » se retrouvent ici pour la plus grande partie dans les entretiens réalisés en France. Ces effets sont également évoqués par les enseignants allemands que nous avons interrogés, mais les extraits ayant à voir avec le contexte et le milieu dans lequel se trouve l'établissement sont évoqués en rapport avec les devoirs, fonctions et missions des enseignants (Item 7), ainsi que dans l'étude de leurs rapports aux parents, aux savoirs et aux élèves (Item 8). Pour continuer ici la comparaison, il nous faut pencher sur les considérations concernant les chefs d'établissements, leur rôle et leur influence dans l'équipe éducative. Que ce soit en Allemagne de l'est, dans les nouveaux Länder ou en France, les enseignants interrogés s'accordent à dire que la direction d'un établissement, bien plus qu'un contexte social ou politique, a une influence très importante sur l'équipe éducative et l'atmosphère du lieu d'enseignement. Ici par exemple, dans un contexte politique comme celui de la RDA, la personnalité du directeur fait le caractère de l'établissement :

« Je ne crois pas que c'était une question de direction politique, mais plutôt la question du caractère du chef, et je pense que ça se passe encore comme ça aujourd'hui. » (Schulze, 1984)

Cette affirmation faite par cette enseignante lui semble toujours valable actuellement. Le

niveau de hiérarchie le plus direct a donc ici une influence très forte. Pour cet enseignant, l'influence semble encore plus forte, comparant le chef d'établissement à un « président » qui ferait « la pluie et le beau temps ». En nous donnant son estimation, il veut nous montrer que l'ambiance d'un collège ou d'un lycée est fonction du caractère de la direction. En désignant les deux tiers des chefs d'établissement comme « très bons », il montre ici un taux de satisfaction élevé par rapport à sa direction, reléguant les dérives à des exceptions. La satisfaction par rapport à la direction est d'ailleurs souvent élevée dans les entretiens que nous avons pu mener :

« je pense que souvent le chef d'établissement c'est comme dans un pays, c'est le président qui donne le ton à une société. C'est lui qui fait la pluie et le beau temps. C'est-à-dire que dans un établissement où le chef d'établissement a un bon esprit forcément il y a un bon esprit qui retombe sur l'ensemble de l'établissement. Lorsque le chef d'établissement est contesté forcément il y a des problèmes dans l'établissement. Mais durant toute mon expérience et j'ai connu beaucoup de chefs d'établissement, alors en général il y a 5% donc très peu de chefs d'établissement qui sont très mauvais, il y en a même qui ont des problèmes psychologiques, j'en ai connu. Donc c'est très peu ça. En général, 70% qui sont très bien, et puis le reste qui sont normaux ou moyens, en s'arrêtant là. Mais en général il y a 70% qui sont très bien, 5% de fous, et je n'hésite pas à le dire, j'ai même connu un proviseur de LEP qui a rendu sa secrétaire malade, qui faisait de la dépression à cause de lui. Voilà. Mais c'est rarissime ça. Mais on peut tomber sur un, et lorsqu'on tombe dans un lycée pareil, ben forcément il y a un mauvais esprit qui règne dans l'établissement. » (Martin, 1979)

Dans cet exemple allemand, on peut lire que la présence de la directrice ainsi que sa manière d'être et de gérer son établissement contrebalancent l'environnement difficile dans lequel il se trouve. Cette présence « souveraine » et le respect inspiré aux élèves crée une atmosphère de travail qualifiée par cette enseignante de très bonne, que ce soit pour les élèves comme pour l'équipe enseignante :

« c'était vraiment, alors très inhabituel, et c'était aussi le cas avec les collègues. Ils avaient une directrice, euh, très très

souveraine, et malgré les circonstances et climat qui régnait, elle était une personne très calme, mais ce qu'elle disait tenait debout, c'était censé. Elle n'a jamais crié, non. Mais, voilà, tout le monde la respectait vraiment, et ça aussi c'est très important. Et ça, vu de mon côté en tant qu'enseignante, ce qu'on peut dire, c'est que c'était un très bon environnement. » (Friedrich, 1989)

Ici comme dans l'extrait précédent, la tendance est présente de considérer une direction excellente comme peu fréquente. Pourtant, comme nous l'avons précisé, la plupart des enseignants interviewés peuvent citer un cas au moins d'une direction « remarquable » avec des compétences « rares », créant une atmosphère de travail avec les élèves et entre les enseignants, et un soutien pour tous :

« on a une direction qui est quand même remarquable de compréhension, d'écoute, d'aide, de, non je pense que rares sont les établissements dans lesquels on rencontre cet environnement-là. » (Levasseur, 1985)

Ces extraits montrent l'image idéale de leur direction dessinée par les enseignants. On retrouve dans les témoignages une autorité par rapport aux élèves, du charisme, mais aussi de la solidarité, de la justesse et la coordination de plusieurs enseignants. La direction doit être le premier sas entre l'établissement et l'environnement extérieur, montrer que les règles sont appliquées, et qu'elles sont garantes d'un environnement éducatif juste. Dans ces cas-là, le lieu éducatif peut être transformé de manière bénéfique pour tous :

« c'était un collège à {quartier défavorisé], qui était difficile mais avec une direction très très solide, et donc très carrée. Et donc, ça se passait très bien, parce qu'à la moindre anicroche ils savaient que, les gamins, paf ! les parents étaient convoqués immédiatement, c'était extraordinaire, la directrice passait dans la cour, les gamins, il se rangeaient devant, il n'y avait pas une tête qui dépassait, et elle ne disait jamais un mot. Et ils l'adoraient. Les élèves l'adoraient. » (Dubreuil, 1994)

Une autre chose importante pour des enseignants est de faire en sorte, comme nous le disons à propos du « sas » entre l'établissement et le monde extérieur, que le lieu d'enseignement soit « réapproprié » afin que le travail puisse être fait dans de bonnes conditions sans mise à

l'écart. Dans ce cas, les règles sont alors respectées par tous, et la participation des élèves et des parents rendent le travail commun plus facile, facteur primordial pour cet enseignant de la lutte contre l'échec scolaire :

« À Jacques Brel c'était une sacrée équipe. Les parents, avec les gamins et le proviseur, se sont appropriés le lieu pour le faire leur. Et ces choses là, qui sont bien faites, m'ont donné envie de rester aussi. Avec tout ce qu'on entend l'échec fait peur, mais il ne faut pas le fuir. » (Ibrahim, 1990-2000)

Nous pouvons observer de nombreux cas de direction idéaux, mais l'inverse peut aussi se montrer. Dans le cas suivant d'un changement de direction, la nouvelle directrice n'a pas su, selon cette enseignante, s'adapter au type d'école ni prendre en compte le style de l'ancienne direction, ce qui a créé entre la direction et plusieurs enseignants sinon des conflits, tout du moins un climat peu propice à un travail éducatif efficace et une équipe unie. Les enseignants les plus anciens de l'établissement, qui ont aidé à son développement à la *Wende*, n'acceptent pas non plus cette nouvelle autorité, ni les nouvelles bases à poser :

« Et donc je crois que ça a été très difficile aussi pour l'école, parce que la plupart des collègues avaient démarré le projet et y avaient contribué pour ainsi dire avec cette ancienne directrice, et donc ils n'ont pas du tout accepté le nouveau directeur. Et ça a rendu le travail très difficile, d'une part parce que cette discrépance entre l'école et la direction était palpable, et d'autre part parce qu'une directrice remplaçante est arrivée, et elle avait un tout autre style. » (Schmidt, 1993)

On le voit ici, un changement de direction doit être fait lui aussi de manière réfléchie et coordonnée, sans quoi le climat peut basculer. On peut parler ici aussi d'alchimie, comme nous l'avons fait à propos du travail en équipe. Dans le cas toujours d'un changement de direction, ce qui a été développé spontanément par les enseignants devient ici un outil à double tranchant. Dans cet extrait, les professeurs d'histoire-géographie ont décidé de travailler en commun sur les programmes. Le directeur nouvellement arrivé veut prendre ce groupe en exemple et imposer ce travail en commun aux autres matières. Cela est reçu de manière mitigée par les enseignants, mettant un groupe « en porte-à-faux » et les autres en

opposition au projet :

« Voilà, il y a eu, bon ça va faire six-sept ans, quand le principal actuel est arrivé, bon ben l'équipe d'histoire-géographie était là, était en place, ça marchait, c'était la seule équipe qui fonctionnait. Alors là ça nous a mis un petit peu en porte-à-faux. Parce que le principal aurait voulu que tous les profs fonctionnent comme ça. Seulement le travail en commun, ça ne se décrète pas, ça doit venir des gens, et voilà. Il n'y a pas de jugement à porter, je veux dire, un prof, qui ne veut pas bon... alors là ça nous a mis en porte-à-faux, l'équipe d'histoire-géo, d'AG en AG on était toujours cité en exemple bon, les autres ça posait un petit peu de problèmes il a fallu dire attendez euh, plusieurs fois j'ai dû, je suis allée voir le principal, pour dire : « c'est bon. On a fait ce travail parce qu'on en était convaincu, mais c'était notre choix personnel. Il n'y a pas de recette qui peut, euh, s'appliquer à tout le monde... » (Lefebvre, 1972)

On peut l'observer au vu de ces entretiens : un changement de direction est un procédé délicat. Ainsi que le résume cette enseignante, l'atmosphère d'un établissement peut basculer à l'arrivée d'une nouvelle direction. Si la discrépance entre la direction et les enseignants est trop grande, cela est remarqué par les élèves, et le climat en classe et dans le lieu d'enseignement peut lui aussi basculer :

« L'ancien était tolérant, nous laissait faire pas mal de choses, nos expériences, nous faisait confiance, donc on travaillait dans de bonnes conditions. La nouvelle nous flique, nous suspecte à chaque fois qu'il y a une heure pas faite, et défend systématiquement les propos des élèves face à ce qu'on peut dire. (...) Mais quand des enseignants se tirent dans les pattes, que l'administration en favorise un plutôt qu'un autre, là les élèves ont vite compris, ils voient les failles et... » (Meunier, 1979)

Les changements de direction apportent des satisfactions ou des frottements. On remarque ici que la direction est jugée positivement par les enseignants quand elle apporte du soutien et de l'aide. À l'inverse, le fait de donner raison dans un conflit majoritairement aux parents et aux élèves peut être vu comme du mépris ou du clientélisme :

« ils font ce qu'ils peuvent pour nous aider, ils sont solidaires, dès qu'on a un souci, si c'est pas de notre faute, les élèves sont convoqués immédiatement, les parents... Quand je suis arrivée, on avait une principale qui tenait moins bien la route je trouve, donc c'était plus difficile parce que ces pauvres enfants avaient toujours raison nous toujours tort, après un principal une principale adjointe qui étaient très très bien aussi. » (Bergeron, 1992)

Ce point d'aide aux enseignants en cas de conflit avec des parents ou des élèves revient fréquemment. Du côté allemand aussi, on retrouve cette tendance. La personne directrice est appréciée quand elle est une personne qui dirige et prend des initiatives, mais le côté humain et la fonction d'écoute auprès des enseignants sont également primordiaux. Le mélange entre la hiérarchie et le côté humain fera en partie que la direction sera jugée positivement ou négativement par les enseignants :

« je trouve que c'est une bonne chose, quand c'est une personne que je peux reconnaître comme étant quelqu'un qui a quelque chose à me dire. Voilà, qui n'est pas chef pour rien, mais qui en même temps est un interlocuteur, que je peux aller voir quand j'ai un problème, et qui est derrière moi quand il y a des problèmes, que ce soit avec les élèves ou avec les parents. » (Winkler, 1991)

On peut remarquer que cette même enseignante souligne la difficulté de l'exercice de la direction d'un établissement par un manque occasionnel de formation dédiée à la direction. Dans le cas de la RDA, les directeurs et directrices d'établissements du second degré étaient pour la plupart des enseignants chevronnés nommés pour des raisons d'ancienneté ou politiques. Le fait pour eux de se retrouver subitement à la direction peut dans ce cas créer des tensions avec les anciens collègues pour des raisons inhérentes à l'accès au poste : jalouse, changement dans les relations, manque d'expérience... Cet extrait montre ces paradoxes, et souligne qu'ils sont parfois encore d'actualité :

« J'ai connu des chefs, hm des chefs qui n'assumaient pas leur rôle, et semblaient dire : « faites comme si je n'étais pas là, faites votre truc et laissez-moi en paix », mais aussi des gens très sociaux, voilà, là où je suis en ce moment, je pense être

bien tombée quoi. Je conçois ça comme ça qu'un chef doit pour moi avoir de la compréhension pour les collègues, bien sûr, mais d'un autre côté il doit savoir s'imposer. Et il y a des directeurs qui n'arrivent pas bien à gérer ce rôle, en partie parce qu'ils ont « glissé » là-dedans, et ne savaient pas toujours ce qui les attendait, ce que ça signifiait, notamment ce que c'est d'être de l'autre côté de la barrière. » (Winkler, 1991)

Tout au long de cet item, nous avons observé comment les enseignants agissaient en groupe, en équipe, à l'intérieur d'une classe, d'une matière, d'un établissement. Nous avons pu remarquer que les contextes politiques avaient en partie une influence sur le travail en équipe, les relations entre collègues ainsi que la forme que prend la direction d'un établissement, mais dans une mesure réduite. Plus marquants dans cet item ont été les contextes historiques, qui semblent ici se rejoindre dans notre comparaison : nous avons pu observer que les enseignants ayant commencé avant les années 1990 ont une manière différente d'interpréter le concept de travail en équipe ainsi que d'autres relations à leurs collègues. La distance temporelle nous séparant du moment de l'entretien a pu être compensée par des expériences similaires, ou des comparaisons d'objets existants et mesurables. Il ressort des trois sous-parties de cet item que les conditions de stabilité et humaines dans une équipe éducative élargie (comprenant la direction et parfois les parents et élèves) sont primordiales pour la réalisation de projets communs et d'une atmosphère de travail efficace et agréable. À contrario, les enseignants en poste non fixe ou sur plusieurs établissements ne s'intègrent que plus difficilement dans une équipe et dans des projets. Un changement de direction est lui aussi toujours un moment délicat.

Afin d'élargir encore notre point de vue, nous allons maintenant nous intéresser aux groupes dépassant le cadre de l'établissement, en observant le rapport des enseignants aux groupes professionnels et aux syndicats. Ce point constituera le sixième item de notre partie empirique.

# **.Item 6 : Organisations, syndicats, progressions dans la profession et rapport à la politique**

Avec le traitement de cet item, nous allons continuer dans notre démarche d'analyse du matériau empirique en nous décentrant d'un cran supplémentaire dans l'environnement professionnel de l'enseignant. Nous allons, après l'enseignant seul et l'enseignant en groupe à l'intérieur d'un établissement, nous intéresser aux préoccupations des enseignants concernant leurs groupes professionnels. Tout d'abord, l'observation des évolutions des rapports des enseignants à leurs syndicats et à la politique en général sera analysée à partir des entretiens effectués. La manière dont les enseignants voient leurs syndicats, les combats et la formation politique, ainsi que leurs évolutions dans la comparaison France-RDA-Nouveaux Länder de l'Allemagne seront au cœur de la première sous-partie de cet item.

Nous traiterons ensuite de la progression professionnelle, que nous avons brièvement abordée dans les pages précédentes avec par exemple la nomination de chefs d'établissement, ainsi que les rapports des enseignants aux autorités scolaires. Cette sous-partie traitera notamment des rapports à l'inspection scolaire, au ministère, mais aussi aux obligations politiques en RDA et aux domaines de responsabilité de l'administration scolaire.

## **.1 Présence et rôle des syndicats, rapport des enseignants à la politique**

Dans l'observation des syndicats et du rapport des enseignants à la politique, la comparaison entre la France et la RDA donne lieu à des différences notables. Comme nous l'avons décrit dans les chapitres précédents, les syndicats et groupes professionnels n'ont pas la même

signification dans les différentes zones politiques étudiées. Nous allons ici voir comment les enseignants se placent par rapport à ceux-ci, si leur signification évolue, et les éventuelles attentes mises dans l'adhésion à un syndicat. Leurs évolutions, en France comme après la RDA, seront particulièrement mises en avant ici. Il faut rappeler ici encore que cette étude se situe dans une démarche de sociologie interactionniste des professions, et que sont pris en compte et analysés les dires des personnes interviewées.

Nous avons pu voir dans l'item précédent concernant entre autres les relations aux collègues que les discussions et thématiques tournant autour de la politique ont connu une baisse d'intensité et de quantité. En France, un constat est fait dans ce sens par plusieurs enseignants chevronnés, et dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, la culture de la discussion politique ne semble pas s'être développée après la chute de la RDA. Pendant la période d'existence de la RDA, on peut s'apercevoir ici que les termes de syndicat et de politique prennent une définition différente de celle que l'on peut retrouver en France, ou même dans la période après 1990 dans l'Allemagne réunifiée. On voit ici par exemple que l'adhésion *de facto* obligatoire à l'organisation syndicale FDGB de la RDA ne signifie pour les enseignants ni une connaissance de la politique éducative, ni impérativement un intérêt porté aux structures syndicales. Quand le nom du principal syndicat enseignant en RDA, la GUE est nommé par nous lors de l'entretien, cette enseignante ignore ce que l'acronyme signifie, ayant pourtant membre de ce syndicat :

« Question: Hm. Est-ce que le terme de GUE te dit quelque chose? Réponse :GUE? Non. Q : C'était le « *Gewerkschaft Unterricht und Erziehung* ». R : Vraiment? Il y avait un syndicat à part? » (Schulze, 1984)

Cette même enseignante nous décrit ensuite son expérience en tant que membre de l'organisation syndicale FDGB. Elle nous parle d'automatismes dans l'adhésion, d'obligations tacites pour pouvoir exercer le métier sans problèmes, mais sans engagement particulier, et en explicitant le fait qu'il « ne se passait pas grand-chose » au niveau politique ou professionnel. Ce qui confirme l'image d'un syndicalisme et d'organisations de masse en RDA comme symboles de façade d'un système politique, mais sans portée ou formation politique de grande

ampleur par la suite :

« La FDGB oui. Nous étions tous membres. C'était automatique, alors oui, j'étais dans le syndicat, oui.. il ne se passait pas grand-chose, on payait notre cotisation. Oui, c'est vrai, j'étais dans la FDGB. Naturellement, j'étais aussi dans le passé dans l'organisation des Pionniers et j'étais aussi dans les FDJ... (...) Il y avait des assemblées de la FDGB. Mais franchement je ne me souviens pas de ce qui y était discuté ou dit, si il y avait des contenus politiques, je n'en ai pas le souvenir. La seule chose dont je me souviens bien, c'est qu'on a payé chaque mois la cotisation, oh, ce n'était pas une grosse somme, et on recevait un timbre qu'on devait coller dans son cahier. Alors là sinon, je... je ne sais plus ce que j'ai fait en tant que membre de la FDGB. » (Schulze, 1984)

Les témoignages recueillis du côté français ne montrent pas une tendance à l'adhésion automatique aussi forte que dans le cas de l'enseignante précédente. Les observations faites dans notre échantillon montrent d'une part que le thème des syndicats est peu abordé spontanément par les enseignants, d'autre part que les raisons primaires de l'adhésion diffèrent selon l'ancienneté des personnes interrogées. Chez les enseignantes chevronnées, nous pouvons voir que l'adhésion est tout d'abord un choix politique. Les raisons de l'entrée comme de l'éventuelle sortie sont pour elles liées à des décisions ou actes politiques, comme on peut le voir ici :

« j'étais quelqu'un de plutôt engagée à gauche, j'étais syndiquée, et puis euh, je faisais pas mal de choses, et puis quand je suis arrivée ici, j'ai continué à être syndiquée, j'ai changé de syndicat, et puis au moment des grèves pour la retraite, tu sais en 1995, là je n'étais pas du tout d'accord. C'était la rupture et j'ai remis ma carte, j'ai dit j'arrête. Je pense que ça a été aussi ça le déclic quoi. J'ai trouvé qu'on n'était plus du tout en phase que les enseignants n'étaient plus du tout en phase avec le monde moderne. » (Morel, 1976)

Une évolution similaire est retracée ici, montrant bien que le fait pour cette enseignante de choisir un syndicat dépend de l'action de ce syndicat sur la politique scolaire. Cela entraîne une adhésion plus forte et engagée, mais la déception pousse aussi plus rapidement à un désengagement. Comme dans l'extrait précédent, la rupture est causée par un événement majeur dans la politique scolaire :

« J'ai connu je pense le syndicat qui s'occupait des PEGC, j'ai dû aller au SGEN. (...) Ça m'a déçu parce que, notamment avec l'arrivée au pouvoir de la gauche, je pensais que là, enfin, on allait se préoccuper de l'éducation, qu'on allait avoir un projet autour des gens modestes, enfin je me suis dit « l'école elle doit apporter ce qui manque, la culture, on doit faire des tas de choses », puis à mon regret, j'ai même plutôt vu des reculs. Notamment la montée en puissance de l'école privée. » (Bourgeois, 1975)

D'autres raisons poussent les enseignants à adhérer à un syndicat. On peut voir ici que, du côté français, les raisons utilitaristes sont également présentes au moment de s'adresser à un syndicat. Dans nos entretiens, l'extrait spontané d'une enseignante ayant commencé dans les années 1990 parlant de syndicats concerne la recherche d'information et d'aide, et non premièrement une conviction politique. Si la réaction n'est pas généralisable ici, elle montre éventuellement des syndicats peu enchantés face au désengagement politique des enseignants et à un potentiel utilitarisme :

« Au niveau des syndicats j'essaye d'aller voir si je peux obtenir des informations, mais on nous rit au nez, parce qu'on est des « petits jeunes », alors on nous dit « ben oui, vous irez dans le Nord, et puis vous vous retrouverez au supermarché le samedi ». » (Affoué, 1994)

Ces informations ou aides sont aussi recherchées auprès des syndicats par les enseignants plus chevronnés, mais cela semble se faire plus tard dans la carrière. Le nombre de témoignages récoltés ici ne nous permet cependant pas de dire si l'époque après 1990 voit arriver une perte d'intérêt pour la politique à la faveur de combats individuels, confirmant par là ce que les paragraphes sur les relations aux collègues ont pu montrer en partie. Le recours aux syndicats pour des problèmes individuels semble se retrouver assez souvent, même quand il est couplé à des convictions politiques :

« Bien entendu quand j'ai commencé à enseigner, j'ai trouvé très important d'être syndiquée, pour être aidée par le syndicat, on n'a pas le temps de lire le B.O, le B.I.R, même si c'est, alors encore une fois quand l'inspecteur vient on dit « bien sûr qu'on lit le BO et le BIR », on le lit en réalité

puisque le syndicat attire notre attention. Mais vous êtes occupé à préparer vos cours, à gérer vos classes, » (Bourgeois, 1975)

On retrouve cette fonction cherchée par les enseignants des syndicats également du côté allemand. On peut observer ici que les syndicats actuels prennent une autre signification et fonction que durant la RDA. Il est bon de le préciser à cet endroit, car une partie des enseignants ayant aussi enseigné en RDA a adopté, comme nous allons le voir tout de suite après, une attitude de méfiance voire de défiance vis-à-vis des syndicats. Dans cet extrait, nous retrouverons un trait commun à la France et aux nouveaux Länder :

« L'académie me renvoie en ce moment d'un bout à l'autre, me fait tourner en rond, et ils me mettent là où ça les arrange, ça peut, il y a trois ans c'était le *Gymnasium*, maintenant la *Mittelschule*, et dans trois ans je ne sais peut être encore *Gymnasium* et encore *Mittelschule*. Et je ne veux pas de ça. En ce moment je suis en train de regarder, et je compte là-dessus, pour que le syndicat me vienne en aide. » (Winkler, 1993)

En ex-RDA, le sujet des syndicats est délicat à traiter. Certains voient aujourd'hui les syndicats d'un mauvais œil ou ayant une utilité limitée, ceci en rapport avec l'histoire du pays. Nous l'avons vu précédemment, l'adhésion presque obligatoire en RDA limitait la portée de l'engagement, mais a aussi créé des réactions d'éloignement des syndicats dès la Réunification. Ici, les raisons historiques sont exposées par cette enseignante qui n'a jamais voulu appartenir à un syndicat. Durant la période de la RDA, cette attitude était mal jugée et aurait « pu apporter son lot de problèmes » :

« Bien sûr qu'on est venu me voir, tout le temps, pour que je rallie le syndicat, et je répondais qu'on vit dans une société de fermiers et de travailleurs, alors quelle fonction (...) doit y avoir un syndicat ? Eh oui, je ne comprends pas. Dans ces réunions pour boire le café, hm, moi je préfère faire autre chose. Ohoh ! Ça aurait pu mal se terminer je dois dire. Mais on m'a laissé en paix. Mais je n'étais pas vraiment tranquille, on est constamment venu me voir pour m'en parler, et j'ai toujours répondu qu'il n'y a aucune raison pour. Oui. Mais on leur paye une somme pas possible, hein. Et ah oui, ça aurait pu mal finir. Et je sais encore, le 25 septembre... euh le

28 septembre (1989) j'ai fait ma première manifestation, avec des panneaux, j'ai raconté ça à mes élèves. Et pour la manifestation suivante, la direction de l'école m'a dit que nous n'avions pas le droit d'aller en ville. Pas le droit d'aller en ville pour participer. Et moi j'ai dit que je faisais ce que je voulais. Oui. » (Friedrich, 1989)

Cela permet ensuite d'expliquer en partie l'aversion que cette même personne a pu développer par rapport aux syndicats, même si ceux-ci ont pris un autre visage et remplissent d'autres fonctions. L'individualisme est maintenant défendu fortement dans cet extrait, voyant dans les comportements de masse et de groupe un endroit ou un phénomène social dans lequel elle se sentirait « mise à l'étroit » et source de privation de libertés :

« Oh je peux en dire sur les syndicats. Les syndicats sont pour moi comme un chiffon rouge, oui. Je ne peux pas, ça m'énerve rien que d'en parler, et ça aussi vraiment à voir avec l'histoire. Je ne peux pas faire partie d'un groupe, d'une association, rien de tout ça, je ne peux pas, je me sens tellement à l'étroit que je pique une crise. » (Friedrich, 1989)

Dans l'époque actuelle, la GEW, le syndicat enseignant majoritaire, est aussi abordé ici. On retrouve également dans cet extrait une raison « pratique » d'adhérer au syndicat, à savoir le paiement des heures ou jours de grève par le syndicat quand une grève a lieu. Les enseignants en Saxe ne sont pas fonctionnaires, et ne sont donc pas touchés par l'interdiction du droit de grève. Cet intérêt n'est pas seulement personnel, car il rentre dans le cadre d'un combat politique et professionnel. Ces combats reviennent depuis quelques années sur le devant de la scène, et redonnent à cette enseignante l'impression d'adhérer à un syndicat qui s'engage. Cet engagement du syndicat nourrit à nouveau la confiance de cette enseignante :

« à moi non plus ça ne m'a pas servi à grand-chose d'être dans la GEW, à part que j'ai payé ma cotisation. Et ça change un peu depuis trois ans parce qu'il y a de nouveau des grèves qui me concernent, par exemple sur la question du temps de travail, ou des salaires, euh bientôt la question de savoir comment on traite les anciens enseignants va jouer un rôle crucial, les retraites, pour nous ça va être intéressant, et là ce sont eux, là nous allons compter sur eux, la GEW, il faut faire quelque chose et aussi aller faire la grève. » (Winkler, 1991)

Ce dernier extrait nous montre que l'engagement syndical des enseignants dépend des combats actuels et de l'engagement visible du syndicat pour les enseignants. Le succès d'une action est un facteur d'engagement pour un enseignant, et une période inactive au niveau des combats semble faire remonter les raisons individualistes d'une adhésion.

