

Enseigner : une (re)définition du métier ¹

Olivier Maulini

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

2004

« Enseigner est quelque chose de très prenant. C'est gratifiant mais aussi usant. Les vacances que certains se plaisent à décrier, les stages de formation que je fais, me permettent de recharger mes batteries. Jusqu'à quand continuerai-je d'enseigner ? Autrement dit, ai-je toujours la vocation ? À une époque où nous voyons la société se morceler et où, à l'inverse de nos aînés, nous n'attendons plus le grand soir, je me pose cette question existentielle. Notre administration défaillante et méprisante, qui nous fait vivre tous les deux ou trois ans des réformes de structure et de programmes, le nombre croissant d'élèves en échec scolaire programmé, concourt à aller respirer un autre air. Mais en même temps, relever le défi de bâtir une école centrée sur l'enfant et la société montre qu'être enseignant est un métier qui en vaut encore la chandelle. (...) Ma position n'est pas toujours partagée par certains de mes collègues mais je suis arrivée, aujourd'hui, à un stade où je me demande comment faire évoluer nos pratiques professionnelles. »

Qui parle ? C'est Claire, enseignante parisienne de 41 ans. Avec 100 de ses collègues, elle répond aux questions de deux journalistes auscultant les coulisses de l'école (Davidenkoff & Perucca, 2003, p. 107, 159). Elle condense, dans son témoignage, ce que peuvent dire et penser de nombreux enseignants². Reprenons point par point :

1. Le métier est prenant. Gratifiant *et* usant. L'enseignant est ambivalent.
2. Son statut (les vacances...) lui est souvent reproché. L'enseignant n'est pas reconnu.
3. Jusqu'à quand enseigner, garder la vocation ? L'enseignant se pose des questions.
4. La société est morcelée, vaguement désespérée. L'enseignant est un peu désabusé.
5. Les chefs font défaut, la base est méprisée. L'enseignant n'est pas aidé.
6. Les changements sont permanents. L'enseignant se sent ballotté.
7. L'échec est fréquent, croissant, programmé. Il faut pourtant continuer de lutter.
8. Il reste donc des défis à relever (pour les élèves, pour la société...). Le métier vaut toujours d'être exercé.
9. Les collègues ne sont pas tous de son avis. L'enseignant se sent isolé.
10. Les pratiques doivent évoluer. C'est peut-être cela, le « grand air » à respirer.

Un métier difficile, en même temps passionnant. Un contexte exigeant mais décevant. Une hiérarchie qui en fait trop ou pas assez. Des obstacles venus d'ailleurs, un ici à rénover. Autant de paradoxes que Claire a bien pointés. Elle a des collègues encore plus enthousiastes (François : « *Je ne conçois pas de ne pas enseigner, il faudrait que j'accepte de me taire et cela serait très dur !* »). D'autres, au contraire, très réservés (Micheline : « *Il y a des moments*

¹ Texte d'une conférence prononcée devant les futurs enseignants secondaires I et II de la Haute école pédagogique Berne-Neuchâtel-Jura (26 août 2004, la Chaux-de-Fonds).

² 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 grand découragement, dus à l'impuissance ressentie face aux problèmes de discipline [et] à l'énormité des programmes imposés. »). Mais ce qu'elle exprime traverse toute la corporation : entre le métier rêvé et le métier réel, il faut s'employer pour « garder la vocation ».

Vocation ou raisonnement par élimination : un jour ou l'autre, on choisit sa profession. Mais qu'en sait-on vraiment ? Cuisinier, ingénieur ou analyste financier : avant de se lancer, les jeunes se documentent, font des stages, rencontrent des gens du métier. Mais sur la route de l'enseignement, pourquoi chercheraient-ils un conseil extérieur ? L'école, tout le monde y est allé. On passe quinze ans sur ses bancs avant d'oser à son tour donner des leçons. Le métier n'est donc pas inconnu. Mais ce qu'on pense en savoir, est-ce vraiment un atout ou plutôt un trompe-l'œil qui fait écran ? J'y reviendrai en conclusion. Ce que j'aimerais faire d'abord, c'est passer un moment derrière le miroir. Enseigner : comment aujourd'hui définir ce métier ? Pas le métier qu'on voudrait. Pas le métier qu'il faudrait. Le métier tel qu'il est. Tel que les praticiens le vivent, y compris en se plaignant, y compris en s'enthousiasmant et/ou en militant pour son renouvellement.

Je ne donnerai pas ma définition. Ni celle de tel ou tel chercheur en éducation. Je vais plutôt inverser le raisonnement, et partir du sens commun pour le problématiser en montrant des complications. Nous verrons que deux lignes du dictionnaire suffisent à poser les grandes questions. On peut espérer qu'elles trouveront des réponses en cours de formation. Mais comme Claire a vendu la mèche, autant dire tout de suite la vérité : les enseignants qui durent sont ceux qui se questionnent et dont la formation n'est jamais terminée.



