

Travail de 5ème heure

IL Y A « enseignant » ET « ENSEIGNANT »...

Séminaire de Sciences de l'éducation
Université de Neuchâtel – été 1998



(Tiré du calendrier 1997 de Nédjmeddine – Lausanne)

Travail réalisé par Ch. Voirol

SOMMAIRE

1	Introduction	3
2	Présentation de la recherche	3
2.1	Objectifs	4
2.2	Hypothèses	4
2.3	Dispositifs	4
2.4	Avertissement	4
3	Analyse de la question	5
3.1	A neuchâtel, il vaut mieux savoir que ressentir...	5
3.1.1	Introduction	5
3.1.2	Il y a enseignant et ENSEIGNANT!	5
3.1.3	Processus versus contenus?	9
3.2	Y a-t-il encore un psychanalyste dans la classe ?	11
3.2.1	Introduction	11
3.2.2	La psychanalyse... Un modèle désuet ?	11
3.2.3	La psychanalyse dans la classe... Pour quoi faire ?	11
3.2.4	Quelques concepts psychanalytiques nécessaires et utiles à l'activité pédagogique	13
3.2.5	La formation à la psychologie et la formation psychologique	16
3.3	Je suis instituteur, mais je me soigne !	17
3.3.1	La valeur ajoutée de l'instituteur, c'est ses aptitudes relationnelles	17
3.3.2	Ecole normale ou Université... Un choix social ?	17
3.3.3	L'origine sociale des étudiants de l'école normale	18
3.3.4	Ecole normale ou université ?	18
3.3.5	L'école normale, un choix « névrosé » ?	19
4	Conclusions	20
5	Bibliographie	22
6	Remerciements	24

1 Introduction

Ce travail de 5^{ème} heure représente la troisième mouture d'une réflexion débutée en 1994. En effet, après « Pourquoi et comment devient-on enseignant ? » et « Comment évaluer le travail des enseignants ? », notre choix s'est finalement porté sur une question connexe qui consiste à comprendre pourquoi les différences de statut des enseignants sont si peu contestées dans les milieux enseignants. Pourquoi donc les enseignants des degrés enfantines et primaires sont-ils les parents pauvres de l'enseignement public neuchâtelois ?

Evidemment, cette question en rejoint d'autres telles que par exemple « Pourquoi une corporation centenaire ressent-elle aujourd'hui le besoin de se « professionnaliser » ? »¹, « En quoi les enseignants des degrés enfantines et primaires ne se sentent-ils pas des professionnels ? », « Dans ce cas, de quoi sont-ils des professionnels ? », « Pourquoi la disparité des statuts entre enseignants est-elle si peu contestée et pourquoi les enseignants les moins reconnus (degré enfantines et primaires) ne se sentent-ils pas de vrais professionnels ? », etc.

Bref, nous souhaitons mieux comprendre sur quoi repose cette perception de la réalité et pourquoi ces inégalités apparaissent comme si « normales » et « acceptables ».

2 Présentation de la recherche

Notre travail s'articule autour de trois axes.

- Premièrement, nous souhaitons mettre en évidence en quoi diffèrent les barèmes salariaux et les formations requises pour exercer une profession d'enseignant. Nous souhaitons également mettre en évidence qu'il n'existe pas une profession d'enseignant mais des professions enseignantes. Pour ce faire, nous utiliserons les documents administratifs et officiels de l'administration cantonale.
- Notre second thème vise à replacer la psychologie et en particulier la psychanalyse au centre d'une réflexion sur le métier d'enseignant. En effet, les nombreux documents issus de la réflexion sur la professionnalisation [SPR 1996] présentent et décrivent les rôles de l'enseignant sans jamais prononcer le mot « psychologie ». Mais ne parle-t-on pas de psychologie lorsque par exemple dans le code de déontologie de la Société Pédagogique Romande [SPR 1997] il est écrit au sujet des tâches de l'enseignant « *il favorise l'épanouissement de la personnalité de l'enfant* », « *il met tout en œuvre pour un développement optimal de l'enfant* » ou « *il seconde les parents dans leur tâche éducative* » ? Pour bien remplir ces tâches, nous pensons qu'il faut de réelles compétences en psychologie et une solide élaboration théorique... C'est peut-être ça, être un professionnel ! Nous développerons notre propos en utilisant différentes sources bibliographiques.
- Enfin le troisième thème de notre réflexion porte sur les choix de formation et de carrière qu'adoptent les enseignants. Pourquoi entrent-ils à l'école normale alors qu'ils pourraient entrer à l'université ? Nous postulons que ce choix n'est pas dû au hasard et qu'il est socialement prédéfini. Malheureusement, nous ne disposons pas de données fiables

¹ Nous faisons ici référence aux nombreux travaux que la Société Pédagogique Romande – SPR et plusieurs associations professionnelles romandes ont conduits en 1995 et 1996 autour du thème de la « Professionnalisation » (voir le document de synthèse publié par la SPR intitulé « Vers la professionnalisation : pour aller plus loin »)

portant sur l'origine sociale des normaliens au niveau suisse romand. Aucun des services statistiques contactés ne dispose de données sur cette question. Par ailleurs, nous avons contacté Messieurs P. Dominicé et W. Hutmacher à la FAPSE de Genève, qui ont tous deux travaillé sur ces questions. Malheureusement, ils ne disposent pas non plus de données utilisables. Finalement, nous avons formulé des hypothèses et nous avons utilisé des données françaises et relativement anciennes [CHARLES 1988] pour illustrer notre propos.

2.1 OBJECTIFS

Comme nous l'avons dit en introduction, nous souhaitons essentiellement explorer les paramètres qui façonnent l'image sociale de l'enseignant des degrés infantine et primaire de l'enseignement public neuchâtelois. Nous souhaitons comprendre pourquoi son statut est si modeste en regard des autres ordres d'enseignement et pourquoi il l'accepte avec autant de résignation. Dans la mesure du possible, nous chercherons à suggérer quelques pistes possibles pour revaloriser la profession d'instituteur au sein de la fonction publique.

2.2 HYPOTHÈSES

Les hypothèses que nous cherchons à vérifier dans ce travail sont les suivantes :

- La première hypothèse postule que l'instruction publique neuchâteloise privilégie les connaissances théoriques et les aptitudes cognitives, ceci au dépend des aptitudes émotionnelles et relationnelles, dans les statuts qu'elle offre à ses enseignants.
- La seconde hypothèse postule que plus les élèves auxquels s'adresse un enseignant sont fragiles narcissiquement, plus il doit être individué et apte à gérer son contre-transfert pour permettre l'épanouissement de ses élèves.
- En s'appuyant sur la seconde hypothèse, nous postulons comme troisième hypothèse que la formation en psychologie reconnue comme nécessaire et obligatoire pour les enseignants neuchâtelois est insuffisante. Par formation en psychologie, nous entendons non pas seulement des connaissances théoriques mais bien un travail personnel de type thérapeutique permettant une maîtrise suffisante de son transfert et contre-transfert au sein de la classe.
- La quatrième hypothèse postule que les enseignants exerçant au degré infantine, primaire et secondaire inférieur (sans les sections pré-gymnasiales et modernes) sont majoritairement issus de milieux modestes et nourrissent une névrose de classe². Les conséquences directes de cette névrose de classe sont un rejet plus ou moins fort de la culture « académique », de la réflexion abstraite et d'une élaboration théorique sur son vécu émotionnel (par exemple sur le modèle de la psychanalyse).

2.3 DISPOSITIFS

Pour l'essentiel, le dispositif de recherche porte sur des lectures et sur une observation attentive des milieux enseignants depuis plus de dix ans.

2.4 AVERTISSEMENT

Notre recherche porte essentiellement sur les enseignants et les enseignantes qui s'adressent soit à des jeunes enfants, soit à des élèves en difficulté scolaire, c'est-à-dire à des élèves qui

² Au sens de Vincent de Gaulejac, voir [DE GAULEJAC 1987]

fréquentent les classes des degrés enfantine, primaire et secondaire inférieur (classes préprofessionnelles, terminales, spéciales, etc.). Dès lors, lorsque nous parlerons « d'enseignants » sans autre précision, nous désignons aussi bien les hommes que les femmes qui enseignent à ces élèves.