Nous avons décidé de traiter l'engagement syndical et les rapports des enseignants à la politique dans la même sous-partie dans le cadre de notre étude, car les syndicats enseignants ont une part de formation politique chez les enseignants. De plus, les rapports de enseignants à la politique et les syndicats se nourrissent les uns les autres, comme nous venons de le remarquer. Nous allons, dans les prochains paragraphes, nous intéresser aux rapports à la politique. Du côté français, nous verrons les points et événements de politique scolaire marquants pour les personnes interrogées, alors que du côté des nouveaux Länder, l'influence du passé de la RDA sera souvent mise en avant dans les entretiens. Il faut rappeler ici que la politique, ainsi que la manière de se comporter par rapport à la politique, pouvait avoir en RDA une influence directe sur le droit d'exercer, ou les modalités. Dans certains cas, cela ne posait aucun problème de conscience, et les avantages étaient aussi pris en compte, au vu de la situation actuelle, comme la formation universitaire financée ou la possibilité d'étudier un an en URSS. Dans cet extrait, la fidélité politique est vue aussi comme une contrepartie naturelle à ces avantages. Au niveau pédagogique, la formation politique est laissée de côté, cette enseignante préférant « donner les meilleures chances possibles aux enfants pour qu'ils puissent étudier ce qu'ils veulent » :

« bien sûr, j'ai soutenu l'État. Bien sûr, sinon on n'aurait pas pu faire ce métier. Mes convictions politiques... finalement, c'était que je puisse arriver à bien faire travailler mes élèves à l'école, de m'occuper d'eux, et aujourd'hui c'est la même chose, sauf qu'on dit « pour que tu puisses faire l'*Abitur* et pouvoir étudier ce que tu veux », et avant on aurait plutôt dit : « l'intégralité de ta formation est financée, et donc tu as quelque chose à rendre à l'État ». Donc je trouvais ça acceptable de signer un contrat comme quoi je dois aller trois ans travailler là où on aura besoin de moi, parce que je savais

que sinon, des études pareilles coûtaient bien plus cher. »  
(Schneider, 1979)

Concernant le côté politique des institutions scolaires, cette même enseignante se rappelle que tout ce qui touchait aux organisations scolaires avait une façade politique, mais que leur portée était limitée, les jeux d'extérieur par exemple étant souvent vidés de leur contenu politique, et la comparaison entre les après-midis de l'organisation des Pionniers et les centres aérés actuels ne lui semble pas choquante :

« Ah oui et bien sûr il y avait des formations du Parti, de manière générale pour tous les enseignants [...] Et bien sûr ça avait une connotation politique, mais ça dépend de ce qu'on en fait... il y avait des jeux de plein air, certes avec un arrière-plan politique, mais les gamins s'amusaient. Et même les après-midis avec les Pionniers, on faisait finalement les mêmes chose qu'aujourd'hui, comme aller nager, marcher, bricoler, on faisait tout ça aussi. » (Schneider, 1979)

En France, l'école n'a pas été autant marquée d'idéologie que la RDA. Les enseignants interrogés qui ont abordé le thème de la politique ne font donc pas référence à une obligation politique, et se positionnent donc d'une manière différente. Ils prennent pour points de référence des événements de la politique scolaire, ou de la politique générale mais touchant le milieu scolaire, et les remettent dans un contexte de discussion avec d'autres acteurs de l'école. On voit ici un extrait d'une période de discussions évoquée dans un entretien, sur le sujet de l'école privée, remise dans un contexte de politique scolaire générale :

« j'ai été prise à parti et par des collègues, et par des parents d'élèves de l'école publique, où allaient mes fils, en disant « comment vous, professeur du public, pouvez envoyer vos enfants dans la scolarité privée? » et à ce moment-là je leur ai répondu « eh bien si il n'y avait pas certaines carences qui me paraissent graves à l'école publique, je n'aurais sans doute jamais envisagé l'école privée ». Ceci dit, si j'étais très très pratiquante, et que j'aie eu envie d'un enseignement confessionnel pour mes enfants, je suis contente qu'il existe, je ne suis pas encore une fois va t-en guerre en disant non. » (Bourgeois, 1975)

On peut le remarquer dans l'extrait suivant, le politique ou l'action politique part d'une

initiative ou d'une conviction personnelle, ou tout du moins non imposée par la hiérarchie. Cette action d'une enseignante dans un établissement favorisé part d'un problème politique dans l'école, et l'action est décidée à partir de cette enseignante. Celle-ci se réalise avec des interactions avec les autres groupes d'acteurs, et à rebours de la politique générale du collège ainsi que du pays :

« J'ai dit on fait les papiers, les pétitions, les banderoles, et on m'a coupé l'herbe sous le pied, on m'a dit « ça va pas ? On va surtout pas dire qu'il y a des sans-papiers à Frédéric Chopin ? Tu te rends compte ? ». Du coup j'ai tout fait en catimini avec l'association de parents d'élèves à côté, mes propres élèves de 3.2, aucun prof ne s'est investi dans cette histoire-là, c'était quand même un gamin qui était reconductible à la frontière tout de suite hein. Alors qu'il était scolarisé depuis quatre ans à Frédéric Chopin. » (Pithiviers, 2000)

La différence sur ce sujet est flagrante. L'idéologie du système scolaire de la RDA a orienté le thème de la politique scolaire chez les enseignants d'une telle manière que les références y sont extrêmement nombreuses, et ce système pris comme point de comparaison ou angle d'attaque. Lorsqu'il s'agit d'une action individuelle comme dans les deux témoignages qui vont suivre, ce sont des actions personnelles en résistance à l'idéologie de la RDA. Nous avons ici une enseignante qui a refusé d'entrer au parti SED et a tout de même réussi à progresser, ce pour quoi elle a du combattre :

« « C'est une école de rouges, tu n'as pas pu y aller sans être au Parti. » Et ce n'est pas vrai. Et j'ai dit que je ne le ferai pas, parce que je ne suis pas prête à me faire mettre sous pression par quelqu'un pour la seule raison que je suis membre du Parti. Et ça a été accepté. » (Schulze, 1984)

Ici, pour illustrer encore l'observation précédente, on peut observer la résistance à l'idéologie faite par cette enseignante dans le cadre de son enseignement, par le fait de ne pas utiliser les codes de désignation des parents d'élèves dans le carnet de notes (I pour Intelligence, A pour les travailleurs, B pour les travailleurs agricoles), ou encore en se concentrant sur l'écologie et la nature dans la matière « *Heimatkunde* », mais aussi en refusant catégoriquement de rentrer dans un syndicat :

« et je me suis souvenue que, même enfant, la matière *Heimatkunde* me faisait vomir, parce qu'on prend conscience de ce système étatique en quatrième classe. Et donc je me suis juré de ne jamais imposer ça à mes élèves. D'abord, dans mon livre de classe, je n'ai jamais mis de A, I ou B en face des noms, d'autres pouvaient bien le faire si ils voulaient. Et ensuite, je n'ai fait que de l'écologie avec eux. Les animaux dans la forêt, protection des animaux. On était des fanatiques de la protection des animaux, je trouvais ça bien. Et ensuite heureusement, la *Wende* est arrivée. Je ne sais pas ce que j'aurais fait sinon, franchement. Et aussi, par exemple, j'ai refusé d'aller dans le syndicat. » (Friedrich, 1989)

La politique n'a pour autant pas disparu de l'école à la fin de l'existence de la RDA, et cela est aussi clair pour les enseignants. Cela est montré dans le prochain extrait, remettant le système scolaire dans un cadre politique général, et étant consciente que les valeurs à représenter et transmettre ont changé, mais que l'enseignement rentre dans le cadre de transmission de valeurs inhérentes à la société actuelle. Celles-ci peuvent aussi être vues comme une idéologie :

« Et dans un métier où l'on travaille tant avec des êtres humains, avec des enfants, comme ici, on est constamment forcé d'être confronté à de telles influences. Ça ne peut pas se passer autrement. On est un employé de l'État, et donc déjà en principe, on veut pouvoir réaliser ce qui est prévu par le programme, et pouvoir le présenter en tant que tel aux parents et aux enfants. » (Schneider, 1979)

Cette relation constante entre politique, institutions et cheminement professionnel est illustré dans le passage précédent, mais il est vécu de manière plus ou moins consciente par tous les enseignants. Dans la prochaine sous-partie, nous allons traiter du rapport pratique entre les enseignants et leurs institutions. La manière dont ces institutions sont vues, les façons de voir et d'agir avec la hiérarchie au-delà du cadre de l'établissement, sont l'objet du traitement des extraits à suivre. Ils constituent ainsi une suite logique au rapport aux organisations et à la politique.

## 2 Progression professionnelle et rapports aux

## autorités scolaires

Le rapport aux institutions suit en décentrant encore d'un niveau, nous l'avons évoqué précédemment, les relations aux organisations. Ce sera le dernier niveau d'observation des sphères d'action de l'enseignant ayant une influence directe sur son évolution professionnelle. Dans le prochain item, nous traiterons des rapports faisant directement partie du métier, à savoir ceux concernant les élèves, les parents et les savoirs. Ici, nous allons nous concentrer sur l'évolution professionnelle en rapport avec les structures officielles, comme l'administration, l'inspection, le rectorat ou les ministères.

Nous pouvons l'observer dans le cas présent de la même manière que dans les paragraphes précédents : quand on traite le cas de l'ancienne RDA, l'omniprésence du parti SED se fait sentir chez les enseignants ayant vécu cette période. Mais, contrairement au traitement du côté politique, les problèmes actuels et ayant trait aux structures en vigueur sont largement évoquées. Nous pouvons voir ici quelques exemples similaires au paragraphes précédents, entre normalité des structures en RDA avec par exemple les nominations par établissement en fin de formation en fonction des besoins, ce qui n'est plus le cas actuellement en Saxe :

« au temps de la RDA, nous étions dirigés, et envoyés spécialement dans les écoles qui avaient besoin de nous. »  
(Scholz, 1990)

Un autre exemple est constitué ici par la résistance à l'adhésion au parti SED, et la mise en avant par cette enseignante de son *Eigensinn*. On retrouve cette forme de « résistance normale » et son expression dans beaucoup de témoignages de personnes ayant vécu en RDA :

« je n'ai eu aucun problème lorsque j'ai dit que je n'intégrerai pas le Parti. Et on ne m'a pas employée, on ne m'a pas mis des bâtons dans les roues. Beaucoup me disent que je devais le faire, que c'était obligé, que sinon je n'aurais pas eu ce travail. Je ne crois pas. Peut-être que c'était comme ça pour les autres, mais pour moi ça n'a pas marché comme ça. » (Schulze, 1984)

Après la Réunification, les rapports entre administration et enseignants sont évoqués en Saxe d'une manière semblable à ceux vécus et évoqués en France. N'étant plus dans un système

autoritaire, les préoccupations individuelles deviennent une part normale de la profession, et les discussions avec les autorités à ce sujet également. Ces rapports deviennent même nécessaires dans les deux pays après 1990 pour progresser et voir ses conditions personnelles de travail et de rémunération évoluer. Cette tendance rejoint d'autres tendances à l'individualisme et à la présentation active de la personne comme produit et somme de compétences échangeables et monnayables sur un marché. L'administration n'est pas vue, en France comme en ex-RDA, comme un interlocuteur privilégié, mais obligé :

« est-ce qu'il faut aller se vendre comme, je sais pas, vendre son produit comme un commercial, dire « j'ai fait ceci ou cela », est-ce que ça ne serait pas à nos chefs d'établissement de dire « telle personne mériterait... », moi j'ai vu des collègues, (...) très bien notés, accéder à la hors-classe, chahutés dans leurs classes, devenir formateurs, j'ai vu beaucoup de copinages, beaucoup de... c'est pas à nous à aller nous vanter, à faire notre carrière, je pense que c'est à l'institution à reconnaître. Voilà je, si aujourd'hui, je vous dit à trois ans de prendre ma retraite, j'ai quelque chose d'un peu lourd en moi, c'est d'avoir été reconnue par mes chefs d'établissement, mes collègues, en mots, en gentillesse, en, mais pas par l'institution. Et en tous cas rarement par mes inspecteurs qui devraient être là pour nous encourager, pour nous aider à avancer dans notre carrière, pour nous (...) Je n'ai pas pris le temps de m'occuper de ma carrière, et puis nos inspecteurs non plus ne s'en occupent pas, ce qui fait que j'ai été inspectée en... ça va faire donc donc euh 25 ans que je travaille, j'ai été inspectée trois fois, ce qui explique un ralentissement considérable de... de mon évolution. »  
(Bourgeois, 1975)

Ce dernier passage illustre la triple idée évoquée : celle de devoir participer activement et individuellement à son évolution, celle de l'arrêt ou de la diminution d'automatismes dans la hiérarchies, et d'une distance grandissante entre l'administration et les enseignants. Dans ces entretiens réalisés avec des enseignantes d'ex-RDA, le constat est similaire :

« et donc je suis allée au Pérou, et depuis j'ai toujours été rétrogradée, ou j'aurais pu. [...] (Mais) par exemple, quand j'étais à Prague et que les salaires ont été relevés d'un niveau

dans tous les *Länder*, alors là, euh, ben, avec la *Wende* (...), là, on m'a oublié. Et donc j'ai dû batailler pour qu'on ne m'oublie pas, pour que moi aussi je profite de cette augmentation. » (Friedrich, 1989)

« il y a beaucoup de choses où pratiquement, Dresde (le rectorat), notre employeur en pratique, nous demande plein de choses, toujours demander demander, ils sont responsables de nous, mais ils ne font pas grand-chose pour nous. » (Schmidt, 1993)

Ces points assez négatifs évoqués par les enseignants vis-à-vis des rapports à l'administration sont parfois compensés cependant par un rappel des avantages de la profession enseignante dans les rapports hiérarchiques. La liberté pédagogique est rappelée ici comme un privilège dont peu de fonctions bénéficient, et celle-ci forme un espace indépendant de la hiérarchie et de l'administration. Cette liberté est vue comme pouvant aussi aller avec une administration distante :

« Le rapport à l'administration, eh bien je dois dire que je n'ai jamais eu de problème majeur. Ça c'est toujours bien passé. Bon je suis quelqu'un de discret et puis, mais j'ai l'impression qu'on m'a toujours laissé travailler comme je voulais, j'ai le sentiment que c'est un métier dans lequel on a une immense liberté. Quoi qu'on dise. On parle souvent de l'inspecteur, etc, mais à l'intérieur de nos classes on gère nos classes comme on l'entend, bien sûr il faut effectivement maîtriser la chose, mais du moment qu'on la maîtrise, on a une immense latitude et je dois dire que c'est un des priviléges de ce métier-là de pouvoir construire son travail comme on l'entend et de la manière qu'on l'entend. Et ça c'est très positif. » (Bourgeois, 1975)

Les rapports à l'inspection notamment sont parfois souhaités, et marquent dans la carrière des enseignants des points remarquables. Les évaluations sont rares mais souvent appréciées, car elles constituent pour l'enseignant l'occasion de faire un bilan de la période professionnelle passée depuis la formation ou la dernière inspection, et dans le même temps une occasion de communiquer son vécu et son expérience au niveau professionnel. Ce passage illustre cette idée, ainsi que la corrélation entre inspection et avancement au niveau salarial :

« J'avais eu un échange très intéressant avec cet inspecteur

général où j'ai pu lui expliquer le malaise qu'il y avait à Saint-Just avec ce proviseur qui nous mettait tous mal à l'aise par sa [direction]. Là j'avais bien pu échanger avec lui sur ce plan-là (...) Mais à part ces trois inspections j'ai jamais eu la possibilité d'échanger sur ma discipline. Des choses de fond quoi. J'ai été bien évaluée à chaque fois, ma carrière a été assez rapide parce que je suis hors-classe depuis un petit moment et j'ai plus de possibilité de promotion depuis un moment. » (Meunier, 1979)

Le moment de l'inspection est généralement bien vécu par les enseignants, qui voient parfois également une ambiance de classe différente. Le cadre de l'inspection, d'un examen de l'enseignant, semble avoir une influence sur les élèves, qui se comportent différemment. Si cela est du à la présence de l'inspecteur, une solidarité envers l'enseignant ou une crainte de représailles pour le reste de la durée de l'année scolaire, le thème n'a pas été évoqué plus en détail :

« L'inspecteur il vient, il prévient, il dit ça dure une heure, paradoxalement les gamins deviennent super et cool. J'ai eu trois inspections, qui se sont toujours bien déroulées, très bonne note [...] à chaque fois. » (Ibrahim, 1990-2000)

Le recours à l'inspection est parfois utilisé dans le cas de problèmes professionnels ou administratifs. Les enseignants sont conscients que cette instance est en place pour des buts de communication et de conseil. Cependant, l'accueil fait est différent selon les cas. Dans le cas de cet enseignant proposant ses solutions et voulant partager son expérience, le résultat n'a pas été celui escompté :

« Quand j'étais un peu déçu, j'ai fait un rapport professionnel à monsieur l'inspecteur. Ce rapport parlait d'expérience, comme je suis en train de faire avec toi aujourd'hui, sur quelque chose que je peux apporter qui soit différent des autres choses pré-établies. (...) Donc j'ai parlé de mes expériences au niveau échecs, le jeu, et les arts martiaux, il y avait un thème violence, c'était pour ça que j'en ai parlé, je voulais montrer que bien utilisés, les arts martiaux pouvaient réguler la violence ; et l'informatique. Donc trois thèmes traités dans un dossier à l'inspecteur. Il m'a reçu et il m'a dit : « votre rôle c'est pas de faire le social ». J'étais beaucoup déçu. » (Ibrahim,

1990-2000)

Il faut préciser pour nos entretiens réalisés à Leipzig que le siège du ministère de l'éducation de Saxe se trouve à Dresde. Le nom de la ville sera parfois employé pour désigner le ministère. Les relations au ministère que nous avons pu observer chez les enseignantes interviewées sont exclusivement axées sur les problèmes d'organisation ou de poste. Le sentiment d'abandon est partagé, ainsi que celui, nous allons le voir ici, d'un manque d'expertise et de connaissance de leurs écoles et personnels :

« la relation au rectorat et à notre employeur à Dresde, des fois j'ai l'impression que ça leur est égal de savoir quels enseignants font cours. J'ai remarqué ça dès le début. [Je devais encore faire mon] *Referendariat*, et je voulais le faire, seulement personne ne pouvait me dire si c'était à Dresde ou à Leipzig. Et donc j'ai dit que si ça doit se faire à Dresde, il est hors de question que je le fasse, que j'avais deux enfants et que je n'aurais pas su comment réussir à tout combiner. Et alors ils m'ont dit au téléphone : « Oui bon si vous ne voulez pas le faire, ben ne le faites pas. ». Et j'ai répondu : « oui, oui, je laisse tomber alors ». Et ensuite j'ai remarqué que ça n'intéressait personne de savoir si on l'avait fait ou pas. » (Schmidt, 1993)

Cette même enseignante voit dans le comportement et la gestion des personnels par l'administration une raison du malaise enseignant. Pour elle, la gestion comptable des postes ignore la réalité du métier, ainsi que le besoin des enseignants de vouloir exercer dans de bonnes conditions. Elle cite dans le prochain passage les mutations arbitraires, les temps partiels, ainsi que les restrictions à venir :

« je crois que les enseignants veulent faire les choses bien, mais pendant des années on les déçoit, ou on les déplace de manière arbitraire, oh ! Ici on a besoin d'un enseignant pour *Gymnasium*, ça tombe bien, et deux après, plus besoin, au revoir ! Ils nous renvoient à la case départ. Et beaucoup sont tellement déçus qu'ils se disent : « bon ben maintenant je fais juste le nécessaire, pourquoi me crever ? ». (...) Il se peut bien que nous commençons en août-septembre sans directeur. Et il y a aussi la discussion de savoir comment ça peut continuer, parce que si il y a 28 élèves par classe, on ne peut vraiment

plus faire ce que l'on a prévu dans notre concept. » (Schmidt, 1993)

Ces postes non créés ou à temps partiel sont un facteur de frustration chez les enseignants, et la distance entre l'administration et le terrain scolaire crée souvent des problèmes d'organisation, des fermetures de projets ou de postes, ce qui est vécu comme une forme de mépris par rapport au travail fourni. L'exemple allemand ci-dessus est ici complété par une tendance similaire en France :

« Les postes existent, mais ils ont été ventilés ça et là sous forme d'heures sup', et on nous dit à nous qu'il n'y a plus de postes, qu'on est trop nombreux par rapport au nombre de postes dans l'établissement. » (Affoué, 1994)

« Et on nous dit qu'il y a eu une création de poste. Et on ne sait pas pourquoi, c'est une erreur, mais ce BMP s'est transformé en poste de français. Donc moi qui n'avais pas demandé ma mutation volontairement, pour garder ce BMP à [quartier défavorisé] et accumuler mes points de TZR pendant ce temps, je me retrouve destituée de mon poste, puisqu'un poste a été créé, et qu'une personne qui a participé au mouvement se voit attribuer le poste. (...) Donc je suis partie vraiment déçue par le système, j'ai fait une lettre au rectorat en disant que c'était incroyable(...), d'autant que la collègue qui est arrivée, son poste est supprimé l'année prochaine. Donc elle sera restée trois ans, et son poste va être supprimé. » (Pithiviers, 2000)

Les exemples concernant les erreurs ou lenteurs pour le lieu de travail, les contrats, les postes, les formations continues, ont été évoqués dans les entretiens. Les rapports entre administration, carrière et organisations ont été observés ici, clôturant ainsi notre observation de l'environnement des enseignants en-dehors des rapport aux élèves, parents et savoir, qui constituent le cœur du métier. Après avoir traité de la formation, des équipes, des collègues, et de la direction, nous avons pu voir ici que les organisations et syndicats jouaient aussi un rôle dans la carrière des enseignants. Les réactions face à ceux-ci sont radicalement différentes.

On peut déterminer une césure dans dans ces réactions par le passé de la RDA, mais on note également un changement général à partir des années 1990, où les préoccupations politiques semblent perdre du terrain par rapport aux préoccupations personnelles.

Les différentes administrations ont aussi été passées en revue. Le sentiment des enseignants par rapport à celles-ci est mitigé : la possibilité de parler et d'échanger est utilisée, mais les moments dédiés à cela sont rares. Cela va de pair avec la vision d'une administration distante et parfois déconnectée de la réalité enseignante sur le terrain. Cette distance entre l'administration et les enseignants donne l'impression d'une gestion financière et comptable de l'éducation, créant de nombreux problèmes sur le terrain, dans les établissements et dans la carrière des enseignants.

Dans le prochain item, nous allons nous recentrer sur l'enseignant dans l'exercice de sa profession, en traitant du rapport aux savoirs, aux élèves et aux parents. Celui-ci sera suivi du traitement du rôle et des fonctions de l'enseignant pour conclure en forme biographique avec les différents moments de la vie des enseignants interrogés.

# **.Item 7 : Rapports aux parents, rapports aux élèves, rapports aux savoirs**

*l'expression « transmettre des connaissances » m'a toujours terriblement gêné. Euh vu les publics que j'ai rencontré, il m'était difficile de transmettre des connaissances si, auparavant, je n'établissais pas une sorte de, comment dire, de relation avec les élèves. (Bourgeois, 1975)*

Cet item regroupe le rapport des enseignants aux thèmes qui constituent le cœur du métier : les savoirs d'un côté, et leur transmission, véhiculée dans le rapport aux élèves. Les parents d'élèves sont des acteurs à considérer avec les élèves, car ils constituent dans de nombreux cas un relais entre l'enseignant et les élèves. Ils ne sont pourtant pas considérés comme des acteurs « internes » de l'école, contrairement aux groupes dont nous venons d'observer le comportement : les collègues, la hiérarchie, les organisations et l'administration. Ces rapports changent avec les systèmes scolaires, politiques, et les paradigmes de société. Ils changent également avec l'expérience et le nombre d'années d'enseignement. Nous commencerons par l'observation et la comparaison du rapport aux parents d'élèves, nous dirigerons ensuite vers le rapport aux élèves pour finir cet item sur les savoirs des enseignants, ceci dans nos zones et périodes d'études. Comme nous l'avons précisé, cet item sera suivi de sa suite qui apparaît ici logique, à savoir les rôles et fonctions de l'enseignant vers l'extérieur.

## **.1 Rapports aux parents**

Les parents d'élèves sont vus de différentes manières par les enseignants, et remplissent plusieurs fonctions différentes. La comparaison est ici très nette dans le rapport aux parents quand on se penche sur le cas de la RDA. Les prérogatives et devoirs des enseignants par rapport aux parents d'élèves y sont différentes de celles en France mais aussi dans les nouveaux Länder de l'Allemagne. Les parents jouent aussi un autre rôle, et le système politique de la RDA avait cette caractéristique de pouvoir réunir de nombreux domaines de la

vie quotidienne, et les rapports de l'entreprise avec l'école jouent un rôle dans le comportement des parents. En RDA, les enseignants étaient tenus de rendre visite aux parents d'élèves afin de parler de l'élève, mais aussi de son orientation, des éventuels problèmes et de l'enrôlement militaire. Pour les enseignants allemands ayant connu les deux systèmes, la fin des visites aux parents à la Réunification est souvent bien accueillie, pour diverses raisons qui vont, comme nous pouvons le voir dans ces deux extraits, du malaise de devoir rendre des visites dans le domaine privé des familles aux raisons politiques quant à la mission d'enrôlement :

« Maintenant, je rentre dans une salle de classe et je sais que j'ai fini après l'heure de cours, je peux partir. Et c'est aussi la même chose avec le rapport aux parents, je suis beaucoup beaucoup plus expérimentée, oui. Au début, je me souviens, en RDA, il fallait rendre visite aux parents. Oui, et quand tu as une classe de 26 élèves et que tu dois aller les voir chez les parents à la maison, déjà je trouvais ça extrêmement désagréable de rentrer dans leur appartement, mais en plus de devoir regarder si les enfants avaient un lieu de travail, si (...) tout ci tout ça, je voyais ça déjà à l'époque vraiment ça comme une violation de l'espace privé hein. » (Friedrich, 1989)

(Mission d'enrôlement auprès des parents) « C'était tout simplement une partie des devoirs d'un professeur principal. Comme aujourd'hui, on a le devoir de remplir les carnets de correspondance. C'était vraiment très désagréable, parce que d'une part on ne comprenait pas vraiment, pas comprendre pourquoi on exerçait cette pression, vraiment c'est de la pression si je dois expliquer pourquoi je ne veux pas le faire, hein ? Ça doit être fait de manière volontaire. Et j'ai exercé cette pression, bien sûr je suis allée demander, et j'ai rempli les questionnaires. Oui. » (Schulze, 1984)

Ces obligations étaient pour les enseignants tout du moins un moyen d'être en contact avec les familles. En France comme dans les nouveaux Länder, plusieurs personnes interrogées déplorent dans certains établissements le peu de contact avec les parents d'élèves. Ainsi qu'ils le soulignent eux-mêmes, ce sont les parents qui auraient besoin d'être vus pour des problèmes de résultats scolaires ou autres qui ne prennent pas l'initiative de prendre contact. Ce manque

d'initiative a plusieurs raisons, et est surtout présent dans les établissements défavorisés. Nous citons ici un exemple extrait d'un entretien réalisé en France, et un autre tiré d'un entretien à Leipzig :

« Ben les parents d'élèves finalement ils sont très peu présents dans ce type d'établissement. Encore, en début de semaine, on a fait un conseil, justement avec cette fameuse classe, la troisième dérogatoire, il n'y avait pas de parents. Pas de parents d'élèves. Donc on a fait le conseil sans parents d'élèves. Lors des rencontres parents-professeurs, ben finalement on en est arrivé même à... pour la deuxième rencontre parents-profs, on fait la même soirée quatrième cinquième, en espérant avoir un peu plus de parents, parce que il nous est arrivé, en quatrième... alors en sixième ils viennent peut-être un peu plus nombreux, c'est nouveau, bon ils veulent connaître un petit peu les professeurs, ils sont un petit peu plus nombreux. Et puis après cinquième quatrième ils viennent très peu, très très peu. » (Lefebvre, 1972)

« Les *Mittelschule* ont de toutes façons le problème, je pense, qu'on a à faire à des parents qui en partie ne savent pas du tout qu'ils ont des enfants, enfin que leurs enfants sont juste comme ça à côté, ils doivent marcher avec les parents sinon il y a un problème, et ce n'est pas la peine de compter sur les parents, et je pense que c'est un gros problème pour les *Mittelschule*. » (Winkler, 1991)

Nous pouvons préciser ici que les établissements favorisés connaissent une autre tendance et un autre rôle des parents. Ceux-ci sont souvent plus présents et viennent plus spontanément ainsi qu'aux réunions organisées entre les parents et les professeurs, mais la relation est plus souvent prise comme pouvant tourner à la confrontation. Ceci est vu par les enseignants comme ne pouvant rien apporter de bénéfique, et devoir se justifier n'est pour eux pas le sens d'une rencontre avec les parents :

« Au *Gymnasium*, ce n'est pas vraiment le problème, là on a plutôt l'impression que les parents sont souvent des adversaires, et ils se voient aussi souvent comme des adversaires. Souvent les parents arrivent à l'école et se voient comme adversaires des enseignants et c'est une catastrophe. » (Winkler, 1991)

Pour cette enseignante française, la reconnaissance des parents envers les enseignants baisse, et était plus forte auparavant.

« les parents sont toujours en train de nous chercher des poux dans la tête, donc il n'y a vraiment plus aucune reconnaissance à aucun niveau. Plus aucun retour. » (Meunier, 1979)

Ce problème de baisse de reconnaissance est également abordé par les enseignants issus de la RDA. Ils expliquent cependant cette tendance de manière historique : durant la RDA, les parents avaient plusieurs obligations et recevaient des visites des enseignants. De plus, avec le système de Brigades, les entreprises locales (dans lesquelles plusieurs parents travaillaient souvent) étaient associées aux écoles. Selon cette enseignante, la perte pour beaucoup de parents de cette forte prise en charge des parents par les écoles et dans une autre mesure les entreprises, liée aux développements de société au passage à un type de société occidentale, est responsable de ces comportements chez les parents d'élèves. Le manque de reconnaissance semblant pour elle augmenter serait lié au fait de considérer un travail excellent comme allant de soi et un problème chez l'élève une faute de l'enseignant. On retrouve ici les craintes des enseignants face à un public parfois vu comme un public de consommateurs, dans l'acception définie dans ce travail. En cela, l'évolution du rapport aux parents pour cette enseignante n'a pas apporté de bénéfices :

« les parents étaient plus engagés, alors qu'aujourd'hui ils arrivent et disent : « pourquoi, l'enseignant est bien payé pour ça ». (...) Si je pouvais faire un souhait, j'aimerais être enseignante, bien sûr en bonne santé, avec des élèves intéressés, avec un bon salaire et de la reconnaissance pour ce que je fais. Je ne veux pas non plus être félicitée tous les jours, mais euh je ne peux pas accepter ça, qu'en comparaison avec avant, en comparaison avec d'autres pays, que la reconnaissance des enseignants par la société soit... si basse... Oui. Si basse. Et bien sûr c'est une chose qui n'est pas agréable, mais je n'y pense pas tous les jours non plus. Je n'ai pas besoin de louanges ou d'un bon point tous les jours (rires), mais je ne veux pas non plus être rendue responsable de tous les malheurs de la société. » (Schulze, 1984)

Nous pouvons voir dans cette évolution que le rapport des enseignants aux parents dépend lui

aussi de nombreux paramètres. Pour autant, ce travail a des aspects souhaités par les enseignants, et ceux-ci voient dans un contact réussi avec les parents des avantages certains dans la scolarité de l'enfant ainsi qu'une aide précieuse dans le travail pédagogique. Ceci est pour certaines personnes une partie intégrante du travail enseignant :

« Le rapport aux parents, je dirais la même chose. J'ai été professeur principal je crois tout au long de ma carrière, même quand je faisais des, quand je ne restais qu'une année dans un établissement, j'ai toujours été professeur principal parce que je le demandais, c'est quelque chose, c'est un, c'est comment dire une des fonctions de l'enseignant qui m'intéresse. Parce que justement, là on a un rôle, de, à la fois on va dire de, auprès des parents, auprès des élèves, on institue le dialogue, on joue le rôle d'intermédiaire et c'est une fonction qui me plaît beaucoup, qui me convient. J'ai toujours eu d'excellents rapports avec les parents, dans la mesure où on ne les agresse pas et dans la mesure où ils comprennent qu'on est là pour eux, on obtient toujours satisfaction. » (Levasseur, 1985)

Ce cas nous éclaire et nous montre que la volonté et l'initiative de l'enseignant joue en grande partie dans la réussite de la relation aux parents. Dans d'autres types d'établissement, les parents sont priés de jouer un rôle et de prendre partie à plusieurs aspects de la vie scolaire. Nous pouvons observer dans le prochain extrait que l'initiative de l'école d'engager fortement les parents rend le travail enseignant plus agréable, l'information avec les familles plus facile. La prise initiale de contact avec les parents d'élèves ainsi que la relation semble être actuellement du ressort des établissements, ou à l'échelle de la classe des enseignants. Cet extrait montre que le succès au niveau d'un établissement peut être atteint :

« Les parents sont très actifs, ils participent souvent, et font beaucoup de choses, ils nous aident, mais on remarque aussi que quand on cherche des parents pour le conseil des parents d'élèves pour prendre des responsabilités, alors tout de suite c'est plus difficile. (...) Je pense qu'une fois qu'on a pris le coup ici, on est bien à sa place et reconnu. Et aussi parce qu'on peut aussi bien communiquer avec les parents. On peut leur expliquer ce qu'on fait, ils acceptent nos règles et les suivent aussi pour leurs enfants pour la plupart. Ils comprennent aussi

que leur enfant reçoive une mauvaise note quand les devoirs n'ont pas été faits. » (Schmidt, 1993)