Ouvrons donc un ouvrage de référence : le *Petit Larousse*, tout simplement. Comment l'usage définit-il l'enseignement, le geste et le métier d'enseigner ?

ENSEIGNER. v. tr. *Faire acquérir la connaissance ou la pratique de (une science, un art, etc.).*

Enseigner, du latin *insignare*, « signaler ». Verbe transitif : on enseigne – on signale ? – un objet à un sujet. Dans cette définition, je distingue trois tronçons. Premièrement, l'enseignant « *fait acquérir* » quelque chose à quelqu'un. Deuxièmement, quelle est cette chose ? « *Une connaissance ou une pratique* ». Troisièmement, la liste est sans limite : le maître enseigne les sciences, les arts, « *et cætera* ». Je vais m'arrêter sur chacun des échelons. Cela fera trois manières d'interroger la profession.

1. « Faire acquérir... »

Une connaissance (le concept de photosynthèse...) ou une pratique (la version latine...) : l'enseignant doit les *faire acquérir* aux élèves. Il doit leur *faire apprendre* le latin, leur *faire comprendre* que le datif n'est pas l'accusatif, bref, leur faire saisir (prendre, comprendre, apprendre...) ce qui justifie leur rencontre : le savoir dont l'expert est porteur et qu'il met à portée de ses interlocuteurs. Cela semble évident : le maître sait ce que l'élève ignore ; c'est pour le lui « transmettre » qu'il est certifié, mandaté, rémunéré. À l'école, nous avons appris la lecture, l'écriture, le calcul, la topographie et le grimper de perche. Ce « capital » culturel, nous l'avons *acquis*. Un peu grâce à nous. Beaucoup grâce à nos maîtres qui ont « fait » ce qu'il fallait pour qu'il en soit ainsi.

Ceci dit, la transmission peut avoir des ratés. Parfois, nous n'apprenons pas. Nous ne comprenons rien. Nous étions « perdus », « sceptiques », « démotivés ». Nous nous en sommes sortis, puisque nous sommes ici aujourd'hui. Cela ne veut pas dire que nous sommes indemnes, ni que certains condisciples n'ont pas échoué. Était-ce leur faute, celle des profs, des parents, des programmes surchargés ? Chercher le coupable n'est peut-être pas la priorité.

Le plus important, c'est d'admettre d'emblée cette tension : l'instruction est obligatoire, l'école enseigne, mais *l'apprentissage ne se décrète pas*.

Le mouvement se transmet mécaniquement. Les virus, naturellement. Les savoirs, c'est une autre affaire. Il n'y a rien de mécanique, rien de naturel dans cette transmission-là. On ne *fait* pas acquérir le calcul algébrique comme on *fait* percer un nombril ou monter un soufflé. Comme partout, il faut du savoir-faire, de la méthode, de la bonne volonté. Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi admettre le paradoxe fondateur de la pédagogie : l'élève n'apprend pas seul, mais lui seul peut apprendre (Hameline, 1977 ; Meirieu, 1996). C'est *nous* qui faisons, mais c'est *lui* qui acquiert ! On ne peut pas savoir ni vouloir à sa place. S'il résiste, on doit « faire avec », quitter la marche à suivre pour les chemins de traverse. Un « bon » enseignant se mesure aux efforts, mais surtout aux effets qu'il produit. Quand ce qui *devait* l'être n'est pas acquis, que fait-il en premier lieu ? À qui attribue-t-il le défaut de fabrication ? Les mouvements pédagogiques en ont fait un slogan : « Lorsqu'ils échouent, qu'est-ce que je change à *ma* pratique ? » Peut-être qu'ils prennent beaucoup sur eux. Il serait imprudent de mettre toute la charge d'un seul côté. Quand les élèves n'apprennent pas, il n'y a rarement que l'école à incriminer. Mais cette défense ne vaut à son tour qu'à moitié. Formule pour formule, « pour faire partie de la solution, mieux vaut faire partie du problème. »

C'est bien là la première complication : enseigner est une sorte de *métier impossible* (Imbert, 2000 ; Cifali, 1994), où il faut s'efforcer de *faire* acquérir quelque chose à autrui, sans tomber ni dans le forçage ni dans la résignation. Concrètement, en quoi cette tension conditionne-t-elle la profession ? Je vois au moins quatre manières de répondre à cette question. Quatre manières de penser le jeu de la formation.

