

Enseignant, un métier d'avenir

Introduction

Enseignants : le défi de l'attractivité

Alain Boissinot

Ancien recteur, France

Claude Lessard

Université de Montréal

À l'occasion de la Journée mondiale des enseignants, le 5 octobre 2023, l'Unesco a rappelé une fois de plus que le monde est confronté à une grande pénurie d'enseignants: « Il faudrait encore recruter 44 millions d'enseignants pour parvenir à un enseignement primaire et secondaire universel d'ici à 2030, dont 15 millions en Afrique subsaharienne. » Cette situation tient, selon l'Unesco qui confirme ainsi de nombreuses études, à deux facteurs: d'une part une diminution de l'attractivité du métier d'enseignant, d'autre part des niveaux élevés d'attrition parmi ceux qui sont déjà en poste. Nous avons tenté, dans ce 94^e numéro de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, de préciser ce constat, de comprendre les causes du phénomène et de décrire les stratégies mises en œuvre pour y remédier, ainsi que leurs effets, là où des données existent. Les analyses ici proposées proviennent de pays et de traditions culturelles très diverses, d'autant que plusieurs articles présentent des études comparées. Les lecteurs trouveront des données complémentaires dans la bibliographie jointe à ce dossier, établie par Anna Polewka et Sophie Condat. La crise apparaît comme générale, mais son ampleur ou son amplification récente ne peut sans doute s'expliquer que dans le cadre d'une réflexion plus large sur l'avenir des systèmes éducatifs, qui court dans plusieurs numéros récents de la revue: le n° 87¹ (« Les valeurs dans l'éducation »), le n° 83² (« Réformer l'éducation ») ou le n° 82³ (« Les privatisations de l'éducation »).

37

UN PHÉNOMÈNE GÉNÉRAL SOUS DES FORMES DIVERSES

Préoccupation très largement partagée, le manque d'enseignants connaît des formes diverses. Dans certains pays, il s'agit de trouver les ressources humaines nécessaires pour assurer le fonctionnement de l'école, à commencer par les ensei-

1. Lire en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/ries.10673>

2. Lire en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/ries.9237>

3. Lire en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/ries.8837>

gnements de base: c'est la situation dont témoignent par exemple dans ce numéro plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ou des territoires de l'océan Indien, où la situation de plusieurs pays fait également l'objet d'une comparaison. Dans d'autres, où la construction d'un système éducatif est plus ancienne, l'inquiétude porte sur la capacité à maintenir un dispositif devenu de plus en plus massif et inclusif. C'est le cas, par exemple, au Japon, en Allemagne ou en France. L'allongement des parcours scolaires, l'ambition d'accueillir des élèves qui naguère restaient sur les marges de l'école y génèrent des besoins importants. Mais qu'il s'agisse de développer un système éducatif ou d'en assumer des missions toujours plus nombreuses, le défi est également considérable.

Le constat des besoins demande bien sûr à être affiné en fonction de plusieurs facteurs: la pyramide des âges des enseignants déjà en poste, qui détermine des besoins de renouvellement plus ou moins urgents. Mais aussi la démographie scolaire: dans des pays comme le Japon ou l'Allemagne, ce sont des générations moins nombreuses qui vont arriver dans les prochaines années en âge scolaire. Pour autant, ces précisions et nuances nécessaires ne modifient pas fondamentalement le constat d'ensemble.

Le phénomène de la pénurie n'affecte pas que le recrutement initial: dans la mesure où il est constaté qu'un nombre croissant d'enseignants quittent la profession, soit en début de carrière, soit plus tard, la question de l'attraction dans le métier se double d'une problématique de fidélisation. Plusieurs États tentent de régler ce problème ou du moins d'en réduire l'ampleur, soit en améliorant l'affectation (en Afrique sub-saharienne, par une forme de décentralisation ou de régionalisation) et les conditions de travail (au Japon, en Tunisie), soit en créant des profils de carrière de nature à répondre à certaines attentes de valorisation professionnelle parmi les enseignants en exercice (comme le montre l'article sur le cas particulier de New York).

UN PHÉNOMÈNE MULTIFACTORIEL

De nombreuses explications sont avancées dans le débat public: aucune d'entre elles ne suffit sans doute à elle seule à expliquer le manque d'attractivité du métier d'enseignant.

