

# La poussée et le mouvement

## Analyse et éthique du travail dans la formation des enseignants <sup>1</sup>

Olivier Maulini

Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2001

Si nos sociétés ont un réservoir à fantasmes, c'est peut-être bien la formation des enseignants<sup>2</sup>. Chaque fois qu'une question se pose – « comment promouvoir le bilinguisme ? », « comment démocratiser les nouvelles technologies ? », « comment prévenir la maltraitance ? » - vient tout de suite une réponse imaginaire : « il suffit de former les maîtres, de les former bien, de les former mieux ».

Si la réponse est imaginaire, c'est pour deux raisons qui n'en font qu'une. Première raison : de la géographie à l'éducation physique, de l'évaluation aux relations familles-école, chaque discipline et chaque objet a son lobby ; faites la somme de leurs propositions ; dix ans d'études n'y suffiraient pas. Deuxième raison : les propositions sont toujours, au moins en partie, prescriptives ; elles préconisent un métier « rêvé » dont la réalité n'est pas toujours digne ; que la somme des rêves soit irréaliste nous renvoie à la raison précédente. Aux fantasmes des groupes de pression répond finalement l'angoisse des (jeunes) enseignants et de leurs formateurs : « comment serons-nous jamais « à la hauteur » si vos attentes sont sans limites ? »

C'est une loi sociologique : au royaume des spécialistes, le généraliste a toujours tort. Sa mission passionne tout le monde, mais son travail est méconnu. Tout le monde sait ce qu'il devrait faire, mais personne ne sait vraiment, ni ce qu'il fait, ni ce qu'il est objectivement en mesure de faire. Former les maîtres par l'analyse du travail - du « vrai » travail - est donc bien plus qu'un détour pédagogique. C'est une rupture, un renversement de perspective qui ne renonce ni à la critique, ni à la promotion d'idées et de pratiques nouvelles, mais qui subordonne toute proposition à la connaissance approfondie des pratiques existantes. Le métier d'instituteur est de ce point de vue un métier comme les autres. Il s'incarne dans une « activité dirigée » (Clot, 2000) : le travail enseignant. Comment apprendre un métier sans comprendre son travail ? Et comment comprendre son travail sans comprendre **le** travail ?

### **Le travail : usure du monde et cœur à l'ouvrage**

En mécanique, le travail est le produit d'une force par le déplacement de son point d'application. Prenons le Sisyphe de Camus. Son travail est proportionnel à la force qu'il applique sur son rocher, et à la distance qu'il parcourt avec lui. Plus il pousse fort et plus il va haut, plus il travaille. Et on sait qu'il travaille beaucoup.

A quelle condition dira-t-on que Sisyphe ne travaille plus ? Première hypothèse : s'il s'assied par terre et refuse de pousser. Dans ce cas, la force appliquée est nulle, le déplacement aussi (zéro fois zéro égale zéro). Deuxième hypothèse : si le prolétaire des dieux et son rocher sont projetés dans l'espace intersidéral, loin de tout champ de gravitation. Le déplacement est alors considérable, mais l'effort du pousseur est nul (zéro fois beaucoup

---

<sup>1</sup> Texte publié dans l'*éGRENage*, revue du Groupe romand d'éducation nouvelle, 7, 10-14.

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de travailleurs que de travailleuses.

égale zéro). Troisième hypothèse : si l'on reste sur terre, que Sisyphe pousse très fort, mais que le rocher ne bouge pas. L'homme va se fatiguer, c'est sûr, mais comme rien ne bouge, on ne peut pas dire qu'il travaille (beaucoup fois zéro égale zéro). Moralité : il ne suffit pas de se déplacer pour avoir à pousser, et il ne suffit pas de pousser pour se déplacer. Pour travailler, il faut faire l'un **et** l'autre.