1.1. L'enjeu : de la leçon à la compréhension

Le maître est savant, l'élève est ignorant. Il ne suffit pas que le premier expose le savoir pour que le second l'acquière vraiment. Que l'école enseigne, c'est bien. Que les élèves apprennent, c'est mieux. C'est ce que Claparède, psychologue genevois, a jadis appelé la *révolution copernicienne* de la pédagogie : se centrer sur l'élève plutôt que sur l'enseignant. À la même époque, le maître vaudois Henri Roorda dénonçait joyeusement le nombrilisme des « donneurs de leçons » :

Imaginons un professeur persuasif, clair, éloquent, génial, traitant devant ses élèves attentifs une question d'histoire, de physique ou de littérature. Dans le fond de la salle, un écolier très fatigué dort profondément. Pour ce dormeur, la leçon admirable a une efficacité rigoureusement nulle. En énonçant cette vérité énorme, je veux simplement dire que les paroles d'un maître excellent sont des paroles inutiles si l'esprit de l'élève n'est pas prêt à les accueillir. On pourra me répondre que j'ai considéré un cas ridiculement exceptionnel et, par conséquent, dénué d'intérêt. Rapprochons-nous donc de la réalité. Pour cela, réveillons notre dormeur et diminuons, un petit peu, le génie du professeur. Maintenant, l'écolier ne dort plus. Il « écoute ». Retire-t-il un réel profit de la leçon qu'on lui donne ? Non ; car il rêve, il pense à autre chose. (...) L'écolier reçoit trop souvent un enseignement qui le laisse indifférent. Par son inattention, par son inertie, il peut facilement résister à l'action du maître sans que celui-ci sans aperçoive. (...) Trop souvent, le rôle des écoliers se réduit à celui de figurants dont les professeurs ont besoin pour faire leurs cours et qu'ils se passent, d'heure en heure, courtoisement. (...) Il y a encore trop de conférenciers parmi les pédagogues de notre époque. (Roorda, 1925/2003, pp. 122-14)

Si l'élève n'est pas « éveillé », le génie de son maître est gaspillé. Roorda aurait pu ajouter que ce n'est pas qu'une affaire de bonne volonté. C'est moins par désœuvrement que par découragement que les élèves qui ne comprennent pas « décrochent » de la leçon. On glose beaucoup sur l'expression : « mettre l'élève au centre », est-ce se prosterner devant l'enfant-roi, accepter ses caprices, n'enseigner que ce qu'il daigne accepter ? Ou est-ce redoubler d'exigence et ne pas prendre nos désirs pour la réalité ? « Faire le programme » ne sert guère

s'il n'en reste trace du côté de l'auditoire. L'important, c'est de *mesurer* ce qui se retient, d'*adapter* ses interventions, de *modifier* les conditions-cadres au besoin. Evaluation formative, pédagogie différenciée, situations d'apprentissage : c'est pour mieux remplir sa mission que l'école renouvelle ses traditions. Dans un monde de plus en plus complexe et hyperscolarisé, l'accès au savoir est devenu une priorité : pour les sociétés qui financent cette activité ; pour les citoyens qui ne peuvent plus s'en passer. Sortir de l'école sans comprendre un graphique, une statistique, un texte écrit, c'est souvent moins qu'un choix : un handicap et une souffrance pour la vie (Bentolila, 1996 ; Touraine, 1997).

Comprendre, pas seulement réciter. C'est sur cette différence qu'insistent les enquêtes PISA, celles qui classent les nations sur une échelle d'efficacité (OCDE, 2001). Ecouter-répéter-mémoriser est une boucle utile à certains moments, mais ce n'est pas elle qui permet de raisonner correctement. Pendant longtemps, et aujourd'hui encore, l'école a demandé aux élèves d'emmagasiner des données et d'en faire état au moment de la récitation, de l'examen, de l'interrogation. Les pamphlétaires n'ont cessé de dénoncer les abus du *psittacisme*, cette « pédagogie du perroquet ». Enumérer les rois de France, appliquer la règle de trois, recopier des règles d'orthographe, ce n'est pas comprendre l'histoire, savoir calculer ou écrire juste. Ce n'est pas développer le *sens critique*, l'*indépendance de jugement* ou la *faculté de discernement* dont parlent les programmes et les philosophes de l'éducation (Houssaye, 1999).

Une pédagogie de la *restitution* ne suffit plus à qui veut des élèves autonomes, des savoirs transférables, des apprentissages de haut niveau. Ce qu'il faut à sa place, c'est une pédagogie de la *compréhension*, qui permet de rassembler et d'organiser les informations (Johsua, 1999). Dire qu'il y a une Corée du Nord et une Corée du Sud, une Allemagne de l'Ouest et une Allemagne de l'Est, ce n'est « faire comprendre » ni la Guerre froide ni les points cardinaux. Ces concepts sont bien trop complexes pour qu'on les réduise à une liste de noms ou même à une définition. Une guerre sans combats, des points qui ne se voient pas : plus les savoirs sont puissants, plus ils sont abstraits et sollicitent le sujet qui apprend (Astolfi, 1993). Ils contredisent les intuitions, bouleversent les représentations. Par métaphore, on dit qu'il y a une construction. Quand le maître enseigne, quelque chose s'élève, mais toutes les briques n'ont pas la même fonction.