La question du statut social est un facteur indéniable. On le mesure souvent à l'aune des rémunérations. Dans un pays comme la France, le recul des enseignants dans l'échelle des rémunérations est incontestable ces dernières décennies, et des mesures récentes ne suffisent pas à corriger cette dégradation, qui ne peut avoir qu'un effet très négatif sur l'attractivité du métier. La comparaison avec d'autres professions est d'autant plus sensible pour les enseignants que leur origine a évolué: ils sont issus moins souvent qu'auparavant de milieux populaires et proviennent plutôt des classes moyennes. Pour beaucoup d'entre eux, l'accès à l'enseignement signifie dès lors plus un recul qu'une promotion sociale. Cette explication a toutefois une limite: des pays où la rémunération des enseignants est bien meilleure

connaissent aussi une crise de recrutement, comme le montrent dans ce numéro les articles consacrés à l'Allemagne ou au Japon.

Si importante qu'elle soit, la question de la rémunération n'est pas la seule à engager le statut social. Il y a aussi une dimension sur laquelle il est plus difficile d'agir : la reconnaissance et la valorisation sociale de l'enseignement. Plusieurs auteurs regrettent la perte de prestige du métier. Dans les pays où le niveau moyen de formation de la population s'est considérablement élevé, les enseignants bénéficient moins qu'autrefois du prestige que confère la maîtrise du savoir. Ils en ont aussi moins l'exclusivité que naguère : à l'ère du numérique, l'accès à l'information, sinon à la maîtrise réelle de connaissances, ne passe pas prioritairement par l'école. Et même, qu'est-ce qu'enseigner, dans un monde où d'aucuns se réclament de « vérités alternatives » et où la science semble être entrée dans l'ère du soupçon ?

Le métier d'enseignant est d'autant plus dévalorisé quand il semble réduit à des techniques d'exécution. C'est le constat que fait l'article consacré à la Tunisie : une logique excessivement « applicationniste », ne laissant guère d'autonomie aux acteurs, tend à les démobiliser. Il y a là un risque à prendre en compte : il est souhaitable d'outiller et d'aider les enseignants, notamment en s'appuyant sur les données établies par la recherche, mais il y aurait danger à imposer une supposée orthodoxie, privant les acteurs de leur espace d'initiative et de conception. De nombreuses recherches montrent d'ailleurs que l'autonomie professionnelle est une composante importante de la satisfaction au travail des enseignants.

Autre raison de la désaffection constatée, les conditions de travail. Dans l'article consacré au Japon, Shogo Harakita et Wataru Hanai soulignent la lourdeur de la charge de travail :

Les longues heures de travail des enseignants constituent un problème grave. Les résultats de l'enquête Talis 2018 révèlent que les enseignants japonais des écoles primaires et secondaires travaillent plus d'heures chaque semaine que les enseignants de tout autre pays participant. [...] De plus, un nombre progressivement croissant d'employés du secteur de l'éducation prennent des arrêts maladie en raison d'une maladie mentale. [...] Si cela est en partie lié aux divers effets de la Covid-19, il faut néanmoins également reconnaître que l'environnement de travail entourant la profession enseignante ne cesse de se détériorer.

Dans ce contexte, la pénurie d'enseignants est à la fois conséquence et cause des difficultés, puisqu'elle rend plus lourde la charge des personnels en poste. Cette charge est d'autant plus complexe que l'éducation se veut plus inclusive, et que les publics scolarisés sont par là même plus hétérogènes. Dans le n° 92 de cette revue (avril 2023), Aoi Nakayama⁴ soulignait, toujours à propos du Japon, la charge que représente l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, si souhaitable qu'il soit, ainsi que les tensions et les phénomènes d'évitement qu'elle suscite.

Un autre facteur souvent souligné est le lieu d'affectation. Par exemple, Martial Dembélé et ses coauteurs montrent comment, au Burkina Faso, une politique de régionalisation visant à nommer des enseignants dans des zones moins recherchées a eu des effets secondaires dissuasifs. De son côté, Azzedine Si Moussa

4. A. Nakayama (2023), « Comment répondre à la hausse des élèves à besoins éducatifs particuliers au Japon », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 92, p. 59-69. doi.org/10.4000/ries.13725

évoque, à propos de La Réunion, les stratégies développées par les futurs enseignants qui hésitent entre diverses options :

[P]rivilégier le premier degré, synonyme de concours régionalisé et d'assurance de rester à La Réunion tout en bénéficiant de conditions matérielles très attractives ? S'orienter vers le second degré et intégrer un choix de mobilité pour revenir à La Réunion par la suite ? Opter pour un statut contractuel dans le second degré afin de ne pas quitter son île natale ?