« C'est une relation que je n'ai jamais appréhendée. C'est très intéressant, parce qu'on n'y va pas pour s'affronter. On y va pour collaborer pour le bien de l'enfant, travailler ensemble autour de l'enfant, éduquer, co-éduquer. Donc je ne crains pas cette relation. Mais ici on y beaucoup de familles soit qui ne comprennent pas la langue vraiment, soit qui intellectuellement ont un peu les mêmes difficultés que leurs enfants. Et des familles qui sont déjà sur la défensive, qui ont un vécu difficile, par rapport à l'école, par rapport aux institutions, par rapport à l'État (...) On voit les parents qui sont cohérents, qui ont envie de réussite pour leurs enfants, ont envie d'école. Elles sont très rares les familles qui ont des discours anti-école. En réalité. (...) Je suis très contente d'être venue là, parce que ça a permis de détruire un préjugé que j'avais. Des idées reçues. Je me disais que dans les cités il y a des parents démissionnaires, pour diverses raisons d'ailleurs, des parents qui lâchent le morceau parce qu'ils ne peuvent pas suivre, ou – mais c'est faux. Les parents, quand on les appelle on les a finalement. » (Affoué, 1994)

En-dehors de certains exemples qui expliquent les raisons d'une communication réussie, nous retrouvons tout de même une tendance lourde dans le rapport aux parents, qui se caractérise souvent par le peu de venues en réunions de rencontres entre parents et professeurs, ainsi qu'un manque de contact. Plusieurs extraits abondent dans ce sens : les parents les plus vus sont ceux dont les enfants ont le moins de problèmes scolaires :

« très souvent c'est la même chose. Quels sont les parents qui viennent : ce sont les parents des élèves à qui on peut dire : ah ben c'est bien, il n'y a pas de problème, et cætera. Et les parents des élèves qu'on aimerait bien voir, viennent très peu. Et cette année, on avait décidé au premier trimestre de remettre les bulletins scolaires, du premier trimestre, aux parents, pour les obliger à venir. (échec) » (Lefebvre, 1972)

Et inversement, les parents qui pourraient profiter d'une communication souhaitée par les enseignants ne sont pas présents. Plusieurs raisons sont avancées par les enseignants à cela. Ces familles sont souvent les familles les plus défavorisées et ayant eu un rapport

problématique à l'institution scolaire. Une partie peut donc considérer une convocation de l'enseignant comme un reflet de leur scolarité, une sorte de punition qui ne leur a pas été profitable en tant qu'élèves. Une autre partie, sans exclure l'autre, peut la considérer comme une confrontation. D'un autre côté, toujours sans exclure une superposition des deux premières possibilités, la langue française n'est parfois pas acquise par tous les parents, ainsi que la complexité du système scolaire :

« Les parents, il faut vraiment que... on voit ceux dont les enfants n'ont aucune difficulté, ça se passe bien, comme ça a toujours été de toutes façons, et on voit beaucoup moins facilement ceux qu'on aimerait voir plus souvent. Il faut vraiment insister insister insister, téléphoner, retéléphoner, et aller jusqu'à la convocation officielle pour qu'ils puissent enfin se déplacer. (...) Donc des fois il faut vraiment leur expliquer que c'est pas que pour dire que leurs enfants ça va pas, qu'on les exclut ou autre, c'est aussi pour trouver des solutions. » (Bergeron, 1992)

« Et c'est vrai que, en troisième, les parents, on leur parle d'orientation, et beaucoup de parents sont totalement dépassés. Totalement dépassés, parce que c'est complexe. » (Lefebvre, 1972)

En ex-RDA, cette tendance s'est accrue également. Ceci est remarqué de façon plus flagrante dans la comparaison avec le rapport des parents à l'école dans le système socialiste. Comme nous l'avons observé, les familles étaient socialement liées à l'école de leurs enfants, ainsi que de manière politique et professionnelle. Ce rapport était donc construit de l'extérieur, et élevé au rang de devoir des parents. Beaucoup de parents ayant vécu une perte de repères et un contrôle moins fort sur ces relations ont pu délaisser ce rapport, ainsi que son engagement éventuel dans la scolarité de leurs enfants. Nous voyons dans les prochains passages les structures parentales actives dans l'école en RDA, puis la remarque concernant la tendance de certaines familles à ne plus s'engager dans la scolarité de leur enfant :

« *Elternaktiv* (parents actifs) agissait à l'intérieur d'une classe, ils organisaient les fêtes de Noël, nous accompagnait en balade, ce genre de choses. Et le conseil des parents, il y avait si possible un parent de chaque classe, et ils ont travaillé de

concert avec l'école. Et les voyages de parents. » (Schneider, 1979)

« Le fait de se battre pour son enfant et de s'engager pour eux a diminué, et cela chez beaucoup de parents d'un certain milieu, naturellement, je pense. » (Winkler, 1991)

Ces deux extraits peuvent en partie expliquer la baisse de l'engagement de certains parents, celui-ci passant d'une obligation dans un système total à un choix plus libre dans un système libéral. Les entretiens effectués à Lyon et Leipzig contiennent d'autres exemples de cette tendance que nous venons de décrire. Après le passage en revue des différents points que nous venons d'énumérer, nous pouvons mettre en avant, notamment à travers la comparaison avec le contexte de la RDA, que les parents sont d'autant plus présents et engagés que le système scolaire prend l'initiative du contact entre les enseignants, l'établissement et les familles. Quand celui-ci n'est pas institutionnalisé ou forcé, on semble revenir à deux types de comportements parentaux dans le rapport aux enseignants : des parents ne prenant pas contact d'eux-mêmes ou ne répondant pas aux demandes alors que la situation scolaire le demanderait, et des parents engagés pour la réussite de leur enfant, parfois sur un mode contestataire. La participation spontanée à la prise en charge d'activités telles que excursions ou autres activités extrascolaires semble avoir baissé, que ce soit en France ou dans les nouveaux Länder de l'Allemagne. Pour autant, les contacts peuvent se créer, et la communication, nous l'avons vu, peut être un succès pour les familles comme pour les enseignants. La sollicitation individuelle et institutionnelle sont toutefois des préalables nécessaires à cette communication réussie.

Nous allons maintenant nous intéresser aux évolutions et à la comparaison des rapport des enseignants aux élèves, leurs manières de les voir, et de se voir par rapport à eux. Nous allons ici traiter des rapports aux élèves, gardant les fonctions et rôles des enseignants vu par eux-mêmes pour l'item suivant. La frontière entre rapports aux élèves et le prochain item, qui traite des valeurs et fonctions des enseignants, est ténue, mais la construction de ce travail implique de traiter ces deux points séparément, quitte à recroiser des informations déjà traitées auparavant dans un contexte plus large.

## 2 Rapports aux élèves

Le premier aspect remarquable lors de l'analyse des entretiens est l'asymétrie de l'évocation de ce thème en fonction du pays traité. Nous le rappelons, après une courte introduction sur le sujet de ce travail, les enseignants évoquaient spontanément les sujets représentant pour eux leur parcours professionnel, ainsi que la biographie de leur carrière. De manière surprenante, peu d'extraits issus d'entretiens effectués à Leipzig trouvent leur place dans cette partie, contrairement aux cas des entretiens réalisés en France. Même si le nombre d'entretiens effectués à Lyon est plus important qu'à Leipzig, cette proportion est remarquable. Des extraits ayant, dans d'autres cas que le nôtre, pu faire double usage, ont trouvé leur place dans le prochain item. Nous allons ici tenter, maintenant que cette observation est faite, de comparer l'évolution de ces rapports dans l'évolution des années 1970 aux années 2000, et à travers les différents parcours et établissements.

Et la comparaison ici sera en effet plus pertinente à mener en prenant en compte les établissements dans lesquels les enseignants ont exercé que les systèmes scolaires ou politiques, voire les pays en vigueur. La modernisation ainsi que la remise à jour des savoirs académiques au passage de la RDA aux nouveaux Länder et leur transmission aux élèves seront elles étudiées dans la prochaine sous-partie, même si elle est très proche dans ce cas du rapport aux élèves. Nous allons attaquer le vécu du rapport aux élèves d'abord de manière « neutre », *i.e.* en-dehors d'un établissement donné. Ce rapport est souvent recherché par les enseignants et fait partie des principales motivations lors de l'accès à la formation ou au métier. Il est lié aux motivations et à l'image qu'un futur enseignant se fait du métier :

« Mais parfois c'est même pas une question de pédagogie ou de mise en œuvre du cours, il suffit d'aller les récupérer dans la cour et là on voit déjà qu'ils vont se comporter de manière anormale. Et que donc il va falloir là aussi des trésors de stratégie pour les mettre au travail. Ça c'est ce qui me passionne, qui fait le défi, qui me donne l'envie de continuer. »  
(Affoué, 1994)

Nous voyons ici le lien fort entre rapport aux élèves et motivations quant à l'enseignement. Cet

extrait en dit long sur la manière pour cette enseignante de voir le métier, ainsi que la réaction face à la surprise et au changement. Ce qui est important ici, c'est le fait de vouloir être préparée à s'adapter à son public pour enseigner, ce qu'elle considère parfois comme un « défi » relevant de « stratégies » à mettre en œuvre. C'est une des façons de traiter le rapport aux élèves. Une autre est l'image de ce rapport en tant qu'enseignant en formation ou en début de carrière. Certains ont déjà une image précise de la teneur de leurs rapports aux élèves dans le cadre de la classe, qui peut varier avec les publics :

« Et alors là la première année ça a été très très dur. Parce que c'était pas le professeur qui vient avec ses cours, et puis je pensais qu'ils tiraient leurs cours de leur cartable. (...) J'ai le souvenir de mes premières semaines, où j'allais au collège incapable d'avaler quoi que ce soit le ventre noueux, noué, très douloureux, en face de ces adolescents je n'avais qu'une certitude, que c'est moi qui les amènerais où je voulais. Il était pas question qu'il y ait du désordre dans la classe ou que je ne puisse pas transmettre ce que j'avais prévu. » (Bourgeois, 1975)

Ce dernier passage montre également le « premier choc » vécu par de nombreux enseignants lors de leurs premières expériences en classe. Ceci est lié au manque d'expérience des enseignants d'un côté, mais aussi aux élèves qui découvrent un enseignant pour la première fois. Nous avons pu voir voir que des postes et une équipe stables étaient garants de nombreux avantages pour l'ensemble de l'établissement, cela est vrai aussi pour le rapport entre enseignants et élèves. Les entretiens vont tous la même direction : les premiers temps dans un établissement sont pour les élèves une phase de « test », puis, le contact effectué, les rapports se détendent et le travail d'enseignement peut se faire dans de meilleures conditions :

« Depuis que je suis ici, quand je suis arrivée ici, honnêtement pour moi c'était une cata parce que que je venais du lycée, j'étais bien en lycée hôtelier, donc je l'ai mal vécu. La première année était horrible, parce que les élèves m'ont fait passer une espèce de test abominable. (...) Et une fois qu'ils ont vu qu'on tenait la route, qu'on était juste, et qu'on est là pour les aider, ça se passe plutôt bien. (...) quand il y a un prof qui s'en va et qui est remplacé, ils font un peu payer au remplaçant le départ de celui qui était là avant. Donc ça dure

quelques mois, et puis une fois qu'on a montré que ben c'était nous et que ça pouvait bien se passer aussi après ça va tout seul. » (Bergeron, 1992)

Cet extrait va dans le même sens pour cette enseignante allemande. Dans son établissement, une fois que le contact est noué, les rapports sont bien meilleurs entre enseignants et élèves. Elle nous précise ici que la présence prolongée des enseignants dans un établissement est un signe de durabilité, et contribue à faire en sorte que les élèves « se sentent bien » :

« La relation entre les élèves et les enseignants est vraiment bonne ici. Les élèves se sentent à leur aise ici. » (Schmidt, 1993)

Cette constante mise à part, nous pouvons, dans les prochains extraits, observer les changements de rapports aux élèves selon les types d'établissement et de publics enseignés. Dans les entretiens récoltés, il apparaît que le type de public change considérablement l'effet provoqué sur l'enseignant. Nous pouvons distinguer trois sortes de rapports aux élèves. Le premier est le rapport aux élèves favorisés dans les établissements visant l'excellence. Les enseignants interviewés ayant enseigné dans ce type de structure observent des rapports parfois reposants et permettant de se centrer sur les enseignements, mais aussi un manque de gratitude ou de « retour » au niveau humain, deux caractéristiques qui sont surtout évoquées en comparaison avec les autres types de publics :

« Le lycée général donc ça a été une expérience très reposante. Paradoxalement. Parce que justement, le guidage il se fait beaucoup plus facilement. D'abord on a souvent un public qui est plus volontaire, et c'est d'ailleurs plus marqué en première et terminale. En seconde j'avais l'impression quand même de retrouver mes élèves de troisième. (...) on va plus loin dans les textes, on va beaucoup plus vite parce que souvent ils savent quand même un peu mieux s'organiser. Ils sont plus coopératifs parce que l'enjeu est différent. Parce qu'ils ont compris l'enjeu. » (Levasseur, 1985)

Ici, le fait de pouvoir enseigner des choses pointues et se centrer sur le versant académique est un bienfait pour cette enseignante. Mais, dans le même temps, elle remarque un engagement moins fort du public. Cette tendance est exprimée par cette même enseignante, et confirmée

par deux autres courts extraits d'enseignantes ayant vécu plusieurs types d'établissements et de publics :

« j'ai travaillé dans des établissements de l'ouest lyonnais. Euh, donc avec un public on va dire, plus désabusé qu'ici. Attendant moins de l'école, parce que l'école est moins essentielle pour eux dans la mesure où ils ont d'autres moyens je pense. » (Levasseur, 1985)

« Ici les élèves, bon vous êtes leur prof, ce n'est pas extraordinaire, vous êtes là pour leur apporter ce dont ils ont besoin, surtout les faire réussir et après, et basta, au revoir. » (Bourgeois, 1975)

« classe brillante mais dans laquelle je ne me suis pas du tout épanouie. » (Pithiviers, 2000)

Du côté allemand, le passage d'entretien recueilli concernant le rapport aux élèves du *Gymnasium* traite de la séparation des types d'écoles. Les élèves du *Gymnasium*, moins nombreux dans les classes, choisissant leurs cours et sélectionnés plus tôt, sont un public avec lequel il est plus facile de travailler dans de bonnes conditions, et la participation y est souvent active. Dans le cas contraire, pour les *Mittelschule*, le sentiment d'abandon et d'école de second choix crée une atmosphère de classe plus difficile, une frustration constante avec laquelle il est difficile de composer :

« on retrouve encore cette tendance au *Gymnasium* qui consiste à dire qu'on peut trier, si un élève ne peut pas suivre, on le pousse vers un autre type d'école, c'est pas la peine. À la *Mittelschule*, on ne peut pas les rétrograder, ils restent chez nous, on doit les garder, et il y a plusieurs cas de déceptions, et je dois dire que les enseignants sont aussi producteurs de frustrations scolaires dans ces évolutions. » (Winkler, 1991)

Un second type d'établissement est constitué par le milieu professionnel. On retrouve ici un public plus âgé que dans les collèges, mais ayant bifurqué pour ne pas continuer dans la voie générale. Les enseignants ayant enseigné avec ces publics ont eu souvent un rapport plus adulte, et se réjouissaient de la maturité et souvent de la motivation de ces élèves. Le niveau académique dans les matières générales peut être et est souvent moins élevé que dans les

lycées par exemples, mais ceci est compensé au niveau des rapports justement par cette maturité qui semble être un point important en comparaison avec des établissements ou cursus plus prestigieux. Notre échantillon n'est pas assez important pour tirer des conclusions généralisables, mais les témoignages recueillis ici vont dans le même sens :

« Un énorme changement parce qu'en lycée hôtelier c'est des élèves volontaires qui y vont. Qui sont pris sur dossier. Donc ils sont pas excellents, mais ils sont d'une motivation extrême, ils sont d'une gentillesse extrême, donc c'est vrai que j'avais un très bon rapport avec eux. » (Bergeron, 1992)

« Enfin en LEP, c'est vrai que les élèves ont des lacunes, mais assez curieusement dans certains LEP, notamment lorsque j'enseignais à des secrétaires, ils avaient des niveaux corrects, certains après ont intégré l'université. Après le Bac Pro. Mais d'une façon générale c'est vrai que en LEP il y avait pas mal de lacunes, mais la différence qu'il y a entre les élèves de lycée et les élèves de LEP c'est que les élèves de LEP ont une maturité que les autres n'ont pas. (...) Au lycée souvent les élèves sont très bêtés. Peut-être même que c'est dû à notre époque. » (Martin, 1979)

Le public qui a été abordé spontanément par le plus d'enseignants a été le public fréquentant les établissements défavorisés, le plus souvent dans les milieux populaires et dits difficiles. Les raisons de cette spontanéité ne tiennent pas seulement aux enseignants interviewés, car beaucoup de ceux-ci ont vécu plusieurs établissements et types de publics à enseigner. Pour autant, ils s'expriment plus facilement et sont le plus éloquents sur les publics difficiles. Ce qui nous est rapporté est une évolution de la relation entre le quartier et l'établissement, les difficultés des élèves ainsi que celles posées aux enseignants, et l'aspect de défi qui consiste à enseigner à ces publics, rendant chaque succès extrêmement gratifiant. L'attachement d'une partie des enseignants à ce public en particulier est souvent mis en avant. Parfois, cet attachement renvoie à l'origine même des enseignants. Cet extrait nous montre que l'origine de cette enseignante est étroitement liée aux rapports qu'elle entretient dans la relation pédagogique :

« Alors ça a été la bagarre, mais bon je pense que j'ai eu de la

chance et puis ils devaient quand même voir que j'étais enthousiaste parce que j'ai pas réellement eu de gros problèmes. Bon oui, contraindre des adolescents à travailler, mais quand on est jeune on est... pourquoi je dis ça? Je suis toujours aussi passionnée. Mais je pense qu'on est plus proche d'eux, euh je sentais bien les élèves qui avaient les difficultés, ça me renvoyait à mes propres difficultés dans les matières que je n'aimais pas. Donc je pense que j'ai su les prendre comme il faut. » (Bourgeois, 1975)

Le public des établissements défavorisés diffère d'autres publics notamment par le comportement et par le niveau académique des élèves. Le programme scolaire mis en place pour une classe au niveau national doit être traité à un rythme similaire dans tous les établissements, mais le contexte social, l'hétérogénéité des niveaux ainsi que les difficultés peuvent faire en sorte que les connaissances soient plus difficiles à transmettre :

« Alors à Michel Lagrange, à la fin, quand je préparais un cours, un cours, ça durait une semaine. Parce ce que j'avais décidé le lundi de faire telle chose et puis entre-temps il y avait un élève qui se mettait à hurler après un autre dans le cours pour un regard, qui se mettait à digresser, ou un autre qui se mettait raconter son week-end, euh autrement dit le cours j'en faisais un tiers et puis je faisais ce que je pouvais. »  
(Bourgeois, 1975)

Cependant, au-delà des difficultés sociales, didactiques et académiques, le public des établissements difficiles est apprécié par de nombreux enseignants. Comme nous l'avons souligné plus haut, le défi de ces publics rend la relation plus intense, et les surprises plus nombreuses. Nous pouvons voir dans le prochain extrait la manière de cette enseignante de parler de ses élèves, énumérant surtout les points positifs, de ceux qui font que cette personne chevronnée a choisi de rester dans cet établissement :

« Bon le public de zone d'éducation prioritaire c'est un public qui est globalement, je veux dire bon il y a des cas qui sont irréductibles, mais c'est un public qui est très attachant, ce sont souvent des enfants qui sont très matures, très spontanés, un peu bruts on va dire, mais très entiers et du coup il y a un retour extraordinaire. (...) Et c'est vraiment un public avec lequel je me sens très bien. Et c'est vrai que bon en même

temps le fait que ce soit très mélangé, que ce soient des cultures très mélangées, bon dans les classes moi j'ai des enfants qui sont d'origine asiatique, d'origine maghrébine, d'origine indienne, d'origine comorienne, donc ça fait un brassage de cultures, on a des échanges, surtout en français, qui sont parfois, mais passionnantes. Passionnantes parce que bon ben ils se rendent compte que ce, ce métissage est riche et... voilà, on a des échanges qui sont globalement positifs. Il pourrait y avoir des conflits et en fait il n'y en a pas tant que ça. (public de ZEP) » (Levasseur, 1985)

Se confronter à plusieurs cultures différentes est pour cette enseignante une richesse qui lui apporte des éléments de travail aussi au niveau pédagogique. La question du milieu social et de la culture d'appartenance des élèves est plus souvent reprise de manière positive dans le cas de publics hétérogènes, où l'immigration est plus forte que dans les établissements favorisés. Dans le prochain extrait, la motivation de certaines élèves est expliquée par leur origine, et leur croyance en l'école comme facteur d'ascension :

« Mais à part ça des élèves qui étaient difficiles, mais qui finalement avaient quand même un petit peu le désir d'apprendre, de travailler, en particulier chez les filles euh issues de l'immigration maghrébine, qui se disaient que de toute façon c'était la seule façon de s'en sortir, de bosser, et qui elles étaient finalement très sérieuses. » (Dubreuil, 1994)

Dans les prochains et derniers passages d'entretiens de cette sous-partie, nous allons passer en revue quelques considérations générales n'ayant pas rapport à un public en particulier, mais à une manière pour les enseignants de voir et considérer leurs élèves, afin de faire la transition au niveau professionnel avec l'étude du rapport des enseignants aux savoirs. Ces passages ont en commun le rapport de soi en tant que professionnel vis-à-vis des élèves vus avec la distance, centrés sur le comportement des enseignants et non sur le public. Ici par exemple, cette personne voit le lien entre enseignants et élèves dans la disponibilité et le fait d'être à leur service. Pour elle, un cours ou une journée qui ne se passe pas sans problèmes en classe est aussi due à la disponibilité de l'enseignant. Cela représente pour elle un des défis de l'enseignement, mais aussi un facteur de fatigue :

« Parce que les gamins ils le sentent de toutes façons. Même moi, il y a des jours où j'ai moins la forme parce que j'ai passé une mauvaise nuit ou alors les gamins ça va pas, les gamins ils le sentent quand on est mal avec eux et qu'on est moins disponible. Donc euh, il faut être disponible quoi. Donc je pense qu'on peut peut-être pas tout le temps l'être toute sa vie. » (Dubreuil, 1994)

Le rapport aux élèves constitue parfois, nous l'avons vu précédemment, une des motivations principales de l'accès à la profession enseignante. Les deux prochains extraits montrent avec le recul de l'expérience de ces deux enseignantes chevronnées que le rapport aux élèves, s'il peut changer peut ou a pu être un facteur primordial de satisfaction pour les enseignants. Dans le premier extrait, nous pouvons observer que l'intérêt des élèves, même *a posteriori* et dans d'autres cours sous forme de questions, est un point décisif de la satisfaction de cette enseignante. Dans le second, le fait de pouvoir se rapprocher des élèves dans des activités extra-scolaires tout en gardant une distance dès que l'enseignement de la matière reprend a donné une forme très conviviale à l'établissement, source d'épanouissement. Dans ce cas, le rapport instauré avec les élèves a été décisif :

« Oui, et quand vous vous voyez une classe d'adolescents dont vous entendez qu'ils ont fait, bon bref, et qui dans d'autres cours posent des questions, semblent très intéressés, c'est valorisant. C'est sûr. C'est peut-être un autre élément qui fait que je suis restée. Oui c'est ça Je veux dire si j'avais vu que ça se passait mal, que vraiment je n'avais pas de retour, euh... je serais partie voir ailleurs. » (Lefebvre, 1972)

« de 72 à 88, j'ai vécu des années bonheur au collège Jacques Brel, à Vaulx-en-Velin. Vraiment des années avec des jeunes qui avaient leurs difficultés certes, hein qui n'étaient pas euh, les cours ne se déroulaient pas forcément dans le calme complet, un petit de bruit un petit peu de discussion et caetera mais des élèves, des jeunes qui en voulaient, qui voulaient s'en sortir, qui avaient des rapports non seulement corrects vis-à-vis des enseignants mais aussi conviviaux, c'est-à-dire quand on les retrouvait dans d'autres activités on pouvait passer au tutoiement, on pouvait passer au prénom, et on se retrouvait en classe et automatiquement sans qu'on ait besoin de demander quoi que ce soit on repassait au vouvoiement, à

madame, et c'était quelque chose qui se faisait d'une manière tout à fait tout à fait naturelle. » (Benjamin, 1972)

Nous pouvons observer dans le prochain passage que la distance avec les élèves constitue un point très important du rapport aux élèves. Cette enseignante ne souhaite pas avoir de rapports affectifs avec les élèves, et garde une distance également lors des activités extra-scolaires, pour elle, cette distance est un moyen de rester crédible face aux élèves, et son expérience lui montre que son public réagissait de manière positive :

« pour moi l'éducation c'est pas du tout être proche des élèves. Je (...) faisais des stages en plein air, donc j'arrivais quand même à avoir de très bonnes relations avec eux, mais en gardant mon statut de prof et ma fonction, la distance. Même si j'allais faire du vélo avec eux, je restais quand même la prof. Et puis ça se passait bien, en général j'étais bien perçue. » (Meunier, 1979)

Nous venons ici de passer en revue les extraits de nos entretiens traitant du rapport direct aux élèves. Comme nous l'avons expliqué au début de cette sous-partie, les enseignants allemands semblent traiter ce rapport dans la perspective des missions et devoirs assignés à l'enseignant. La majorité des témoignages présents ici ont donc été récoltés en France, mais ce point de comparaison a pu être mis en avant. Les enseignants ont des rapports aux élèves qui diffèrent selon plusieurs critères. Nous avons pu cerner ici le milieu d'origine, l'ancienneté, le type d'établissement et de public. Il nous importe maintenant, pour clore cet item axé sur les rapports des enseignants à leur environnement professionnel, d'observer les rapports des enseignants à leurs savoirs académiques dans le cadre de leur profession.

### **.3 Rapports aux savoirs**

Les savoirs théoriques d'un enseignant sont une des motivations premières des enseignants, et la matière enseignée une façon de s'identifier à l'intérieur d'un corps, d'une association ou d'un établissement. Les rapports entretenus entre cette matière, ces savoirs académiques, et les

enseignants, constituent la troisième sous-partie de cet item. Ils constituent pour beaucoup la partie centrale de leur profession, et sont la « vitrine » qui est donnée à voir par le public. La manière dont ces rapports évoluent, quels sont-ils et comment les évolutions diffèrent selon les systèmes scolaires, politiques, et au travers du temps, ceci fait l'objet de cette dernière sous-partie.

Le premier point qui peut permettre une comparaison entre une période de l'histoire des enseignants en France et la formation des enseignants en RDA autant que dans les nouveaux Länder de l'Allemagne est la question de la bivalence. Nous pouvons voir ici que le fait d'enseigner deux matières a de nombreuses implications sur la manière d'être et la professionnalité des enseignants. Ce point de comparaison nous permettra d'observer en filigrane les évolutions qui ont pu affecter cette bivalence, autant du côté français qu'allemand, et ce qu'elle signifie pour les enseignants. Dans la plupart des entretiens que nous avons réalisé chez des enseignants ayant été formés pour l'enseignement de plusieurs matières, la bivalence est surtout vue comme positive. Les termes d'« enrichissant » et « complémentaire » sont revenus plusieurs fois, comme par exemple dans le cas de cette enseignante ayant enseigné l'allemand et le français :

« en fait je me rends compte que l'enseignement bivalent est très enrichissant. Très très enrichissant. Et la monovalence finalement, je voulais la monovalence, et pour l'avoir pratiquée pendant quelques années, euh je me suis rendu compte que c'est pas... j'ai eu 2-3 ans où je n'ai fait que de l'allemand. Et franchement j'ai regretté à ce moment-là le français. Et j'ai redemandé une classe en français. J'ai de la chance, j'ai une sixième en français, mais je trouve que c'est hyper enrichissant, ce sont deux enseignements complètement différents, j'adore le français finalement. Et je regrette d'avoir demandé cette (monovalence) et d'avoir abandonné ça. »  
(Morel, 1976)

Cette complémentarité se retrouve au niveau des contenus, mais aussi au niveau de la manière d'enseigner. Dans le prochain extrait, cette personne, qui s'est spécialisée plus tard dans le cadre de sa certification interne, a beaucoup utilisé le fait d'enseigner deux matières pour les relier dans son enseignement, et cela jusqu'à la reprise de ses études :

« On enseignait deux matières. Donc pendant quand même bien une quinzaine d'années, j'ai enseigné le français et l'histoire-géographie. (...) Je trouvais le binôme français histoire-géographie intéressant. Parce que justement, il y a des passerelles qu'on peut faire, et ça peut être très intéressant. » (Levasseur, 1985)

La bivalence est une forme d'enseignement qui n'existe plus en France, et seuls les enseignants PEGC chevronnés ont pu avoir une expérience dans ce domaine. Cela permet à ces enseignants de comparer l'évolution à travers le temps. Pour cette enseignante, la bivalence est associée à la complémentarité dans le cadre de « passerelles », et de la mise en place d'une œuvre à étudier dans le cadre des deux matières enseignées :

« D'abord en 1975, j'enseignais deux matières et j'ai le souvenir d'avoir eu à ma disposition beaucoup d'heures dans la semaine, donc des heures de groupe pour pouvoir comment dirais-je par exemple étudier une œuvre, je me rappelle avec des 5ème avoir étudié Bilbo le hobbit, parce que je rentrais d'Angleterre c'était encore nouveau, et c'est quand même une œuvre complexe il y a beaucoup de personnages, et je me rappelle que j'y suis arrivée. Avec encore une fois du temps, il me semblait que je n'étais pas aussi pressée par le programme, par... je me rappelle avoir eu plus de liberté, des classes moins chargées, c'est le souvenir que j'ai. » (Bourgeois, 1975)

En France, les deux matières étaient enseignées quand les enseignants étaient bivalents, jusqu'à une demande expresse de leur part ou l'abandon d'une matière dans le cadre de la certification. Nous allons voir que la formation à l'enseignement de deux matières, autant en RDA qu'en Allemagne, est utilisée différemment par les enseignants comme par les établissements. Les deux matières sont vues comme deux possibilités, mais la combinaison n'est pas obligatoire. Le cas de cette enseignante de français et d'allemand montre que le passage d'un système à l'autre n'a pas changé cette vision de la bivalence :

« Pendant vingt ans je n'ai pas enseigné l'allemand, mais seulement le français. Aujourd'hui je ne suis toujours pas employée pour l'allemand, mais en fait j'ai toujours eu de temps en temps... oui... » (Schulze, 1984)

Ici, l'évolution est différente, et montre que la possibilité de la bivalence est en grande partie

fonction des besoins scolaires et de la disponibilité des enseignants. Pour cette enseignante, le manque de personnels en arts plastiques a fait pratiquement abandonner la bivalence. Cette évolution a été bénéfique pour elle, car elle lui a permis de se distancer d'un éventuel contrôle ou d'obligations par rapport à sa hiérarchie :

« Au début, j'avais deux classes en allemand, (...) et le reste, arts plastiques quoi. Et puis les enseignants en arts plastiques sont devenus rares, et c'est pour ça que je suis allée sur deux établissements. Et je trouve ça très agréable, parce que je n'étais pas professeure principale. Et j'étais hors de tout contrôle. Enfin on ne pouvait plus trop me contrôler tu vois ? » (Friedrich, 1989)