3 Analyse de la question

3.1 A NEUCHÂTEL, IL VAUT MIEUX SAVOIR QUE RESENTIR...

3.1.1 Introduction

L'objectif de ce chapitre est de présenter l'état de la question salariale dans l'enseignement public du canton de Neuchâtel. Pour ce faire, nous nous appuyons sur deux documents officiels qui sont respectivement le « *Règlement d'application, pour le personnel des établissements d'enseignement public, de la loi concernant le statut général du personnel relevant du budget de l'Etat* » du 14 juillet 1982 et la « *Loi concernant le statut général du personnel relevant du budget de l'Etat* » du 4 février 1981. Ces deux documents décrivent d'une part les statuts des différents enseignants et d'autre part, les salaires annuels qui leurs sont versés. Bien que dans l'absolu les chiffres ne soient plus d'actualité puisque l'indice suisse des prix à la consommation a passablement changé depuis 1982, ils restent extrêmement utiles pour établir une base de calcul sur des valeurs relatives. Dans cette perspective, nous présentons le tableau 1 qui sans être exhaustif, nous propose un état représentatif de la situation.

En particulier, nous avons cherché à établir une base commune en calculant pour chaque type d'enseignant un salaire horaire minimum et maximum. En effet, selon les titres dont il est porteur, le degré d'enseignement au sein duquel il exerce et les branches qu'il professe, un enseignant se voit attribuer un indice horaire, correspondant au nombre de périodes qu'il doit enseigner durant la semaine, et une fourchette de salaire. Ainsi, un enseignant débutant peut passer du salaire minimum annuel au salaire maximum en l'espace de onze ans d'activité. De cette manière, l'expérience et la fidélité sont prises en compte et donnent annuellement droit à une augmentation d'un dixième de la différence entre salaire minimum et salaire maximum. En définissant un salaire horaire minimum et maximum, nous pouvons prendre en compte les disparités qui affectent non seulement l'indice horaire mais également la classe de salaire. Enfin, nous avons calculé une proportion par rapport au salaire horaire minimum et maximum que touche l'enseignant le moins bien rémunéré de la fonction publique, qui dans le cas présent se trouve être l'enseignant de degré enfantine. Son salaire représente un facteur de 1 et les autres salaires lui sont comparés pour atteindre dans le cas particulier du professeur d'université entre 6,03 et 5,68 fois plus. Nous profitons de signaler ici que le professeur d'université ne fera pas l'objet d'une attention particulière dans la mesure où son activité intègre une proportion importante de recherche qui ne fait pas l'objet de notre étude.

3.1.2 Il y a enseignant et ENSEIGNANT!

La lecture de ce tableau suscite une première réflexion. En effet, nous pouvons relever qu'il n'existe pas un "enseignant" mais des "enseignants" dont les caractéristiques sont multiples et diverses. Ils se distinguent tant par leur formation (université, école normale, formation à l'enseignement spécialisé – FES, séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire – SPES, formation professionnelle et institut suisse de pédagogie – ISPPF, etc.) que par les branches qu'ils enseignent ou le public auquel ils s'adressent. C'est tellement vrai qu'il en devient difficile de porter un regard critique sur la diversité des statuts, tant leur nombre est grand et leurs caractéristiques multiples. Pour clarifier quelque peu cette situation, nous proposons un rapide survol de l'organisation scolaire neuchâteloise.

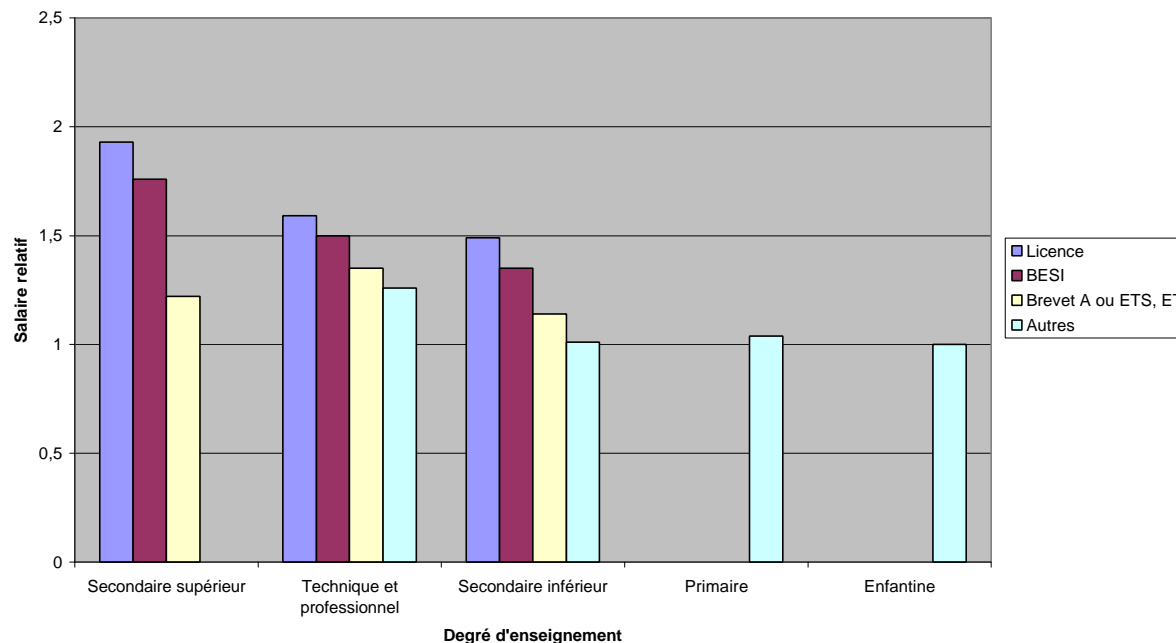
Degré d'enseignement	Titre obtenu	Indice horaire	Salaire min.	Salaire max.	Salaire horaire min.	Salaire horaire max.	Proportion du salaire min. le plus bas	Proportion du salaire max. le plus bas
Professeur d'université	Doctorat	10	103100	135000	257,75	337,50	6,03	5,68
Maître d'école Normale	Licence	23	75860	96970	82,46	105,40	1,93	1,77
Maître de l'enseignement secondaire supérieur	Licence	23	75860	96970	82,46	105,40	1,93	1,77
Maître de l'école d'ingénieurs	Licence	23	75860	96970	82,46	105,40	1,93	1,77
Maître des écoles prof. Comm. (matu. pro.)	Licence	23	75860	96970	82,46	105,40	1,93	1,77
Maître de théorie des écoles des métiers et des écoles prof.	Licence	27	75860	96970	70,24	89,79	1,64	1,51
Maître de branches générales des écoles des métiers et des écoles prof.	Licence	28	75860	96970	67,73	86,58	1,59	1,46
Maître de l'enseignement secondaire du degré inférieur	Licence	28	71440	88130	63,79	78,69	1,49	1,32
Maître d'école Normale	Brevet pour l'enseignement littéraire ou scientifique - BESI	23	69230	85920	75,25	93,39	1,76	1,57
Maître de l'enseignement secondaire du degré supérieur	BESI	23	69230	85920	75,25	93,39	1,76	1,57
Maître des écoles des métiers et des écoles prof.	BESI	27	69230	85920	64,10	79,56	1,50	1,34
Maître d'école Normale	Certificat pédagogique	28	64810	81500	57,87	72,77	1,35	1,23
Maître de l'enseignement secondaire du degré inférieur	BESI	28	64810	81500	57,87	72,77	1,35	1,23
Maître de théorie des écoles des métiers et des écoles prof.	Ing. ETS, dipl. ET ou maîtrise	28	64810	81500	57,87	72,77	1,35	1,23
Maître de l'enseignement secondaire du degré inférieur	Brevet spécial pour l'enseignement des langues modernes	28	62600	79290	55,89	70,79	1,31	1,19
Maître de l'enseignement secondaire du degré supérieur	Brevet spécial A de l'enseignement secondaire	30	62600	79290	52,17	66,08	1,22	1,11
Maître de théorie des écoles des métiers et des écoles prof.	non titulaire d'un diplôme ET ou d'une maîtrise	28	60390	77080	53,92	68,82	1,26	1,16
Maître de l'enseignement secondaire du degré inférieur	Brevet spécial A de l'enseignement secondaire	30	58180	74870	48,48	62,39	1,14	1,05
Instituteurs de l'enseignement spécialisé	Brevet pour l'enseignement dans les classes spéciales	30	58180	74870	48,48	62,39	1,14	1,05
Maître de l'école Normale	Brevet pédagogique pour l'école enfantine	28	55970	72660	49,97	64,88	1,17	1,09
Instituteurs de l'enseignement secondaire		30	55970	72660	46,64	60,55	1,09	1,02
Maître d'éducation physique, d'activités créatrices, etc.	Brevet spécial B de l'enseignement secondaire	28	55970	72660	49,97	64,88	1,17	1,09
Instituteurs de l'enseignement spécialisé des écoles primaires	non-titulaire d'un brevet pour l'enseignement dans les classes spéciales	29	53760	70450	46,34	60,73	1,09	1,02
Instituteurs de l'enseignement primaire		29	51550	68240	44,44	58,83	1,04	0,99
Maître de l'enseignement secondaire du degré inférieur	Brevet spécial B de l'enseignement secondaire	30	51550	68240	42,96	56,87	1,01	0,96
Maître de l'école enfantine		25	42710	59400	42,71	59,40	1,00	1,00

Tableau 1

Le département de l'instruction publique et des affaires culturelles (DIPAC) se compose de différents services, dont ceux de l'enseignement primaire, secondaire et de la formation professionnelle. Chacun de ces services gère l'un ou l'autre de ces degrés d'enseignement,

l'école enfantine relevant de la responsabilité des communes. Les informations que nous pouvons apporter ici nous ont été transmises par Monsieur Blaise Perrenoud, adjoint au chef de service de l'enseignement secondaire, que nous remercions ici pour sa disponibilité.