De même, à Madagascar, certains reculent devant le choix de l'enseignement, notamment dans les zones rurales, car il implique de s'éloigner du terroir d'origine. La situation n'est pas si différente en France métropolitaine pour les professeurs du secondaire : la première nomination implique souvent un déracinement, au point que, depuis quelque temps, on voit de jeunes enseignants éviter de passer les concours, voire en cas de succès y renoncer, pour préférer un statut de contractuel qui permet de négocier son lieu d'affectation.

Bien sûr, face à ces difficultés, toutes les contributions ici réunies posent le problème de la formation professionnelle et de la préparation d'un vivier de recrutement. En Allemagne, comme l'indiquent Anke B. Liegmann et Isabell van Ackeren-Mindl, il existe une motivation *a priori* pour les métiers de l'enseignement,

[mais] il est difficile de savoir avec précision combien d'étudiants se destinent réellement à l'enseignement, dans la mesure où les cursus universitaires préparent parfois dès le début des études à ce domaine professionnel, mais où par ailleurs ils sont parfois conçus de manière polyvalente et permettent en outre la poursuite d'études ultérieures non liées à l'enseignement.

Ce constat est largement partagé : en Tunisie, en France, on constate la difficulté à stabiliser un dispositif de formation des enseignants. Face aux difficultés, la tentation peut se faire jour d'abaisser le niveau d'exigence à cet égard : solution de court terme qui risque, dans la durée, de compliquer encore la situation.

Celle-ci peut s'aggraver lorsque des systèmes de formation alternatifs instaurent une concurrence, selon une logique de fragmentation des systèmes éducatifs qui a été décrite dans des numéros précédents de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (par exemple le n° 76⁵, en 2017). A. Si Moussa en montre les effets à l'île Maurice, dans le cadre d'un système très compétitif, où les cours privés constituent une alternative recherchée à l'éducation formelle.

Par-delà ces diverses tentatives d'explication, on peut s'interroger sur les effets de tout ce qui, aujourd'hui, vient modifier la relation au travail. La récente pandémie a sans doute accéléré des évolutions qui affectent un grand nombre de professions, et qui pourraient conduire à redéfinir en profondeur la fonction enseignante. C'est la question que pose l'article consacré à l'Allemagne :

Les idées de la jeune génération en matière de travail gagnent en importance ; la flexibilité des horaires de travail (semaine de quatre jours, travail à domicile) est désormais souvent discutée dans les médias. Il reste à vérifier empiriquement dans quelle mesure les changements dans le monde du travail [...] auront des influences durables sur le choix du métier d'enseignant.

5. Lire en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/ries.5996>

STRATÉGIES ET INTERROGATIONS

Face à la crise du recrutement et aux abandons en cours de carrière, les différents pays tentent de mettre en œuvre des stratégies qui engagent des remises en cause plus ou moins profondes.

Certaines visent d'abord à limiter les effets de la pénurie : abaisser le niveau de recrutement ou augmenter le nombre d'élèves par classe, comme le rappellent Martial Dembélé et ses coauteurs à propos de l'Afrique subsaharienne. De même l'Allemagne ou la France tentent de mieux utiliser le potentiel existant, sollicité par exemple en France pour s'investir davantage dans les fonctions de remplacement ou dans des activités connexes, en échange d'indemnités améliorées. Même logique en Allemagne :

Des réserves d'emploi importantes sont identifiées chez les enseignants déjà en poste, qui travaillent à temps partiel et peuvent en principe augmenter leur temps de travail. [...] L'augmentation (temporaire) du nombre d'heures d'enseignement à effectuer par les enseignants au service de l'État (et pour la plupart fonctionnaires) en tant qu'heures anticipées pouvant être compensées financièrement ou à une date ultérieure, est également une mesure qui permet de garantir une meilleure couverture de l'enseignement à très court terme.