L'enseignement de deux matières a cessé en France avec l'extinction du corps des PEGC. Ces derniers ont pu se spécialiser, choisir une matière, et passer la certification par la voie interne. Dans ce passage, cette certification a été un moyen de se concentrer plus intensivement sur une des deux matières, et d'acquérir une confiance supplémentaire, conférée à la fois par le statut, la reprise d'études et l'expérience acquise :

« Et puis ensuite on a eu la possibilité de se spécialiser dans une matière, et j'ai choisi l'histoire-géographie. Parce qu'il faillait choisir. Mais, j'aimais aussi beaucoup enseigner le français. Et donc après je me suis spécialisée en histoire-géographie. (...) À partir du moment où j'ai repris des études, c'est vrai là ça m'a, euh peut-être redonné plus de confiance, aussi. Donc là j'ai vu les choses un petit peu différemment, euh après aussi à partir du moment où je me suis spécialisée. Dans l'histoire-géographie. Il est évident, c'est évident là aussi, que quand on enseigne une seule matière, on se spécialise, on est plus compétent. » (Lefebvre, 1972)

Le deuxième point abordé dans les entretiens concerne l'évolution des matières enseignées, mais aussi des mises à niveau concernant les changements techniques ou culturels. Ce que l'on peut noter dans ce cas, c'est que certaines matières prennent une importance différente selon que l'on regarde le début ou la fin de la période étudiée. Du côté allemand, nous l'avons vu, les matières connotées politiquement ont été radicalement modifiées, comme l'histoire ou

l'équivalent de l'éducation civique, ou supprimées, comme par exemple l'éducation polytechnique ou l'enseignement militaire. Nous allons suivre ici l'exemple de cette professeure de français qui a commencé à enseigner en RDA. Son cheminement à travers les différentes périodes nous aidera ici à cerner quelques-unes des transformations subies par la matière, et servira d'exemple illustrant notre propos. Son arrivée à la matière s'est faite en tant qu'élève. Nous pouvons lire dans le prochain extrait que l'enseignement du français en RDA se faisait sans ouverture vers une pratique active de la langue, et l'accès à la littérature était limité. Il faut noter ici que les occasions de quitter la RDA pour la France étaient très limitées et très encadrées. Pour autant, elle met en avant un apprentissage efficace de la grammaire et de la technique de la langue, et trouve le niveau de sa formation académique satisfaisant, même en comparaison avec les canons actuels :

« Je sais que – et sinon je ne serais pas devenue enseignante de français – que le français à l'école me plaisait déjà bien. Mais l'accès que les jeunes peuvent aujourd'hui avoir, sur tous les thèmes... nous ne l'avions pas. Nous n'avions pas non plus beaucoup de littérature à notre portée. Même à la EOS (hautes classes après la POS), nous ne l'avions pas. Et même dans ce cas-là, je n'ai jamais eu de problème pendant les études avec le niveau ou ce qui était demandé, alors peut-être qu'on n'était pas si mal formé. » (Schulze, 1984)

En tant qu'enseignante, les thèmes abordés sont chaque année identiques, et ne permettent pas d'ouverture vers le monde ni l'utilisation de thématiques pouvant intéresser les élèves. L'accès à peu de littérature et à un nombre limité de thématiques a contribué au fait que le français soit peu enseigné dans les écoles en RDA. De plus, le russe était la première langue obligatoire, et le champ de la seconde langue était occupé en grande partie par l'anglais :

« Les thèmes comme par exemple la vie dans la famille, ou la ville dans laquelle j'habite, ce genre de thèmes qui n'étaient pas vraiment connectés à la réalité, nous les faisions tous les ans, et en littérature, une œuvre comme Matteo Falcone ou autres, ou d'autres ouvrages standard, nous les faisions et refaisions régulièrement. On ne se prenait pas en compte les intérêts des élèves, et on ne le pouvait pas. Ce n'était pas possible. Et très peu d'élèves ont appris le français en RDA. A

il y avait peu d'écoles qui proposaient français langue étrangère, le russe était la première langue et c'était normal de choisir anglais en seconde langue. Et ensuite, le peu d'élèves qui avaient choisi français étaient certes d'un très bon niveau, mais par le peu d'accès à la langue disponible à l'époque, probablement moins bien formés que les élèves de notre école aujourd'hui. » (Schulze, 1984)

Cette situation ne changera pas durant les dernières années de la RDA, et il nous est dit dans l'entretien que cette personne a même pensé à changer d'orientation professionnelle. La position de l'enseignement du français lui apparaît comme peu enviable, et le manque d'ouverture de la langue sur quelque chose de concret est facteur d'un manque de signification et d'attrait :

« Hm, et en 1988, j'ai cherché une nouvelle voie, parce que c'était difficile d'enseigner le français dans l'ancienne POS. Je veux dire que la langue n'avait pas vraiment de signification, il y avait peu d'élèves, et les heures de cours étaient souvent tard le soir. » (Schulze, 1984)

La signification de la matière est le caractère marquant pour cette enseignante à propos de l'enseignement de la langue française. Au niveau de son enseignement, la Réunification de l'Allemagne a été une chance de voir sa matière gagner en signification, ouverture sur le monde, et donc attrait. Elle enseigne maintenant dans un établissement avec des classes bilingues, et se réjouit de l'évolution de la prise en compte de sa matière depuis la fin de la RDA :

« Et donc ici en fait on a l'avantage que, du fait des classes bilingues, la langue française a pris une toute autre signification, et c'est très agréable dans cette école. » (Schulze, 1984)

L'évolution est aussi visible dans les programmes scolaires, et les enseignants sont tenus d'enseigner de manière fidèle aux programmes. Cette mise à niveau constante est double : il y a d'un côté une mise à jour des matières et des programmes, mais il faut aussi suivre les changements sociaux et technologiques. Dans le prochain extrait, nous pouvons voir que ces

mises à jour peuvent être constantes quand les enseignants suivent une classe d'une année sur l'autre, ce qui est plus fréquent en Allemagne qu'en France. Dans la seconde partie de l'extrait et pour illustrer la double mise à niveau qui est à réaliser par les enseignants, il sera expliqué, dans le cas de la matière informatique, que les mises à jour du programme sont à ajouter à des adaptations aux changements de matériel et de logiciels. C'est pour elle une façon de « recommencer à zéro » régulièrement :

« Pour moi, les mathématiques ont toujours été le problème. J'ai commencé en cinquième, puis six, sept, huit, neuf, dix, et là je devais tout recommencer depuis la cinquième. Mais ça veut dire qu'après six ans, on ne peut plus faire les mêmes choses qu'avant, en cinquième ou autre, parce que les programmes scolaires changent régulièrement. Les contenus changent. Oui. Et donc tous les ans j'ai du recommencer les mathématiques à zéro. Et maintenant c'est la même chose mais c'est un peu plus pratique quand on a des classes en parallèle et qu'on peut travailler ses heures et ses thèmes. En gros, j'ai retravaillé tous mes contenus tous les ans en informatique, tout ce que j'ai fait, et on a aussi du nouveau matériel (...). Je ne devais pas faire ça en mathématiques, parce que ce que je faisais une année, je ne pouvais le refaire que six ans plus tard. Et on recommence vraiment à zéro dans ce cas-là. » (Scholz, 1990)

Dans le cas d'enseignants chevronnés, une discrépance peut intervenir entre enseignants et élèves en raison d'évolutions sociales et techniques pouvant mener à une incompréhension. Ce passage illustre ici ce fait : les mises à jour académiques et techniques demandées par l'institution n'ont jamais posé de problèmes, mais une nouvelle manière d'enseigner serait peut-être selon cette personne plus adaptée aux publics actuels. Pour autant, elle refuse de s'adapter à ses élèves ou de travailler en équipe. Ceci explique en partie son envie de quitter le métier :

« J'ai évolué avec les programmes, j'ai changé de programme, je me suis mise à l'informatique et cætera, ça m'a jamais posé de problème. Mais là c'est plutôt le décalage entre ce que j'aimerais leur faire passer et puis leur manque de réceptivité, leur manque d'intérêt, de curiosité, leur envie de ne rien faire finalement. C'est ça qui fait que je n'ai plus envie d'enseigner

de la même façon, d'enseigner du tout même. Parce que je vois pas bien comment je pourrais enseigner autrement. (...) Je sais pas comment font les nouveaux profs, parce qu'il n'y a pas d'échange du tout. Je ne sais pas du tout ce qu'on pourrait faire. Ils sont pas plus bêtes qu'avant les gamins, ils acquièrent plein de choses avec les moyens modernes, autrement, donc peut-être qu'il faudrait chercher de ce côté-là. » (Meunier, 1979)

L'accès et l'éducation à l'informatique et par les nouvelles technologies ont constitué une des évolutions techniques principales dans les établissements et programmes scolaires. Ces nouvelles technologies ont fait leur entrée dans la plupart des matières enseignées, mais elles ont modifié l'enseignement technologique en profondeur. Cet enseignement fait le lien entre technique et programmes scolaires, et est de ce fait soumis à des changements, évolutions et mises à niveau plus importants que dans les autres matières générales. En suivant l'exemple du vécu de l'évolution de la matière EMT puis technologie, nous pouvons observer les influences exercées par ces changements sur la carrière des enseignants. À la fin de la RDA et l'apparition des nouveaux Länder, l'éducation technologique, qui constituait une des pierres angulaires des programmes scolaires de la RDA, disparaît quasiment du secondaire pour n'être enseignée que dans les formations professionnelles, à l'intérieur des *Mittelschulen*. Elle n'apparaît pas au programme du *Gymnasium* en Saxe.

Ce premier extrait d'entretien montre le passage d'une dénomination de la matière à une autre, accompagnée par d'importants changements. Ce passage est accompagné par une mise à niveau sous forme de formation continue, et aide à la transition. Cette formation est bien acceptée, même si elle apparaît comme insuffisante au vu de la rapidité des évolutions :

« Et on a basculé vers la technologie. Et donc là aussi stage de mise à niveau, aussi bien pour les certifiés d'ailleurs que pour les PEGC puisque c'était un changement complet. Donc un stage de deux fois 6 mois à Rillieux-la-Pape pour cette formation de technologie. Formation intéressante certes mais complètement incomplète puisqu'on en était aux balbutiements de l'informatique et ensuite tout est allé très vite et ça il a fallu qu'on le fasse pratiquement par nous-mêmes. » (Morel, 1976)

Cette personne était dans les débuts de sa carrière en tant qu'enseignante. Cela peut expliquer la mise à niveau faite et acceptée de manière quasi-naturelle. Quand les changements dans la matière sont fréquents, la discrépance entre la matière enseignée au début de la carrière et à la fin peut être telle qu'elle n'est plus supportable. Comme nous pouvons le voir dans le prochain passage, une matière « qui se remet sans arrêt en question » est un défi constant qui peut pousser à vouloir changer d'orientation professionnelle :

« Sinon au niveau des savoirs, ben la techno c'est une matière qui se remet sans arrêt en question. Donc on est tout le temps en train de- là on a des nouveaux programmes encore pour l'année prochaine donc on n'a jamais l'impression d'être au top, de tout savoir, parce qu'il faut tout le temps aller chercher des infos sans arrêt euh... c'est un peu fatigant d'ailleurs les profs de techno ils s'usent vite, ils ne finissent pas leur carrière généralement. (...) Ma collègue qui est partie là, pour elle ça passait pas, elle avait pas une formation de technicienne, elle était prof d'EMT à la base, donc c'est pas passé quoi. Elle en pouvait plus. Déjà l'ordinateur, l'électronique, là ça a été le coup de grâce quoi. Lui faire faire des trucs sur les transports... (rires) elle a dit « non, j'en peux plus ». Et donc c'est ça moi, je me dis dans dix ans dans vingt ans qu'est-ce qu'ils vont nous sortir, ça sera encore un truc nouveau auquel j'adhérerai pas et... et ptêt aussi que je vais craquer. Donc je me dis qu'un prof de techno à l'heure actuelle il a intérêt à avoir d'autres cordes à son arc parce qu'il sait ptêt qu'il va pas pouvoir suivre toute sa vie les évolutions et qu'à un moment donné il en aura marre, effectivement. » (Dubreuil, 1994)

Le dernier point abordé ici concerne la motivation des élèves et des enseignants pour la matière enseignée. La matière enseignée diffère souvent du niveau que les enseignants ont atteint dans la matière pour pouvoir enseigner. Certains enseignants voient leur plaisir en classe diminuer quand le niveau scolaire des élèves et des classes enseignées tend à faiblir. Le cas de cette enseignante nous éclaire ici d'une façon radicale, qui montre que le plaisir pris dans la relation pédagogique est aussi fonction de la difficulté des apprentissages. Le fait de ne pas avoir à se préparer au niveau des savoirs à enseigner n'est pas seulement un avantage

qui lui permet de gagner du temps, mais aussi un inconvénient qui lui donne l'impression de stagner et de ne rien apprendre elle-même. Avec cette tendance, elle voit dans l'enseignement un geste de plus en plus technique qui ne la satisfait pas :

« Ce dont je n'ai plus besoin, maintenant, c'est de devoir forcément retravailler les savoirs académiques. C'est bien, je sais de quoi j'ai besoin pour quelle utilité, alors d'un côté j'ai ça, mais de l'autre côté on s'abrutit aussi. (...) Je n'enseigne plus d'histoire (...) je trouve ça parfois très dommage, alors il faut regarder de nouveau, qu'on maîtrise les contenus quand on les refait, mais quand on fait la même matière dans les mêmes classes trop souvent, on se dit euh, bon, ok, j'ai besoin de ça, de ça, et c'est tout. » (Winkler, 1991)

Pour elle, l'alternance entre deux types d'écoles, si elle demande plus de temps, d'organisation et fait peu pour la stabilité des relations aux collègues et du travail en équipe, constitue un défi et une obligation de remettre ses connaissances à jour, en enseignant tour à tour en *Mittelschule* ou en *Gymnasium*. C'est pour elle une façon de ne pas « stagner » intellectuellement :

« Il faut quand même vraiment faire attention à ne pas devenir idiot à force. Et c'est pour ça que les changements *Mittelschule/Gymnasium* sont intéressants, parce que je suis encore forcée d'être devant d'autres élèves qui réagissent autrement. » (Winkler, 1991)

Dans le cas d'une matière à visée pratique, la motivation peut être justement donnée par la connaissance pratique que les élèves ont d'une technologie nouvelle avec laquelle ils sont familiers depuis leur enfance, comme l'informatique. Le côté pratique peut aussi constituer un complément à l'activité intellectuelle seule, ce qui est dans ce cas apprécié. L'enseignante interviewée joue ici des possibilités que lui donne sa matière pour intéresser les élèves :

« C'est une matière qu'ils aiment donc euh ils accrochent et forcément j'ai pas besoin d'être trop autoritaire pour les faire accrocher. Et surtout dans ce type d'établissement même les élèves qui sont en difficulté en maths et français ils arrivent à faire des choses intéressantes. Donc ça leur plaît, et du coup il y a des élèves qui sont vraiment en difficulté et ouah ! ils

s'éclatent en techno, enfin ils s'éclatent, ils sont super quoi. »  
(Dubreuil, 1994)

Au niveau de l'intérêt des élèves, l'expérience est aussi un atout qui permet d'éviter les désillusions. Cette enseignante chevronnée d'histoire-géographie connaît les programmes et la réception de ceux-ci par les élèves depuis plusieurs années voire décennies. Ses observations et son expérience lui permettent d'anticiper les parties du programme en fonction de la réception des élèves, et arrive ainsi à savoir où les élèves auront besoin de plus de suivi ou d'envie de participation active :

« Ceci dit, au niveau de l'intérêt, des élèves j'entends, il se trouve que l'histoire-géographie, c'est une matière qui peut vraiment les accrocher. Alors il y a un passage, généralement en sixième ils sont passionnés, cinquième un peu moins, quatrième, c'est un dur le programme hein, le programme, bon est plus difficile, et en troisième, c'est de l'histoire contemporaine, et ça ça les accroche beaucoup. Alors en général, et je le constate encore cette année, pendant les cours, ils sont très intéressés. Donc passionnés, ils suivent ils posent des questions tout ça. » (Lefebvre, 1972)

Le lien entre la matière enseignée et les élèves est, nous le voyons, à soigner, et cela est un point important de la satisfaction des enseignants. Ce lien, une fois établi, permet aux enseignants de travailler dans de meilleures conditions, car l'intérêt est suscité. Ce dernier extrait un peu provocateur montre de manière flagrante l'importance de ce lien, ainsi que celle de la communication faite autour de la matière :

« « Donc vous préférez que je vous dise que j'aime pas les maths et qu'on puisse en parler plutôt que de dire j'aime les maths et c'est plié ». Moi je suis provocateur, OK, je suis provocateur. Parce que je veux savoir comment ils les voient, les maths. J'adore les maths (...) Quand ils voient que le prof est cool, la matière devient cool. C'est marrant qu'ils attachent... il y a un lien entre la personne qui présente la matière et la matière elle-même. Donc c'est quand même grave, si un élève rate la chose à cause d'un professeur, moi je trouve ça désolant. » (Ibrahim, 1990-2000)

Le rapport des enseignants aux matières enseignées, nous l'avons observé ici, dépend de facteurs académiques, sociaux, historiques et temporels. La suppression d'une matière est pour certains l'occasion d'une remise à niveau, pour d'autres d'une nouvelle orientation professionnelle. Dans le cas d'enseignants bivalents, nous avons pu voir que les passerelles entre les matières constituent un atout pédagogique. D'un autre côté, ceux qui ont pu se spécialiser par la suite peuvent apprécier le fait de pouvoir à nouveau se concentrer exclusivement sur une matière, ainsi que la plaisir éventuel d'une reprise d'études dans le cadre d'une évolution de statut ou d'une formation continue. Par ailleurs, les mises à niveau peuvent, dans certains cas, être trop nombreuses ou créer une discrépance trop grande avec la matière originelle, et être sources de questionnements ou de remise en cause professionnelle. En observant le rapport à la matière dans le cadre de la relation pédagogique, il est à noter que les personnes les plus satisfaites ne se concentrent pas uniquement sur les canons académiques, mais aussi sur la communication autour de la matière et la réception de celle-ci par les élèves.

Cette dernière sous-partie clôture cet item, et appelle, nous l'avons avancé das le cadre du rapport aux parents et aux élèves, l'observation du rôle assigné et ressenti des enseignants, ainsi que leurs missions et devoirs. Nous allons, dans le prochain item, nous concentrer sur ces caractéristiques.

# **.Item 8 : Missions, devoirs, fonctions et rôles, valeurs et professionnalités des enseignants**

*j'ai réalisé à ce moment-là qu'il y avait beaucoup de métiers de prof, qu'en fait on n'était pas prof d'une manière, mais de beaucoup de manières différentes. (Bourgeois, 1975)*

Nous allons nous occuper ici des fonctions et rôles assignés et assumés des enseignants dans le cadre scolaire, mais aussi voir jusqu'où s'étendent les frontières de ces rôles et fonctions. Ces observations relatées et compilées ici font suite aux différentes considérations sur les rapports des enseignants non seulement à leurs savoirs, mais aussi aux autres acteurs de l'environnement social dans et autour de l'établissement. Traiter ces rôles et fonctions ici nous permet de faire un retour sur plusieurs évolutions, et avancer le traitement des valeurs et de la professionnalité des enseignants, en guise de conclusion du traitement de l'évolution la vision des enseignants dans leur environnement professionnel. Ainsi que nous l'avons fait dans le traitement des autres caractéristiques sous forme d'items, nous reliersons et comparerons la France, la RDA et les nouveaux Länder en abordant des points thématiques issus des dires des personnes interviewées, ce qui nous permettra de voir comment les différents enseignants voient, abordent et interprètent les points pour eux importants.

## **.1 Missions, devoirs, fonctions et rôles des enseignants**

Dans cette première sous-partie, il nous importera de voir de quelles missions les enseignants se sentent investis, ainsi que l'évolution de ces missions et rôles dans le temps et en fonction des contextes scolaires, politiques et sociaux. Il est à noter que beaucoup des rôles et des fonctions évoquées spontanément par les enseignants interviewés sont des fonctions sociales,

englobant un rôle allant au-delà des apprentissages théoriques et académiques, au-delà de la matière enseignée. Les thématiques évoquées ici se recroisent souvent, nous l'avons explicité auparavant, avec les rapports aux élèves et aux familles. Elles sont aussi dépendantes de l'établissement et de l'environnement dans lequel se côtoient enseignants et élèves. Une des évolutions que l'on peut noter est celle de la signification de l'école, des savoirs, et des enseignants. L'école en tant qu'institution et en tant que facteur d'ascension sociale a perdu en crédibilité tout au long de la période étudiée. Cela oblige les enseignants à se tourner également vers d'autres moyens et d'autres fonctions de l'école pour motiver les élèves, et redéfinir leur rôle :

« Alors c'est sûr que le discours, l'école, facteur d'ascension sociale, etcætera, dans la période actuelle c'est un probablement peu plus difficile à faire passer. (...) Oui, quand j'ai débuté, c'était beaucoup plus facile à faire passer. Et puis là il y a toutes ces crises qui se sont accumulées et puis là on recommence euh pfff, c'est pas évident. Et là pour nos élèves, beaucoup de nos élèves ressentent l'école comme une contrainte qui ne sert à rien. Voilà, c'est, « à quoi ça sert ? ». Euh, je vais avoir des diplômes, mais à quoi ça sert ? SI j'ai des diplômes. Et alors là donc, à quoi ça sert d'essayer de m'accrocher pour avoir des diplômes ? » (Lefebvre, 1972)

Ce constat montre, ainsi que nous l'avons signalé auparavant, que les enseignants doivent se chercher une nouvelle fonction sociale face à la perte vécue du savoir comme moyen de se sortir d'une condition parfois peu enviable. Dans un contexte de mobilité, de chômage, l'école ne sert plus, au vu de certains, une élévation sociale. Elle doit alors entre autres, comme nous allons le voir, préparer les élèves à la nouvelle société, mais aussi leur donner une structure et un ensemble d'outils permettant de se former vivre en société par la suite. Dans certains établissements, cette construction des règles et de la structure se doit d'être plus forte, car elle est nécessaire à la réalisation d'apprentissages purement scolaires par la suite :

« Il faut qu'il y ait une dimension humaine, obligatoirement. Appliquer une règle, loi, stricte, c'est plus une école. À ce moment-là la liberté elle en prend un coup. Leur montrer les

limites, je suis là pour ça aussi. (...) Étudie tu vas réussir ils connaissent la chanson. Ils ont besoin d'autre chose. Cet autre chose qu'il manque et qu'ils trouvent soit dans une personne, soit dans une institution, ils sont à la recherche de ça. » (Ibrahim, 1990-2000)

Il est question ici de limites, de règles, de limites, mais aussi d'un soutien, de côté « humain » dont cet enseignant parle, pour amener les élèves à un comportement responsable tout en tenant compte de leur qualité d'enfant, ou de non-adulte. L'école est ici vue comme un sas entre l'enfance et l'âge adulte, avec des règles plus adaptées aux situations. Dans cet exemple allemand, la définition de règles est vue comme un contrat entre tous les acteurs de l'école, et ces mêmes règles sont garantes de libertés et de justice, mais aussi une source de discussions, de négociations et d'adaptations :

« Quand il y a des règles qu'on peut se donner entre nous, et qu'on s'y tient, ça se fait bien. Alors un exemple, c'est ce que l'on peut laisser faire aux élèves, et ce qui ne passe pas. Et, je veux dire, quand c'est négocié de manière uniforme, on se rend la vie plus facile. » (Winkler, 1991)

Ce côté de l'éducation est vu dans plusieurs entretiens comme faisant partie intégrante du métier d'enseignant, que ce soit dans en France ou en Allemagne. Comme nous avons pu le voir dans certains items précédents, l'équipe éducative forme un ensemble qui érige des règles dans l'établissement, pour le bon fonctionnement de celui-ci et pour servir aux élèves de cadre de référence. Les enseignants acceptant cela voient cette fonction comme étant nécessaire, passant parfois devant les apprentissages de la matière enseignée. Dans les deux extraits qui suivent, l'école est considérée comme une deuxième société dans laquelle des règles sont à négocier et à respecter, et montrent que l'adaptation doit se faire de manière bilatérale :

« Bon après bien sûr on peut critiquer on peut dire que ce serait mieux si on ne passait pas autant de temps à régler tous les problèmes, c'est certain, ce serait mieux si les gamins n'avaient pas de problèmes aussi hein. Mais bon, on est là, on peut pas ignorer, ignorer les problèmes de chacun, et ignorer les problèmes de la société et faire comme si y avait rien qui se passait. Sinon on fait son cours, c'est le bazar, voilà, ils suivent pas, ils ont des cartons et puis voilà. Enfin, non, quoi,

il me semble qu'on est obligé, de s'adapter quoi. Tout le temps s'adapter. Même d'une classe à l'autre on ne fera pas la même chose... (...) Parfois, ponctuellement, parce que, il y a un problème, et puis il y a certains élèves qui accrochent, avec qui on va accrocher plus que d'autres, mais sinon non quand même pas. Mais disons qu'on fait beaucoup de discipline quand même. Voilà, donc on perd beaucoup de temps à rappeler les règles. C'est pas... sur une heure de cours on passe beaucoup de temps à s'arrêter, voilà. Donc, régler les problèmes. » (Dubreuil, 1994)

« il faut que les autres voient qu'il y a une justice et que même si on comprend très bien ce qu'il vit chez lui il faut qu'ici... il respecte les règles. C'est pas facile. » (Bergeron, 1992)

Cela a été montré plusieurs fois ici, mais ce côté social de la fonction est devenu pour certains enseignants la raison principale de leur satisfaction dans le métier, et une pierre d'angle de leur professionnalité. La longue carrière de cette enseignante a pu être possible par cette approche, qui donne une mission supplémentaire mais indispensable à la profession enseignante :

« La principale raison, c'est que certes cet établissement et certains de ses élèves ne sont pas faciles, mais... disons... pendant très longtemps et même jusqu'à aujourd'hui, j'ai vraiment eu l'impression d'être ici à ma place. C'est-à-dire de servir à quelque chose, d'être utile à quelque chose. Ce public, ces élèves, sont certes pas très faciles, attachants par certains côtés, et j'ai vraiment l'impression de leur expliquer, de servir à quelque chose. Il est vrai que ces derniers mois je me pose un petit peu la question mais bon euh. Voilà c'est pour cette raison que je suis restée. » (Lefebvre, 1972)

Chez certains enseignants cependant, et nous l'avons vu dans la partie concernant le rapport à la matière, le fait de devoir partager son temps entre discipline, négociation de règles et enseignement de la matière peut rendre le métier inconfortable, voire ne plus être conformes à leurs attentes en termes de devoirs. Nous le voyons ici, le refus de se considérer comme travailleuses sociales a poussé ces deux enseignantes à changer d'établissement pour pouvoir enseigner dans des milieux plus favorisés où la fonction sociale sera éventuellement moins

forte :

« Et puis la situation s'est énormément dégradée dans les dernières années, et tout d'un coup j'ai réalisé que je n'étais plus prof d'anglais mais que j'étais un peu l'assistante sociale, l'éducatrice, euh, etc, proche des familles, et je me suis dit que je perdais de vue d'une part mon métier, d'autre part quand même ce que j'aimais beaucoup faire, et dernièrement, je perdais même le goût d'enseigner parce que je ne supportais plus le bruit, l'affrontement... et, euh comme ça, on pourrait même dire du jour au lendemain, j'ai regardé la liste des postes. » (Bourgeois, 1975)

« Et quand ça se passe comme ça en classe, et qu'on ne peut plus être enseignant mais qu'on doit être travailleur social, eh ben ce n'est pas ce que je veux. Sinon j'aurais étudié pour être travailleur social et pas enseignante. Et c'est pour ça que j'ai dit que je voulais aller à cette école, parce que je peux y faire ce que je veux faire. À savoir être enseignante. » (Schmidt, 1993)

Une des autres missions ressenties qui sort du contexte de la matière a souvent un lien avec la fonction de professeur principal, et concerne l'orientation. Nous avons auparavant évoqué dans plusieurs items le rôle de professeur principal, mais les rôles pris ici concernent l'orientation des élèves. Dans le cas français, il est question de préparer certains élèves à la vie en-dehors du système scolaire. Ainsi que dans le cas de la création de règles et d'un cadre, l'orientation est vue comme une fonction assez naturelle dans le rôle de professeur principal, mais se pose en soutien ou en remplacement du rôle de parents qui ne sont parfois pas assez renseignés ou engagés :

« c'est simplement déjà leur montrer la diversité de la vie professionnelle, leur montrer ce qui les attend, puisqu'ils vont avoir des stages dès cette année, ce qui les attend dans la vraie vie. (à propos de la DP3) » (Bourgeois, 1975)

« Je pense qu'ils ont besoin de sortir du collège, ils ont besoin

de voir la « vraie vie ». Parce que curieusement, ils sont très loin de la vraie vie. Euh connaître leur environnement, se débrouiller au quotidien, j'ai l'impression parfois que les parents parfois ne savent pas leur donner cette responsabilité-là. » (Levasseur, 1985)

Le rôle d'orientation et de contact avec les entreprises semble avoir évolué et concerner maintenant tous les enseignants. Cette enseignante ayant fait toute sa carrière en tant que PEGC de technologie rappelle que ce rôle était dévolu plus facilement aux enseignants de technologie, car ce rapport semblait plus naturel. L'évolution a fait pour elle que tous les professeurs principaux s'impliquent dans ces contacts. Cela enlève une des spécificités de l'enseignement technologique, et se transfère aux professeurs principaux :

« c'est très récemment que les collègues de toutes les disciplines se sont impliqués en étant professeurs principaux de quatrième et surtout de troisième maintenant dans les contacts avec les entreprises etc, ça s'est fait encore une fois à mon échelle relativement récemment, ces dix dernières années. Avant c'est vrai, c'était- on demandait ça aux profs de techno. Et donc comme la majorité était encore des PEGC, je veux dire que...voilà. On était reconnu pour ce qu'on pouvait amener dans l'établissement. » (Benjamin, 1972)

Dans le cas allemand, l'évolution bénéfique mise ici en avant est celle de la perte du rôle d'enrôlement dans l'armée de la RDA. Nous avons pu voir dans les précédents items que cette fonction d'enrôlement n'était pas appréciée et jugée comme déplacée, du moins dans les entretiens que nous avons conduits. Cette évolution est vue ici de manière bénéfique :

« Et je sais aussi qu'en tant que professeur principal, on était obligé d'aller rendre visite aux parents quand les garçons atteignaient un certain âge, pour essayer de les convaincre d'envoyer leur garçon à l'armée, pour trois ans au lieu des un an et demi obligatoires. » (Schulze, 1984)

Les prochains extraits vont se concentrer sur la manière de travailler et de pouvoir travailler, et cela en fonction des souhaits, des impératifs, et des possibilités offertes par les élèves, les collègues, la hiérarchie. Se mouvoir à l'intérieur de la réalisation du programme scolaire est considéré comme une des libertés pédagogiques principales des enseignants, et permet une

adaptation du travail au public. Ici, les devoirs à la maison sont limités car cette enseignante juge qu'ils ne seraient qu'une surcharge pour beaucoup d'élèves qui ne maîtrisent déjà pas certaines bases. Elle fait ici la comparaison avec des établissements plus favorisés dans lesquels les attentes et les niveaux sont différents, et voit dans ce geste une manière de s'adapter à son public :