Titres, degré d'enseignement et revenus



S'il n'est pas possible de détailler ici l'ensemble des aspects de l'instruction publique neuchâteloise, nous pouvons cependant exposer quelles sont les caractéristiques de la grande majorité des enseignants intervenants en son sein. En effet, il est clair que pour chaque ordre d'enseignement, nous retrouvons un profil type de l'enseignant qui y travaille. Il s'agit là de la grande majorité des cas, étant entendu qu'il existe des situations particulières. En voici un bref résumé:

DEGRE D'ENSEIGNEMENT	MATIERES ENSEIGNEES	TYPE D'ELEVES	TYPE D'ENSEIGNANTS	FORMATION TYPE
Classe enfantine	Toutes	4-6 ans	Maître de l'enseignement enfantine	Ecole normale (sans maturité)
Classe primaire 1 ^{ère} -5 ^{ème} années	Toutes	6-11 ans	Maître de l'enseignement primaire (Instituteur)	Ecole normale (après une maturité)
Classe d'orientation	Spécialistes	Prégymnasiale Moderne 12 ans	Maître de l'enseignement secondaire inférieur	Licence BESI Brevets spéciaux

DEGRE D'ENSEIGNEMENT	MATIERES ENSEIGNEES	TYPE D'ELEVES	TYPE D'ENSEIGNANTS	FORMATION TYPE
Classe d'orientation, de transition ou d'accueil	Généralistes	Préprof. AO Transition Accueil 12 ans	Maître de l'enseignement primaire (Instituteur)	Ecole normale (après une maturité)
Classe secondaire 2 ^{ème} -4 ^{ème} années	Spécialistes	Prégymnasiale Moderne 13-15 ans	Maître de l'enseignement secondaire inférieur	Licence BESI Brevets spéciaux
Classe secondaire 2 ^{ème} -4 ^{ème} années	Généralistes	Préprof.	Maître de l'enseignement primaire (Instituteur)	Ecole normale (après une maturité)
Classe secondaire 2 ^{ème} -4 ^{ème} années	Généralistes	Terminale (classe spéciale)	Maître de l'enseignement primaire (Instituteur)	Ecole normale et form. à l'enseignement spécialisé - FES (2 ans)
Classe secondaire supérieur Gymnase – Ecole de commerce	Spécialistes	Gymnasiens 15-18 ans	Maître de l'enseignement secondaire supérieur	Licence
Formation professionnelle	Spécialistes	Apprentis Maturité prof. 15-18 ans	Maîtres de théorie Maîtres de pratique Maîtres de branches générales	Toutes + ISPPF

En résumé et abstraction faite des enseignants du secteur de la formation professionnelle qui représentent un cas un peu particulier, nous pouvons constater que les enseignants des classes enfantines et primaires sont très majoritairement issus de l'école normale.

Pour ce qui est du degré secondaire, nous constatons que les enseignants s'adressant à des élèves dont les capacités scolaires sont bonnes (sections pré-gymnasiales et modernes ou gymnase) sont issus de formations supérieures (licence voire brevet spécifique). Les enseignants qui s'adressent à des élèves moins doués scolairement (section pré-professionnelle) sont issus de l'école normale alors qu'enfin, ceux qui s'adressent aux plus réfractaires au système scolaire (section terminale) sont au bénéfice d'une formation spécialisée (FES).

3.1.3 Processus versus contenus?

En schématisant quelque peu, nous pouvons considérer que les élèves de moins de 12 ans ont un besoin important d'encadrement et que l'enseignement à ce degré nécessite d'être plus centré sur la relation (le processus) que sur les contenus. Pour ce qui est des élèves de plus de 12 ans rencontrant des difficultés scolaires, il est de notoriété publique que c'est essentiellement dans la gestion du groupe et des individus que réside l'essentiel de la tâche de l'enseignant. Nous pouvons donc en conclure que le travail de l'enseignant formé à l'école normale est essentiellement centré sur la relation et la gestion du processus. Pour ce qui est des élèves de section pré-gymnasiale puis du lycée, il semble évident que l'essentiel de l'activité de l'enseignant repose sur une transmission des savoirs aussi performante que possible. La gestion de la classe et des individus n'est pas l'activité première de cet enseignant.

Si ce constat est correct, nous pouvons postuler qu'en généralisant à l'extrême, les enseignants issus de l'école normale sont des spécialistes de la relation et du processus alors que les enseignants formés à l'université sont des spécialistes du contenu. En soit il semble logique et légitime que les élèves disposent à l'école de spécialistes aptes à maîtriser les problématiques spécifiques auxquelles ils sont soumis. Par contre, le constat est nettement plus surprenant lorsque l'on met en lien ces différentes professions (contenu versus processus) et le statut que l'état attribue aux uns et aux autres. En effet, si nous reprenons les statuts les plus répandus au sein de la l'instruction publique neuchâtelaise, nous observons que du point de vue financier manifestement, il vaut mieux être un spécialiste du contenu que de la relation!

En effet, en analysant le tableau ci-dessous, nous pouvons formuler les remarques suivantes:

- Quel que soit le degré d'enseignement dans lequel il exerce, le licencié bénéficie toujours du plus haut salaire de la fonction considérée.
- Quelle que soit la complexité de la problématique relationnelle à laquelle l'enseignant doit faire face (par exemple, les classes terminales ou d'accueil au degré secondaire inférieur), son salaire reste systématiquement inférieur à celui du licencié (qui pour la très grande majorité enseigne à des élèves scolairement doués).
- Cette scission contenu/relation semble tellement évidente qu'il n'existe tout simplement pas de barème prévu pour les éventuels licenciés qui souhaiteraient s'engager dans une carrière d'enseignant au degré primaire ou enfantine.

	Degré d'enseignement	Titre obtenu	Proportion du salaire min. le plus bas
Enseignement secondaire supérieur	Enseignant du secondaire supérieure	Licence	1,93
	Maître de l'enseignement secondaire du degré supérieur	BESI	1,76
	Maître de l'enseignement secondaire du degré supérieur	Brevet spécial A de l'enseignement secondaire	1,22
Enseignement technique et professionnel	Enseignement des branches générales en écoles prof.	Licence	1,59
	Maître des écoles des métiers et des écoles prof.	BESI	1,50
	Maître de théorie des écoles des métiers et des écoles prof.	Ing. ETS, dipl. ET ou maîtrise	1,35
	Maître de théorie des écoles des métiers et des écoles prof.	non titulaire d'un diplôme ET ou d'une maîtrise	1,26
Enseignement secondaire inférieur	Ecole secondaire	Licence	1,49
	Ecole secondaire	BESI	1,35
	Ecole secondaire	Brevet spécial pour l'enseignement des langues modernes	1,31
	Ecole secondaire	Brevet spécial A de l'enseignement secondaire	1,14
	Instituteurs de l'enseignement spécialisé	Brevet pour l'enseignement dans les classes spéciales	1,14
	Instituteurs de l'enseignement secondaire		1,09
	Maître de l'enseignement secondaire du degré inférieur	Brevet spécial B de l'enseignement secondaire	1,01
Enseignement primaire	Instituteurs de l'enseignement spécialisé des écoles primaires	non-titulaire d'un brevet pour l'enseignement dans les classes spéciales	1,09
	Instituteurs de l'enseignement primaire		1,04
Enseignement enfantine	Maître de l'école enfantine		1,00

Ces observations tendent à démontrer que manifestement le statut des enseignants du canton de Neuchâtel est particulièrement favorable envers les spécialistes des contenus alors que les spécialistes de la relation (du processus) sont préterités. Ce constat n'est pas très nouveau mais interroge tout de même sur la place attribuée aux aptitudes relationnelles dans le

processus pédagogique. Tout se passe au niveau politique et administratif comme si la compétence psychologique des enseignants neuchâtelois n'était qu'un paramètre secondaire et sans véritable importance. Il nous semble au contraire que la psychologie occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage et qu'il est urgent de lui reconnaître cette importance (pour les élèves mais également pour les enseignants qui sont de plus en plus nombreux à sombrer dans l'épuisement professionnel et la dépression). C'est dans cette perspective que nous allons maintenant tenter de démontrer en quoi les compétences psychologiques de l'enseignant sont centrales dans le processus d'apprentissage et en particulier face à des élèves fragiles narcissiquement.