Cette logique risque d'entrer en conflit avec une autre nécessité, que souligne l'article consacré au Japon :

[Le point] le plus essentiel est de résoudre le problème de la charge de travail. [...] Au Japon, les enseignants travaillent plus que dans la plupart des autres pays. Ils consacrent notamment plus de temps aux tâches administratives générales qu'aux cours et autres activités éducatives. Dans l'enseignement secondaire, ils doivent également consacrer du temps à l'enseignement des activités des associations d'élèves. Il est indispensable de revoir l'organisation du travail pour distinguer les tâches que seuls les enseignants peuvent effectuer en tant que professionnels spécialisés et les autres types d'activité [...].

Redéfinir et alléger les tâches est un moyen de rendre la fonction plus attractive, mais à court terme ne résout pas la question de la pénurie d'enseignants. La revalorisation financière concilie mieux les deux objectifs. Elle constitue un sujet très sensible dans un pays comme la France, où, depuis plusieurs décennies, les enseignants ont perdu du pouvoir d'achat dans des proportions qui les font apparaître comme défavorisés par rapport aux autres professions et aux pays comparables. L'action en ce domaine, malgré quelques tentatives récentes, est rendue difficile à la fois par le contexte économique et par la masse des agents concernés.

Toutefois ces stratégies, quelle que soit leur nécessité, n'engagent pas la conception même du métier d'enseignant. Les témoignages ici réunis permettent d'identifier trois enjeux qui sans doute renouvellent celle-ci davantage. Il s'agit du type de « contrat » qui lie l'enseignant et la collectivité, du dispositif de formation et de la diversification des profils de carrière.

Premier enjeu : fonctionnarisation et contractualisation

Deux modèles coexistent pour définir l'engagement de l'enseignant par rapport à la collectivité qui l'emploie. L'un est celui de la fonctionnarisation, qu'illustre particulièrement le système français secondaire traditionnel mais qui, avec des variantes, se retrouve dans d'autres pays. Les enseignants sont recrutés à l'occasion d'un concours national, puis affectés dans une académie et un établissement. Après leur titularisation, ils sont fonctionnaires à vie. La réussite au concours est censée valider la conformité à un modèle idéal : dès lors, d'une certaine façon, tous les enseignants se ressemblent et constituent un « corps enseignant ». Ce modèle garantit aux enseignants une stabilité, une identité sociale, une liberté dans l'exercice de leur métier. Mais la chute du rendement des concours, rappelée dans l'article de Géraldine Farges et Loïc Szerdahelyi, comme dans la contribution de Pierre Périer, fragilise cette logique. De plus l'existence d'un corps enseignant, valorisante à certains égards pour ses membres, présente un danger que Condorcet dénonçait déjà dans ses *Mémoires sur l'instruction publique* (1791) : la corporation mène souvent au corporatisme, préférant ses intérêts propres à ceux des élèves qui lui sont confiés.

L'autre modèle est celui de la contractualisation, qu'elle fasse l'objet d'un choix politique ou qu'on s'y résigne pour compléter l'effectif insuffisant des recrutés par concours. L'engagement est alors plus individuel : il ne passe pas par l'entrée préalable dans un corps enseignant. Il est plus aisément réversible, sans que cela exclue nécessairement la stabilité professionnelle (tout dépend des termes du contrat). Les procédures de recrutement sont plus décentralisées, à l'échelle des établissements ou d'un territoire. C'est ce qui explique l'intérêt de cette procédure plus personnalisée pour les employeurs, à qui elle donne des marges de choix, mais aussi pour les enseignants qui peuvent mieux maîtriser leur lieu d'affectation.

Dans la pratique, les deux modèles peuvent coexister, voire se combiner. Les articles ici réunis permettent d'identifier deux types de situation. En Afrique francophone, Martial Dembélé et ses coauteurs décrivent des situations où la contractualisation a fait l'objet d'un choix politique. Les pays étudiés (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire et Sénégal) ont connu un fort recours à la contractualisation, voire à la défonctionnarisation : les effets en sont décrits comme plutôt négatifs, notamment en matière d'image des enseignants, au point de susciter un mouvement en sens inverse. À La Réunion, A. Si Moussa évoque une tension du même ordre, liée au choix ou au refus de la mobilité qu'implique le statut de fonctionnaire. La situation de la France métropolitaine est d'une autre nature : le concours et le statut de fonctionnaire restent la voie officielle, mais la pénurie de candidats impose le recours de plus en plus important à la contractualisation – solution qui continue à être pensée par défaut et dont on ne tire pas toutes les conséquences, mais à laquelle certains candidats commencent à trouver des avantages : l'engagement leur paraît moins définitif, le lieu d'exercice plus négociable.