« C'est pas une obligation, on a un programme officiel à suivre, des documents à leur faire étudier, et après à nous de nous débrouiller, euh la façon dont on fait nos cours. Dans des familles plus aidées [...] peut-être qu'on ferait plus de boulot à la maison, là je limite le travail à la maison. » (Bergeron, 1992)

Adapter son enseignement aux différents publics peut se faire par plusieurs voies. Nous venons de voir que le dosage des devoirs à la maison est une possibilité, mais d'autres sont ouvertes. Dans le prochain extrait, cette enseignante allemande rappelle un principe fondateur de son rôle dans l'école : celui qui consiste à considérer les élèves comme des personnes à part entière, et pouvant donc aussi avoir des problèmes et difficultés extérieures qui doivent être prises en compte. En cela, elle veut montrer qu'elle est aussi une aide pour eux, consciente que la confrontation ne sera bénéfique pour personne :

« Un principe de base, aller vers les élèves, être aimable avec eux, leur dire qu'ils ne sont pas nos adversaires, mais qu'on veut les aider, même quand ils ont des problèmes, et ils ont beaucoup de problèmes dans cette *Mittelschule*. » (Winkler, 1991)

Nous pouvons retrouver plusieurs extraits allant dans ce sens. Celui-ci montre que cette aide apportée constitue non seulement une part intégrante du travail, mais aussi une motivation et une satisfaction professionnelle, qui va dans certains cas au-delà de la satisfaction académique :

« on est fatigué le soir mais finalement on a envie de les aider et que voilà, c'est pour ça qu'on tient tous le choc parce qu'on est là depuis longtemps, ça fait dix ans, j'ai des collègues qui sont là depuis trente ans... » (Bergeron, 1992)

Nous avons pu noter dans les entretiens que plusieurs des enseignants interviewés considèrent que le travail scolaire se fait également de manière parfois extrascolaire ou en coordination avec d'autres matières sous forme de projet. Cela semble être une des missions de l'école actuelle pour les enseignants, autant en Allemagne qu'en France. Ce sujet a été abordé plus souvent par la catégorie des enseignants ayant commencé à exercer après 1990. Pour illustrer ce propos, nous pouvons ici tout d'abord citer l'exemple de cet enseignant qui conçoit son enseignement en grande partie dans son environnement, et est très sensible à la partie sociale du métier d'enseignant. Pour lui, l'école est l'endroit où les faiblesses de la société et des familles peuvent être compensées, et celle-ci doit soutenir l'élève dans son parcours, qu'il soit scolaire mais aussi social :

« Quand c'est compliqué avec les enfants, quand la famille ne tient pas la route, rien ne va, il arrive ici en espérant une bouffée d'oxygène, bam ! on lui en met plein la figure. Qu'est-ce qu'il fait, il pète un plomb. Donc comment faire pour que l'école devienne soupape, pour respirer, pour un gamin qui s'étouffe chez lui, et source de savoir ? (...) quand j'entends que mon boulot n'est pas de faire du social, j'aimerais bien savoir ce qu'on est censé inculquer comme valeurs, parce qu'il me semble que l'école est le premier et le seul endroit où on peut parler de social et le faire sans être amené à être critiqué parce qu'on a un intérêt, c'est non : on donne. » (Ibrahim, 1990-2000)

Dans un deuxième temps mais dans un registre d'idées similaire, le travail par projet ou en coordination avec des activités extrascolaires constitue une part importante des missions et devoirs vécus des enseignants. Nous voyons ici que la vision de la profession par cette enseignante est celle d'un métier qui doit se faire en rapport avec le milieu, et fonctionner par projet. C'est une de ses motivations premières en tant qu'enseignante, et une manière de s'engager durablement dans la vie de l'établissement tout en proposant d'autres perspectives d'enseignement :

« J'ai toujours fonctionné par projet, l'envie de m'investir dans un établissement, pas seulement comme prof de français qui ferait son cours de lecture, grammaire, orthographe, qui ferait ses séquences et qui rentrerait chez lui. (...) J'ai demandé au

principal de faire en sorte que je sois renommée en tant que TZR dans l'établissement, ce qu'il a accepté parce qu'il a vu que je m'investissais. On a monté une classe PAC, projet artistique et culturel. Ce sont des demandes qu'on fait avril-mai pour l'année suivante avec des intervenants extérieurs, autour d'une thématique. Et donc c'est quelque chose que j'ai poursuivi tous les ans. » (Pithiviers, 2000)

Le travail par projet est bien sûr aussi implanté et souhaité chez les enseignants allemands, surtout après 1990. Ici est pointée la discrépance entre le souhait du travail sous forme de projet et les exigences du programme scolaire à réaliser. Nous le voyons ici comme dans les items précédents, les contraintes de temps et d'obligations peuvent freiner l'engagement pourtant souhaité par ailleurs :

« des fois je souhaite qu'on puisse plus travailler par projet, mais j'ai vraiment un problème, d'abord de temps, et en plus je suis contrainte de suivre le programme scolaire. » (Winkler, 1991)

De manière complémentaire, les enseignants voulant s'engager socialement dans l'établissement proposent parfois des activités extrascolaires, ainsi que nous l'avons évoqué. Pour cet enseignant déjà cité, ces activités constituent un pan important de sa mission d'enseignant, car elles permettent de faire des liens entre les activités et d'agir pour la cohésion des élèves, des parents et des enseignants, ainsi que de proposer un espace de partage dans un contexte différent que celui de la salle de classe. Il voit une conséquence directe entre activités extrascolaires et motivation des élèves et des enseignants:

« j'ai toujours tenu un club d'échecs et d'arts martiaux quelque part. À chaque fois, là où je suis passé, dans les écoles, dans les collèges, lycée automobile (...) Les parents sont ravis les élèves sont ravis tout le monde, en plus ça permet d'acquérir plein de choses au niveau concentration au niveau respect, donc les motivations sont là je crois. » (Ibrahim, 1990-2000)

Une autre manière, presque opposée, de compenser certains problèmes relatifs aux apprentissages est celle qui est donnée par le soutien scolaire. De manière spontanée, ce sujet

a été abordé, et montre que plusieurs enseignants donnent du soutien scolaire à leurs élèves sans obligation ni rétribution. Cela apporte aux enseignants une satisfaction supplémentaire qui montre un intérêt des élèves à la matière, ainsi qu'une motivation. Cela permet à cette enseignante par exemple de pouvoir « se rapprocher » de ses élèves, mais en se concentrant sur les savoirs académiques. Elle considère cela comme « sa » spécificité, en opposition ou en décalage avec ses collègues jugés pour elle trop proches affectivement des élèves au détriment des apprentissages :

« Mon but c'est de me rapprocher des élèves pas affectivement, mais par le savoir. Je veux arriver à leur faire comprendre. Je ne reste pas dans ma tour d'ivoire à dire je fais mon cours point final. Non. Je veux faire passer mon savoir. C'est ça qui m'importe. Et j'ai fait des tas de cours de soutien, j'ai individualisé au maximum mon enseignement, ça c'est ma spécificité, c'est que je suis tout le temps allé au-devant des élèves qui ne comprenaient pas, parce que je voulais absolument faire passer les notions. » (Meunier, 1979)

Nous retrouvons le même discours chez cette autre enseignante chevronnée. L'échantillon n'est pas assez important pour confirmer ou infirmer cette tendance, mais les deux enseignantes ayant évoqué ce point ici sont chevronnées, et voient la nouvelle génération de collègues comme trop laxiste et aux exigences trop faibles. Ces deux enseignantes pensent etassument être plus strictes que leurs nouveaux collègues, et veulent s'engager pour la réussite de leurs élèves, mais en restant dans le domaine des savoirs. Les deux extraits qui suivent permettent d'illustrer ici ce propos :

« Oui je suis capable de discuter avec eux, le midi aussi je leur donne aussi du soutien tout à fait gratuitement, ils peuvent venir me voir dans ma salle si ils n'ont pas compris un truc, tu vois ça ce sont des choses euh que je fais en plus. » (Morel, 1976)

« j'essaye d'être juste, mais sûrement pas copine avec les élèves. Et c'est ce nouvel aspect qui me déplaît profondément chez mes nouveaux collègues. Je les trouve trop démagogues. Il faut leur mettre des bonnes notes alors qu'ils ne savent même pas parler français, non. Il y a des collègues qui mettent

des 15 de moyenne alors que les élèves ne savent même pas s'exprimer. » (Meunier, 1979)

L'importance de la distance pédagogique est grande, même si elle s'exprime différemment selon les personnes interviewées. Elle a surtout été abordée par les enseignants plus chevronnés, mais se retrouve dans les deux pays et époques. La traiter et en parler spontanément concerne alors plus l'ancienneté que l'appartenance à un pays ou une époque. Certains voient la mise en place de cette distance et son réglage comme une des premières difficultés dans les débuts du métier. Cela est explicité dans le prochain passage, en montrant que son établissement fait partie de la formation sur le terrain, et force les enseignants à se remettre en question et faire une réflexion sur eux-mêmes ainsi que leurs motivations :

« Et là, j'ai remarqué que c'était vraiment une difficulté au début... j'ai dû faire un travail sur moi-même un peu, et je dis vraiment aux stagiaires, qu'ils sont enseignants parce qu'ils sont payés pour transmettre, transmettre un savoir, et pas pour être leur ami, oui, on peut avoir un comportement amical avec ses élèves, par exemple, mais tu n'es pas l'ami des élèves. » (Friedrich, 1989)

Nous venons de traiter des missions et devoirs des enseignants, en termes d'engagement, de styles, de contraintes, et aussi d'ancienneté. Nous avons pu ici observer que l'engagement d'un enseignant dans le contexte social de son établissement dépend du type d'établissement, de public, et forme également un trait caractéristique dans la personnalité de l'enseignement. Les formes de l'engagement en faveur de la réussite des élèves varient surtout selon, nous l'avons observé ici, l'ancienneté et le type de public. Les contraintes matérielles et temporelles jouent aussi sur la présence ou non de cet engagement ainsi que sur la volonté. Les missions et devoirs qui sont prescrits aux enseignants, mais aussi et surtout ceux que les enseignants se prescrivent eux-mêmes, sont des composantes importantes des valeurs reprises par les enseignants, et de leur professionnalité. Quelles sont ces valeurs, comment se différencient les professionnalités enseignantes dans notre échantillon de recherche ? C'est ce que la prochaine sous-partie va analyser, à la lumière toujours de la comparaison des entretiens réalisés à

Leipzig et à Lyon.

## .2 Valeurs et professionnalités

Dans cette seconde sous-partie, nous nous intéressons aux valeurs présentées par les enseignants interviewés, et allons tenter de définir quelles est, ou quelles sont leurs professionnalités en fonction de leur origine, de leur public, et de leur ancienneté dans le métier. Ces valeurs diffèrent des missions et devoirs en cela qu'elles sont dirigées vers les enseignants eux-mêmes, et vers leurs publics. Il s'agit ici de définir les modèles que se donnent les enseignants pour eux-mêmes, les manières d'être dans leur métier et de voir leur profession. Nous verrons ici également quels sont les vœux et les souhaits des enseignants en termes de vision idéale du métier, et quels arrangements sont faits au quotidien. Cette sous-partie reprend plusieurs éléments des items précédents, et a ici une fonction de mise en commun des observations retenues jusqu'ici. Les valeurs se construisant en fonction des origines, de la formation, du contexte politique et scolaire, ainsi que de tous les acteurs du système scolaire, il apparaît comme pertinent de traiter ces extraits à venir comme une sous-conclusion. Nous ferons ensuite un rapide retour sur le déroulement temporel de la carrière, les phases de la vie enseignante, de ses débuts aux perspectives pour le futur en tant qu'enseignant, voire, pour les quelques personnes concernées, en tant que futurs enseignants retraités.

Ce que les enseignants interviewés nous disent à ce sujet, c'est que les valeurs ainsi que les manières d'être enseignant sont différentes et multiples. Dans ces extraits, nous pouvons voir que les valeurs ainsi que la manière de se voir en tant qu'enseignant donnent une image de la profession qui se comprend en-dehors du seul cadre scolaire, et est également fonction de la vie privée, des origines et de l'expérience acquise. De manière presque anecdotique, nous avons ici deux extraits dans deux contextes opposés, évoqués dans le cadre de la professionnalité et des valeurs, qui mettent l'accent sur l'importance de l'apparence. Pour ces deux enseignantes comme pour d'autres de notre échantillon, l'apparence est une

caractéristique essentielle de leur profession, et un point sur lequel elles doivent être vigilantes. Les caractéristiques extérieures transmettent une image aux élèves ainsi qu'aux parents, et sont ici une marque de respect mutuel et une façon de marquer leur manière d'enseigner. Dans le premier extrait, ce point est centré sur la façon de se montrer aux élèves, et le second montre le rapport entre apparence et crédibilité auprès des parents :

« j'attribue beaucoup d'importance à la façon dont je vais être avec les élèves, au look, à la façon de me tenir, de leur parler, de, de ma ponctualité. Je suis toujours hyper ponctuelle. Et je pense que la plupart du temps, j'ai moins de problèmes de discipline, parce que j'ai su instaurer ça, les élèves ne s'asseyent pas dans mon cours si je ne leur ai pas dit de s'asseoir. » (Morel, 1976)

« si tu n'es pas habillé correctement, eh ben tu peux être le meilleur enseignant du monde, mais avec les parents, tu n'auras aucune chance, oui. Point. » (Friedrich, 1989)

Plusieurs facteurs sont dépendants de l'attitude et de l'apparence chez les enseignants, dans l'attitude en classe ainsi qu'avec les autres acteurs de l'école. Dans le prochain exemple, un style rhétorique particulier est employé face à des élèves imposants pour compenser la différence physique. Cela est considéré comme une défense, mais aussi comme une manière de s'imposer et de trouver son identité en tant qu'enseignante :

« Pour m'imposer, parce que je suis petite et menue, en face de grands gaillards, gaillards « wouwouwou » qui arrivaient euh avec un langage, bon, peu soigné, à Gerland, je maniais l'ironie. C'était ma défense. » (Bourgeois, 1975)

L'exemple des caractéristiques physiques et vestimentaires nous renseigne sur la multiplicité des facteurs pouvant jouer sur la professionnalité des enseignants. Les caractéristiques sociales et familiales jouent également un rôle primordial dans la manière d'aborder le métier. Les deux prochains extraits nous permettent de revenir sur la féminisation du métier enseignant, et montrent que le fait de devenir mère de famille a une double influence sur le métier : une influence sociale dans le premier extrait, où l'on voit que la profession et la maternité doivent être menées de front par la même personne de manière presque naturelle ; et

une influence professionnelle, qui montre le changement dans le travail en classe qui peut être induit par le fait de devenir soi-même parent, dans la considération des enfants ainsi que du travail :

« c'est un métier très féminisé, derrière le prof il y a une femme qui rentre à la maison qui a son bébé malade qui était malade la nuit, qui se lève, qui a pas très bien dormi euh qui prépare ses cours le soir parce que l'après-midi elle rentre et ses enfants veulent, quand elle est là, moi j'ai donné mes enfants à garder sur mes demi-journées de liberté, ça m'a coûté, ça avait un coût, pour pouvoir préparer mes cours tranquillement, parce que moi j'avais besoin de sommeil. » (Bourgeois, 1975)

« Ma mentor m'avait déjà dit ça à l'époque, quand je faisais ma formation, qu'une fois qu'on a des enfants, beaucoup de choses changent, et c'est vrai, on prend les choses différemment. » (Winkler, 1991)

Le lien entre vie privée et vie professionnelle doit être cependant pris avec précaution. La vie de famille et de parent, si elle est part intégrante de la personne et permet de progresser professionnellement dans le rapport aux élèves, doit présenter une frontière commune avec la vie professionnelle, afin de garder une indépendance privée comme professionnelle. Nous pouvons voir ici que la profession enseignante dépasse le cadre du métier, ou de l'*occupation* que nous avons définie auparavant, et que la frontière avec la vie privée doit parfois être gardée par des personnes extérieures :

« Mon mari m'aide beaucoup parfois en me demandant une séparation bien nette de la vie privée et de la vie professionnelle. Que tout ne déborde pas sur tout, je crois qu'il a raison, qu'il y ait des espaces de respiration où on ne parle plus du travail où on est en famille. » (Affoué, 1994)

Comme la vie de famille, les années d'expérience permettent, nous avons pu l'observer, de remettre certaines caractéristiques dans une perspective différente. Nous pouvons voir ici que la difficulté trouvées dans des classes ou à des moments donnés sont relativisés avec l'expérience, rappelant à soi plus facilement les points positifs et l'enseignante n'étant pas centrée uniquement sur soi-même pour l'analyse des échecs. Sans éclipser les moments

difficiles, l'expérience et l'ancienneté permettent d'aborder le métier avec plus d'assurance :

« Quand on a une classe qui ne va pas bien, avec l'ancienneté et le recul on se dit « finalement avec les autres ça se passe bien ». Donc finalement c'est pas que moi il y a aussi eux à remettre en question, mais c'est vrai que c'est pas facile des fois quand on arrive dans une classe et qu'on y va à reculons, qu'on se dit ça va être l'enfer aujourd'hui. » (Bergeron, 1992)

Ces passages nous permettent, comme nous l'avons annoncé, de faire un retour sur les différentes caractéristiques que nous avons détaillées dans les items précédents. Nous retrouvons ici les origines, les changements de statuts, mais aussi le rapport aux parents et aux élèves. Dans les prochains passages, nous allons voir comment les types d'établissement, que nous avons traités dans l'item consacré à aux effets d'établissements, jouent sur la manière d'être, de vouloir être, d'enseigner et de s'engager dans leur profession. Cet extrait concernant le sujet des manières d'être enseignant selon les établissements, ou l'influence d'un établissement, met en avant la question d'investissement personnel et d'engagement. Pour cette enseignante, la taille de l'établissement agit sur l'engagement auprès des élèves et des familles :

« Ah oui deux métiers complètement différents, c'est sûr. Mais je pense que l'investissement personnel est plus important ici en collège qu'en lycée. Au lycée on peut faire son cours et partir. Ici moi je... enfin je ne sais pas mais j'ai l'impression quand même qu'on est nombreux dans cet établissement à considérer les élèves comme étant importants et je pense que si nous sommes nombreux à nous poser des questions, à nous remettre en question, c'est certainement pour cette raison-là. Nous sommes très proches des élèves. On se pose des questions pour l'un, on se pose des questions pour l'autre, on se réjouit pour l'autre, enfin voyez c'est vraiment, c'est pas, c'est je dirais presque une espèce de famille même si ça paraît un peu bizarre de dire ça mais, on est aussi dans un petit établissement donc. » (Levasseur, 1985)

Dans le cas précédent, l'engagement était mis en avant. Nous pouvons observer à nouveau dans le prochain extrait que le rapport aux savoirs dépend également des établissements, ainsi que nous avons pu le voir dans la partie consacrée aux rapports aux savoirs. Ici la distinction

est faite entre les différentes professionnalités que cette enseignante voit dans la métier d'enseignant dans deux cas distincts. Elle se concentre sur d'autres qualités à former quand le niveau académique est plus faible, et peut se concentrer et s'épanouir dans la matière quand le niveau enseigné monte. Cela montre deux facettes du métier, mais aussi deux manières de se comporter en classe, ainsi que des vœux de progression interne :

« c'est quelque chose que j'aimerais faire euh avoir, enfin l'agrégation interne, pour pouvoir enseigner en lycée, sinon c'est plus difficile d'avoir un poste en lycée, et autant j'aime bien travailler avec des collégiens d'un point de vue de la maîtrise des apprentissages, de la formation de l'esprit critique, et puis, comme c'est un âge où ils sont vraiment en train de former leur personnalité sans doute plus qu'au lycée, autant intellectuellement j'aimerais bien pouvoir enseigner en lycée parce que c'est ce qui m'intéresse. » (Cazeneuve, 1998)

Ceci est explicité encore ici, dans un extrait qui montre l'importance de la relation aux élèves ainsi que les différentes façons de pouvoir enseigner en fonction des établissements mais aussi des souhaits, de ce que la personne veut apporter dans son enseignement. Le côté académique est souvent contrebalancé par le côté social, et les « bonnes classes » ou les « bons établissements », les établissements favorisés et lycées voire les classes préparatoires ne sont pas recherchés par tous les enseignants comme un idéal professionnel naturel et logique :

« des fois j'en ai marre, je me dis qu'il faut que je change, parce que je me remets en question, mais je, non. Je vois pas quoi d'autre. Je pourrais même pas devenir principale ou principale adjointe parce qu'il y aurait plus le rapport avec les élèves et ça m'embêterait. Peut-être documentaliste à la limite si vraiment fallait que je change, mais ça resterait dans le... dans une structure éducative ouais. Et à la limite, même maintenant je ne me verrais plus en lycée. Parce que finalement je dois être plus pédagogue qu'historienne, et j'aime enseigner à des gamins qui ont du mal. (...) Les gens qui veulent vraiment avoir des gamins super bons, faire des concours et autres, ils vont au lycée, ils vont dans des collèges de centre-ville VIème arrondissement et autres. » (Bergeron, 1992)

Ces différentes façons d'aborder l'enseignement en fonction du public et du type

d'établissement se retrouvent dans tous les cas de figure. Pour illustrer ce fait du côté allemand, mais surtout pour montrer que ces différences se vivent également au niveau des méthodes employées, nous pouvons citer cet extrait, qui montre que certaines méthodes d'enseignement sont pour cette enseignante réservées ou adaptées à un certain type de public, mais pas à tous. Cela fait de la multiplicité des méthodes pour elle un avantage à utiliser avec précaution :

« Et je trouve ça intéressant, ça marche effectivement avec certains, mais il faut l'utiliser de manière distillée. Dans la *Mittelschule* c'est comme ça, je dois réfléchir beaucoup au niveau méthodique, trouver des idées, je dois voir quelle méthode j'utilise pour le cours de manière à ce qu'ils restent accrochés, que je puisse les tirer avec moi en quelque sorte. » (Winkler, 1991)

Pour clore cet item, nous allons nous diriger vers les idéaux des enseignants, et leurs souhaits par rapport à l'enseignement, ou ce que serait leur métier dans le meilleur des cas. Nous combinerons ces idéaux avec les valeurs défendues par les enseignants interviewés, dans des visions qui pour une part se rejoignent, mais montrent aussi la discrépance entre souhaits et métier vécu, ainsi que de possibles frustrations. Les idéaux sont pour une part des idéaux académiques, et concernent directement l'acquisition par les élèves de la matière enseignée. Dans l'extrait à suivre, cet idéal de la matière est composé pour cet enseignant de facteurs personnels, comme son amour pour la matière enseignée, mais aussi de facteurs ayant trait aux élèves. Il justifie son enseignement par l'utilité de la matière enseignée dans la vie de tous les jours :

« Évidemment mon idéal c'est d'abord d'apprendre la langue française aux élèves, lorsque je parle de la langue française c'est connaître leur grammaire, leur orthographe parce que c'est quand même très important, non pas pour l'école mais pour la vie. Lorsque qu'on rédige un, lorsqu'on demande un emploi, même si les employeurs eux-mêmes ont de grosses lacunes, il est toujours de très bon ton d'écrire quand même dans un français agréable, parce que la langue française je

l'aime beaucoup. » (Martin, 1979)

Les valeurs de ce même enseignant sont, à l'instar de ses idéaux, couplées aux savoirs académiques ainsi qu'à l'apprentissage de la matière. Sa définition du « bon pédagogue », et par là son idéal professionnel, se centre sur la matière enseignée ainsi que sur la motivation des élèves pour celle-ci. Pour lui, les encouragements se méritent et la motivation des élèves semble dépendre de facteurs extérieurs. L'engagement d'un élève provoquera l'engagement de cet enseignant, mais il doit venir de l'élève :

« je pense que le bon pédagogue, et après je parlerai de mes collègues, c'est celui qui va donner le temps à ses élèves de progresser. Qui ne tiendra pas compte de ses notes. Un élève qui a 5 de moyenne qui arrive à 7 par exemple, c'est un élève qui veut progresser il mérite toute l'indulgence possible et imaginable. Mais un élève qui ne fiche rien il ne mérite aucune indulgence. Je pense qu'il faut savoir toujours encourager ceux qui méritent d'être encouragés. » (Martin, 1979)

Les valeurs et idéaux traduisent en partie les modèles de professionnalités enseignantes que nous avons pu définir dans les parties théoriques de ce travail. Après avoir cité un exemple du modèle professionnel centré sur les connaissances (modèle du « savant » ou de l' « expert »), nous pouvons nous appuyer sur le prochain extrait pour illustrer un modèle plus centré sur les élèves, leurs attentes et leur diversité, un modèle idéal que l'on pourrait comparer à celui du « praticien ». Ici l'enseignement est vu comme un échange ainsi que comme une adaptation constante aux situations nouvelles :

« Je pense que l'école peut donner un peu plus que des x et des y quoi. Avant de commencer un cours les petits cinquièmes si ils me posent une question je réponds. Je réponds mais après on fait cours. Je donne quelque chose (...) Il y a des collègues qui s'entêtent à rester dans cette lignée « moi je veux ça et rien d'autre » c'est rigide quand même comme... et si on inculque ça aux gamins c'est très difficile de leur demander d'être non rigides. Puisqu'on leur a inculqué. » (Ibrahim, 1990-2000)

Pour cet enseignant, la composante sociale de l'école est aussi importante que l'apprentissage des savoirs par les élèves. Une forme de justice est dans ce cas indispensable, couplée à une

compréhension de règles qui ne peuvent pas s'appliquer de la même manière pour tous les cas de figure. L'adaptation aux situations se montre ici également dans le cas de conflits ainsi que dans l'instauration et l'application de règles qui doivent se faire dans le respect et la compréhension des élèves :

« bon le professeur fait tout pour ne pas montrer son rabaissement, mais quand même il prend une claque dans la figure. Devant les autres on essaye de cacher ça. Et pour certains, si on ne réagit pas, c'est que ça y est, c'est intégré, c'est normal, donc on peut en dire autant, allez hop ! Donc on essaye de leur faire comprendre ça sans les piétiner trop quoi. C'est pas évident hein. S'en tenir aux vraies règles de l'établissement, s'en tenir aux vraies règles de la société, pour un gamin de 11 à 14 ans, c'est pas dit. (...) Quelqu'un qui me dit c'est fini, c'est fini, je ne vais pas lui dire « l'autre fois t'as fait ça ». » (Ibrahim, 1990-2000)

Dans le cas qui suit, l'idéal de la vision de l'enseignement est exprimé selon ce qui « apparaît comme étant » idéal, et intègre dans cette vision une majorité d'élèves. Cette vision est la vision traditionnelle d'un enseignement frontal qui se déroule dans le calme. Nous verrons dans le deuxième extrait tiré de l'entretien avec cette enseignante que la diversité des formes éducatives ne doit pas être utilisée comme une panacée, et que beaucoup d'élèves ne seraient pas prêts à en faire usage correctement, plus enclins à se disperser qu'à utiliser la multiplicité à bon escient. On retrouve ici un modèle axé sur la matière, le savoir et la discipline :

« (un enseignant qui) est debout devant les élèves, et le calme absolu règne, ce qui apparaît encore comme l'idéal d'un bon enseignant (...) Donc quand on demande aux élèves, c'est bizarre, d'un côté ils aiment la manière amicale, mais ils veulent aussi du calme pour le cours, et dérangent eux-mêmes. (...) Le travail en groupe et tout ce bazar méthodique, je dis ça comme ça, toutes ces possibilités que l'on a, elles sont importantes pour se décontracter de temps en temps. Mais malgré tout, beaucoup d'élèves apprennent au mieux en cours frontal, parce qu'ils ont grandi comme ça, maintenant si on prend une école sur un autre modèle, désignée autrement depuis la première classe dès la rentrée, alors là peut-être que sur la durée les élèves voient ça autrement, grandissent avec,

et ne font pas que prendre les libertés mais sachent aussi les utiliser à bon escient. » (Winkler, 1991)

Nous venons de voir que les manières d'être enseignant et de considérer la profession étaient multiples, et dépendaient des caractéristiques que nous avons traitées dans les items précédents. Ce qui a ici été un résumé orienté de ces précédents items permet de montrer les enseignants interviewés ne définissent pas spontanément leurs valeurs ou professionnalités par rapport à un système scolaire ou politique, mais par rapport à des expériences et caractéristiques personnelles. Les environnements englobant l'établissement et le quartier dans lequel il se trouve ont une influence que nous avons pu traiter également, mais elle n'est que peu abordée quand il est question de se définir en tant qu'enseignant, que ce soit en France ou dans les nouveaux Länder de l'Allemagne. Avant de faire un dernier retour sur les carrières et les perspectives futures évoqué des enseignants, nous pouvons citer, pour conclure cet item, cet extrait d'entretien avec une enseignante chevronnée, qui résume de nombreux points évoqués et permet de faire le lien avec le prochain item:

« En début de carrière, c'était peut-être, euh, acquérir une compétence, et être reconnue pour cette compétence en termes de savoirs à transmettre. Et puis, en termes de savoirs à transmettre, et aussi en termes de méthode, de méthodologie. Hein, c'était essentiellement ça. Enfin acquérir, moi, une compétence, et une reconnaissance de cette compétence. Euh... aujourd'hui euh... en tant qu'enseignante ? Aujourd'hui, non, c'est plus ça. ... aujourd'hui, je crois que cette étape, bon, voilà hein, c'est acquis. Aujourd'hui, je dirais en tant qu'enseignante, euh j'attacherais peut-être plus d'importance à la reconnaissance de certaines valeurs. Des valeurs, alors parfois je me dis, je ne sais pas, est-ce que je suis le dernier des mohicans, je ne sais pas, mais là si je fais le bilan, et c'est probablement dû à la fois à ma formation : je me sens, enfin, je ne veux pas réinventer les hussards de la République, mais quand même, à l'École Normale c'était quand même ça qui nous était inculqué, les valeurs républicaines, et voilà, et ces valeurs, je sens que là, ces dernières années, elles se délitent un petit peu, et moi je me dis : « mais moi je suis bloquée là-dessus quoi » pour moi, ces valeurs républicaines, voilà, les

valeurs de l'école républicaine, l'école laïque, l'école euh facteur d'ascension sociale, c'est ça à quoi je crois profondément. Et euh... eh ben je me bats encore, pour essayer de transmettre ces valeurs, les valeurs de respect, d'importance de l'école, euh voilà. Même si c'est un peu décalé, même si je sais que tous ne croient plus tout à fait à ça, voilà ben moi je me bats encore. » (Lefebvre, 1972)

## **.Item 9 : débuts de carrière, premiers postes, phases, perspectives**

Ainsi que nous l'avons annoncé, nous allons ici clore la partie empirique de ce travail en faisant un bref retour sur le ressenti et le vécu de la carrière, au niveau temporel, des enseignants interviewés à Lyon et à Leipzig, qui ont commencé à enseigner entre 1970 et 2000. Nous avons pu, dans les huit premiers items, dresser un portrait comparé des enseignants, pouvant les regrouper tantôt par origine, tantôt par âge ou années d'expérience, mais encore suivant d'autres critères que nous avons pu observer précédemment. Ce dernier item nous permet de traiter les carrières des enseignants en se centrant sur la trame temporelle, approchée certes dans plusieurs paragraphes, la comparaison des évolutions revenant constamment au premier plan, mais en filigrane. Cet item regroupe plusieurs éléments évoqués dans les items précédents, et les réunit dans une perspective biographique centrée sur l'évolution personnelle, les phases de la vie enseignante ainsi que sur les perspectives d'avenir. Ces perspectives ont souvent été abordées en fin d'entretien, il apparaît comme étant logique de les traiter à la fin de la partie empirique, pour des raisons qui tiennent à la structure des entretiens, mais également afin qu'elles servent d'ouverture sur le reste de la carrière à venir des enseignants interviewés, ou leur retraite. Nous procéderons donc logiquement de manière temporelle, en commençant par les débuts de carrière, pour ensuite tenter d'identifier les changements et les phases, et finir avec les perspectives d'avenir et de fin de carrière.