3.2 Y A-T-IL ENCORE UN PSYCHANALYSTE DANS LA CLASSE ?

3.2.1 Introduction

Le titre de ce chapitre est emprunté à Pierre Marc qui l'a utilisé il y a quelques années pour libeller un séminaire de formation (13 janvier 1996). Outre le clin d'œil amical qu'il suggère, c'est surtout la pertinence de la question qui justifie son utilisation ici. En effet, si cette question fût soulevée en son temps par S. Freud lui-même, il semble qu'aujourd'hui elle ne soit non seulement plus d'actualité, mais qu'elle apparaisse même comme franchement impertinente. Dans cette perspective, nous trouvons utile d'introduire notre réflexion par un rappel des principaux concepts présentés lors du séminaire cité ci-dessus et des réflexions personnelles qu'il a suscitées (voir également [IMBERT 1996]).

3.2.2 La psychanalyse... Un modèle désuet ?

Selon Michel Girardin, il semble que chaque période de l'histoire récente ait exploré la pédagogie au travers d'un modèle théorique dominant propre à son époque. Ainsi, les années 50-60 ont vu l'avènement du modèle psychanalytique, les années 70 apportèrent la non-directivité et la pédagogie institutionnelle, les années 80 furent celles des courants béhavioristes, de l'analyse transactionnelle et de la systémiques (école de Palo-Alto) alors que les années 90 voient s'épanouir les modèles « cognitivistes » (Programmation Neuro-Linguistique - PNL, gestion mentale, etc.). Ce qui frappe dans cette chronologie, c'est l'éloignement puis la disparition complète de la notion d'inconscient. Non seulement l'inconscient en tant qu'objet d'exploration a disparu, mais le concept même n'est plus d'actualité. On observe ainsi que la formation des enseignants réfère de moins en moins aux concepts psychanalytiques pour s'appuyer ouvertement sur des outils plus accessibles et plus « spécifiques ». Ainsi, l'apparente simplicité des modèles tels que la gestion mentale (La Garanderie), l'analyse transactionnelle (AT) ou la programmation neuro-linguistique (PNL), offrant des grilles d'analyse bien structurées et cohérentes, peut séduire et laisser penser que le modèle psychanalytique est aujourd'hui dépassé et désuet. Si tel est le cas, il nous semble dès lors important de resituer la psychanalyse dans le contexte pédagogique et de chercher à identifier en quoi elle est centrale dans le processus pédagogique.

3.2.3 La psychanalyse dans la classe... Pour quoi faire ?

Le processus pédagogique requiert autant une dimension méthodologique et didactique que psychologique. Il s'agit en effet de transmettre aussi bien des savoir, des savoir-être que des savoir-faire. Selon J.-P. Fragnière³, « le rôle de l'école consiste à transmettre les compétences nécessaires à la gestion de l'héritage ». Cette transmission de compétences passe non seulement par une transposition didactique du savoir (mise en forme des savoir afin qu'ils

³ Sociologue lausannois, J.-P. Fragnière s'est exprimé sur cette question lors d'une conférence présentée en novembre 1997 à Chézard (NE).

puissent être appréhendés par les apprenants) mais aussi et surtout par une prise en compte du processus relationnel qui sous-tend l'apprentissage. En effet, nous savons depuis longtemps que la dimension affective est au moins aussi importante et nécessaire à l'apprentissage que la qualité du processus didactique (par exemple [JUNG 1990][PIAGET 1969][COUDRAY 1989][GOUMAZ 1991][PERRET-CLERMONT 1996]). Il est donc essentiel que l'enseignant soit parfaitement au clair sur les enjeux relationnels et affectifs qui régissent les interactions au sein de sa classe. Or, pour comprendre et appréhender ces enjeux, il est nécessaire de disposer d'outils et de modèles d'analyse performants. Malheureusement, il n'existe que peu de modèles théoriques permettant de rendre compte non seulement des réactions observées chez les apprenants, mais également des comportements conscients et inconscients de l'enseignant lui-même. C'est en ce sens que la psychanalyse se présente comme un outil d'analyse et un modèle de compréhension adapté à la complexité relationnelle de la situation d'enseignement et d'apprentissage au sein de la classe. Afin de positionner la démarche psychanalytique par rapport aux autres approches les plus courantes, nous avons choisi parmi les nombreux ouvrages traitant d'histoire de la pédagogie, l' « Encyclopédie des pédagogies de formation » de Dominique Chalvin [CHALVIN 1996]. Non seulement c'est un auteur connu et respecté dans le domaine de la formation des adultes, mais de plus c'est un praticien qui ne cherche généralement pas à philosopher sur des concepts vides. Par ailleurs, son encyclopédie a été publiée en 1996, ce qui lui confère une certaine fraîcheur et en particulier dans la prise en compte de courants pédagogiques encore peu reconnus tels par exemple que les neurosciences.

L'encyclopédie de D. Chalvin nous propose donc une classification des approches pédagogiques contemporaines. Nous trouvons ainsi cinq courants majeurs dont :

Les approches centrées sur les conditionnements, sources de créativité et de liberté	<ul style="list-style-type: none"> • Béhaviorisme (Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner) • Neurosciences (M.-J. Chalvin, Ned Hermann, M. Knowles)
Les approches fondées sur les sciences de l'information qui permettent autonomie et cohérence	<ul style="list-style-type: none"> • Cybernétique (Wiener) • Systémique (Bateson, Mager, Watzlawick)
Les approches centrées sur l'analyse des processus d'acquisition, fondement de l'art d'apprendre à apprendre	<ul style="list-style-type: none"> • Epistémologie génétique (Piaget) • L'approche sociocognitive (Bandura) • L'approche des représentations cognitives (Moscovici) • L'approche de la dissonance cognitive (Festinger)
Les approches centrées sur la personne	<ul style="list-style-type: none"> • Théories psychologiques (Freud, Erikson, Wallon) • Théories des traits de la personnalité (Guilford, Claparède, Maslow, Vroom, Mucchielli) • Théories des relations interpersonnelles (Berne, Bandler-Grinder) • L'approche humaniste (Rogers)
Les approches centrées sur le	<ul style="list-style-type: none"> • Approche américaine (Moreno, Lewin)

fonctionnement des groupes	<ul style="list-style-type: none"> • Approche européenne (Bion, Pagès, Anzieu, Friedmann)
-----------------------------------	--

Evidemment, il ne s'agit là que d'un exemple de classification et il n'est pas unique. Il reste que si nous poursuivons notre objectif, à savoir situer la psychanalyse dans le contexte pédagogique, nous trouvons S. Freud et ses collègues en bonne place dans le courant des approches centrées sur la personne.