La volonté d'assouplir le cadre d'un corps trop monolithique se manifeste aussi dans le souhait de diversifier les profils d'enseignants, en ayant recours à des



professionnels venant d'autres types d'activité. C'est le cas en Allemagne, où les auteurs constatent le recours à des *Second Career Teachers* (SCT) :

La question de savoir comment attirer d'autres personnes que les enseignants ayant reçu une formation complète est de plus en plus souvent posée. Il s'agit des personnes ayant suivi des études sanctionnées par une qualification dans des matières comme les mathématiques, l'informatique, l'électrotechnique, la musique, etc., mais ne pouvant justifier d'une formation pédagogique, ainsi que les enseignants qualifiés dans un pays étranger. [...] Au fil du temps, presque tous les Länder ont élaboré des programmes de formation (complémentaire) systématique pour les enseignants dépourvus de formation initiale, afin de les intégrer durablement dans l'enseignement scolaire.

Une logique du même ordre se fait jour au Japon, où, logiquement, elle entraîne un débat : peut-on à la fois prôner une diversité des profils en ouvrant les conditions de recrutement et revendiquer une formation professionnelle adaptée et renforcée ?

L'analyse de la situation de quatre systèmes francophones (Québec, Suisse, Belgique et France), conduite par Louis LeVasseur, Bernard Wentzel, Vincent Dupriez et Pierre Périer, éclaire la portée de ces débats. Qu'elle fasse l'objet d'un choix ou qu'elle soit la conséquence des difficultés de recrutement, la remise en cause du modèle traditionnel de fonctionnarisation a des effets ambigus. On peut y voir une souplesse plus grande, qui correspond mieux à l'émergence de nouveaux modes de relation au travail et à la profession, à la « fluidité » recherchée par les sociétés contemporaines. Mais, en un temps où ces sociétés sont ébranlées par des forces centrifuges croissantes, on peut aussi s'inquiéter de l'emprise de logiques purement managériales et individualistes, du recul de cet « imaginaire professionnel partagé » qu'évoquent les auteurs, tendances qui donnent le sentiment de vivre dans « un univers institutionnel et culturel fragmenté ».

Deuxième enjeu : repenser les dispositifs de formation

Dans tous les pays, la perte d'attractivité des métiers de l'enseignement renvoie à une interrogation sur la formation : n'est-ce pas faute d'une préparation suffisante que l'on n'envisage pas de devenir professeur, ou qu'on abandonne la fonction après un temps d'exercice ? S'agissant de la Tunisie, Manel Barouni et Abdelmajid Naceur montrent les limites d'une préparation qui enferme les futurs enseignants dans une logique d'exécution au lieu de les préparer à s'adapter à des situations complexes. En France, comment ne pas constater l'instabilité des modes de formation des enseignants, qui ne cessent de connaître depuis plusieurs décennies des tentatives de réorganisation sans jamais trouver un équilibre satisfaisant ?

Des pistes de réflexion se dégagent pourtant. En Allemagne, les autrices évoquent la nécessité d'identifier dès le secondaire supérieur les étudiants susceptibles de s'orienter vers l'enseignement, puis de renforcer leur accompagnement et la dimension pratique de leur préparation. C'est un dispositif correspondant à la même logique qu'étudient Géraldine Farges et Loïc Szerdahelyi. Depuis la rentrée 2019, le ministère français de l'éducation nationale a mis en place un dispositif de profes-

sionnalisation destiné à des assistants d'éducation. Ce dispositif vise une insertion progressive dans le métier d'enseignant, dès la deuxième année de licence, grâce à l'acquisition de compétences professionnelles en lien avec une expérience dans un établissement scolaire du premier ou du second degré.