1.2. Les conditions du jeu : théories de l'apprentissage et de la scolarisation

La métaphore est importante : elle offre des ressources au praticien. J'ai dit plus haut que les marches à suivre et les méthodes ne suffisaient pas, puisqu'il y a face au maître un élève qui peut rester sur son quant-à-soi. Cela ne veut pas dire que la transmission est un mystère. L'expérience des enseignants et la recherche en éducation ont montré deux choses importantes : 1. Dès sa naissance, le petit d'homme apprend en construisant des savoirs, en développant des schèmes et des schémas de perception, d'action, d'évaluation (Piaget). Il le fait socialement, au contact des adultes qui interagissent et communiquent avec lui (Vygotski). 2. Ces adultes ont souvent l'initiative. C'est parce qu'ils parlent aux enfants que ceux-ci leur répondent progressivement.

À l'école, en particulier, la construction est organisée. Les maîtres ont des plans, des outils, du matériel d'enseignement, des instruments de mesure et d'évaluation. Pour que les élèves apprennent, pour qu'ils sachent faire demain ce qu'ils ne savent pas faire aujourd'hui, ils proposent du soutien, de l'étayage, des supports de cours, des exercices de consolidation. Leur vocabulaire ressemble étrangement à celui des maçons. Si l'on parle de socioconstruction, ce n'est pas pour le plaisir d'inventer un mot nouveau. C'est une manière de résumer la situation : les savoirs s'organisent dans la tête de l'élève (-construction), mais

ils le font sous le contrôle d'un instructeur (socio-) qui sait d'une part où aller, d'autre part comment y arriver.

La manière de procéder n'est pas aléatoire. Elle doit tenir compte de la façon dont l'élève apprend (ou n'apprend pas...), des ressources et des contraintes de la situation de formation. C'est le projet de la pédagogie, de la didactique et de la formation des maîtres, au croisement des sciences humaines et du patrimoine de l'éducation. Nous ne savons pas tout mais nous ne savons pas rien non plus des processus d'apprentissage et de scolarisation. Sur le chantier de l'école, il n'y a ni bétonneuse ni fil à plomb. Nos outils sont d'abord nos savoirs. Ceux que nous faisons apprendre, mais aussi ceux que nous acquérons nous-mêmes, pour mieux comprendre et pratiquer l'opération. Les théories font souvent peur aux enseignants. Peut-être parce que nous aimons mieux donner que recevoir des leçons. Peut-être parce qu'il y a confusion entre descriptions et prescriptions. Mieux vaudrait changer d'*a priori* : tout le monde, en fait, a des théories de l'éducation, de l'apprentissage, de ce que peut être (description) et devrait être (prescription) une bonne formation. « Ce qui est pratique, c'est une bonne théorie », disait le psychologue Kurt Lewin. Cela dépend ma foi de nos critères de commodité.

1.3. Les règles du jeu : fonctions de l'école et modes de régulation

Faisons nôtres les deux postulats : les élèves doivent comprendre pour apprendre ; pour conduire ce processus, leurs maîtres ont des choses à comprendre. Cela ne résout pas tout à fait la question. Que se passe-t-il quand un prof bien formé enseigne un savoir bien calibré, et qu'il y a quand même des élèves en difficulté ? De pédagogie, la question devient (aussi) politique.

Il n'y a pas, à l'école, qu'une simple relation. Il y a des règles, des normes, des procédures de gestion. Toute une histoire incarnée, en amont des interactions. Que se passe-t-il – normalement – quand un élève n'apprend pas ? D'abord, il est mal noté : on lui dit qu'il n'a pas atteint la moyenne exigée. S'il persiste, il est relégué ; il redouble, il refait son année. Et quand cela ne suffit pas ? On l'aiguille vers une autre filière ou une structure spécialisée. Officiellement, on parle d'orientation. Les sociologues disent sélection. Ce qui est sûr, c'est que les enfants entrent à l'école tous en même temps, mais qu'il y a ensuite une espèce de distillation. À chaque étape, on trie ceux qui progressent, ceux qui stagnent et ceux qui doivent quitter le peloton.

Les Jésuites inventèrent dès le 16^e siècle ce double principe des classes d'âge et des degrés de progression. Plutôt que de punir et frapper les mauvais éléments, on créait entre eux de l'émulation. À la fin de chaque année, six cohortes étaient formées. Mieux valait être optimi (promu) qu'inepti (maintenu) ou même dubii (admis, mais à l'essai). Cela fait quatre cents ans que l'école perfectionne cette méthode. Aujourd'hui, les notes peuvent se calculer au centième, les degrés se décliner en sections et en classes d'adaptation. Le principe reste le même : l'élève qui ne « suit » pas, on le sépare de sa volée et on cherche un groupe qui pourrait lui ressembler. Chaque année, on répète l'opération, de manière à créer des cellules homogènes dans l'institution (Perrenoud, 1984 ; Maulini, 2003). Les maîtres comptent sur cela pour calibrer ensuite leur enseignement.