L'équation est schématique, et elle ne peut pas se transposer sans précaution au travail humain et au travail **avec** l'humain. Mais elle met le doigt sur une tension essentielle à garder en mémoire : si nous « travaillons », c'est parce que nous tentons de déplacer des montagnes, et parce que ces montagnes **résistent** à nos efforts de déplacement. Sans résistance, pas de travail. Mais sans mouvement non plus. Pousseur impuissant et promeneur sans contrainte : deux antithèses du travailleur.

Michel Serres (1980) ne dit pas le contraire lorsqu'il affirme que « travailler, c'est trier ». Travailler, c'est séparer ce qui a tendance à se mélanger, à se diluer, à se confondre. Si l'homme travaille – et il n'est pas seul à le faire – c'est parce qu'il reçoit de l'ordre et de l'énergie qu'il doit transformer sans relâche en les triturant, en les classant, en les organisant, bref, en les triant à son propre usage et en éliminant les déchets. Il y a, bien entendu, des mélanges qui nous arrangent. Mais la plupart nous embarrassent. Et distinguer les premiers des seconds, qu'est-ce faire sinon encore trier ? Le Sisyphe de Michel Serres ne déplace pas qu'un seul rocher. Il en déplace des milliers, qui résistent eux aussi à leurs déplacements. On les classe, mais ils se mélangent. On les entasse, mais ils s'affaissent. A notre musique, ils préfèrent le bruit. Pour vivre, l'homme doit résister aux penchants de la nature.

Gravité (Camus) ou entropie (Serres), le travail est sans fin pour qui veut lutter contre la plus forte pente, la pente « naturelle » du désordre et de la chute des corps. A la maison, on range, on balaie, on nettoie. Et trois jours après, le désordre, la poussière et la saleté sont de nouveau là. Il faut sans arrêt déplacer et trier ce qui refuse de l'être. Le travail ménager est moins un avatar que le symbole de la condition humaine : un éternel recommencement, une lutte permanente contre l'usure du monde. Il demande ce que demande tout travail : du « cœur à l'ouvrage » (Kaufmann, 1997).

### **Le travail enseignant : pousser pour que ça bouge**

Prenons un rocher moins domestiqué : l'échec scolaire. Le hisser encore et encore le long d'une pente d'où il aime dévaler, « tendre à corriger »<sup>3</sup> les erreurs de trajectoire qu'il prend plaisir à répéter, voilà peut-être le début et la fin du « travail » pédagogique. A quoi bon enseigner si tous les enfants montent tout seuls sur les plus hauts sommets ? Si l'homme a bâti des écoles, c'est parce que l'apprentissage n'est pas spontané, que le désir de savoir ne se programme pas, que le courage d'étudier ne se décrète pas, que les dons ne sont pas donnés, mais que l'échec n'est pas non plus une fatalité. Ce qui signifie qu'un mouvement est possible, et qu'un effort est nécessaire.

Car la réalité résiste à nos bonnes intentions. Le philosophe a beau répéter que nos savoirs nous précèdent, que la parole du maître vient avant celle de l'élève, que l'enseignement est nécessairement vertical, la différence d'altitude ne fournit - retour de la mécanique – qu'une énergie **potentielle**. L'écriture, la grammaire, le calcul, la géométrie ou l'histoire tombent tout droit dans l'escarcelle des élèves qui veulent et qui savent anticiper les trajectoires. Mais pour les autres, ceux qui n'interceptent pas les « objets de savoir » au moment voulu, ceux qui ne trient pas assez vite le bon grain de l'ivraie, tout est à reprendre depuis le commencement. Car ce qui est tombé et qui n'a pas été « saisi » au vol gît désormais au bas

---

<sup>3</sup> « Tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire », tel est l'un des « buts » que la loi sur l'instruction publique assigne à l'école genevoise.

de la pente. On ne retrouvera un potentiel d'énergie qu'à condition de ramener les bons objets vers le haut. Voilà le dur labeur, le tourment de l'enseignant-travailleur<sup>4</sup>. Pour « remonter vers les sommets » (Camus), pour « remonter l'entropie » (Serres), il faut s'arc-bouter, s'éreinter, transpirer. C'est pénible, évidemment. Décourageant, parfois. Mais si le rocher se met à bouger, on pourra rentrer chez soi, le soir, avec un trésor : le sentiment du travail accompli.