La formation des maîtres est aussi au cœur de la réflexion que propose Antonio Novoa, qui conclut ce dossier. À l'occasion de projets d'expérimentation conduits au Brésil, il rappelle les grandes étapes par lesquelles sont passés, dans la plupart des pays, les dispositifs de formation des enseignants, et décrit le modèle qui devrait désormais inspirer tous ceux qui sont soucieux de rendre ce métier à nouveau attractif et mobilisateur.

Après le temps des écoles normales et celui de l'université est venu le moment, selon A. Novoa, d'une troisième révolution dans le domaine de la formation des enseignants. Le point de départ en est la reconnaissance de l'existence de connaissances pédagogiques professionnelles de niveau supérieur, qui servent de base aux programmes de formation des enseignants. Ensuite, il est nécessaire de consacrer le rôle des enseignants eux-mêmes dans la formation des futures générations de maîtres, renforçant ainsi l'autonomie et la présence collective de la profession. Enfin, il est essentiel de construire un espace institutionnel, doté de capacités décisionnelles et organisationnelles, qui rassemble les différents acteurs de la formation des enseignants. Un tel programme est sans doute le meilleur moyen de revaloriser les métiers de l'enseignement et de susciter des vocations.

Soulignons qu'en Belgique francophone, ainsi que Vincent Dupriez le rapporte,

[l]a probabilité de quitter le métier au cours des cinq premières années est de 61 % pour les personnes sans formation pédagogique, c'est-à-dire sans préparation à l'enseignement. Elle n'est que de 21 % pour qui détient un titre pédagogique.

La formation pédagogique apparaît donc un facteur de protection contre le décrochage enseignant et contribue à la persévérance dans le métier, notamment au cours des premières années de pratique, si critiques dans la plupart des pays. À cet égard, on ne peut que souligner l'importance que plusieurs auteurs accordent à l'accompagnement de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.

Troisième enjeu : dynamiser les profils de carrière

Troisième enjeu, évoqué dans plusieurs contributions et qui fait notamment l'objet de l'étude consacrée à New York par Barbara Tournier, Chloé Chimier et Helen Weir : redynamiser les carrières pour les rendre plus attractives. S'il fut un temps où la perspective d'exercer le même métier, dans les mêmes conditions et tout au long d'une vie a pu paraître sécurisant, ce n'est plus le cas aujourd'hui, alors que les rythmes de vie ont changé et que se font jour des aspirations au renouvellement.

Constatant les limites des incitations financières promues au niveau fédéral, le département de l'éducation (DoE) de la ville de New York, en coopération avec le syndicat United Federation of Teachers (UFT), a lancé en 2013 un programme qui permet aux enseignants de postuler à des fonctions de *leadership* et de prendre des responsabilités supplémentaires en échange d'un salaire plus élevé, sans



renoncer pour autant à leurs activités traditionnelles. La singularité de cette réforme repose sur l'importance centrale qu'elle accorde au *leadership* pédagogique : les professeurs qui assument des missions supplémentaires sont aussi chargés de faciliter l'émergence d'une culture de la collaboration au sein des établissements.

L'intérêt de cette démarche, qui vise à éviter l'enfermement dans des « carrières plates », est de conjuguer la recherche d'une meilleure activité avec l'esquisse d'une redéfinition du métier d'enseignant. Elle valorise la coopération entre pairs, responsabilise les acteurs, en même temps qu'elle s'inscrit dans une logique de co-construction et d'ajustement permanent.

En assumant des responsabilités pédagogiques supplémentaires, les enseignants new-yorkais demeurent statutairement des enseignants : alors que dans d'autres systèmes éducatifs, ces fonctions de *leadership* pédagogique entraînent un changement de statut (souvent irréversible), dans le cas de New York, une culture collégiale se trouve renforcée, et non pas fragmentée et compliquée par de nouveaux rapports hiérarchiques. On demeure entre pairs et on ne devient pas un ex-pair à qui on confie un rôle d'expert.

ENSEIGNER DANS UN MONDE INCERTAIN ?

Il n'y a pas de crise de l'enseignement ; il n'y a jamais eu de crise de l'enseignement ; les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement, elles sont des crises de vie. [...] Quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même. [...] Une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas, qui ne s'estime pas (Charles Péguy, *Pour la rentrée*, 1904).