Pourquoi cette pratique, et pourquoi sa conservation ? Vastes questions. Pour le bien des enfants (« redoubler, c'est une seconde chance ! ») ? Pour celui des enseignants (« trop d'écart, on ne peut pas le gérer ») ? Parce que c'est ce qu'attendent les parents (« sans les notes, mon fils ne travaille pas ! ») ? Parce que le système est fait pour ça (« tout le monde ne peut pas aller à l'Université ! ») ? La réponse n'est pas univoque. Mais ce qu'il serait vain d'ignorer, c'est que l'école et ses maîtres ont dans nos sociétés plusieurs fonctions, plus ou

moins avouées. Leur face diurne, c'est la formation, l'intégration, la qualification des nouvelles générations. Leur face nocturne, c'est la sélection, la reproduction et la légitimation des hiérarchies héritées (Bourdieu & Passeron, 1970). La recherche est cynique, car le monde l'est aussi : que se passerait-il si l'école prenait le Larousse au mot ? Si elle « faisait acquérir » à tous les écoliers tout ce qu'ils doivent savoir... *et cætera* ? Quand un instituteur ne met que des bonnes notes, il est tout de suite soupçonné de niveler par le bas...

1.4. Le hors-jeu : au bout de la pédagogie, la violence et l'exclusion ?

D'un point de vue libéral, il est normal – nécessaire – que tous les « concurrents » n'arrivent pas *ex æquo*. « C'est la vie. C'est naturel. À chacun sa chance. Les meilleures places aux plus méritants. » D'un point de vue marxiste, cette compétition est une mystification. Les inégalités sont sociales dès le départ. Elles le restent à l'arrivée. Les fils de médecins (et surtout d'enseignants !) sont vingt fois plus nombreux à l'Université que les fils d'ouvriers (Duru-Bellat, 2002). On ne lutte pas contre l'échec scolaire par « indifférence aux différences ». Si la caste des décideurs fait pression sur les professeurs, les professeurs sur les instituteurs, les instituteurs sur les parents et les parents sur les enfants, si tout le monde reproche à tout le monde son manque de responsabilité et de rendement, on voit bien qui sort gagnant du jeu de la sélection. Je ne dis pas cela pour prêcher la lutte des classes, mais pour montrer qu'on ne peut pas penser le métier d'enseignant en dehors de son environnement culturel, politique et bien sûr économique.

Qu'y a-t-il, d'ailleurs, au bout de la compétition ? Qu'il soit ou non dans ses torts – je suspends cette question – qu'arrive-t-il *in fine* à l'élève résistant ? Au garçon (moins souvent à la fille) mal noté, redoublant, orienté vers le spécialisé, mais toujours en « rupture de scolarité » ? Les éthologues disent qu'il reste trois solutions : se soumettre, partir ou lutter. On entend de plus en plus cet aveu d'impuissance : « il y a des élèves si dangereux, si violents, qui respectent si peu l'école et les enseignants qu'il faut les exclure, pour quelques jours ou définitivement ». Quand ces jeunes se soumettent, le conflit est évité. Mais s'ils se battent, s'ils protestent, s'ils se moquent de l'autorité ? Il faut bien trouver un succédané.

Isolement ? Inculpation ? Expulsion ? Les mesures radicales font un peu froid dans le dos. Elles sont le comble de l'échec pour l'école obligatoire, qui sanctionne les « déviants » en renonçant à leur imposer l'instruction... Paradoxe des paradoxes : quand l'élève quitte lui-même l'institution, on amende ses parents, on suspend leurs allocations. À Londres, des mères de famille sont allées en prison : leurs enfants séchaient les cours et erraient dans les rues, ostensiblement ou à leur insu. Bien sûr, ces fugueurs sont des cas-limites. Des jeunes *borderline*, frisant la délinquance. Mais dans toute société, la marge dessine la page. Coups, menaces, insultes, vols, racket, incivilités, *school bullying*, viols et parfois meurtres : l'école n'est plus à l'abri de la violence, à supposer qu'elle l'ait jamais été. Il y a aussi, dans ce domaine, deux sortes d'interprétations. On peut dire que les jeunes sont mal éduqués, que leurs parents ont démissionné et qu'il faut restaurer le respect des aînés. C'est un point de vue moral, qui met la charge de l'urbanité sur les personnes isolées. Mais on peut aussi remonter d'un cran : si des jeunes sont violents, c'est que le monde l'est aussi... et l'école en fait partie.