### **.1 Débuts de carrière et premiers établissements**

Dans cette sous-partie, des éléments concernant les origines et la formation des enseignants reviendront parfois, mais ne sont pas l'objet principal des passages cités. Nous allons ici nous

intéresser principalement aux débuts de carrière des enseignants, la manière dont ils sont venus au métier, leurs premiers postes, les impressions vécues à ce moment, vues avec le recul du moment de l'entretien. Nous pourrons voir ici la confrontation aux idéaux, à l'image faite de la profession et du corps enseignant, le rapport à la formation, et voir comment les contextes scolaires d'une époque et d'un lieu donnés exercent une influence sur les premières années de pratique d'un enseignant.

Ce que nous pouvons noter d'entrée est le nombre de cas de débuts de carrières alors que la formation initiale n'est pas officiellement terminée, voire par des chemins détournés. L'exemple le plus marquant est ici celui d'une enseignante voulant certes être enseignante mais sans avoir suivi la formation ni passé les concours d'entrée. Après avoir déposé son dossier, elle est appelée pour un poste en technologie :

« un jour euh le rectorat m'appelle, donc un soir il appelle chez ma mère, moi j'y étais pas, et ils expliquent qu'il y avait un poste de remplacement pour moi, et qu'il fallait que je rappelle. (...) Le rectorat me dit voilà, il faudrait remplacer un prof de techno, à Feyzin, ça vous intéresse, oui ou non ? Moi je dis : je sais pas, ça consiste en quoi ? Quand j'étais au collège j'ai connu l'EMT, c'est-à dire Éducation Manuelle et Technique. Donc pour moi, on me disait de la techno, je disais « c'est quoi ? » (...). Elle me dit « écoutez, hein, vous me dites oui ou non, si ça vous intéresse, si vous voulez je vous donne le numéro du prof que vous remplacez, et puis vous me rappelez ». (...) « bon écoutez, vous aurez qu'à prendre les cahiers des élèves vous verrez bien où ils en sont et puis vous continuez » (rires, regarde étonnée). Je rappelle le rectorat et je dis « bon d'accord, je veux bien, et j'y vais ». » (Dubreuil, 1994)

Le prochain extrait montre un autre exemple, tiré lui aussi des entretiens effectués en France, mais dans un autre mouvement. Ce mouvement est fait non par vœu mais par dépit, de faute de n'avoir pu trouver un poste en université. Les études réalisées apparaissent alors aux yeux de cet enseignant comme superflues, ou trop élevées pour le poste occupé, et le décalage de niveau académique entre les attentes de l'enseignement et les classes enseignées constitue une partie de la manière dont cet enseignant voit le métier, et le vit :

« C'est-à-dire que lorsque qu'on rentre dans l'enseignement on est très idéaliste. On rêve. (...) J'ai commencé à enseigner après ma maîtrise, quatre ans d'études après le bac, je n'ai pas besoin de tout ça pour enseigner dans ces établissements. » (Martin, 1979)

Les entrées en poste peuvent se faire également en RDA de manière non-traditionnelle, souvent en fonction des besoins en personnel ou de la situation scolaire. En cela nous pouvons voir un point de convergence entre les zones étudiées, voire une tendance générale. Il serait intéressant de pouvoir observer cette caractéristique après la période d'études, dans un contexte plus strict et structuré au niveau de entrées en poste. Cette enseignante a commencé à enseigner en RDA sans avoir terminé ses études, et a pu les terminer par la suite, mais toujours en étant en activité.

« j'ai commencé en été 1984, directement à plein temps comme enseignante, alors que je n'avais toujours pas soutenu mon diplôme de fin d'études. » (Schulze, 1984)

L'enseignante de technologie citée au début de cet item a elle aussi poursuivi, et même commencé sa formation après avoir débuté dans le métier. La double préoccupation constituée par l'empilement de la vie professionnelle et de la formation au métier dans le même temps, celui des débuts, est ici vécue comme peu pratique. Le désordre des débuts y est accentué par la multiplicité des postes proposés, leur durée parfois très courte, ainsi que la préparation des concours de certification. L'ironie employée montre dans le prochain extrait la difficulté vécue de ses premières années en tant qu'enseignante :

« Donc après ça c'est enchaîné et donc après j'ai eu un poste même pour toute l'année, j'ai fini l'année donc à Meyzieu. Voilà, donc ensuite les années d'après j'avais un poste en septembre. (...) Donc j'ai fait plusieurs collèges, (...) j'ai fait trois collèges, aussi, et surtout l'année où j'ai préparé mon CAPET. Donc ben voilà une fois là-dedans j'ai attendu d'avoir mes trois ans pour pouvoir préparer mon CAPET. Et donc j'ai préparé mon CAPET, et cette année-là je faisais trois collèges, donc c'était super pratique. » (Dubreuil, 1994)

Ces entrées dans le métier par voies détournées sont présentes chez trois enseignants de notre

échantillon, ce qui montre que ce phénomène n'est ni en France ni en Allemagne un phénomène insignifiant. La formation, à commencer ou terminer pendant l'exercice de la profession, est nécessairement différente et son influence sera autre sur la manière d'enseigner et de voir le métier. Nous allons maintenant nous pencher sur des cas plus classiques de débuts de carrière, et présenter quelques éléments inhérents à cette période. Comme pour les motivations, les débuts de carrière ou l'arrivée au métier peuvent se faire par l'intermédiaire de personnes tierces, souvent des enseignants qui ont pu servir de modèles. Ici, ils ont servi de modèle, mais ont aussi aidé cette personne à se diriger vers l'enseignement. Le sentiment d'être redevable restera présent durant toute sa carrière, que ce soit auprès d'autres enseignants, de l'Éducation Nationale en tant qu'institution, ou la volonté de servir de modèle auprès de ses élèves :

« et puis après ben comme j'avais assez bien réussi dans mes études, mes professeurs m'ont poussé, il est clair à moi ça m'apparaît, j'ai toujours eu beaucoup d'admiration pour mes professeurs, des profs femmes surtout parce que j'ai connu la mixité au lycée, même déjà à l'école normale, en 68-69. »  
(Bourgeois, 1975)

Pour cette autre enseignante, nous retrouvons l'entrée au métier que nous avons pu observer dans les premiers paragraphes avec, même dans la perspective de devenir enseignante, un début de carrière marqué par des remplacements et un très jeune âge. La suite se fera par formations continues ainsi que par des stages, passant du primaire au secondaire :

« Nous étions dans les années 70, et dans les années 70 on manquait d'enseignants. Donc euh, une fois que j'ai eu mes 18 ans, je suis de la fin de l'année, je me suis inscrite auprès de l'inspection académique comme euh institutrice remplaçante. » (Benjamin, 1972)

Les débuts de la carrière enseignante sont souvent marquées par des difficultés, que ce soit au niveau du lieu de l'affectation, ou au niveau de la mise en place d'une routine. Un tour d'horizon de ces difficultés nous renvoie aux items précédents. Nous pouvons voir que l'intégration dans un établissement se fait lentement, que les différences de statuts créent des clivages. Dans cet extrait d'entretien avec une enseignante ayant commencé dans le début de

notre période d'étude, ces difficultés sont évoquées. À partir des années 1990, les problèmes de statut ont été réduits, mais ceux de la multiplicité des postes ainsi que des lieux d'enseignements ont connu leur recrudescence :

« Je peux dire que pendant les premières années, bon ça a pas été très facile. (...) J'étais la plus jeune, l'équipe, enfin les profs d'histoire-géographie faisaient partie, il y en avait parmi eux qui étaient parmi les plus âgés du collège, il fallait trouver ma place, arrivant, j'avais les classes les plus difficiles, les classes de germanistes ou de latinistes, c'était pas pour moi, hein ! (rires). Et pendant plusieurs années. J'avais vraiment les classes les plus difficiles, euh rajoutez à cela si je suis honnête peut-être un certain complexe du fait que j'étais PEGC, hein, alors que la plupart, après ça c'est, mais quand je suis arrivée la plupart des collègues étaient des profs certifiés, puis il me fallait faire mon apprentissage dans un établissement où il n'y avait pas d'équipe. Chacun travaillait dans son coin. Il n'y avait pas d'équipe, donc là ça m'a été difficile, je peux dire quand même pendant... une dizaine d'années. » (Lefebvre, 1972)

Les deux prochains extraits montrent le problème géographique des affectations de postes. Si ce problème reste concentré à un *Land* en Allemagne, il est étendu à l'ensemble du territoire en France, et un déménagement dans une zone géographique non-souhaitée est quasiment devenu un passage obligé dans la carrière d'un enseignant à partir des années 1990. Le premier extrait concerne une enseignante ayant débuté peu après la *Wende*, le second une enseignante qui a débuté au même moment en France, et a pu se réjouir de rester dans l'académie de Lyon :

« on devait poser nos candidatures, partout où c'était possible, en Saxe, et donc c'était comme ça, ça dépendait de nos notes aux examens, si on restait à Leipzig, ou si on allait à la campagne, ou alors complètement ailleurs. » (Schmidt, 1993)

« Lorsqu'on devient titulaire, on est validé, on n'est plus stagiaire, j'apprends que je suis titulaire dans l'académie de Lyon, donc je ne suis pas éjectée dans le nord de la France ou en région parisienne comme beaucoup, mais j'obtiens l'académie de Lyon. » (Affoué, 1994)

Le dernier point que nous traiterons ici est spécifique à la RDA, et concerne l'attribution de logements. Les logements étaient attribués d'office dans le système socialiste, et être

enseignante en début de carrière mais aussi mère de famille a contribué à ce que cette personne obtienne un logement dans le centre de Leipzig, et à ce que ses vœux soient un peu mieux pris en compte. Tous ses vœux n'ont pas pu être réalisés, mais l'assurance d'avoir un logement près d'institutions scolaires pour ses enfants était présente :

« Les enseignants qui avaient des enfants ou une famille voyaient leurs vœux naturellement plus facilement exaucés. J'étais toute seule et j'ai que j'aimerais si possible rester à Leipzig, j'ai posé ma candidature pour Leipzig centre, et on a regardé les notes et appréciations bien sûr, et c'était vraiment bon pour moi, j'ai commencé à la *Thomasschule*. (...) Ensuite avec la famille, naturellement, j'ai eu un appartement, (...) et avais un très long trajet jusqu'au travail. J'ai essayé d'aller travailler plus près mais ça n'a pas marché. Alors j'ai vraiment fait les trajets, mais j'avais une place en crèche dans le coin. »(Schneider, 1979)

Nous venons ici de faire un tour d'horizon de quelques débuts de carrière. Les éléments cités font ici écho aux items précédemment traités, notamment en ce qui concerne le statut, la formation et les motivations. Nous avons pu voir que les entrées dans le métier ne se font pas que par la voie classique, peu importe la zone concernée. Les problèmes de statut, d'intégration et les problèmes liés au lieu d'enseignement sont traités différemment en France et en Allemagne, et différemment selon les périodes. Les enseignants des nouveaux *Länder* allemands doivent poser des candidatures dans leur *Land* de formation alors que les enseignants français peuvent être théoriquement envoyés dans tout le territoire. L'ancienneté, les évaluations et les points acquis leur permettent ensuite de pouvoir postuler à un changement d'établissement ou d'académie. Nous avons aussi rapidement pu voir que le système total de la RDA prenait la profession ainsi que la situation de famille en compte pour décider non seulement du poste occupé, mais aussi du lieu d'habitation.

Après ces quelques éléments, nous pouvons continuer notre tour d'horizon en nous concentrant cette fois-ci sur la partie occupant le plus grand intervalle de temps dans la carrière des enseignants, la partie principale, qui vient après les débuts, quand la routine est

trouvée, et quand la personne se voit comme n'étant plus débutante dans le métier. Elle concerne les changements de postes, d'établissements, de régions, de statuts, et se termine avec la fin d'activité.

## **.2 Phases intermédiaires et changements d'établissements ou d'activité**

Nous avons nommé cette phase « phase intermédiaire » par souci d'enchaînement avec les perspectives d'avenir, sous-partie suivant celle-ci. Cependant, cette phase englobe toute la vie des enseignants non-débutants. Plusieurs travaux ont permis de développer des découpages plus précis des phases de la « vie des enseignants », mais notre but est ici, ainsi que nous l'avons fait pour la sous-partie précédente, de relier cette grande phase de la vie professionnelle aux items déjà traités, afin de replacer ceux-ci dans un contexte biographique. La plus grande partie des extraits traités ici concernent les changements d'établissements, mutations et fermetures d'écoles. En lien ici encore avec les items précédents, nous retrouverons entre autres des éléments des items concernant les rapports aux collègues, aux élèves, aux parents et des effets d'établissement. Nous pouvons commencer avec une forme de carrière qui a pu être répandue au début de notre période d'étude, mais est devenue l'exception, voire s'est éteinte aujourd'hui. Cet extrait illustre cette forme, celle d'une carrière enseignante avec peu de changements, un seul nouvel établissement, un an après l'entrée dans le métier. Cette forme a disparu du fait de la mobilité devenue obligatoire, des mutations demandées ou subies en fonction des ajustements de postes dans les établissements ou académies, et de l'évolution de la structure générale des carrières professionnelles. Ce passage illustre cette forme stable et disparue de carrière enseignante dans le second degré :

« premier poste, c'était en 72, c'était à De Stael. Au lycée De Stael. Pendant un an. Et puis, en 73, ça a été, donc, le collège des Tulipes, dans lequel je me retrouve encore en 2009, ma dernière année puisque je pars à la retraite le 2 septembre 2009. Voilà. Donc en fait je n'ai connu que deux établissements, et un assez brièvement, parce que ça n'était

qu'un an. » (Lefebvre, 1972)

Nous avons pu le remarquer dans les items précédents, cette durabilité dans un établissement est un critère prisé par de nombreux enseignants. La longue présence au même endroit permet de mener des projets, de prendre des habitudes, d'avoir sa place, et cette ancienneté devient peu à peu une raison supplémentaire de rester dans un établissement, même dans le cas d'une évolution possible. Dans le cas d'une mutation presque forcée, le changement devient encore plus difficile. Dans le premier cas, le poste est supprimé et le départ est difficile. Dans le second extrait, l'enseignant interviewé doit changer de poste suite à un événement extérieur. Le changement est ici également non souhaité, et vu comme une fatalité :

« j'avais ma place, j'étais implantée, j'avais monté des projets, mené des choses », donc c'est difficile de tout quitter, surtout quand c'est un établissement dans lequel on se plaît. » (Affoué, 1994)

« donc je suis allé à l'académie de Valence, où ça se passait très très bien, c'étaient mes plus belles journées d'ailleurs, mes plus beaux, et puis après je suis allé à Culloz, où j'ai passé 10 années absolument merveilleuses, c'était un paradis. Donc moi je serais resté à Culloz bien qu'étant à mi-temps à Lyon, parce que j'avais le train, mais comme l'année dernière ils ont enfin avec l'histoire du cadencement il n'y avait plus de train le matin ni l'après-midi il fallait attendre jusqu'au soir, j'ai été obligé de demander ma mut' à Lyon, et mon quatrième vœu c'était Jean Jaurès. » (Martin, 1979)

Dans un même ordre d'idée, les deux extraits à venir montrent qu'un changement d'établissement n'est pas une solution courante en cas de problèmes. Avoir pris des habitudes et mis en place des projets, avoir créé une relation bénéfique avec les élèves sont des points qui jouent en faveur de la continuité dans un établissement. Le premier extrait qui illustre cette idée montre une enseignante ayant prolongé son contrat malgré plusieurs problèmes :

« J'ai prolongé mon contrat à la fin, pour mes élèves. Mes collègues et tout ça, euh, oui bon, tout ce que nous avions encore prévu. » (Friedrich, 1989)

Et dans ce deuxième extrait, le départ est difficile à concrétiser, car les relations avec les collègues étaient établies, et l'ancienneté avait donné une position ainsi que des habitudes qu'il est difficile de quitter. Le conflit entre cette enseignante et sa direction lui facilitera cependant le départ :

« j'avais pas franchement envie de muter en fait parce que je m'entendais très bien avec mes collègues et cætera, même si avec le proviseur ça se passait mal. » (Meunier, 1979)

Ces changements sont difficiles et l'ancienneté prisée pour plusieurs raisons que nous avons pu observer tout au long de la partie empirique de cette étude. Dans cette sous-partie, l'accent sera mis sur les débuts dans un nouvel établissement ainsi que les difficultés qui y sont liées. Les raisons d'un changement d'établissement sont multiples. Dans le passage de la RDA aux nouveaux Länder de l'Allemagne, de nombreux enseignants doivent changer de lieu d'exercice, et parfois même de fonction ou de poste. Cette situation est vécue comme un nouveau départ, qui peut être bénéfique mais en restant une épreuve. L'exemple de cette enseignante, qui a plusieurs fois changé de fonction et de lieux d'enseignement pendant la *Wende* (d'enseignante à formatrice d'enseignants en RDA, puis cours de machine à écrire pour retourner à l'enseignement public), peut être ici cité pour montrer l'étendue des changements structurels intervenus dans la période de la Réunification :

« (après les changements déjà cités plus haut) Le *Gymnasium Felix Mendelssohn* a été fermé par la suite. Donc je suis allée au *Gymnasium Friedrich*, et ensuite, quand celui-ci a fermé aussi, je suis arrivée ici au *Gymnasium Johannes*. » (Schulze, 1984)

Dans le prochain extrait, nous allons pouvoir observer une des conséquences du passage de la RDA à l'Allemagne réunifiée. La population des enseignants s'est, aux yeux de cette enseignante, transformée. Cet extrait passe en revue le changement de la composition du corps enseignant dans les années après la *Wende*, et montre la nécessaire adaptation de la quasi-totalité du système scolaire.

« en plein dans le changement, alors nous... la plupart venait de la RDA. Et alors ça a, hm, il y a eu un gros écrémage, ils

ont d'abord regardé qui a le droit de rester et qui non, mais c'était le début. Non, la plupart sont restés un an, deux, trois ans maximum, et là c'était le gros changement. J'ai regardé plus tard, et de mes anciens profs, ou les docteurs et professeurs, il n'y avait presque plus personne. Dans les séminaires il y avait surtout des enseignants qui ont accompagné les changements et construit (la nouvelle école) à partir de l'école de la RDA. » (Winkler, 1991)

Les premières années dans un établissement sont souvent marquées par des difficultés. Les raisons d'un changement sont multiples, mais de manière inhérente, un nouvel établissement représente toujours une adaptation, un défi, et plusieurs années sont parfois nécessaires pour qu'un enseignant puisse exercer dans de bonnes conditions. Cette durée peut varier, mais le nombre de facteurs structurels et systémiques concernés par le changement (lieu d'habitation, collègues, direction, élèves, parents, projets, ainsi que d'autres facteurs particuliers en fonction de l'établissement) fait que l'adaptation à un nouvel établissement est nécessairement longue pour tous. Dans ce premier exemple, la structure même de l'établissement demande une adaptation, et les nouveaux enseignants sont d'abord mis à l'épreuve :

« Les débuts sont toujours difficiles, et peut importe où on commence, il faut batailler un an pour commencer à se faire sa place, et c'était la même chose ici. (...) Et c'est toujours comme ça à l'école, quand quelqu'un arrive d'une autre école, que des élèves et même des parents lui disent : « tu ne peux pas enseigner ici, tu viens d'une école normale, tu ne sais pas comment ça marche ici, et tu ne le sauras jamais ». Et j'ai trouvé les deux premières années super fatigantes. Rien que pour ça. » (Schmidt, 1993)

Le prochain extrait montre que, si les débuts sont difficiles, les années passées dans le même établissement aident à asseoir une reconnaissance ou une réputation auprès des publics enseignés. De même, un enseignant présent durablement est considéré et vu comme un maillon solide dans un établissement :

« il y a la réputation. Si elle est pas bonne ça aide pas, mais quand ça s'est bien passé auprès des sœurs et des cousins, ça se passe bien. » (Bergeron, 1992)

Si nous reprenons le premier exemple de l'enseignante ayant connu une carrière quasi-linéaire dans le nombre d'établissements fréquentés, nous pouvons observer, dans la durée, comment l'assurance s'est installée, transformant une jeune enseignante en enseignante chevronnée, puis en « référence » auprès entre autres des collègues, des élèves et des parents. Le fait de n'avoir dû changer qu'une fois de lieu d'exercice lui a permis d'asseoir son poste et de se concentrer sur son enseignement. Dans le cas de changements fréquents, de nombreux facteurs nécessitent une adaptation coûteuse en temps, et la possibilité de devenir une « référence » dans un établissement baisse d'autant plus :

« petit à petit, je crois que j'ai été plus compétente aussi hein. C'est évident, plus d'expérience, plus de compétences, et ça a été, disons, début des années 80, j'ai eu des renvois, c'est-à-dire, on me l'a fait s- j'ai de la reconnaiss- enfin, j'en ai eu la reconnaissance de cette plus grande compétence que j'avais acquise. À la fois par les élèves, par les parents, par l'administration. Et puis donc l'évolution a continué fin des années 80, 90, voilà. Là, petit à petit, je me suis rendue compte que je devenais un prof compétent, vraiment compétent, toujours en ayant la confirmation d'année en année, cette reconnaissance, et depuis une dizaine d'années euh, bon là aussi en étant lucide et honnête, depuis une dizaine d'années je suis devenue quasiment une référence dans le collège. » (Lefebvre, 1972)

En poursuivant cette perspective, nous pouvons ici illustrer encore les problèmes liés au changement de système politique et scolaire. Le dérèglement induit par la fin d'un système politique a fait que les postes d'enseignants ont connu une répartition désordonnée pendant plusieurs années. Le congé pour des raisons de maternité de cette enseignante a été en même temps la fin du poste pour cette enseignante, qui, à son retour, ne fait plus que des remplacements car la personne envoyée pour le remplacement a été autorisée par la direction de l'établissement à conserver le poste. Cette dérégulation a poussé cette personne à devoir postuler dans d'autres établissements, et recommencer plusieurs cycles d'adaptation. Les raisons structurelles au changement sont ici directement liées au passage entre deux systèmes politiques et scolaires, et illustre dans ses prémisses l'insécurité professionnelle amenée par le passage au système scolaire et politique de l'Allemagne réunifiée :

« Dans le temps à Schkeuditz, il y avait une autre enseignante de français qui avait ma place, mais juste en attendant que je revienne, mais ça lui a tellement plu qu'elle est restée, si bien que je me suis retrouvée à enseigner les mathématiques. Et donc j'ai voulu par la suite me faire muter ailleurs. » (Schmidt, 1993)

Nous avons pu voir, dans les derniers paragraphes, qu'un changement de poste ou d'établissement apporte généralement des adaptations nécessaires, des difficultés, et constitue presque un nouveau début de carrière, faisant parfois fi de l'ancienneté acquise auparavant dans les établissements précédents. Cependant, des mutations sont souvent demandées, des changements souhaités, et des arrivées à un nouveau poste appréciées. Dans certains cas, le changement est bénéfique, car il permet de se centrer sur d'autres caractéristiques du métier délaissées ou moins mises en avant dans d'autres établissements ou classes. Cet extrait permet d'illustrer cette idée, mettant le sentiment de liberté comme avantage, devant par exemple le niveau académique élevé rencontré dans l'enseignement en lycée ou en classes préparatoires :

« Alors qu'en collège tout est plus facile, tout est possible. J'ai l'impression qu'on a une immense liberté et ça c'est un des avantages du collège. » (Levasseur, 1985)

Des publics différents ou des niveaux différents peuvent être vus comme un avantage ou comme un inconvénient. Ainsi, certains enseignants, comme nous avons pu le voir dans les items précédents, voient un public de collège comme bénéfique pour les libertés accordées ou prises, et d'autres souhaitent un niveau scolaire et de connaissances dans la matière plus élevé.

Pour eux le but à atteindre sera le lycée, ou les classes préparatoires :

« je vais continuer à essayer de me faire muter au *Gymnasium*. C'est pour ce type d'école que j'ai repris les études, et parce que je m'y sens très bien. » (Winkler, 1991)

Au vu des deux perspectives de changements observées dans cette sous-partie, les difficultés et les avantages, nous pouvons remarquer que les difficultés d'adaptation sont vues logiquement comme temporaires, et les avantages vus d'un établissement ou d'un type de public comme intrinsèques, sur la durée. Une fois que les premiers temps de l'adaptation sont

passés, le changement peut être rapidement vu comme étant un bénéfice incontestable. Dans certains cas, un changement constant est souhaité. Nous avons pu citer dans les items précédents un cas d'enseignant appréciant les changements de postes réguliers, nous mettons ici en avant le cas d'une enseignante évoluant dans une structure englobant primaire et secondaire. Pour elle, le changement constant de niveaux enseignés est une aubaine qui permet de développer de manière égale toutes ses caractéristiques professionnelles, de varier et de compenser les faiblesses d'un niveau avec les forces de l'autre :

« c'est un établissement énorme, parce qu'il y a plus de 3000 élèves, puisque ça va de la maternelle à la terminale, et donc ce qui est intéressant pour les professeurs du secondaire, c'est qu'on enseigne à la fois en collège et en lycée. Donc ça moi j'ai trouvé que c'était vraiment très agréable. D'abord parce que c'est plus varié, ensuite parce que quand on est certifié et qu'on a 18 heures en lycée, et 18 heures c'est très lourd, du point de vue des copies en particulier. Et donc ça permettait de varier, de voir du collège, de voir du lycée, d'avoir, de voir plein de choses différentes. » (Cazeneuve, 1998)

Ici, pour illustrer un changement bien vécu, nous pouvons citer ce passage montrant une adaptation aisée et réussie. Les craintes concernant le quartier dans lequel se trouve l'établissement ont été rapidement effacées par trois bonnes premières impressions qui se situent sur le plan matériel, sur celui des collègues, et des élèves. Le fait d'avoir été agréablement surprise par l'établissement a rendu l'intégration et l'adaptation rapide et naturelle :

« (après un an de remplacements) : Et ensuite euh j'ai été nommée, nomination d'office hein que je n'avais pas demandée parce que mon vœu c'était de rester dans l'enseignement primaire au départ. J'ai été nommée d'office donc, en classe de transition dans le collège Jacques Brel, qui était LE vieux collège de [quartier défavorisé], collège [quartier défavorisé]-village comme on disait, et là je vous avoue franchement que j'ai pris peur. Parce que la classe de transition, j'avais fait un remplacement de trois semaines dans un établissement qui se situait la montée du Grand Chemin, et là on avait des jeunes qui étaient vraiment dans la délinquance. Donc je suis arrivée, j'avais 22 ans, et je me dis:

« que vais-je prouver à [quartier défavorisé]? » (...) Et... j'ai trouvé donc un collège neuf, il avait été entièrement rénové. J'ai trouvé aussi des équipes de technologie en particulier extrêmement ouvertes extrêmement sympathiques, des classes euh d'un niveau... tout à fait satisfaisant. » (Benjamin, 1972)

Le dernier passage de cette sous-partie nous montre un changement de poste à l'intérieur même d'un établissement, une évolution interne. Cette enseignante se voit proposer un poste en direction, et peut ainsi profiter d'avantages financiers mais aussi de temps, et peut rester dans l'établissement dans lequel elle enseigne déjà depuis quelques années. Ce qui est à noter ici est le cheminement de la décision : dans le cas d'une continuité dans l'établissement, les critères financiers sont mis en avant. Nous avons pu voir dans d'autres cas où un départ était en jeu que d'autres critères, plus affectifs, entrent en jeu :

« Donc c'est bête mais c'est un peu l'aspect financier qui m'a fait raisonner : je reprends à temps plein donc mes heures sup seront payées, même si, de toutes façons, j'aurais continué à le faire, je perds une classe et j'en garde deux. J'accepte le poste. » (Pithiviers, 2000)

Nous avons centré cette sous-partie concernant les phases intermédiaires sur les changements d'établissement ou de poste. Au passage de la RDA à l'Allemagne réunifiée, le marché des enseignants a été bouleversé et les postes d'enseignement doivent être demandés, contrairement au cas de la France, où l'on peut formuler des vœux mais le rectorat a le pouvoir de décision, et au cas de la RDA, dans laquelle les décisions étaient elles aussi gérées par une autorité plus haute que celle de l'établissement. De manière indifférenciée selon le pays ou l'époque concernée, et pour confirmer les conclusions des items précédents, nous avons constaté que la durabilité dans un établissement est souhaitée, et ceci même quand le changement peut représenter une évolution intéressante professionnellement. Les changements souhaités concernent tantôt un avantage matériel, tantôt un public permettant plus de liberté, pour les exemples cités ici. Les raisons sont variables, mais une mutation se fait généralement de manière réfléchie et prudente, car l'ancienneté acquise a une valeur non seulement matérielle (au niveau des points en France par exemple), mais aussi et surtout professionnelle.

Avoir enseigné quelques années dans un établissement permet de trouver sa place, d'être familier avec les acteurs et l'environnement, et mettre en place des projets personnels. Un nouvel établissement signifie un nouveau départ, avec les épreuves qui y sont liées.

Pour terminer cet item et avec celui-ci notre partie empirique, nous allons, toujours en suivant la perspective biographique, nous pencher sur ce que les enseignants interrogés envisageaient pour leur futur, en tant qu'enseignant, ou pour la fin de carrière. Pour les enseignants dont la retraite est plus lointaine, c'est l'occasion d'un retour sur les années déjà vécues, un bilan de parcours ou de mi-parcours.

### **.3 Bilans et perspectives**

Pour conclure cette partie empirique de la même manière que les entretiens, et afin d'observer les perspectives pour le futur professionnel des personnes interviewées, nous rassemblons ici les impressions, bilans, et vœux que nous avons récolté, le plus souvent à la fin des biographies analysées tout au long de cette étude. Ces bilans et perspectives nous permettront de voir quelles sont les préoccupations qui ont marqué les carrières des enseignants interviewés, quelles impressions restent, et montreront des traits forts, marqueurs de tendances générales dans la profession enseignante. À l'instar des sous-parties précédentes de cet item, les tendances évoquées seront en lien avec les items précédents. Ce qui les relie est ici le fait que ces extraits sont rassemblés dans un bilan des années de métier déjà écoulées, avec le recul qui a pu être construit et pris tout au long du déroulement des entretiens.