Des pistes existent donc pour tenter de rendre plus attractif le métier d'enseignant. Mais elles ne dispensent pas d'affronter une interrogation plus profonde : y a-t-il encore, dans le monde contemporain, place pour un projet d'enseignement partagé et mobilisateur et pour la reconnaissance de la figure essentielle du professeur ? La crise des valeurs ne prive-t-elle pas les enseignants du socle qui fonde leur légitimité ?⁶

L'école a d'abord été pensée comme le lieu où se transmet une tradition, inscrite dans les livres, élaborée par les Anciens. Ceux-ci constituaient un modèle, dont on pouvait s'approcher par l'imitation, mais qu'il n'était pas envisageable de dépasser, encore moins de remplacer.

Protégé de l'extérieur et de ses turbulences, le monde scolaire revendiquait sa clôture, longtemps rendue manifeste par l'usage d'une langue ancienne, le latin. Il regardait vers le passé, source de savoir et de sagesse déposée dans les textes. Contre les élans aventureux de la jeunesse, il valorisait l'ancienneté, l'expérience et la vieillesse. Une telle conception est désormais peu compréhensible : le « jeunisme » contemporain se moque au contraire des « boomers ». Le développement

6. Voir le n° 87 de la revue, septembre 2021, « Les valeurs dans l'éducation », coordonné par A. Boissinot et B. Delvaux (dir.). <https://journals.openedition.org/ries/10673>

accélération des techniques périclité très rapidement les expériences acquises, non seulement d'une génération à l'autre, mais même au sein d'une génération. Naguère, les Anciens transmettaient aux enfants leur sagesse et leur savoir-faire : aujourd'hui ceux-ci initient ceux-là à la culture numérique. Les représentations historiques traditionnelles sont partout remises en cause, et des figures longtemps jugées exemplaires, qui constituaient des panthéons nationaux, ne sont plus incontestables. Le passé n'est plus une assise pour l'enseignement.

Plus proche de nous serait peut-être la vision qui s'est dessinée à partir de la Renaissance. Dans le monde nouveau qui se cherche alors, il s'agit cette fois de regarder vers l'avenir, vers la découverte et non (seulement) vers le passé. On valorise les langues vivantes, et non plus le latin, les voyages en pays étrangers, puis les sciences dont l'*Encyclopédie* fait l'éloge : le livre du monde est une alternative au monde des livres. La confiance dans l'avenir inspire la croyance au progrès. Rousseau, Condorcet parlent de la perfectibilité de l'homme. Érasme le disait déjà (*De l'institution des enfants*, 1528) :

Les arbres naissent arbres, même ceux qui ne portent aucun fruit ou des fruits sauvages ; les chevaux naissent chevaux, quand bien même ils seraient inutilisables ; mais les hommes, crois-moi, ne naissent point hommes, ils le deviennent par un effort d'invention.

Il devient alors possible de penser l'éducation, avec optimisme, comme construction d'un avenir et non seulement comme transmission.

Cette conception, qui donne sa chance à l'enseignant en même temps qu'à l'élève, se heurte aussi au pessimisme contemporain et à l'ère du soupçon dans laquelle nous vivons. Le progrès, la connaissance – le progrès par la connaissance – inspirent le doute et non plus la confiance. Aux temps de l'anthropocène, s'impose plutôt l'idée que l'humanité est une menace pour l'univers. La science paraît douteuse ou néfaste. Les valeurs collectives cèdent la place à la recherche toujours frustrée et relancée d'un épanouissement personnel. Sur quoi désormais fonder un projet éducatif ? Comment justifier le temps long des scolarités quand l'homme contemporain, toujours plus individualiste, vit dans la fluidité insaisissable de l'instant ? Comment enseigner si l'on doute du passé et si l'on se méfie de l'avenir ?

Rendre le métier d'enseignant plus attractif, ce n'est pas (seulement) affaire de mesures techniques et de réformes institutionnelles, même si elles ont leur importance : c'est tout autant réconcilier les sociétés contemporaines avec le projet d'enseignement lui-même. Selon la formule de Péguy citée ci-dessus, notre monde a-t-il la volonté et la possibilité, non seulement d'enseigner, mais de s'enseigner ? Les professeurs, quels que soient leur compétence et leur engagement professionnel, trop souvent mal reconnus, ont besoin de s'adosser à une ambition collective qui reste largement à redéfinir : c'est elle qui peut faire de l'enseignement un métier d'avenir.