Les désordres scolaires ne sont pas nouveaux. Il y a eu des chahuts et des coups de couteau avant que l'on parle de « tolérance zéro ». Cela ne veut pas dire que le problème est anodin, ou que nous le réglerons en recyclant les vieilles solutions. Le lien pédagogique ne se réduit pas à des manœuvres de séduction (« aimez-moi ! ») mâtinées de quelques bonnes punitions (« soumets-toi »). Il est traversé de conflits de valeurs, d'opinions, d'intentions. L'incivilité peut être des deux côtés : celui des usagers ; celui de l'école qui ne sait pas tous les intégrer. *L'écart pourrait bien n'être que la forme de base des rapports de classe exprimant un amour*

déçu pour une école qui ne peut pas tenir les promesses égalitaires d'insertion (Debarbieux, 2000, p. 404). La promesse de l'institution, c'est qu'elle va « faire acquérir » un diplôme, des savoirs, du pouvoir, une formation. Mais nous sommes rares à la croire sur parole. C'est tous les jours qu'il faut donner du sens au métier d'élève, aux savoirs et à l'expérience scolaires (Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995 ; Charlot, 1997). Sinon, l'exclusion entraîne la violence qui entraîne l'exclusion.

Le malheur, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté : « Tu vas travailler et je m'en porte garant : je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies compris. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Tu vas te taire et faire ce que je te dis, t'arrêter de crier, de bouger, de te lever tout le temps, de bavarder, d'insulter tes camarades. Ma détermination ne faillira pas. Et tu finiras bien par céder... » Nous sommes là dans l'attitude de l'adulte qui croit pouvoir soigner une anorexie par le gavage : « Tu grandiras parce que j'en ai envie. » Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. Plus encore, elle la légitime. La relation bascule alors dans une partie de bras de fer infernale. Une partie de bras de fer pour laquelle les enseignants ne sont pas équipés et dont ils sortiront, bien souvent blessés. Car en l'absence de médiation et quand ils se laissent happer par la relation duelle, les maîtres doivent affronter des jeunes qui disposent des seuls armes dont disposent les exclus : la capacité d'identifier les faiblesses de l'autre et de faire saigner ses blessures. La fonction de transmission, quand elle est vécue comme un rapport de force ou de violence, un rapport duel où l'un des deux partenaires doit céder, en arrive aux antipodes de la relation éducative. (...) La maîtrise est une « impasse existentielle » parce que le maître ne peut se sentir maître que s'il est reconnu par quelqu'un qui est libre de le reconnaître... et si l'autre (l'esclave, le disciple, l'élève) est libre de le reconnaître, c'est précisément parce qu'il n'en est plus le maître. (Meirieu, 1997, pp. 85-86)

Si les maîtres doivent apprendre à gérer les établissements, à instaurer des règles, des conseils de classe, des instances de médiation, s'ils doivent – pourquoi pas ? – penser l'instruction scolaire comme une forme d'éducation, c'est parce que le rapport à l'école a définitivement changé. Les élèves et les familles ne sont plus conquis d'avance. Ils posent des questions, demandent des explications. Pour contester une note, ils prennent un avocat. Pour refuser l'enclassement, ils fondent une association et signent une pétition. De plus en plus, l'autorité est discutée. Il faut apprendre à négocier, à composer, à travailler, sinon en partenariat, du moins en concertation. Ce n'est pas qu'à l'école que *décline l'institution* (Dubet, 2002). Certains y voient une mauvaise nouvelle. Ils demandent de la confiance, des parents moins critiques, le soutien de la population. Mais quand ils voient leur syndic, leur adjutant ou même le maître de leurs enfants, les enseignants ne sont pas les moins pointilleux ! C'est vrai : les gens sont critiques, sceptiques, exigeants ; ils défendent leurs intérêts. Mais pourquoi s'en plaindre ? Ces discuteurs, c'est l'école qui les a formés. Et s'il faut les convaincre au lieu de les contraindre, n'est-ce pas de pédagogie qu'il faut encore s'armer ?

C'est bien ça, le fond de l'affaire : l'enseignant doit « faire acquérir » quelque chose qu'on lui a rarement demandé. Quelle chose, au demeurant ? Je ne veux pas compliquer la situation. D'après moi, le complément d'objet offre plutôt un éclairage nouveau.

2. ...la connaissance ou la pratique...

On peut tout enseigner : la guitare, la Réforme, le tableau périodique des éléments. Cela fait une variable de plus, mais c'est justement en variant qu'elle montre comment peut s'y prendre concrètement l'enseignant. Je ne parle donc pas d'autre chose. J'entre au cœur de la définition.