3.2.4 Quelques concepts psychanalytiques nécessaires et utiles à l'activité pédagogique

Après une brève présentation des concepts fondamentaux associés à la théorie de chacun des auteurs, D. Chalvin nous propose une rubrique baptisée « Conséquences pour un formateur » dans laquelle il définit très concrètement en quoi cette théorie est utile au formateur. Nous trouvons ainsi dans les approches centrées sur la personne les propos suivants :

Pour S. Freud

« Conséquences pour un formateur : être attentif à l'équilibre affectif d'un stagiaire

Le formé, à l'âge adulte, est à la recherche d'un équilibre constant entre ses pulsions instinctives et les valeurs qui lui ont été transmises pendant son éducation. Avoir des pulsions mais se retenir car ce n'est pas moral et parce que le regard de l'autre compte beaucoup. Tout ceci amène le formé à combattre ses pulsions qui se manifestent parfois agressivement envers l'extérieur ou contre lui-même. Derrière la bienséance sociale, chaque formé a toute une vie affective à gérer, parfois avec difficultés. La vie inhabituelle en groupe de stagiaires et des tensions avec d'autres peuvent réveiller des déséquilibres. Pour le formateur, observer et être attentif à ces phénomènes permet de tenir compte de cette vie affective et de la gérer. »

Concrètement, ce paragraphe nous parle de la dynamique des groupes et de la construction du Surmoi. La théorie de la dynamique des groupes développée entre autres par Max Pagès [PAGES 1975] et Didier Anzieu [ANZIEU 1968], met en évidence à quel point la gestion d'un groupe et du « groupe classe » en particulier, requiert de la part de l'enseignant une lucidité et une clarté sur ses propres projections et sur sa vie inconsciente qui ne peuvent être atteints qu'au travers d'un travail thérapeutique. Par ailleurs, c'est dans la confrontation au groupe et à ses règles que l'apprenant peut construire et renforcer ses fonctions surmoïques. En effet, A. Miller nous dit que l'adolescence consiste à donner forme culturelle à la Nature, à passer de la pulsion à la raison, à intégrer des règles, des interdits, des limites et les normes sociales en vigueur. Ainsi le concept de Surmoi est fondamental dans l'enseignement puisqu'il met en évidence la nécessité et l'importance pour l'enseignant d'être capable de poser et de maintenir un cadre sécurisant et rassurant parce que contenant. Cet enseignant doit donc être le garant du respect de la loi au sein de la classe. Il est de ce fait un maillon essentiel dans la construction de l'identité de l'enfant et de l'adolescent.

Pour E. Erikson

« Conséquences pour un formateur: savoir qu'un stagiaire normal vit des crises affectives

Le stagiaire adulte désire participer à un stage plein de production active, de construction et de créativité; il recherche aussi la stabilité dans sa formation. Gérer des stagiaires, c'est aussi gérer des adultes qui peuvent se comporter, à certains moments, comme des enfants avec des attitudes affectives peu rationnelles de: confiance, défiance; sentiment d'agréable, de désagréable; manque de confiance en soi; sentiment d'infériorité... Le formé a besoin, à ce moment, d'un formateur averti, solide et compréhensif. »

En d'autres termes, il est normal que l'apprenant adolescent ou adulte, confronte le cadre et donc l'enseignant qui incarne la loi. C'est d'ailleurs dans cette confrontation que la personne en formation va construire ou consolider une identité sociale acceptable. En ce sens, l'enseignant se doit de ne pas prendre pour lui la provocation de l'apprenant mais au contraire lui offrir une surface projective solide, compréhensive et tolérante. C'est le rôle du formateur d'être suffisamment au clair sur ses propres problématiques personnelles pour être en mesure de gérer non seulement la projection de l'apprenant, mais aussi et surtout son propre contre-transfert [IMBERT 1996]. Ce concept est à mettre en lien avec le concept d'attentes (expérience de Rosenthal ou effet Pygmalion) largement exploré par P. Marc dans [MARC 1984] et dont les effets dévastateurs peuvent être quotidiennement observés.

Et pour H. Wallon

« Conséquences pour un formateur: pour une pédagogie intégrant les aspects physiologiques et émotionnels.

Le formé reste pour une part un nourrisson, un « gros bébé » qui a besoin de chaleur et de sécurité autour de lui. Il fonctionne avec des sensations d'agréable et de désagréable devant les objets qui l'entourent. Le rapport direct avec les objets est important (être bien assis dans une pièce avec une lumière qui n'agresse pas...). Il est alors nécessaire d'aménager l'espace ou se passe le stage, en fonction de ces caractéristiques. L'ambiance émotionnelle du stage va faciliter ou bloquer la communication pédagogique. S'adapter à chaque stagiaire, c'est aussi s'adapter à la structure émotionnelle de son intelligence : par exemple, il aime l'opposition pour comprendre ou la confusion est sa première démarche ou il aimera suivre un modèle: accepter confusion ou opposition dépendance comme démarche de recherche peut être très utile pour une pédagogie efficace. »

Ce troisième thème fait référence entre autres choses, au narcissisme de l'apprenant et à la nécessité de lui retourner une image positive. Ainsi le formateur se doit d'être suffisamment construit narcissiquement pour ne pas attendre de reconnaissance de son auditoire. S'il est lui-même suffisamment individué et centré, il peut alors se consacrer entièrement à ses apprenants, être à leur écoute, leur offrir une attitude empathique, nourricière et reconnaissante. Dans les cas contraires, l'enseignant risque de souffrir de la confrontation quotidienne à ses propres blessures narcissiques.

Ce bref détour par un ouvrage de vulgarisation tel que « *l'encyclopédie des pédagogies de formation* » nous permet de formuler en quelques phrases en quoi la psychanalyse est utile et nécessaire à la compréhension et à la gestion de la relation pédagogique. Evidemment, il est possible de décrire au travers d'autres modèles théoriques les enjeux relationnels auxquels l'enseignant se confronte. Cependant, il existe peu de modèles en dehors de la psychanalyse pour mettre en lien des dimensions inconscientes des individus avec les comportements observés dans la relation pédagogique.

En guise de synthèse, nous pouvons citer un passage de l'excellent ouvrage de Jacques Nimier intitulé « *La formation psychologique des enseignants* » [NIMIER 1996] qui nous dit en pages 18 et suivantes :

« POURQUOI UNE FORMATION PSYCHOLOGIQUE ?

Métier exercé avec des personnes

La transmission des connaissances à une personne ou à un groupe de personnes, spécificité de l'enseignant, est un phénomène humain. Sa maîtrise exige quelques connaissances. Si,

pour étudier comment les informations passent d'un micro-ordinateur à une imprimante, personne ne s'étonne qu'il soit nécessaire de connaître le fonctionnement d'un ordinateur, d'une imprimante, et quel type d'information on désire faire passer de l'un à l'autre, la nécessité pour l'enseignant d'avoir des connaissances sur le fonctionnement des personnes ne paraît pas toujours évidente et la qualité, seule, de l'information à transmettre semble réellement importante.

Métier exercé dans un groupe

La transmission des connaissances se fait habituellement dans un groupe, elle est donc soumise à l'évolution des phénomènes propres au groupe. Tout le monde le reconnaît, en remarquant, par exemple, qu'il y a une « bonne atmosphère » de travail dans telle classe ou que « le climat est détestable » dans telle autre. Et curieusement, cela ne va guère plus loin, on en reste aux expressions « atmosphère », « climat », qui ressortent plus du cinéma ou de la météo que d'un langage scientifique. Pourtant, les phénomènes de groupe sont connus; et pendant que certains secteurs considèrent la gestion d'une équipe comme primordiale, la plupart des enseignants restent à l'écart de ces connaissances alors qu'elles conditionnent les performances de leur métier et qu'elles seraient une aide devant certains phénomènes de violence. [...]

Que l'enseignant le veuille ou non, son attitude a des conséquences sur la vie psychique des enfants qui lui sont confiés. Il ne suffit pas qu'il en soit averti, il faut qu'il s'y prépare grâce à un travail personnel qui l'aide à découvrir l'importance de l'image qu'il a de lui-même et l'influence de cette image sur celle qu'il a de ses élèves (avec des conséquences sur son attitude dans l'évaluation, en particulier). C'est un des objectifs d'une formation psychologique.

Métier de l'information, mais aussi de l'écoute

Actuellement, les techniques modernes de communication entrent dans les classes et les enseignants sont amenés à passer d'un métier d'information à un métier d'écoute. Avec l'introduction des ordinateurs, l'enseignant devient animateur; il est moins question pour lui de s'appuyer sur un cours bien préparé, de proposer des exercices dont il connaît la solution, mais de guider des élèves dans leur progression individuelle. Confronté à des situations imprévues, ce sera à lui d'écouter la question posée, la comprendre, savoir pour cela reposer d'autres questions pour avancer petit à petit en compagnie de l'élève et trouver où se situe sa difficulté. Sa capacité d'écoute devient aussi importante que sa capacité d'explication. Or, l'écoute s'apprend. Et cet apprentissage peut se faire dans le cadre d'un travail psychologique. De plus on peut légitimement prévoir qu'en fonction du principe d'homéostasie, plus il y aura de technique en classe, plus la demande de relationnel sera importante pour rétablir l'équilibre.

Métier d'ouverture et de rencontre

Actuellement, l'enseignant est encore enfermé dans sa discipline alors qu'on souhaite partout une école ouverte sur le monde. Le travail psychologique que je présente dans ce livre pourrait être une occasion de rencontres pour des professeurs de disciplines différentes, d'ouverture et de solidarité entre enseignants.