Plusieurs passages concernent le bilan fait des années, des capacités développées, des progrès faits, mais aussi ceux qui resteront à faire, ou nouveaux problèmes surgis récemment, ou à la lumière de l'évolution personnelle. Les progrès réalisés concernent le plus souvent, dans un métier à faible capacité d'évolution hiérarchique, la manière de travailler et de se comporter. L'enseignante interviewée ici parle dans le prochain extrait décrit son évolution comme ayant amené une confiance en soi confirmée par son statut à l'intérieur de l'établissement et son ancienneté :

« Une référence pour l'histoire-géographie, une référence aussi en ce qui concerne la maîtrise des classes etcætera. Alors évidemment ça donne, non pas une assurance, parce que j'ai toujours les mêmes doutes, les mêmes questions etcætera, donc c'est pas ça, mais disons une confiance en soi. Plus de confiance en soi, voilà. Donc un peu moins de ... non un peu moins de rien. J'allais dire un peu moins d'angoisse, c'est pas vrai, parce que j'ai quelques exemples cette année-là, récents, non. Mais, un peu plus de confiance en soi, voilà. » (Lefebvre, 1972)

Cette confiance en soi ne remet pas en cause le fait que l'enseignement reste un défi, et ne peut jamais acquérir une forme fixe. On retrouve ce sentiment dans d'autres extraits, qui montrent la relation entre la remise en question permanente et la force de l'expérience. Cette relation se retrouve dans les moments plus difficiles. L'expérience rend ces moments plus facilement surmontables, car souvent déjà surmontés par le passé, comme cet exemple d'une heure de cours ne se déroulant pas comme prévu :

« Maintenant, quand une heure de cours ne se déroule pas comme prévu, je n'en fais pas un drame. Et avant c'était un drame, quand on a commencé. On se mettait directement à penser qu'on avait échoué. » (Winkler, 1991)

Cette relativité, nous l'avons vu, n'empêche pas la remise en question. Pour certains, elle est permanente, et montre, après plus de trente ans de métier, que les évolutions structurelles de la société, du système scolaire, des publics et des matières rendent l'enseignement impossible à fixer de manière permanente dans un contexte :

« Une remise en question, c'est constant. C'est constant, encore aujourd'hui. » (Bourgeois, 1975)

Cette idée est encore plus mise en avant par le fait que plusieurs enseignants se considèrent comme étant constamment en apprentissage, estimant avoir toujours un point à améliorer, et, surtout, ne voyant pas leur enseignement comme achevé. Ce qui a été dit de manière structurelle dans le paragraphe précédent est mis ici au plan personnel du point de vue interne, celui de l'évolution professionnelle. Deux exemples ici tirés d'entretiens réalisés dans les deux pays corroborent cette observation, cette idée d'une profession enseignante en formation

permanente :

« Je me dis qu'après huit ans, je n'ai pas fait le tour de l'enseignement. Je commence à être bien, dans ce genre d'établissement, j'ai peut-être envie encore de creuser un peu certaines choses. j'ai appris à travailler différemment, j'ai travaillé en équipe, on a des projets d'équipe, j'ai encore besoin de faire mes preuves côté enseignant. Encore des choses à me prouver et à tester, voilà. » (Pithiviers, 2000)

« Et je n'ai pas l'impression d'avoir fait le tour aujourd'hui, enfin je veux dire je vais sur mes vingt ans d'enseignement, et quand je m'imagine parfois qu'il me reste encore vingt ans, je me dis : « ah ben oui bon en fait tu viens de commencer ». » (Winkler, 1991)

Après la tension entre expérience, assurance et apprentissage constant, la deuxième observation faite au travers des entretiens est celle des bilans, de la satisfaction par rapport au métier. Elle varie en fonction des contextes, mais aussi de l'expérience personnelle. En lien avec les items précédents, nous pouvons voir que la satisfaction générale dans le milieu professionnel dépend des facteurs que nous avons analysés dans les items de cette partie empirique. Quand les conditions de travail ont évolué dans un sens qui va, sinon à l'inverse, tout du moins pas dans celui des attentes des enseignants, le bilan est celui de l'attente de la retraite ou de la résignation. Dans ces cas-là, ce sont les points matériels qui sont mis en avant. Cette enseignante a connu beaucoup de déceptions mais veut tout de même rester enseignante. Les raisons sont financières, mais le désir de quitter l'enseignement est présent:

« Mais je vais quand même continuer à enseigner à l'école, et voir comment je peux le faire, et comment je peux compenser ça. Au final, c'est comme tout, une question d'argent. » (Friedrich, 1989)

Cet extrait tiré d'un entretien réalisé en France illustre la même idée, d'une routine, une habitude, mais sans motivation. Cet extrait est à remettre en perspective avec les autres passages de cet entretien cités dans les autres items. Le refus de s'ouvrir à ses nouveaux collègues ou de réaliser des changements dans sa pédagogie peut avoir aidé cette enseignante

à créer la situation d'insatisfaction qui est la sienne à quelques années de la retraite :

« maintenant il n'y a plus rien. Je vais travailler par habitude, par obligation mais sûrement plus avec plaisir. (...) Donc c'est vrai que je pourrais me remettre en question mais je n'ai pas forcément envie, j'ai plus envie de partir que de me remettre en question. » (Meunier, 1979)

Le manque de satisfaction, ou de perspectives optimistes, peut, comme dans ce cas relativement extrême mais rare, produire des enseignants résignés, rêvant de faire « autre chose qui leur plaît ». Ici, cette enseignante illustre ce fait en se demandant ouvertement comment elle pourra « tenir » encore aussi longtemps dans les mêmes conditions en tant qu'enseignante. Un point important est celui du temps libre, en particulier les possibles jours laissés sans cours, en-dehors de l'établissement :

« En mars oui. Hm, ça commençait après les vacances de Pâques, avant, mais là ça commence déjà en mars. Et (...), quand je réfléchis, (...) travailler jusqu'à 67 ans, je n'ai même pas fait la moitié (...) et en fait après vingt ans je dois dire que j'ai envie de raccrocher, je suis déjà bien contente d'avoir ce jour de libre où je peux... simplement faire ce que je veux. C'est très important pour moi, et je vais laisser ça comme ça. Et les autres collègues, surtout les collègues femmes, c'est pareil pour elles, et elles ont seulement un jour de libre dans la semaine. » (Scholz, 1990)

Les jours sans cours, et la présence non-obligatoire en-dehors des heures classe, représentent un intérêt particulier chez les enseignants, et cela se remarque de manière plus forte chez les enseignants chevronnés ou résignés. Les raisons diffèrent parfois, comme nous pouvons le voir en comparant l'extrait précédent avec le suivant, mais la possibilité de travailler à son domicile est souvent vue comme un bénéfice important :

« donc du coup on se raccroche à ces temps de liberté, à cet emploi du temps qui nous permet encore d'avoir des demi-journées chez nous et c'est donc contradictoire avec ce qu'il faudrait faire certainement. Moi à mon âge j'ai besoin de retrouver des temps de silence, de me retrouver chez moi, de mettre de la musique en rentrant. » (Bourgeois, 1975)

En RDA, le nombre d'enfants ou d'élèves par classe était beaucoup moins élevé qu'en France et que dans les nouveaux Länder. La Réunification a fait venir avec elle des fermetures de classes, d'écoles, et une augmentation du nombre d'élèves par classe. Dans le prochain long extrait, nous pouvons observer la manière dont cette augmentation constante est prise au niveau professionnel, couplée aux attentes par rapport aux enseignants. La personne interviewée voit dans cette discrépance entre hausse des attentes et baisses des conditions de travail une des raisons pour lesquelles certains enseignants n'ont plus envie d'enseigner, de la perte d'attractivité de la profession :

« Et c'est exactement ça, la manière dont on traite le métier enseignant, on sait pertinemment que c'est plus efficace quand les classes sont moins chargée, ça n'est pas pour que l'enseignant puisse se reposer ou quoi, il y a aussi une expérience qui a été faite à Grünau avec deux enseignants pour 15 élèves, et bien sûr, pas la peine de faire une expérience, ça se passe très bien. Jusqu'à maintenant nous avions la chance d'avoir 24 élèves par classe, (...) et maintenant que l'école a été rénovée, le rectorat regarde droit dans notre direction, et maintenant on doit accueillir jusqu'à 28 élèves par classe. (...) Et donc c'est intéressant... voilà je ne sais pas, ils attendent aussi que l'on travaille de manière différenciée, qu'on emploie plein de méthodes, mais on a une pièce qui est pleine, où on ne peut même pas trouver un coin pour travailler en groupe. Ou une salle supplémentaire, ou n'importe quoi (...). Et donc je trouve qu'il ne faut pas s'étonner que dans d'autres écoles ou même ici, des enseignants développent des problèmes psychologiques, parce qu'ils veulent fournir un bon travail, ils veulent bien travailler, et se tuent à cause de conditions qui ne sont tout simplement pas remplies. » (Schmidt, 1993)

Les conditions scolaires et matérielles sont point mis en avant dans le prochain passage. La volonté de travailler dans le milieu éducatif n'est pas érodée, mais cette enseignante est consciente que l'énergie demandée par la profession ne pourra pas être fournie sur la durée d'une carrière entière. Le paradigme moderne poussant à la mobilité professionnelle semble alors atteindre l'enseignement du secondaire, pourtant moins touché jusqu'ici entre autres de

par son appartenance à la fonction publique. D'une manière vue comme naturelle dans l'entretien, cette idée de la mobilité professionnelle est vue comme une option envisageable pour le futur :

« j'aime beaucoup mon boulot hein, mais... je pense qu'être prof jusqu'à 65 ans dans les conditions actuelles ça me semble difficile. Je ne pense pas à 60 ans avoir encore la patience et l'énergie pour m'occuper d'adolescents qui sont souvent quand même agités. Donc c'est quelque chose qui reste ouvert, cette idée de travailler dans le milieu des conservateurs ou des bibliothécaires. » (Cazeneuve, 1998)

Malgré tout, et pour terminer cette partie sur une note positive, la satisfaction peut être durable, et la volonté de rester dans le milieu éducatif, même d'une autre manière, est toujours présente. Même si le constat est fait que l'enseignement est une profession qui, par son renouveau permanent, peut être épuisante à beaucoup de niveaux, même si l'impression peut apparaître, après plusieurs années, que beaucoup de choses sont à reconstruire, la motivation peut être telle qu'elle pousse à continuer à vouloir s'engager après la fin de la carrière enseignante, et à réussir à s'épanouir dans la profession. Pour illustrer les idées de ce dernier paragraphe et terminer avec la partie empirique de cette étude, nous allons citer trois enseignantes du début de notre période d'étude et en fin de carrière, de manière à « boucler la boucle » de cette étude. Le premier concerne la fatigue qui peut survenir après plusieurs années et changements dans le métier :

« quand on a une trentaine d'années de métier dans les collèges il y a quand même une fatigue qui s'installe. » (Bourgeois, 1975)

Le prochain extrait fait le lien avec les items sur les changements de société ainsi que sur les rôles dévolus aux enseignants, toujours en forme de bilan :

« La question qui peut se poser c'est comment redresser la situation, comment faire que nos jeunes aient de la « pétance », je ne sais pas si le mot est tout à fait correct, pour les savoirs, comment faire qu'ils aient des comportements citoyens, comment faire... on a l'impression que tout est à Reconstruire. » (Benjamin, 1972)

Les deux derniers extraits cités ici montrent deux fins de carrières épanouies, l'une donnant envie de s'engager bénévolement dans l'enseignement durant la retraite, et le dernier montrant le plaisir pris dans l'enseignement, dit de manière simple en fin d'entretien :

« J'aimerais bien, oui, faire de l'alphabétisation pour adultes. Dans un premier temps, je me disais, je parlais d'accompagnement scolaire ou l'aide aux devoirs etcetera... mais euh... je crois qu'il vaudrait mieux que je prenne un peu de recul, mais de l'alphabétisation, pour les adultes, ça m'intéresserait. » (Lefebvre, 1972)

« Ben aujourd'hui après toutes ces années euh je reste heureuse de venir dans ma classe. » (Bourgeois, 1975)

\* \* \*

\*

Ces dernières citations viennent marquer la fin de notre empirique. Nous avons, tout au long de cette longue partie, qui a constitué le cœur de recherche de ce travail, analysé les entretiens et construit des sous-parties que nous avons appelées « items », en prenant comme critère les caractéristiques de la profession enseignante évoquées dans les entretiens menés à Lyon et à Leipzig. Ces caractéristiques ont pour point commun d'avoir été souvent suffisamment évoquées pour qu'une comparaison, en termes de points de divergence mais aussi de convergence, puisse apparaître entre les différents temps et espaces traités. Dans les pages qui suivent, l'accent sera mis sur la mise en commun du traitement de ces items traités séparément dans la partie empirique.

Tout en résumant et en reprenant les points essentiels du traitement des récits de carrière cités ici, cette conclusion s'efforcera de répondre à la problématique centrale de ce travail.

# **.Conclusion : expériences et tendances à travers le temps et les contextes politiques et scolaires**

La question de la permanence de plusieurs éléments et traits professionnels a accompagné ce travail de recherche depuis ses débuts. Un des buts explicités consistait à tenter de répondre en partie à la question de la présence ou non d'un « cœur » de professionnalité, un ensemble de tendances et de traits se retrouvant chez les enseignants, indépendamment de la période considérée, du contexte géographique, ou du système politique en vigueur.

Ce qui dirige cette conclusion est l'idée d'une accélération des changements dans les carrières et dans le vécu enseignant à partir de la fin de l'année 1989. Et cette tendance est une tendance mondiale et embrassant tous les aspects de la société. Selon Vester<sup>256</sup>, le *statu quo* de l'opposition mondiale des blocs est et ouest a été si fort pendant quarante années que la stabilité s'est imposée, et sa fin a relâché toutes les histoires et possibilités, et laissé le champ libre à une nouvelle page de l'histoire. La chute du bloc soviétique se fait à toute allure, et tout est à écrire. Cette situation présente la configuration suivante : tout est possible, et rien ne va plus dans le même temps. Dans l'ancienne Allemagne de l'Est comme dans beaucoup de pays du bloc soviétique, le travail sur la période située avant et pendant la séparation, comme par exemple celle du régime national-socialiste, ou le travail biographique entamé par l'ouverture des archives de la Stasi commence à se faire de manière ouverte, et beaucoup de « déchets de l'histoire » que l'on croyait éliminés se trouvent n'avoir été que cachés et arrivent parfois sur le devant de la scène sociale et politique. Vester parle entre autres de « vacuum idéologique » pour désigner cette situation confuse où tout reste à faire. C'est en cela qu'il définit la chute du

---

<sup>256</sup>Vester, Heinz-Günther : « Beschleunigung der Geschichte » seit 1989. in « Soziologie der Postmoderne », Quintessenz, Munich, 1993. Nous nous appuyons sur cet auteur pour le paragraphe qui suit.

Mur de Berlin comme le départ de l'« accélération de l'histoire ». Du côté français, les changements ne sont pas aussi brusques et violents, mais les changements de paradigme sont également présents, le sentiment d'accélération est ressenti par les enseignants, comme nous avons pu le voir avec notamment l'extension totale de l'économie de marché comme doctrine économique mais aussi politique et sociale. Les réformes du statut et de la formation des enseignants semblent, sur la durée des carrières, avoir laissé moins d'empreintes que le changement toujours plus rapide de paradigme social, économique et politique. C'est l'impression générale qui est ressentie dans ce travail au fur et à mesure de l'analyse des entretiens et du traitement des items. Nos conclusions iront également dans ce sens.

Tout au long du traitement de la partie empirique apparaissent des points communs et des points de divergence entre non seulement les pays concernés mais aussi les époques, et marquent les différents items. Ces points d'analyse sont de deux natures à classer sur deux niveaux, qui formeront les deux volets de la conclusion de ce travail :

- le premier ensemble de points de comparaison est à mettre en relation avec les effets institutionnels. Nous avons pu voir que des décisions académiques, des lois ou un changement de paradigme se retrouvent parfois de manière quasi-identique dans des contextes différents. De manière opposée mais complémentaire, nous avons pu voir que des décisions similaires ont parfois des effets différents suivant que l'on se réfère à un système scolaire ou politique, ou à une époque donnée. Cet ensemble de points de comparaison récoltés dans la partie empirique sera mis dans la perspective de la modernisation, ainsi que nous l'avons fait tout au long de ce travail.
- Le deuxième ensemble de points de comparaison concerne les facteurs personnels et ayant trait aux groupes d'enseignants. Ces points et caractéristiques concernent directement les enseignants au niveau de leur être enseignant de manière intrinsèque. Ces points se sont développés tout au long de la carrière des enseignants, et les contextes politique et sociaux ont une influence au moins aussi importante que l'âge sur le développement de ceux-ci. Ils concernent les valeurs, la position vécue ou ressentie dans la société, les rapports à l'environnement scolaire, les comportements en

tant que partie d'un groupe ou d'un corps... En revenant sur les sous-parties concernant ces facteurs personnels et biographiques, nous présenterons le deuxième volet de la réponse à la problématique centrale, et mettrons également ces conclusions en perspective par rapport aux traits de modernisation qui ont marqué l'époque étudiée comme l'intégralité de ce travail.

## **.1 Facteurs institutionnels, sociaux et politiques :**

Ce que nous remarquons dans le volet concernant les facteurs institutionnels des changements et du déroulement de la carrière des enseignants, c'est l'étendue de l'influence d'un facteur sur l'ensemble de la carrière. Il est à noter ici que, comme nous l'avons par ailleurs précisé dans les paragraphes précédents, ce qui est considéré comme tenant du changement trouve son origine à partir de 1989, de manière flagrante du côté allemand, mais qui apparaît grâce à la comparaison également du côté français. Ce volet reprend les conclusions des items de la partie empirique.

Plusieurs points semblent être communs dans toutes les zones concernées par notre étude. En période de changements, les enseignants se trouvent au cœur des processus de construction de la société et de transmission des savoirs. Pourtant, en France comme en RDA et ensuite les nouveaux Länder, ceux-ci ont sinon aucune une marge de manœuvre très faible dans l'élaboration des programmes, la direction que les changements même internes à l'école peuvent prendre. Dans le processus de la *Wende*, les enseignants se retrouvent souvent sans orientation quant à leur avenir et doivent accepter la décision qui leur est réservée concernant leurs possibilités d'enseignement. Au niveau des statuts et des choix, le changement est surtout subi. En France non plus, les enseignants ne participent ni à l'élaboration des programmes ni à l'architecture de la politique scolaire.

Le point suivant concerne la sécurité de l'emploi et les formes de travail des enseignants au travers de la période d'étude. Ici aussi, les raisons semblent être différentes mais les moments

charnières sont en corrélation : à partir des années 1990, le nombre d'élèves par classe augmente, le recours au travail à temps partiel devient fréquent, et le métier devient plus instable, plus flexible, avec des contrats de remplacement, de vacation, à temps partiel et parfois précaires. Dans les nouveaux Länder, la réussite aux examens de formation enseignante ne donne pas forcément lieu à une embauche. La réduction des effectifs et l'augmentation du nombre d'enfants par classe rend les concours d'entrée dans un pays et l'embauche dans l'autre de plus en plus difficiles. Nous avons pu voir que cette tendance à l'insécurité de l'emploi et à des formes précaires de contrats présente une explosion à la Réunification de l'Allemagne, mais elle s'inscrit durablement en France dans la même période. C'est une question de moment et de vitesse de propagation, mais, comme pour d'autres points à venir, les effets sont similaires et le moment de départ souvent situé dans un même intervalle de temps.

Les statuts des enseignants changent eux aussi avec la charnière du début des années 1990. Du côté français, l'unification du corps enseignant à l'exception des agrégés donne une apparence homogène à la profession, mais les autres types d'enseignants non certifiés, les nouvelles formes de travail (flexibilité temporelle et spatiale) ou de contrat laissent apparaître des groupes moins facilement identifiables mais tout aussi différents. Dans le passage de la RDA aux nouveaux Länder, les enseignants ont toujours un statut et une formation différente selon le niveau enseigné, mais la période de la *Wende* montre une reconnaissance variable pour les types de formations ou d'enseignants, des comportements parfois méprisants ou paternalistes de la part des enseignants venus des anciens Länder pour réformer le système scolaire. Les enseignants et étudiants de RDA dans cette période réagissent différemment à ces changements, mais les décisions prises sciemment ou non à cette époque laissent aujourd'hui encore leur trace dans la carrière des enseignants interviewés. De plus, le cas particulier de la Saxe et de ses enseignants non-fonctionnaires montre une partie du corps enseignant allemand mise à part et devant évoluer différemment de ceux des autres Länder. Le fait de ne pas être fonctionnaire a une importance capitale sur le statut des enseignants, comme cela a pu être vu dans les précédents items.

Le passage à une philosophie marchande du système éducatif se fait lui aussi dans le même temps. La tendance qui consiste à donner un « choix » ou des illusions de choix aux parents et aux élèves se fait de manière brutale dans les nouveaux Länder à la Réunification, mais elle aussi présente et rapide en France. Les symptômes de cette tendance ont été évoquées à maintes reprises au cours des items de la partie empirique, mais il convient de résumer ces symptômes ici. L'extension des possibilités d'action et de choix pour les parents se couple paradoxalement à une mise à distance des familles et des élèves. Les enseignants le ressentent et le vivent de plusieurs manières, et le contexte social de l'établissement joue un rôle particulier, qui peut faire apparaître une majorité de parents tantôt désengagés car éloignés des possibilités d'action et de participation, tantôt engagés pour l'excellence de leurs enfants au prix parfois d'un travail commun bénéfique à tous. Dans d'autres cas où l'engagement des parents est souhaité, comme celui des activités extrascolaires, la distance entre les parents et les enseignants semble croître au vu par les enseignants, les premiers considérant (aux dires des enseignants interviewés) les seconds comme responsables de ces activités car payés pour leur métier. La comparaison avec la RDA permet de voir un rôle des parents plus flou, moins défini par le cadre politique et scolaire, mais aussi des possibilités moins mises en avant, moins claires et donc moins à même d'être saisies par le plus grand nombre.

Il faut ajouter à cela que les savoirs scolaires ont été modifiés dans leur importance par l'arrivée massive de l'accès quasi-instantané à l'information. Dans le cas des deux zones étudiées, les savoirs sont à actualiser plus souvent, que ce soit pour les savoirs eux-mêmes ou pour les méthodes et exercices, dont l'éventail doit aujourd'hui pouvoir permettre un changement rapide face à la construction d'une culture de l'instantané. Dans le cas du passage de la RDA aux nouveaux Länder, les matières sont toutes retravaillées, certaines supprimées, et le reclassement de l'importance d'une matière ou sa disparition nous permet d'éclairer le cas français et le cas des nouveaux Länder sous l'angle de la réforme non plus économique mais politique des matières scolaires. Les savoirs et l'école en tant qu'institution prennent une signification changeante aux yeux des familles au cours du temps, et le changement est vu également par les enseignants. Il est à souligner que le thème de la bivalence, ou l'enseignement de plusieurs matières, est traité en grande partie hors de cette charnière

temporelle, constante en Allemagne et arrêtée progressivement en France.

Dans un autre ordre d'idée mais concernant tout aussi directement les enseignants, nous avons pu voir que la formation continue a pris en partie une autre dimension. Les acteurs privés se sont emparés d'un marché délaissé par l'État, comblant des déficits mais présentant le danger de servir de promotion d'une idée particulière ou plus simplement de matériaux pédagogiques, scolaires ou techniques. Ces formations continues sont donc vues parfois comme bénéfiques, justement du fait de leur distance vis-à-vis des autorités et de l'administration, mais aussi parfois comme peu pertinentes, ou au caractère publicitaire trop accentué.

La formation initiale des enseignants a elle aussi été grandement réformée dans les deux pays étudiés, et cela dans le même temps du début des années 1990. Ce ne sont pas seulement les statuts, comme nous l'avons vu plus haut, qui vont connaître des changements, mais également l'architecture de la formation et sa signification. Du côté allemand, les origines des élèves ne sont plus un obstacle à l'entreprise ou la poursuite d'études supérieures. L'essai du système de la RDA de stopper la reproduction des trajectoires professionnelles des parents par la sélection sociale n'est plus dans l'Allemagne réunifiée. Cependant, les conditions d'entrée dans la formation deviennent, à l'instar de la France, de plus en plus restreintes : d'une présélection dans le secondaire, un baccalauréat ou *Abitur* devient nécessaire, ainsi que des études supérieures. D'un autre côté, la formation pratique sous forme de stages prend une importance supplémentaire pour les futurs enseignants des classes les plus hautes. Ce qui apparaît ici comme un indice de professionnalisation ne change pas pour autant les conditions d'exercice du métier dans la même direction, ni sa reconnaissance ou ses avantages financiers. La formation universitaire auparavant réservée aux enseignants des classes les plus hautes devient la base de la formation de tous les enseignants, tentant par là une unification du corps par le lieu de formation. Des aides aux étudiants disponibles en RDA (bourses, logements, garderies) se font plus rares après la Réunification. D'une manière générale en France comme dans les nouveaux Länder de l'Allemagne, l'élévation du niveau de la formation des enseignants se traduit en partie par une sélection plus forte de la composition sociale des étudiants en formation.

Le travail en équipe de la communauté enseignante est fonction de la formation, mais aussi des effets d'établissements et de climat social. De manière générale, on peut souligner dans les deux zones géographiques que le travail en équipe tend à disparaître quand il se fait de manière forcée par la direction, ou quand les enseignants se sentent trop occupés par d'autres obligations. Vu comme une obligation, il n'est que peu efficace car contraint, et le travail efficace en équipe ne se fait que quand certaines conditions sont réunies. L'accent mis sur celui-ci dans les canons de formation autant en Allemagne qu'en France n'a des effets que limités par rapport aux forces à l'œuvre dans un établissement. De la même manière, l'engagement personnel des enseignants est fonction non seulement de facteurs personnels et biographiques, mais baisse rapidement quand la charge de travail ressentie augmente. Il est à noter que la fonction de professeur principal est vécue comme étant une plus lourde responsabilité du côté allemand que du côté français, et cela quelle que soit l'époque considérée. De plus, nous pouvons ici remarquer que certains enseignants sont responsables pour une matière donnée dans tout l'établissement, et que le directeur enseigne souvent en même temps que ses fonctions de direction. Ces enseignants responsables d'une matière donnent une dynamique différente au travail d'équipe intra et inter-niveaux,

L'établissement, comme nous l'avons vu, représente donc la source d'influence la plus importante dans le travail direct des enseignants avec les collègues, la direction, les élèves et les familles des élèves. Des changements sur la composition de l'environnement de l'établissement ont donc une influence directe sur l'établissement et le travail des enseignants. Dans ce contexte, les mesures visant à favoriser un « choix » (comme par exemple la suppression de la carte scolaire ou le jeu des options) de la part des parents sont accueillies de manière mitigée selon le type d'établissement dans lequel les enseignants se trouvent. Les idéaux d'égalité des chances sont mis en avant en France face à la déréglementation de plus en plus flagrante des moyens mis en œuvre pour cette égalité. Du côté allemand, la fragmentation des types d'écoles secondaires sur le modèle ouest-allemand entraîne une sélection dès la fin du primaire, et les enseignants interviewés traitent le sujet en termes de conditions de travail et de rémunération. Cette réforme semble donc être passée, après une école unique en RDA, de manière assez naturelle ou uniformément acceptée et intégrée. Cela est expliqué en grande

partie par une hétérogénéité moins forte dans les classes en Allemagne du fait de la séparation des types d'établissements du secondaire. En France, la « démographisation » du secondaire a rendu les établissements du secondaire premier degré aussi hétérogènes que les écoles primaires. La sélection se fait donc de manière plus cachée, plus discrète, et l'hétérogénéité est vue à la fois comme une chance mais aussi comme un frein par les enseignants interviewés. Toujours concernant l'établissement en tant qu'entité, il est à noter que l'observation menée dans les deux pays montre un vœu de création de règles et de « société à l'intérieur de la société » plus fort de la part des enseignants quand les conditions extérieures deviennent plus difficiles. Le désordre apparent aux yeux des enseignants doit être compensé par un ordre dans l'école, un ensemble de règles donnant une stabilité et une sûreté aux élèves, conditions importantes d'un développement personnel et scolaire bénéfique ainsi que d'un climat d'apprentissage.

En ce qui concerne l'observation dans les deux pays de l'engagement syndical des enseignants, nous avons pu observer une baisse de l'engagement en France, ainsi qu'un changement des motivations. Celles-ci passent de motivation d'abord traditionnelles et politiques à des raisons personnelles et pour une amélioration de sa propre condition. L'observation faite du côté des enseignants ayant été actifs en RDA montre que l'engagement automatique dans un syndicat ne signifie pas nécessairement un engagement politique, et pousse même dans certains à un désintérêt, voire un dégoût de l'engagement collectif et politique par la suite.

## **2 Facteurs personnels et de générations :**

La remarque générale qui peut être faite pour résumer les facteurs personnels et provoqués par le nombre d'années d'enseignement mais aussi de vie privée et familiale est que, dans ce cas de figure, les enseignants interrogés dans les deux pays semblent connaître des évolutions similaires, quel que soit le contexte politique ou les événements qui se sont déroulés pendant la période. Les évolutions remarquées vont ici aussi dans la description de symptômes de l'avènement d'une philosophie néolibérale de l'éducation : esprit de compétition entraîné dès la

formation, désengagement des autorités et des autres acteurs dans le cadre de projets ou d'aide non-obligatoire à l'éducation, mobilité géographique des enseignants accrue qui empêche le développement de relations stables et solides. Les désengagements successifs des autorités ainsi que des acteurs extérieurs tels que les parents, ou dans le cas de l'ancienne RDA, des entreprises impliquées localement, fait augmenter le nombre de tâches dévolues aux enseignants. Dans ce cas de figure, la déception en ce qui concerne l'évolution des conditions est rapide et franche, d'autant plus que l'ajout de tâches supplémentaires ne s'accompagne ni d'une gratification ni d'une reconnaissance en hausse. La baisse de reconnaissance du travail enseignant est elle aussi souvent mentionnée, en parallèle avec la recrudescence de devoirs de l'enseignant. On peut parler ici d'un sentiment de « prolétarisation » dans la profession enseignante, en reprenant les termes de Perrenoud présentés dans la partie théorique.