Dans son rapport à l'UNESCO, la Commission internationale pour l'éducation au 21^e siècle (présidée par Jacques Delors) propose quatre piliers pour la formation : apprendre à *connaître*, à *faire*, à *vivre ensemble*, à *être*. La connaissance, on le voit, est précieuse mais ne suffit pas. Le « trésor » de l'éducation s'incarne *pratiquement* dans des façons de faire, de vivre ensemble, d'être au monde. Inutile d'être savant si l'on est incompetent, égoïste ou fou à lier. Une formation est équilibrée si elle permet de penser, d'exister, d'agir et d'interagir en société. Sinon, elle est inoffensive ou dangereuse. Inoffensive quand elle ne sert pas. Dangereuse quand on en use sans le souci de l'autre en face de soi. Enjeu pragmatique, enjeu éthique : enjeux pédagogiques. Ce qui compte, c'est le résultat visé, mais aussi le travail qu'il demande en amont.

Partons de ce qui se voit : les débats de société. Nous verrons qu'ils opposent ce que l'école est forcée de combiner. Trouver le bon dosage, c'est tout « l'art du métier ». Entre savoirs théoriques et compétences pratiques, il faut penser plutôt que caricaturer la tension. C'est à cela que contribuent deux ressources symétriques : la résolution de problèmes et la problématisation.

2.1. Des connaissances utiles ou des humanités : un choix de société ?

Il n'y a pas que les élèves qui sont évalués. Les maîtres et les systèmes scolaires aussi. Les collectivités publiques, les entreprises et même les citoyens demandent régulièrement des comptes à l'institution. Un jour, une association patronale se plaint bruyamment : les jeunes de quinze ans n'écrivent pas correctement. Le lendemain, une école d'horticulture crée un examen : les candidats à l'entrée ne savent pas mesurer une surface ou calculer un dosage. Est-ce le niveau qui baisse ou l'exigence qui s'étend ? J'y reviendrai plus avant. Le plus sûr, c'est qu'apprendre l'orthographe ou la mathématique est censé servir aux élèves en dehors de l'école. Ils ne donnent pas dix ans d'existence pour « figurer » gratuitement (Roorda) devant leurs enseignants. *L'enseignement public a pour but de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures [et de] préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays*, dit par exemple la loi genevoise sur l'instruction publique. Pourquoi apprendre l'arithmétique si c'est pour se faire rouler par son boucher ou un parti politique qui maquille les budgets ? Tout le projet de l'école publique, c'est d'empêcher le citoyen d'être ainsi manipulé. Tel était en tout cas l'avis de Condorcet :

Il suffit au maintien de l'égalité des droits (...) que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance. (...) Ainsi, par exemple, celui qui ne sait pas écrire, et qui ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir. Il n'est pas l'égal de ceux à qui l'éducation a donné des connaissances ; il ne peut pas exercer les mêmes droits avec la même étendue et la même indépendance. Celui qui n'est pas instruit des premières lois qui règlent le droit de la même manière que celui qui les connaît ; dans les discussions qui s'élèvent entre eux, ils ne combattent point à armes égales. Mais l'homme qui sait les règles de l'arithmétique nécessaires à l'usage de la vie, n'est pas dans la dépendance du savant qui possède au plus haut degré le génie des sciences mathématiques, et dont le talent lui sera d'une utilité réelle, sans jamais pouvoir le gêner dans la jouissance de ses droits. (Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, 1791, cité par Kahn, 2001, pp. 111-112)

Des savoirs nécessaires « à l'usage de la vie ». Des connaissances utiles aux « activités futures » : sociales, culturelles, civiques, politiques, économiques. On voit qu'il y a comme une filiation. Pour ses pères fondateurs, l'école mène à tout, à condition d'en sortir. Elle n'a pas sa fin en soi : elle « prépare » le citoyen. Elle lui offre des ressources pour « exercer ses droits », « combattre à armes égales », prendre part aux discussions sans « se soumettre aveuglément » aux raisons du plus fort. Elle ne vise pas, dans chaque discipline, le « haut degré » de l'académie. Elle comble l'écart entre l'égalité formelle et l'égalité réelle, en démocratisant l'accès aux savoirs de base, ceux qui rendent indépendant. À quoi bon le droit de propriété, de recours ou d'éligibilité si les ayants droit ne savent pas lire un contrat ou écrire une réclamation ? Dans une démocratie, l'enseignement *concrétise* ce que décrète la loi. Il fournit des *capabilités*, les ressources qui permettent une juste répartition du bien-être et de la dignité (Sen, 2000).