D'autres considérations plaident également pour ce type de formation. Ainsi, puisque l'enseignant est un ancien élève, qu'il le veuille ou non, il a été influencé par les professeurs qu'il a eus. Pour ne pas être emprisonné par ces modèles, toujours limités et souvent peu

actuels, il lui est nécessaire de travailler sur les représentations qu'il a de ces enseignants et ainsi, élargir et enrichir ses propres références. Sans oublier qu'un ancien « bon élève » a peut-être un peu de mal à se mettre instinctivement à l'écoute d'élèves en difficulté.

Métier « stressant »

Il l'est certainement plus maintenant qu'autrefois, pour les raisons que j'ai évoquées précédemment. Apprendre aux enseignants à « gérer le stress », le leur, et celui de leurs élèves, pourrait leur être utile. Etre capable de faire face à toutes violences (physique, morale, verbale, etc.) pour ne pas perdre le contrôle de certaines situations, demande une formation psychologique très particulière qui n'était pas nécessaire autrefois.

Malgré certaines controverses, on sait que les dépressions des enseignants sont fréquentes et qu'en particulier, les suicides des enseignants, rentrant de pays étrangers et s'adaptant difficilement à leurs nouvelles conditions, sont nombreux. Ne peut-on leur offrir, préventivement, des lieux de soutien, c'est-à-dire avant la crise, et la prise en charge par un établissement de la MGEN ? »

Au travers de ces quelques exemples, nous voyons que la psychanalyse est un outil d'analyse utile et nécessaire à une pratique performante de la profession d'enseignant. Cependant, la connaissance théorique de la psychologie n'est pas une condition suffisante à l'exercice efficace de la profession. En effet, il s'agit encore d'être en mesure d'intégrer ces connaissances dans des comportements et des attitudes adéquates.

3.2.5 La formation à la psychologie et la formation psychologique

Même si l'on admet la nécessité d'une formation à la psychologie pour enseigner, il reste qu'il est important de distinguer la compréhension théorique de la psychanalyse et l'application de la démarche psychanalytique à sa propre personnalité dans le cadre d'une démarche thérapeutique. En effet, il est parfaitement possible de comprendre et d'expliquer les concepts de transfert et de contre-transfert sans pour autant être en mesure de gérer son propre contre-transfert dans des situations éducatives complexes. Il est donc nécessaire d'envisager la formation psychologique des enseignants non seulement comme une formation théorique, mais aussi et surtout comme une démarche de développement personnel visant à atteindre un minimum d'individuation. Ainsi, comme le dit J. Nimier dans son ouvrage [NIMIER 1996], « *Ne confondons pas enseignement de psychologie et formation psychologique. [...] Un enseignement qui porte sur des connaissances de l'autre (enfant, adolescent, etc.), sans passer par la connaissance de soi-même, conduit à un « comportement de pouvoir » sur l'autre. Il donne la fausse impression de « savoir sur l'autre » et abuse par illusion et cela n'est évidemment pas favorable au dialogue entre un enseignant et ses élèves* ». Michel Girardin postule que « *l'on peut parfois gérer les problèmes sans en connaître les tenants inconscients et rendre la situation supportable. Par contre, si le problème réside dans une attitude inconsciente génératrice de troubles, seule une démarche psychanalytique permet de changer les comportements* ». Autrement dit, il est possible pour un enseignant d'aménager une situation troublée pour la rendre supportable mais si la cause du trouble est inconsciente, seul un travail thérapeutique peut rendre conscient le processus sous-jacent. Cette réalité est fort bien résumée par une phrase de D. Chalvin qui nous dit : « *que faut-il connaître pour enseigner les mathématiques à Pierre ?* ». La réponse habituelle est « *les mathématiques évidemment* ». D. Chalvin nous répond que c'est Pierre qu'il faut connaître ! Nous sommes très tentés de dire que c'est l'enseignant qui doit se connaître. Car dans le fond, connaître Pierre n'est pas très utile. Il faut surtout être capable d'écouter « vraiment » Pierre...

En d'autres termes, la formation psychologique vise à l'atteinte du stade génital adulte de Freud et à un degré de conscience de soi suffisamment élevé pour permettre une gestion suffisante de son contre-transfert. Ceci correspond à la capacité que possède un individu à être lucide sur ce qui lui appartient et ce qui est projection de l'autre sur lui dans la relation. En conclusion, nous pensons que non seulement les enseignants devraient recevoir une solide formation à la psychologie, mais également effectuer un travail de développement personnel suffisant pour limiter autant que possible leurs projections au sein de la classe.

3.3 JE SUIS INSTITUTEUR, MAIS JE ME SOIGNE !

3.3.1 La valeur ajoutée de l'instituteur, c'est ses aptitudes relationnelles

Si nous considérons que les trois premières hypothèses sont valides, à savoir que les savoirs sont plus valorisés que les attitudes chez les enseignants du canton de Neuchâtel, qu'un travail thérapeutique de l'enseignant est d'autant plus nécessaire que ses élèves sont fragiles narcissiquement et qu'en conséquence, la formation psychologique demandée aux enseignants neuchâtelois est actuellement insuffisante, nous pouvons dès lors nous interroger sur les raisons de cette situation. Pourquoi l'école normale qui forme des enseignants qui devraient se distinguer de leurs collègues universitaires par des aptitudes relationnelles pointues ne propose-t-elle pas un véritable développement personnel ? Pourquoi la majorité des enseignants des classes enfantines et primaires ne cherchent-ils pas à développer ce qui est leur véritable valeur ajoutée ? En quoi une formation psychologique supérieure ne pourrait-elle pas être la caractéristique des enseignants des classes enfantines ou primaires⁴ ? Il serait alors envisageable pour cette population d'enseignants de négocier un statut plus équilibré face à l'Etat. De plus, une telle formation supérieure ouvrirait des débouchés pour des reconversions dans des carrières professionnelles en sciences sociales (psychologue, assistant social, etc.). Malheureusement, nous observons que non seulement ce n'est pas la tendance actuelle mais que de plus, il semble que nous nous orientons plutôt vers une « académisation » de la formation des enseignants via les HEP ou au travers du modèle genevois du « tout universitaire ». Or quelle que soit la qualité de l'enseignement académique transmis, l'université reste jusqu'à présent plutôt un lieu d'acquisition de savoir théorique et pas de développement personnel.

3.3.2 Ecole normale ou Université... Un choix social ?

La question sous-jacente à la question du statut des enseignants est celle du choix de carrière et du lieu de formation. En effet, pourquoi des élèves qui finissent le gymnase avec succès décident-ils de poursuivre leur formation à l'université ou plutôt à l'école normale ? Nous nous posons cette question depuis plusieurs années et nous souhaitons exposer ici une hypothèse psychosociologique. En effet, nous postulons qu'il est possible que le choix de l'école normale comme lieu de formation soit un choix socialement connoté et que ce soit ce que Vincent de Gaulejac appelle une « névrose de classe » [DE GAULEJAC 1987] qui soit le principal moteur de ce choix. Nous allons donc expliciter notre hypothèse. Nous ne pourrions cependant pas en vérifier la pertinence car les chiffres nécessaires ne semblent malheureusement pas disponibles.

⁴ Cette caractéristique serait même une spécificité unique dans le monde académique romand puisque actuellement, il n'existe à notre connaissance aucune formation universitaire qui requiert un travail thérapeutique complet. Si l'on fait abstraction des supervisions et autres analyses de pratiques professionnelles pratiquées à l'école normale ou dans les écoles sociales, seules les formations de thérapeute imposent un travail sur soi minimum d'environ 150 heures d'analyse personnelle.

3.3.3 L'origine sociale des étudiants de l'école normale

Il est aujourd'hui clair que la représentation sociale des étudiants dans les différents cursus de formation neuchâtelois et romands n'est pas uniforme. On observe ainsi dans la statistique scolaire suisse de 1992 [OFS 1992] qu'environ 70% des élèves issus de classe sociale favorisée entrent au gymnase alors que 70% des élèves issus de classe sociale défavorisée entrent en formation professionnelle. Une étude genevoise de 1993 conduite par W. Hutmacher [HUTMACHER 1993] démontre que le redoublement est généralement inutile (la grande majorité des élèves qui redoublent terminent tout de même leur scolarité en classe préprofessionnelle) et qu'il touche six fois plus les enfants d'ouvriers que ceux de cadres supérieurs, ceci indépendamment de l'origine culturelle. Enfin, l'Hebdo du 31 mars 1994 [HEBDO 1994] met en évidence qu'un fils de père universitaire a 48% de chance de terminer l'université (24% pour une fille) alors qu'un fils de père sans formation n'en a que 7% (une fille 1%). Ces chiffres ne sont pas nouveaux et se retrouvent dans de nombreuses études (pe. [MARC 1997][ORDP-NE 1994][BOURDIEU 1970] etc.). Il est donc relativement aisé de démontrer que la majorité des élèves qui fréquentent le gymnase puis l'université sont issus d'un milieu social favorisé (du moins en ce qui concerne le niveau de formation d'un des deux parents). Les multiples raisons de cette inégalité sociale, qui vont du développement au sein de la famille d'habitus sociaux valorisés au sein de l'école à la disponibilité des ressources matérielles au domicile de l'étudiant, n'ont pas lieu d'être approfondies ici. En effet, nous ne souhaitons pas comparer des élèves faibles avec des élèves doués scolairement, mais comparer les trajectoires scolaires des élèves qui réussissent à l'école en fonction de leur origine sociale.