Les facteurs personnels sont en grande partie tributaires des motivations énoncées pour choisir la carrière enseignante, ou la continuer. Les libertés dans la classe et dans l'organisation personnelle sont très souvent citées comme facteur de satisfaction de la profession enseignante. Cela dit, le resserrement des programmes, l'augmentation des devoirs ainsi que du nombre d'élèves par classe fait diminuer cet avantage. Cette tendance est montrée de manière encore plus claire par les personnes les plus chevronnées, qui font un retour sur l'évolution de leurs motivations et des avantages du métier. Par voie de conséquence, l'engagement des enseignants pour d'autres tâches extrascolaires ou des projets diminue avec la baisse du temps libre ainsi que de celle de la reconnaissance de cet engagement. Ce qui n'est pas obligatoire est relégué au second plan, et les nouveaux enseignants cherchent plus souvent une sécurité, une gratification, avant de s'engager dans un projet, plus souvent intégré dans un projet plus large, avec l'aval et en collaboration avec l'académie et la direction.

En ce qui concerne la cohabitation de plusieurs générations d'enseignants, nous avons pu voir que la césure est ici aussi présente dans les deux pays étudiés. La présence d'une génération avant 1990 et après 1990 est claire, d'un côté comme de l'autre. Les discussions sont différentes, les amitiés sont plus difficiles à construire du fait de la mobilité géographique et temporelle, le côté politique est plus souvent laissé de côté dans les discussions. Ce dernier

point est en phase avec la perte de pouvoir et d'influence des syndicats, ainsi que l'engagement syndical pour des raisons relevant majoritairement de l'avancée personnelle de sa carrière. En RDA, l'engagement personnel était un engagement politique, et les facteurs personnels sont évoqués dans le cas de résistance au système socialiste. Du côté de la RDA toujours, la dispersion des enseignants en formation au moment de la *Wende* rend les contacts entre enseignants plus difficiles qu'auparavant, et la manière de nouer des contacts ou de s'intégrer dans un établissement change radicalement.

Il faut ajouter à cela que la stabilité dans un établissement est surtout vue comme un facteur de satisfaction. Le nombre des années passées dans un établissement permet de connaître les rouages de celui-ci, mais aussi et surtout les autres enseignants ainsi que les élèves et familles. L'arrivée dans un nouvel établissement est toujours difficile, et les deux premières années sont souvent vues comme une épreuve avant de se faire accepter pleinement. Par la suite, cette stabilité constitue souvent une des motivations, car elle permet de s'implanter dans le milieu scolaire et dans le temps. Le lieu de travail devient également un lieu de vie connu et rôdé par les enseignants. La mobilité et la rapidité des changements d'attribution, surtout dans les premières années d'exercice, est donc un facteur d'épuisement, d'intégration difficile, et parfois de découragement. En ce qui concerne les mutations souhaitées, elles se font parfois au prix du sacrifice de cette stabilité, et les enseignants interviewés ayant évoqué ce point en sont conscients.

Pour autant, chez les enseignants chevronnés, l'arrivée de nouveaux collègues peut être souhaitée, afin de participer à un renouvellement de thèmes, de méthodes, de discussions, voire dans le climat de l'établissement. Les questions de générations se font ici également nombreuses, les formations et époques de début de carrière entraînant avec elles des valeurs parfois difficiles à mettre en commun : questions d'habillement, de distance, d'esprit d'équipe, de méthodes, de devoirs... les professionnalités et les manières de se voir en tant qu'enseignant sont plus à comparer sur le plan temporel que sur le plan géographique. C'est ici une des constantes, un de nos « coeurs » de professionnalité retrouvés et valables dans tous les contextes et pays observés, qui se couple avec la défense de sa formation d'enseignant et ceci

même dans un système autoritaire, dans le cas de la RDA, ou plus généralement d'une arrivée au métier plus naturelle et moins axée sur la compétition. Le niveau de recrutement ayant été plus bas dans les deux pays, la compétition avait moins lieu d'être, et les possibilités d'entrée dans le métier étaient plus larges. Le niveau académique plus d'élévé d'aujourd'hui est compensé, aux yeux des enseignants chevronnés qui ont participé à nos entretiens, par une expérience pratique faible ainsi que des prises de fonctions trop rapides.

Les avancées dans le métier montrent, dans la comparaison, des similitudes : un enseignant reste le plus souvent enseignant. Les entrées dans la profession enseignante après une phase dans l'industrie ou d'autres domaines sont possibles, mais l'avancement au sein du système scolaire est très limité, et les promotions quasi-inexistantes. La fonction de directeur d'établissement était donnée comme promotion à des enseignants en RDA, mais les autres possibilités sont rares, à moins d'en faire la demande expresse et de s'investir dans une réorientation. De plus, l'inspection de la profession ne se fait que rarement, ce qui entraîne un manque de communication entre les enseignants et les autorités. À la réunification de l'Allemagne, les automatismes au niveau salarial connaissent des déficits, et les enseignants concernés ont l'impression de devoir lutter pour des évolutions considérées comme normales.

\* \* \*

\*

Au cours de travail de doctorat, nous avons pu, à travers la comparaison de carrières de plusieurs enseignants ayant commencé entre 1970 et 2000, mettre à jour plusieurs tendances lourdes à l'œuvre dans la construction de la profession enseignante. En proposant une comparaison qui apparaît osée au premier abord entre la France et la RDA, nous avons pu observer, à des vitesses et sous des formes parfois différentes, une évolution similaire vers un paradigme de néolibéralisation du système éducatif toujours plus présent, et englobant non

seulement le système scolaire mais aussi le reste de la société. Cette comparaison nous a également permis de montrer que les processus générationnels et les facteurs personnels sont au moins aussi importants pour la carrière des enseignants dans notre cas que les événements politiques pouvant surgir dans une période donnée, aussi importants que fussent ces événements, comme dans le cas de la RDA un changement complet de système politique, économique et social.

Ce sont ici les entretiens biographiques qui ont pu mettre en évidence ces comparaisons, différences et similitudes. Le récit ouvert de carrière nous a permis d'observer quels sujets étaient abordés par les différents enseignants, et comment ces sujets étaient traités ou observés. Le fait de ne pas aborder un sujet dans un pays ou chez une catégorie d'enseignant a révélé des points de comparaison qui auraient été mis de côté ou ignorés avec d'autres procédés.

Sur la base de ces résultats, nous disposons ici d'éléments pertinents d'observation et de comparaison de la profession enseignante à travers les changements politiques. Ces éléments peuvent désormais servir à comparer ces tendances dans d'autres pays et d'autres époques, en vue d'une contribution plus importante à la définition de la profession enseignante en Europe.

## **.Bibliographie et travaux utilisés :**

- « *Die DDR-Forschung in Frankreich* » in Deutschland Archiv, 1997, 6, p.1029-1031.
- Abele, Albrecht: *Neuere Entwicklungen in Lehre und Lehrerbildung*. Deustcher Studienverlag, Weinheim 1990.
- Adam, Gottfried; Husslein, Erich; Pfeffer, Wilhelm: *Erziehen als Beruf*. Beintheim, Würzburg, 1987.
- Altet, Marguerite: *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses universitaires de France, Paris 1994.
- Ammann, Thomas: *Zur Berufszufriedenheit von LehrerInnen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2004.
- Anweiler, Oskar, Hörner, Wolfgang(Hrsg): *Bildungssystem in Europa*. Weinheim, 2003.
- Anweiler, Oskar. *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Opladen, 1988
- Anweiler, Oskar. *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Material zur Lage der Nation*, Wissenschaft und Politik, Köln 1990
- Arnove, R, Torres, C, *Comparative Education. The dialectic of the global and the local*. Rowman & Littlefield, 1999.
- Association francophone internationale de recherche scientifique de l'éducation: *Formation des professeurs et identité. Année de la recherche en éducation*. Sous la direction de Guy Berger, l'Harmattan, Paris 2004.
- Auduc, Jean-Louis: *Le système éducatif français*. Professeur aujourd'hui, CRDP de l'académie de Créteil, 2004.
- Auduc, Jean-Louis: *Le système éducatif. Guide pratique*. Hachette éducation, Paris 2005.
- Bancel, Daniel (dir) : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. Ministère de l'éducation nationale, Paris, 1989.
- Barlow, Michel: *Le métier d'enseignant. Essai de définition*. Economica/Anthropos, Paris 1999.
- Beck, Ulrich : *Was ist Globalisierung ?* Suhrkamp, 2007 [1997].
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony, Lash, Scott, *Reflexive Modernization*, Stanford University Press, Stanford 1994
- Beck, Ulrich. *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*, Champs,

Flammarion, Paris 2001

- Becker, Helle: *Bildung in der Europäischen Union. Handbuch zur Projektplanung und finanziierung*. Weinheim und München, 2001.
- Becker, Howard-Saul : *Role and career problems of the Chicago public school teacher*. Chicago, 1951. Arno Press, 1980
- Becker, Howard-Saul: *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Métailié, Paris, 1985
- Beckers, Jacqueline: *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck, Bruxelles (Paris) 2007.
- Beernaert, Yves; Van Dijck, Hans; Sander, Theodor: *Die Europäische Dimension der Lehrerbildung*. ATEE, Brüssel-Osnabrück 1994.
- Beillerot, Jacky, Wulf, Christoph(Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*. Waxmann, Münster, 2003
- Berger, Peter, Luckmann, Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Méridiens-Klincksieck, Paris 1986
- Bertaux, Daniel: *Les récits de vie*. Collection 128. Nathan, Paris, 2003.
- Bienaimé, Hélène, Bourgeois, Charlotte, Dupas, Véronique: *Profession: Enseignant*. Studyrama, Levallois-Perret 2006.
- Biron, Diane, Cividini, Monica, Desbiens, Jean-François: *La profession enseignante au temps des réformes*. Editions du CRP, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec).
- Bîrza, Cesar, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*. Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.
- Blanchet, Alain, Gotman, Anne: *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Collection 128. Nathan, Paris, 2001.
- Blömeke, Sigrid, Reinhold, Peter, Tulodziecki, Gerhard, Wildt, Johannes: *Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt, Kempten, 2004.
- Bonnichon, Gilles, Martina, Daniel: *Métier d'enseignant. Dix compétences professionnelles*. Vuibert, Paris 2008.
- Böttcher, Winfried, Lechner, Elamr, Schöler, Walter, *Bildungsgeschichte Europäischer Länder*. Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien, 1992
- Boudon, Raymond : *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude: *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit, Paris, 1970.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude, Passeron, Jean-Claude : *Le métier de sociologue*. Cinquième édition, Walter de Gruyter & Co, Paris, 2005.

- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude: *Les héritiers*, Editions de Minuit, Paris, 1964.
- Bourdoncle, R : *Autour des mots. « Professionnalisation, formes et dispositifs »*. In *Recherche & Formation*, N°35, INRP, 2000.
- Busch, Friedrich. W. : *Lehrerbildung in Sachsen. Entwicklungen und Perspektiven*. In Flagmaier, Doris, Mortag, Iris: *Horizonte : neue Wege in Lehrerbildung und Schule*. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2007
- Carlsburg, Gerd-Bodo von, Heitger, Marian: *Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 2005.
- Caruso, Marcelo, Tenorth, Heinz-Elmar: *Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Peter Lang, Frankfurt a.M, 2002.
- Chapoulie, Jean-Michel: *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Editions du Seuil, Paris, 2001.
- COLLECTIF: *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 1, 2, 3. Juventa Verlag Weinheim und München, 1997, 1999, 2002.
- Combe, Arno; Helsper, Werner: *Pädagogische Professionalität*. Suhrkamp, Frankfurt-am-Main, 1997.
- Corcuff, Philippe. *Éléments d'épistémologie ordinaire du syndicalisme*, in *Revue Française de science politique*, n°4-1991, Vol. 41, pp. 515-535.
- Cortina, K-S, Baumert, J, Leschinsky, A, Mayer, K-U, Trommer, L: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 2005.
- Criblez, L, Hofstetter, Rita: *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles (Geschichte und aktuelle Reformen)*. Peter Lang, Berne 2000.
- D'Almeida-Topor, H: *Les professeurs. Si c'était à refaire*, Seli-Arslan, Paris 2002.
- De Lylle, G: *Les nouveaux profs... sur la brèche. Entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé*. L'Harmattan, Paris, 2005.
- Defrance, Corinne, *Les enseignants du supérieur en France et en Allemagne. La question du renouvellement du personnel dans l'après 1945*. in Fisch, Sabine, Gauzy, F, Metzger, F : *Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. 2007.
- Dick, A: *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1994.
- Diebolt, Claude. : "L'école en chiffres. Le système éducatif de l'ancienne République Démocratique d'Allemagne, 1950-1989", in : SAVOIR Education Formation (Editions Eska), 10 (2/3/4), 1998, pp. 148-165.
- Dierkes, J. « *Absence, déclin ou essor de la nation. Manuels d'histoire d'après-guerre au Japon et dans les deux Allemagnes* », *Genèses*, n°44, septembre 2001.

- Döbert, H: *Lehrerberuf und Lehrerbildung in den neuen Bundesländer*, Berlin 1997
- Döbert, H: *Lehrerberuf und Lehrerbildung in den neuen Bundesländer*. In Hörner, W, Steier-Jordan, S, Szymański, M: *Transformation in Bildungswesen und Europäische Perspektiven*. Böhlau, Köln, 1999.
- Döbert, Hans. *Das Bildungswesen der DDR in Stichworten, Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen*, Luchterhand Verlag Neuwied 1995.
- Droit, Emmanuel. *L'éducation en RDA ou la quête de l'homme socialiste nouveau*, in *l'histoire de l'éducation* n°101, janvier 2004.
- Drubay, A, *Les IPES de 1957 à 1978: une expérience de prérecrutement*. Points de repères, mai 1992. SNES/IRHSES, Paris.
- Dudek, P, Tenorth, H-E : *Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozess mit ungewissem Ausgang*. Weinheim, Basel 1993
- Durand, J, Delahaye, J-P, Raulin, D: *Les professeurs de collège*. SCEREN-CRDP Académie d'Orléans-Tours, Orléans 2007.
- Dutercq, Yves: *Les professeurs*. Hachette éducation, Paris 1993.
- Ehses, Christiane. *Die Reproduktion des Vertrauten, Aufbau und Entwicklung der GEW in den Östlichen Landesverbänden*, AVA Akademische Verlag, Leipzig 1998.
- Etzioni, Amitai: *The semi-professions and their Organizations: Teachers, nurses and Social Workers*, New-York, Free Press, 1969.
- Fabel-Lamla, Melanie. *Professionalisierungspfade Ostdeutscher Lehrer*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004.
- Fabel, Melanie.: *Rekonstruktion biographischer und professioneller Sinnstrukturen – methodische Schritte einer fallinternen Zusammenhangsanalyse*. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozial- forschung 4 (2003)
- Fabre, M: *Penser la formation*. PUF, Paris, 1994.
- Falk, B., Geissler, Gisela, *Völkerfreundschaft und internationale Solidarität im Unterricht* in Gert Geissler, Falk Blask et al., *Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung*, Band 3, Berlin 1996.
- Felouzis, Georges, Liot, Françoise, Perroton, Joëlle: *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Points, Seuil, Paris 2005.
- Fend, Helmut: *Geschichte des Bildungswesens. der Sonderweg im europäischen Kulturräum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006.
- Fisch, Sabine, Gauzy, F, Metzger, F : *Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. 2007.
- Fischer, A. : *Das Bildungssystem der DDR. Entwicklungen, Umbruch und Neugestaltung seit 1989*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1992

- Flach, H, Lück, J, Preuss, R: *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt am Main, 1995.
- Flagmeyer, Doris, Mortag, Iris: *Horizonte : neue Wege in Lehrerbildung und Schule*. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2007
- Gancel, H: *Le maître d'école*. Editions Ouest-France, Rennes 2007.
- Geay, Bertrand. *Profession: instituteurs: Mémoire politique et action syndicale*. Editions Seuil, Paris 1999.
- Georg, W: *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. UVK, Konstanz, 2006.
- Gerner, B: *Der Lehrer und Erzieher*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1976.
- Giddens, Antony. *La construction de la société*, Presses Universitaires de France, Paris 1987
- Giesecke, H: *Pädagogik als Beruf*. Juventa, Weinheim und München, 2007.
- Glumper, E, Herausforderung vielperspektivischen Denkens im Sachunterricht durch die Kulturenvielfalt an deutschen Grundschulen in Köhnlein, W, Marquardt-Mau, B, Schreier, H: (Hrsg): *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht*. Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. und des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften. , Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1999.
- Gohier, Christiane (dir): *L'enseignant, un professionnel*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy 2000.
- Groux, Dominique, Helmchen, Jürgen, Flitner, F, *L'éducation comparée, regards croisés franco-allemands*. L'Harmattan, Paris 2006.
- Groux, Dominique, Porcher, Louis, *L'éducation comparée*. Nathan, Les repères pédagogiques, 1997
- Groux, Dominique: *L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement*. in Revue Française de Pédagogie, n°121, oct/nov/déc 1997, pp. 111-139.
- Groux, Dominique(dir): *Dictionnaire d'éducation comparée*, l'Harmattan, Paris 2003.
- Guérard, F. : "L'Allemagne un an après l'unification", *I Problèmes politiques et sociaux*, n°665, La Documentation Française, Paris, 1991.
- Guérard, F. : "L'unification de l'Allemagne", in: *Problèmes politiques et sociaux*, n°637, La Documentation Française, Paris, 1990.
- Halls, W-D(dir): *L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines*. Unesco, Presses centrales, Lausanne, 1990.
- Hanns-Seidel-Stiftung e.V, Akademie für Politik und Zeitgeschehen: *Bildungswesen und Beschäftigungssystem in Frankreich und Deutschland*. München 1978.
- Hänsel, D; Huber, L: *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Beltz, Weinheim und

Basel, 1996.

- Heimerl, D. : *"La situation sociale dans les Länder orientaux de la RFA"*. In : *Le courrier des pays de l'Est*, n°383, La Documentation Française, Paris, 1993.
- Heimerl, D. Tirapolsky, A: *"L'Ex-RDA vers l'économie de marché : une voie inexplorée"*. In: *Le courrier des pays de l'Est*, n°356, La Documentation Française, Paris, 1991.
- Henriot-Van Zanten, Anne, Plaisance, Eric, Sirota, Régine: *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. L'Harmattan, Paris, 1993
- Herrlitz, H-G, Hopf, W, Titze, H, *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, eine Einführung*. Juventa Verlag, 2005.
- Hirschhorn, M : *L'ère des enseignants*. PUF, Paris, 1993.
- Historische Kommission der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: *Der Lehrer und seine Organisation*. Klett, Stuttgart, 1977.
- Holborn, P, Wideen, M-F, Andrews, I: *Devenir enseignant. A la conquête de l'identité professionnelle*. (Tome 1). Editions Logiques, Montréal 1993.
- Hörner, Wolfgang: *Bildungseinheit: Anpassung oder Reform? Die Integrationsfrage im Bildungswesen der neuen Bundesländer*. In: Hettlage, R./ Lenz, K. (Hg): Deutschland nach der Wende. Eine Zwischenbilanz. München 1995, pp. 142-170.
- Hörner, Wolfgang: *Ecole et culture technique – Expériences Européennes*. INRP, Paris, 1987.
- Hörner, Wolfgang: *Stéréotypes nationaux, sciences de l'éducation et travail scolaire. Comparaison France-Allemagne*. in Maggi, B: Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation. PUF, Paris, 2000.
- Hörner, Wolfgang/Kuebart, F./Schulz, D.(Hg): « *Bildungseinheit* » und « *Systemtransformation* ». *Beiträge zur bildungspolitischen Entwicklung in den neuen Bundesländer und im östlichen Europa*. Berlin 1999.
- Hubermann, M: *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Delachaux & Niestlé, Lausanne et Paris 1989.
- Hughes, Everett : *Institutional office and the person. American journal of sociology*, XLIII, 11/1937.
- Hughes, Everett: *Le regard sociologique. Essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie. Éditions de l'EHESS, Paris, 1996.
- Hughes, Everett: *The sociological eye*, Aldine, New-York, 1971
- Hughes, Everett. *Le drame social du travail*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 115, décembre 1996. Les nouvelles formes de domination dans le travail (2)
- Ilien, A: *Lehrerprofession – Grundprobleme pädagogischen Handelns*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005.

- Informationen zur politischen Bildung 250: *Der Weg zur Einheit – Deutschland seit Mitte der achtziger Jahre.*
- Informationen zur politischen Bildung 270: *Deutschland in den 70/80er Jahren.*
- Jaumann-Graumann, O, Köhnlein, W: *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2000.
- Jiménez-Silva, M. d P.: *La formation de enseignants. Un processus de construction et de déconstruction des identités.* XI<sup>ème</sup> congrès de l'AFIRSE, Pau, 2003.
- Jobst, Solvejg: *Schule zwischen Region und Europa.* Waxmann Verlag, Münster, 2004.
- Jullien de Paris, Marc-Antoine in Nôvoa, Antonio, *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte.* Les sciences de l'éducation 2-3/1995.
- Kaelble, Hartmut: « *Allemagne-France: convergences et divergences* », Le Débat, n°71, septembre-octobre 1992, pp.58-66.
- Kaelble, Hartmut. ; Kocka, J. ; Zwahr, H. (édit.) : *Sozialgeschichte der DDR*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1994.
- Kliebisch, U. W: *LehrerSein.* Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006.
- Kott, S: *pour une histoire sociale du pouvoir en Europe communiste*, RHMC avril-juin 2002.
- Krone, A. *Plauen 1945 bis 1949 : vom Dritten Reich zum Sozialismus ; Entnazifizierung und Personnel-struktureller Umbau in kommunaler Verwaltung, Wirtschaft und Bildungswesen*
- Lang, Vincent: *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle.* Presses universitaires de France, Paris 1999.
- Langouët, Gabriel : *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris ESF, 1994
- Langouët, Gabriel : *Cinquante d'école. Et demain ?*, Paris, Fabert, 2008
- Langouët, Gabriel, Léger, Alain : *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires.* Éditions Fabert, Paris, 1994.
- Lauterbach, Uwe, *Vergleichende Berufsbildungsforschung.* Nomos Verlag, 2003
- Laval, Christian: *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public.* La Découverte, Paris, 2003.
- Lê Thành Khôi : *L'industrie de l'enseignement.* Éditions de Minuit, Paris, 1973.
- Le Thành Khôi: *L'éducation comparée.* Armand Colin, « U », Paris, 1981
- Legault, Jean-Pierre: *Former des enseignants réflexifs.* Les éditions Logiques, Outremont (Québec) 2004.
- Lehmann, H-G: *Deutschland-Chronik 1945 bis 1995.* Bundeszentrale für politische Bildung, Band 332, Bonn 1996.

- Lessard, Claude : *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*. In *Recherche & Formation*. N°35, INRP, 2000.
- Many, Guillaume : Le syndicalisme et les identités professionnelles des enseignants dans le processus de réunification de l'Allemagne: 1989-1994. Travail de Master 2, ISPEF, Université Lumière Lyon 2.
- Many, Guillaume. *La formation de l'idéal socialiste à l'école primaire en RDA entre 1949 et 1989*, travail de Master 1, Université Lumière Lyon 2, année scolaire 2004-2005
- Marotzki, Winfried: *Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Krüger, Heinz-Hermann-/Marotzki, Winfried. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1995
- Mayer, K-U, *Soziale Ungleichheit und Lebensverläufe. Notizen zur Inkorporation der DDR in die Bundesrepublik und ihren Folgen*, in B. Giesen, C. Leggewie (1991)
- Mayer, K.-U.: Lebenslaufforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen 1987
- Mayr, J: *Lehrer/in werden*. Österreichischer StudienVerlag, Wien, 1994.
- Millet, D, Séguier, B: *De l' analyse des pratiques professionnelles en formation. Education, santé, travail social*. Seli-Arslan, Paris 2005.
- Ministère des affaires étrangères: *Le système éducatif en France* (online). Juin 2007
- Mönninghof, J: *Das Bewußtsein des Lehrers*. Luchterband, Berlin 1992.
- Mouriaux, René. « Le syndicalisme dans le monde », Que sais-je?, PUF, Paris, 1993.
- Neuner, G. *Sozialistische Persönlichkeit, ihr werden, ihre Erziehung*. Dietz Verlag, Berlin 1978.
- Nóvoa, Antonio: *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante*. Instituto nacional de investigação científica, Lisbonne 1987 (deux volumes).
- Nóvoa, Antonio: *Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte*. in *Education comparée, les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. L'Harmattan, Paris 1998.
- Offe C. *Die deutsche Vereinigung als « natürliches Experiment »*, in B. Giesen, C. Leggewie, *Experiment Vereinigung. Ein Sozialer Großversuch*. Rotbuch, Berlin 1991.
- Olbertz, J-H : *Erziehungswissenschaft. Traditionen-Themen-Perspektiven*. Opladen, 1997.
- Ozouf, Jacques & Mona: *La République des instituteurs*. Gallimard, Le Seuil, Paris 1992.
- Ozouf, Jacques: *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*. Gallimard, Paris 1993.
- Pachod, A: *La morale professionnelle des instituteurs*. L'Harmattan, Paris 2007.

- Pachod, A: *Quels enseignants pour quels élèves? Rapports de commission et textes officiels (1945-2003)*. L'Harmattan, Paris 2007.
- Paquay, L, Altet, Marguerite, Charlier, E, Perrenoud, Philippe: *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck, Bruxelles, 1998.
- Parsons, Talcott. article « *profession* », in Sills, *International Encyclopedia of the Social Sciences*, dix-sept volumes (volume 12), New-York, 1968.
- Payan-Passeron, A: *Quelle école et quels enseignants? métamorphoses françaises sur trois générations à partir des "34" normaliens d'Avignon*. L'Harmattan, Paris 2006.
- Peretti, Claude (dir): *Dix-huit questions sur le système éducatif*. La documentation française, Paris 2004.
- Périer, Pierre: *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, DEP, Paris, 2003.
- Perrenoud, Philippe: *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*. Revue des Sciences de l'éducation, XIX, 1, 1993.
- Perrenoud, Philippe: *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement*. In: Perspectives XXVI, 3, pp. 543-562.
- Peyronie, Henri: *Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*. L'Harmattan, Paris 2000.
- Pritchard, Rosalind M.O: *Reconstructing Education. East German Schools and Universities after Unification*. Berghan Books, New York, 1999.
- Prost, Antoine: *Education, société et politiques*. Seuil, Paris 1997.
- Ramé, S: *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. L'Harmattan Paris 2002.
- Rayou, Patrick, Van Zanten, Agnès: *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Bayard, Paris, 2004
- *Recherches sur les syndicats enseignants et les associations universitaires*, exposition de la problématique générale du groupe de travail RESEAU, 2002.
- Reh, Sabine, Schelle, Carla : *Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung*. In Krüger, H-H, Marotzki, Winfried : *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007.
- Reh, Sabine: *Berufsbiographische Texte Ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als « Bekentnisse ». Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2003.
- Reichenbach, R: *Moral, Diskurs und Einigung*. Peter Lang, Bern 1994.

- Revue d'Etudes Comparatives Est-Ouest, Numéro Spécial : *"La République Démocratique Allemande durant l'ère Honecker (1971-1989)"*, vol. 20, n°4, 1989.
- Richter, Wolfgang, *Die Lehrerbildung in der DDR : eine Sammlung der wichtigsten Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen*. Volk und Wissen, Berlin, 1983
- Robert, André : *Système éducatif et réformes*. Nathan, Paris, 1993.
- Robert, André D, Bouillaguet, A, *L'analyse de contenu*. Que sais-je? PUF Paris, 1997
- Robert, André D, Mornettas : *Profession et syndicats vus par les enseignants du second degré*. ADAPT, Paris 1995.
- Robert, André D, Terral, Hervé : *Les IUFM et la formation des maîtres*. PUF, Paris, 2000
- Robert, André D. : Autour de mai 1968, *la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens*. in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE Caen, 2008, 3
- Robert, André D. : *L'école en France de 1945 à nos jours*. PUG, Grenoble, 2010
- Robert, André D. *Le syndicalisme enseignant et la recherche*, PUG INRP, Grenoble, Lyon, 2004.
- Röhrs, H, Pehnke, A: *Die Reform des Bildungswesens im Ost-West Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme*. Zweite erweiterte Auflage, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1998.
- Scabarath, Horst: *Träume von guten Lehrer*. Ludwig Auer Verlag. Donauwörth 1992.
- Schloemerkemper, J. *Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland in Die Deutsche Schule 3/91*, pp. 308-325.
- Schwänke, Ulf: *Der Beruf des Lehrers*. Juventa, Weinheim und München, 1988.
- Seyr, F, *Handbuch der Europäischen Berufsbildungspolitik*. Peter Lang, Frankfurt, 2005.
- Simard, D, Mellouki, M: *L'enseignement, profession intellectuelle*. Presses Universitaires de Laval, Sainte-Foy (Québec) 2005.
- Sirota, Régine: *Autour du comparatisme en éducation*. PUF Paris, 2001.
- Stange, Eva-Maria: *Schulpolitischer Ost-West-Dialog der GEW, Erfahrungen nutzen für Schulen von Morgen*, Conférence de la GEW de septembre 1999
- Süßmuth, R: *Lehrerbildung und Entprofessionalisierung*. Böhlau, Köln, 1984.
- Tardif, Maurice, Lessard (Hrsg.) : *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck, Bruxelles, 2004.
- Thélot, Claude (Dir.) : *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport officiel. La Documentation Française, Paris, 2004.
- Tozzi, Michel et Richard Etienne, *Quelle identité professionnelle pour notre métier?* Editions CNDP, Montpellier, 2001.

- Verneuil, Y: *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*. Belin, Paris, 2005.
- Vester M, *Milieuwandel und traditioneler Strukturwandel in Ostdeutschland* in M. Hofmann, I. Zierke, *Soziale Milieus in Ostdeutschland. Gesellschaftliche Strukturen zwischen Zerfall und Neubildung*. Bund, Köln 1995.
- Waterkamp, Dietmar: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Waxmann, Münster, 2006.
- Watier, P: *Georg Simmel, sociologue*. Circé, Belval, 2003.
- Weber, H. : *Die DDR 1945-1990*, R. Oldenbourg Verlag, München, 1993.
- Weinert F-E, *Der Gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?* In: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen, Beiträge zu einer Theorie der Schule*. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Hrsg. v. A. Leschinsky. Weinheim 1996.
- Weitzel, C: *GrundschullehrerInnen und ihre Praxis. eine empirische Studie zur Lehrerinnenarbeit und ihrer Professionalisierung*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2005.
- Wenzel, H: *Herausforderungen für die Lehrerbildung in den neuen Bundesländern*. In Röhrs, H, Pehnke, A (Hrsg.): *Die Reform des Bildungswesens im Ost-West Dialog*. Frankfurt am Main, 1994.
- Wiegmann, Ulrich, *40 Jahre Schulreform - 40 Jahre Lehrerbildung in der DDR : wissenschaftliche Veranstaltung* / Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation, Berlin, 1987.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.): *Empfehlungen zur Lehrerbildung vom 5. Juli 1991*. Köln, 1991.
- Zapf, Wolfgang : *Die Transformation in der ehemaligen DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung*. Öffentlicher Vortrag im Rahmen der Fachbeiratssitzung des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung in Köln, 23. April 1992.
- Zapf, Wolfgang, Schäfers, B : *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Bonn, 1998.