Si l'enseignant ne manque pas de travail, c'est que l'école opère toutes sortes de tris. Elle range les élèves dans des classes, des degrés, des cycles, des modules, et lorsqu'elle les déplace, elle les met « en rangs ». Elle répartit les savoirs dans des disciplines, des programmes, des manuels, des plans de travail. Elle quadrille le temps au moyen d'une grille-horaire à laquelle s'ajoutent le « temps d'accueil », le « temps de travail à la maison », le « temps de travail en commun ». Dans la classe, le maître trie les bonnes et les mauvaises questions, les bonnes et les mauvaises réponses, et, au bout du compte, les « bons » et les « mauvais » élèves. Les premiers grimpent sans peine vers les cimes. Les autres, on dit qu'on les « traîne » comme des « boulets » ou alors on les « laisse tomber ».

Tardif et Lessard (1999) affirment que les élèves sont l'« objet de travail » des enseignants. Ajoutons une condition : que le travailleur ne soit pas Pygmalion et l'élève un bloc inerte formaté à coups de burin. Le Sujet advient ou n'advient pas, mais jamais il ne se fabrique. Il doit faire « œuvre de lui-même », en prenant appui sur les échafaudages du pédagogue, en marchant sur ses traces, mais aussi, progressivement, à côté d'elles (Meirieu, 1996 ; Imbert, 2000). Nos enfants ne sont pas de pierre. On ne les roule pas sur une pente et on ne les range pas dans des boîtes, aussi beau soit l'écrin. L'objet du travail enseignant, corrigent Tardif et Lessard, ce n'est pas l'humain, mais le **rapport humain**, un rapport interactif, jamais figé, toujours à négocier, médiatisé par les savoirs. Disons plutôt que le travail enseignant est un travail **sans** objet, où rien ne se fabrique, mais où tout devrait se (co)construire.

Le paradoxe de l'instruction, ce n'est pas tant que les enfants soient capables de nous résister, car l'inertie et le frottement ne sont pas propres au vivant. Le paradoxe de l'instruction, c'est que seul l'élève peut apprendre, mais qu'il n'apprend pas seul. Ce qui signifie que des objets sont à produire, mais que ces objets sont des savoirs ou des compétences qui ne se produisent qu'à deux, dans le travail **commun** du maître et du disciple. Ce que produit l'enseignant, ce ne sont ni des élèves (bons ou mauvais), ni des rapport humains, ni des apprentissages. Ce qu'il peut produire, au mieux, ce sont des **conditions** propices aux apprentissages **des** élèves. Et même ici, comment ferions-nous pour imposer quoi que ce soit ? Nous pouvons imaginer les situations les plus stimulantes, les problèmes les plus intrigants, les projets les plus fous, que ferons-nous du petit Jules qui n'est ni stimulé, ni intrigué, ni affolé ? Il faudra, c'est sûr, se remettre à trier. Trouver d'autres méthodes, d'autres détours, d'autres ruses. Il n'y a de pédagogie que différenciée pour qui refuse, et la violence de l'inculcation, et celle de l'abandon. Le travail suppose, on l'a vu, la poussée **et** le mouvement. Abandonner ou s'acharner, voilà deux manières de ne pas travailler.

### **Apprendre le métier, comprendre le travail**

Poussée et mouvement. C'est leur rapport qui fait le travail. Ignorer l'un des pôles, c'est ignorer les dilemmes et les tensions de l'homme à l'ouvrage. Et que signifierait une formation qui n'assumerait pas ces tensions ?