3.3.4 Ecole normale ou université ?

Pour commencer, nous souhaitons mettre l'accent sur la reproduction inconsciente que P. Bourdieu expose dans « La reproduction » [BOURDIEU 1970]. Il explique ainsi que l'assimilation complète au modèle social consiste à intégrer les inégalités comme une donnée normale du système. Ainsi lorsque le nanti et le pauvre acceptent leur statut respectif sans le remettre en cause, ils sont alors totalement « reproducteurs ». N'y a-t-il pas au sein de la classe ouvrière et moyenne inférieure une croyance inconsciente et totalement intériorisée que l'université n'est pas un lieu pour les ouvriers ?

Vincent de Gaulejac parle de la névrose de classe comme « les caractéristiques principales des conflits psychologiques liés au déclassement/reclassement social » [DE GAULEJAC 1987]. Au travers de ses ouvrages [DE GAULEJAC 1987][DE GAULEJAC 1994], V. de Gaulejac met en évidence à quel point des phénomènes tels que la honte, la loyauté à son milieu d'origine ou à sa famille, la crainte de ne plus se reconnaître entre pairs sont de facteurs inconscients extrêmement forts qui nourrissent la névrose de classe et génère chez les étudiants issus de milieux modestes, une autocensure dans leur capacité d'épanouissement professionnel. Cette autocensure apparaît très clairement lorsque l'on explore les choix professionnels au travers de la trajectoire familiale et sociale [LEGRAND 1993][WENNER 1988][ANCELIN SCHÜTZENBERGER 1993][RIVERIN-SIMARD 1996].

Enfin, il existe de nombreuses études sur l'échec scolaire [INAEBNIT 1993][PERRET-CLERMONT 1996] qui mettent en évidence que dans les milieux modestes, on ne développe pas ou peu ce que D. Stern appelle le « lien interpersonnel verbal » [STERN 1989], à savoir une aptitude à parler de ses émotions, de sa vie intérieure, à verbaliser au niveau « méta » et plus généralement à manipuler des concepts abstraits. On observe en effet que les personnes issues de milieu modeste ont plutôt tendance à valoriser la pensée concrète et l'action au détriment de la pensée abstraite et de la réflexion.

Nous pouvons dès lors émettre l'hypothèse que les élèves qui entrent à l'école normale plutôt qu'à l'université (ceci alors que du point de vue réglementaire, ils sont totalement libres de leur décision puisque ayant réussis leurs examens de maturité) le font par « adaptation » sociale. Ainsi, il est plus « logique » de devenir instituteur plutôt qu'universitaire lorsque l'on est issu d'un milieu modeste. En effet, l'appartenance sociale n'est pas remise en cause, le statut social n'est pas trop menaçant et plutôt valorisé dans le milieu modeste, les modes de pensée et le pragmatisme de l'enseignement au sein de l'école normale en fait un lieu accessible et compréhensible à la famille de l'étudiant.

3.3.5 L'école normale, un choix « névrosé » ?

Si l'hypothèse de « l'accès à l'école normale par névrose de classe » devait se vérifier, nous devrions pouvoir observer une origine sociale modeste dominante au sein de l'école normale et plus généralement du corps enseignant des degrés enfantine, primaire et secondaire inférieur. Malheureusement, comme nous le disions en préambule, il n'existe actuellement pas de statistiques au niveau neuchâtelois.

Par contre, nous avons trouvé un seul et unique ouvrage présentant des chiffres qui bien qu'anciens, nous permettent tout de même de réfléchir plus avant. Le livre « *Instituteurs – un coup au moral* » de Frédéric Charles publié en 1988 [CHARLES 1988] nous propose une étude sur la crise de recrutement que l'éducation nationale française a traversée en 1986.

Dans un premier temps, F. Charles nous expose l'évolution morphologique des différentes classes sociales sur la région parisienne de 1954 à 1982. Pour l'essentiel, nous observons une diminution de la proportion d'ouvriers, d'employés et de patrons au profit d'un accroissement des cadres moyens et supérieurs et des personnes exerçant un profession libérale.

Par ailleurs, il faut relever que depuis 1973, l'accès aux écoles normales françaises ne se fait plus via un concours de fin de 3^{ème} année mais exclusivement via un concours post-baccalauréat. Or comme nous allons le voir, même si l'accès au baccalauréat est plus démocratisé en France qu'en Suisse, ce changement de règlement a rendu inaccessible la profession d'instituteur à la population non-bachelière et donc, à une majorité de jeunes probablement issus de milieu modeste.

Du point de vue de la population normalienne, F. Charles nous propose une analyse en deux temps. Il compare ainsi la population recrutée via le concours de fin de 3^{ème} à celle recrutée via le concours post-baccalauréat de 1955 à 1973, puis uniquement via le concours post-baccalauréat de 1974 à 1984.

STATUT SOCIAL DU PERE	HOMMES			FEMMES		
	Concours de fin de 3 ^{ème}	Concours post-bac.	Concours post-bac	Concours de fin de 3 ^{ème}	Concours post-bac.	Concours post-bac
	1955-73	1955-73	1974-84	1955-73	1955-73	1974-84
Classes supérieures	10.3	21.3	43.7	16.7	24.7	49.1
Classes moyennes	51	53	40	51.3	52.3	37.6
Classes populaires	38.7	25.7	16.3	32	23	13.3
Effectif n =	1614	456	417	421	102	316

Si l'on analyse ces chiffres, nous observons que :

- La profession d'instituteur en devenant post-baccalauréat, a vu ses effectifs originaires de classes sociales supérieures doubler en 20 ans.
- La population issue des classes moyennes est en baisse d'un tiers en dix ans alors qu'elle représentait auparavant la moitié de la population, ceci indépendamment du mode d'accès à l'école normale (3^{ème} ou bac.).
- La grande victime des changements qui se sont opérés entre 1955 et 1984 est la population issue de classe sociale modeste. Ainsi sa population s'est réduite à une part congrue alors qu'elle représentait un bon tiers de la population initiale.

Ces exemples nous permettent d'observer qu'alors que la classe moyenne parisienne voit sa représentation sociale s'accroître, sa présence au sein des écoles normales françaises est en diminution. A l'inverse, la classe sociale supérieure voit sa représentation sociale diminuer alors que sa présence au sein des écoles normales augmente. En chiffre absolu, nous ne pouvons donc pas nous appuyer sur l'évolution morphologique de la population pour expliquer ces changements.

Par contre, nous pouvons faire l'hypothèse que les trois quarts des effectifs (voir les chiffres absolus) entrant à l'école normale étant initialement issus du concours de fin de 3^{ème} et représentant probablement très largement la population issue de classe sociale modeste, nous retrouvons finalement une sous représentation de cette population lorsque l'accès à l'école normale via le concours de fin de 3^{ème} est supprimé.

La question est alors de savoir si ces jeunes ne vont plus à l'école normale parce qu'ils n'en ont plus les compétences ou les moyens scolaires (baccalauréat) ou s'ils y renoncent parce que l'école normale n'est plus une « école pour les fils d'ouvriers ». Cette question nous semble d'une actualité brûlante dans la mesure où avant de réformer les institutions de formation des enseignants romands, il nous semblerait utile de réfléchir à l'hypothétique « névrose de classe » que ces nouvelles institutions vont révéler...

4 Conclusions

Tout au long de ce travail, nous avons cherché à comprendre pourquoi un enseignant de l'enseignement infantile ou primaire gagne pratiquement deux fois moins que son collègue enseignant au gymnase.

Au terme de ce travail, nous pensons pouvoir formuler une hypothèse sur les causes profondes de cette situation :

Premièrement, il existe des paramètres purement sociaux. La classe dirigeante postule inconsciemment la prédominance du savoir sur la relation, du « savoir » sur l'« être ». Par ailleurs, cette même classe dirigeante postule également la suprématie de l'université et du savoir académique sur tout autre lieu d'acquisition du savoir et en particulier sur l'école normale. Ainsi, nous observons que le système politique et social dirigé par une élite, privilégie les savoirs acquis dans le monde académique auquel cette même élite peut accéder de manière privilégiée. Relevons par ailleurs que cet accès privilégié s'inscrit déjà dans la valorisation aux niveaux scolaires infantile, primaire et secondaire d'habitus et de compétences sociales acquises surtout au sein des milieux privilégiés. Ce postulat est d'autant plus pertinent que la classe dirigeante est elle-même issue de milieux favorisés et donc privilégiée.

Deuxièmement, il existe des paramètres psychosociologiques. En particulier, il existe probablement une « névrose de classe » qui, indépendamment des résultats scolaires des enfants concernés, tend à présenter certains établissements de formation et certains savoirs comme « compatibles » ou « incompatibles » avec une classe sociale donnée. Ainsi pour les fils d'ouvriers, l'université est un lieu qui par essence, reste peu fréquentable. A l'inverse, l'école normale ou l'école d'infirmières représentent pour cette population scolairement douée mais issue d'un milieu social « trop » modeste, une solution acceptable et compatible avec le besoin inconscient de loyauté à sa classe d'origine.

Enfin en combinant ces deux regards, nous pouvons développer les hypothèses suivantes.

- Si le système social supprime l'école normale pour la remplacer par un cursus universitaire, il est fort probable que le statut d'enseignant obtienne ses lettres de noblesse... et que la profession soit désertée par les élèves issus des milieux modestes. Un cas similaire s'est produit récemment dans le canton de Neuchâtel avec l'école de nurses. En devenant une école de formation pour « éducatrices de la petite enfance », titre certes plus prestigieux que nurse, cette nouvelle formation a fait disparaître l'une des rares alternatives encore accessibles à des jeunes filles scolairement peu douées.
- Si les nouvelles HES sont de véritables institutions de formations académiques, elles risquent fort d'être apparentées aux universités. A l'inverse, si elles restent « accessibles » et ne font que remplacer les écoles normales, le statut d'enseignant aux degrés infantine et primaire restera un statut modeste.
- Les enseignants des degrés enfantines et primaires le sont parce qu'ils ne voulaient pas ou ne pouvaient pas, par « névrose de classe », développer un important arsenal conceptuel et théorique. Or pour devenir crédibles aux yeux des élites dirigeantes, il leur faudrait développer un savoir académique et une véritable expertise psychologique. De cette manière, ils pourraient se positionner en véritables professionnels de la relation pédagogique et ainsi revaloriser l'exercice de leur profession. Ce qu'ils ne font pas car... etc.
- Enfin, même si certains enseignants font un important travail de développement personnel, ils restent prisonniers d'un système qui ne reconnaît pas l'utilité de ce travail dans la mesure où ses fondements ne sont pas académiques. Les difficultés que rencontrent actuellement les services de l'Etat à établir une description de fonction qui prenne véritablement en compte les caractéristiques des professions enseignantes et en particulier les dimensions affectives et relationnelles, démontrent l'absence de moyens permettant d'appréhender cette réalité. Il n'existe simplement pas d'outils de mesure fiables de ces aptitudes relationnelles et émotionnelles.

Dès lors, nous pensons que ce travail d'élaboration théorique devrait être réalisé par les enseignants en activité. Les récents travaux sur la professionnalisation ont mis en évidence bien des champs d'étude mais la réflexion butte sur une réalité : d'une part les outils conceptuels dont disposent les enseignants sont insuffisants pour appréhender d'un point de vue théorique la complexité de la relation pédagogique et d'autre part, la grande majorité des enseignants ne fait pas l'effort d'un véritable développement personnel et d'individuation. Or nous croyons que c'est à ce prix là que le discours théorique des enseignants pourra devenir suffisamment « académique » pour recevoir l'attention nécessaire des élites dirigeantes.

5 Bibliographie

- ANCELIN
SCHÜTZENBERGER ANNE « *Aïe, mes aïeux !* », Éd. Epi - La méridienne, Paris, 1993
- ANZIEU DIDIER « *La dynamique des groupes restreints* », Ed. Puf, Paris, 1968
- BOURDIEU PIERRE « *La distinction - critique sociale du jugement* », Éd. de minuit, Paris, 1979
- BOURDIEU PIERRE &
PASSERON JEAN-CLAUDE « *La reproduction* », Ed. de Minuit, Paris, 1970
- CHALVIN DOMINIQUE « *Encyclopédie des pédagogies de formation – tome 1 : Histoire et principales approches* », Ed. ESF, Paris, 1996
- CHARLES FREDERIC « *Instituteurs – un coup au moral* », Ed. Essai Ramsay, Paris, 1988
- COUDRAY LEANDRE « *Améliorer la relation enseignant-enseigné* », Ed. d'Organisation, Paris, 1989
- DE GAULEJAC VINCENT « *La lutte des places* », Ed. Desclée De Brouwer, Paris, 1994
- DE GAULEJAC VINCENT « *La névrose de classe* », Ed. Hommes & groupes, Paris, 1987
- GOUMAZ GASTON « *Enseignant-Enseigné : une estime réciproque* », Ed. des Sables, Perly, 1991
- HUTMACHER WALO « *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire* », Ed. du service de la recherche sociologique, Cahier No 36, Genève, 1993
- IMBERT FRANCIS « *L'inconscient dans la classe* », Ed. ESF, Paris, 1996
- INAEBNIT L.-C., « *Les stratégies personnelles d'apprentissage* », Ed. du Centre vaudois de recherches pédagogiques CVRP, No 92.3, Lausanne, 1993
- JUNG CARL GUSTAV « *Psychologie et éducation* », Ed. Buchet/Chastel, Paris, 1990
- LEGRAND MICHEL « *L'approche biographique* », Ed. EPI – Desclée de Brouwer, Paris, 1993
- MAILLARD ALAIN « *Le scandale de l'inégalité* », in L'Hebdo No 13, 31 mars 1994, pp. 10-16, Lausanne, 1994

- MARC PIERRE « *L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise ?* », in « Vous avez dit... Pédagogie » no 44, septembre 1996, Séminaire de Sciences de l'Education, Université de Neuchâtel, 1996
- MARC PIERRE « *Autour de la notion pédagogique d'attente* », Ed. Peter Lang, Berne, 1984
- NIMIER JACQUES « *La formation psychologiques des enseignants* », Ed. ESF, Paris, 1996
- ODRP-NE « *L'échec scolaire à travers la scolarité obligatoire* », Ed. Office de la Documentation et de la Recherche Pédagogique, Neuchâtel, 1994
- OFS « *Statistique scolaire suisse* », Office fédéral de la statistique, Berne, 1992
- PAGES MAX « *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale* », Ed. Dunod, Paris, 1970
- PAGES MAX « *La vie affective des groupes* », Ed. Dunod-Bordas, Paris, 1975
- PERRET-CLERMONT & AL. « *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* », Ed. Peter Lang, Berne, 1996
- PIAGET JEAN « *Psychologie et pédagogie* », Ed. Denoël, Paris, 1969
- RIVERIN-SIMARD DANIELLE « *Travail et personnalité* », Les presses de l'Université de Laval, Saint-Nicolas (Québec), 1996
- ROGERS CARL « *Liberté pour apprendre* », Ed. Dunod, Paris, 1973
- SABON GUY « *La formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage* », Ed. ESF, Paris, 1994
- SPR « *Vers la professionnalisation : pour aller plus loin* », Ed. SPR, 1996
- SPR « *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres de la SPR* », AD de la SPR, juin 1997
- STERN DANIEL N. « *Le monde interpersonnel du nourrisson* », Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1989
- WENNER MICHELINE « *Comment et pourquoi devient-on infirmière ?* », Éd. Lamarre - coll. Recherche infirmière, Paris, 1988

6 Remerciements

Nos remerciements vont à Madame Huguette Oppliger, psychologue et enseignante, pour les précieux conseils et informations qu'elle a bien voulu nous procurer.

Nous souhaitons également remercier Monsieur Blaise Perrenoud, adjoint au chef du service de l'enseignement secondaire du canton de Neuchâtel, pour les renseignements qu'il a bien voulu nous transmettre.

Enfin nos remerciements vont à Madame Marie-Claude Audétat pour le temps qu'elle a bien voulu consacrer aux relectures et pour ses précieuses remarques.