---

<sup>4</sup> Rappel étymologique : le travail, c'est d'abord *l'état de celui qui souffre, qui est tourmenté* (Robert). Du bas latin *tripalium* : instrument de torture formé de trois pieux.

Première erreur : ignorer le mouvement. Observer la poussée et le pousseur, les efforts du maître pour rouler ou trier les pierres, mais jamais les pierres elles-mêmes. Dans ce cas, l'apprentissage du métier passe d'abord par l'étude des méthodes pédagogiques et/ou des techniques didactiques. Si les gestes sont justes, le travail l'est aussi. Deuxième erreur : ignorer la poussée. Observer le mouvement et l'élève en mouvement, mais jamais la force qui essaie de provoquer, orienter ou contrarier ce mouvement. L'apprentissage du métier passe alors par l'étude de la psychologie du développement et des théories de l'apprentissage. Si le mouvement est le bon, le travail l'est aussi.

Aucune formation, évidemment, n'a complètement ignoré l'un des pôles. Méthodes d'enseignement et théories de l'apprentissage, poussée et mouvement, toutes ont connu leur heure de gloire et toutes revendiquent aujourd'hui une juste place. Mais la somme des modules consacrés aux unes ou aux autres ne donne qu'une garantie : que l'on travaille les unes **et** les autres. Elle présente donc un risque : qu'on les sépare sans jamais les articuler. On peut étudier tantôt les gestes de la poussée, ceux qui doivent **logiquement** entraîner le mouvement ; tantôt le mouvement lui-même, celui qui nécessite **forcément** la poussée. Mais si l'on pousse et que rien ne bouge, et si tout bouge sans même qu'on ait poussé, on ne pourra pas travailler. Comment se former au « vrai » métier si l'on coupe le travail en deux moitiés ?

La formation des maîtres passe bien sûr par une connaissance approfondie des processus et des difficultés d'apprentissage (le mouvement). Elle passe aussi par l'étude et l'exercice des gestes et des techniques didactiques (la poussée). Mais elle ne peut accéder au travail réel que si elle le place au cœur du dispositif, à l'interface du métier d'enseignant et du métier d'élève (Perrenoud, 1994, 1996). Si c'est au **rapport** entre la poussée et le mouvement qu'on mesure le travail, alors étudions ce rapport et voyons où, quand, comment et pourquoi « ça travaille ». Ne partons ni du travail rêvé (« il faudrait que »), ni du travail prescrit (« il faut »), mais du travail enseignant **tel qu'il est**, rusé (Meirieu), bricolé (Perrenoud), flou et composite (Tardif & Lessard), médiocre peut-être (Hameline), mais si précieux à comprendre pour qui souhaite un jour l'exercer en connaissance de cause.

Comprendre le travail scolaire en général, et le travail enseignant en particulier, c'est comprendre les interactions du maître et de l'élève telles qu'elles se donnent à voir. Pour cela, il faut non seulement entrer dans les classes, observer un maître ou une maîtresse au travail, vivre soi-même des expériences comparables, mais aussi prendre la distance réflexive qui s'impose pour étudier le rapport entre l'effort de poussée et les mouvements observables. « Y a-t-il déplacement, y a-t-il tri, mais aussi : y a-t-il effort, et quel est la relation entre cet effort et les mouvements observés ? » : voilà une question qui peut donner accès au travail.

### **L'éthique au travail : trier les tas**

Des élèves lèvent la main, ils participent, ils sont actifs ; dans les groupes, les discussions sont animées, les textes circulent, les activités s'enchaînent ; des enfants progressent, ils « décrochent », ils « prennent » de l'avance, ils « rattrapent » du retard. Tout n'est que mouvement, la classe « tourne ». Oui, mais ce tournoisement, d'où vient-il ? Quel est son rapport avec les impulsions du maître ? Quels sont les gestes, les initiatives, les apprentissages « spontanés », et quels sont ceux dont l'enseignant est d'abord responsable ? Il serait évidemment absurde de tout classer dans deux colonnes séparées. Il n'en reste pas moins que certaines pierres roulent à peu près sans effort, parce qu'elles ont leur propre moteur ou que rien ne vient contrarier leur marche. Leur mouvement n'est pas sans intérêt, il peut même susciter celui des pierres voisines, mais on ne peut pas dire que le maître « y travaille ».

Difficile de le lui reprocher, puisqu'il a d'autres blocs à déplacer. Si certains apprentissages se font (presque) tout seuls, autant aller s'occuper ailleurs. Conduire des élèves qui savent déjà se conduire, c'est peu de travail, même si l'on va loin. Relancer un élève « bloqué », déplacer une représentation, lever un malentendu, dénouer une angoisse, dépasser un obstacle : voilà des opérations plus longues, plus délicates, plus coûteuses, même. Le mouvement sera peut-être imperceptible, mais il faut transpirer beaucoup pour que « cela travaille » un peu.

Désir d'apprendre, rapport au savoir, gestion de classe, diversité culturelle, relations familles-école : aucun des thèmes travaillés en formation ne laisse indifférent<sup>5</sup>. Au retour du terrain, au moment de l'analyse des « situations éducatives complexes » rencontrées dans les classes, les questions des étudiants sont nombreuses, mais elles finissent toujours sur cette équation : l'enseignant ne travaille vraiment que s'il pousse et s'il y a du mouvement. Que la classe « tourne », cela ne suffit pas. Que des enfants « progressent », cela ne suffit pas. Que des parents « se mobilisent », cela ne suffit toujours pas. Il faut encore que le maître y soit pour quelque chose. Car s'il n'y est pour rien, ou pour pas grand chose, c'est qu'il lui reste des forces pour pousser ailleurs. Quel caillou pousser, quel tas trier, telles sont les questions du maître besogneux. Son travail ne lui est pas donné, il le cherche.

L'analyse du travail suspend la prescription, mais elle n'élimine pas la question : au bout du compte, pourquoi faire ce métier ? On peut « regarder » les enfants pousser, les « suivre » dans leur développement, « répondre » à leurs questions, « attendre » qu'ils soient autonomes, « respecter » leurs rythmes et leurs différences. On ne les empêchera pas de grandir, mais aura-t-on travaillé ? Ne travaille vraiment que celui qui cherche le travail. Quand on cherche, on trouve.

Les rochers ne manquent pas, et pour les plus gros, on peut se mettre en équipe et pousser ensemble. Mais à la fin, il faut bien choisir : quelle pierre pousser, quel tas trier ? Ce tas de conflits, en souffrance depuis le dernier conseil ? Ce tas de concepts, déposé dans le programme de mathématique ? Ce tas de textes, à préparer pour le journal de classe ? Ce tas de difficultés en lecture, dans la tête de Marc ? Travailler, ce n'est pas seulement trier. C'est choisir entre ce qu'il faut trier et ce qui peut attendre. Le travail, c'est le tas que l'on trie. Et l'éthique du travail ? C'est le tri des tas à trier.

### **Références bibliographiques**

- Camus, Albert (1942). *Le mythe de Sisyphe*. Paris, Gallimard.
- Clot, Yves (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- CRESAS (1982). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris, ESF.
- Hameline, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi: essai sur la tutelle scolaire*. Paris, Editions ouvrières.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°36).
- Imbert, Francis (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris, ESF.
- Kaufmann, Jean-Claude (1997). *Le cœur à l'ouvrage. Théorie de l'action ménagère*. Paris, Nathan.
- Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Serres, Michel (1980). *Le Parasite*. Paris, Grasset.
- Tardif, Maurice ; Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.

---

<sup>5</sup> Pour en savoir plus sur les objectifs et le dispositif de formation évoqués ici, voir le site internet du module « Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs » de la licence en sciences de l'éducation mention « Enseignement » (Université de Genève) : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/>