Quelles sont ces ressources ? La querelle n'est pas près d'être réglée. L'école zurichoise, par exemple, a mis le cap sur les utilités. Dès les premiers degrés, elle enseigne Internet et les rudiments de l'anglais, instruments qu'elle juge indispensables dans une société interconnectée et une économie mondialisée. Est-ce le bon ou le mauvais calcul ? Tout dépend du type d'ambition. Le « lien confédéral » provoque l'essentiel des discussions : ce qui est utile pour un canton, l'est-ce aussi pour la Nation ? Quel serait le coût, pour la Suisse, d'un reflux des langues locales devant celle des réseaux ? Certains veulent arbitrer par le cumul des options : une deuxième *et* une troisième langue, ils trouvent qu'il n'y a rien de trop. Mais charger les programmes dès les premiers degrés, n'est-ce pas condamner les élèves les moins bien nés (Perrenoud, 2000 ; Lelièvre, 2004) ? Où sont les savoirs de base, la culture commune, la pensée critique ? Où sont la poésie et la littérature, l'histoire et la philosophie ? Maltraiter l'anglais en tapotant des e-mails, on peut très bien l'apprendre à douze ou quinze ans, et même à la maison en téléchargeant sa musique et ses clips vidéo. Mais ce qui soutend ces activités – la lecture, l'écriture, la raison graphique, les facultés de jugement, de classement, de hiérarchisation – il n'y a que l'école pour les universaliser. Quel est le moins inégal, en somme : la voie directe vers l'efficacité ou le détour par les humanités ? Disons que l'alternative est bizarrement posée.

2.2. Savoirs et compétences : des ressources à combiner

Il y a deux risques, en vérité. Le premier, c'est la dilution. Sous prétexte d'adaptation, l'école oublie la moitié de sa mission. Elle ne vise qu'un indice immédiat de réactivité, sans souci du long terme ni de la solidarité. Le second, c'est la crispation. Pour se protéger, les maîtres opposent la « gratuité » de la culture aux « intérêts » de l'économie. Mais c'est passer de cinq à deux finalités ! Et réduire la culture et l'économie à deux pôles stéréotypés. Souvenons-nous : la vie que l'école prépare, c'est la vie culturelle et économique, mais aussi sociale, civique et politique, celle des droits, des lois et des débats dont parlait Condorcet. La première réduction aligne toute l'instruction sur les attentes – réelles ou supposées – de l'indice Dow Jones. La seconde n'a que faire des remous de la Cité : plus la culture est classique, moins elle peut se démoder... Le défaut est symétrique, mais chaque fois inquiétant : économie ou académie, ce n'est jamais la vie des gens qui oriente l'enseignement.

La clôture est toujours à double tranchant. Si l'école se referme sur elle-même, la maternelle prépare le primaire, le primaire le secondaire et le secondaire l'Université. Cela veut dire que les attentes de l'élite conditionnent le « métier d'élève » dès les premiers degrés. Mais refuser la tour d'ivoire, ce n'est pas se tromper d'efficacité. Quelles devraient être, à quinze ans – bientôt dix-huit ? – les savoirs et les compétences de tout un chacun ? Pas les prérequis de la dissertation ou de la topologie algébrique. Pas la boîte à outils du businessmen ou du banquier. Les *capabilités* du sujet, les ressources qui lui serviront, certes à

travailler, certes à se cultiver, mais aussi à critiquer son patron, à demander une augmentation, à créer un syndicat, à choisir son journal, à discuter avec son médecin, la maîtresse de ses enfants ou son revendeur de télévision ? Entre connaissances et pratiques, savoirs et compétences, il n'y a plus alors d'opposition. « Soigner une grippe » ou « choisir son alimentation » sont des pratiques. Mais on les pratique mieux avec de l'instruction. Un virus n'est pas une bactérie ? Une protéine n'est pas un glucide ? C'est utile à savoir, sauf si l'on oublie de s'en servir en situation. De la règle d'orthographe au schéma du squelette, tout ce que le maître « fait acquérir » est censé produire de l'effet. Quelles que soient ses finalités, une école inoffensive ne risque pas de s'en approcher. Un savoir mort n'est pas libérateur : il n'aide à combattre que s'il est mobilisé.

Pour certains, la notion de compétence renvoie à des pratiques du quotidien, qui ne mobilisent que des savoirs de sens commun, des savoirs d'expérience. Ils en concluent que développer de compétences dès l'école nuirait à l'acquisition des savoirs disciplinaires qu'elle seule a vocation de transmettre de façon méthodique. (...) Le notion de compétence renvoie à des situations dans lesquelles il faut prendre des décisions et résoudre des problèmes. Pourquoi limiterait-on les décisions et les problèmes, soit à la sphère professionnelle, soit à la vie quotidienne ? (...) Contrairement à un préjugé répandu, une compétence peut s'exercer dans l'ordre métaphysique aussi bien que pratique : un problème n'est pas ipso facto terre à terre. De même, une compétence exige des savoirs, sans s'y réduire. (...) Concrète ou abstraite, commune ou spécialisée, d'accès facile ou difficile, une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes et des techniques. (...) On le sait aujourd'hui : le transfert de connaissances n'est pas automatique, il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations qui donnent l'occasion de décontextualiser et recontextualiser les savoirs acquis, de les mobiliser pour agir, de les transposer, de les combiner, d'inventer une stratégie originale à partir de ressources qui ne la contiennent et ne la dictent pas. (Perrenoud, 2003, pp. 144-146)

Il y a deux questions à distinguer. Une question normative : qu'est-ce qu'un savoir utile ? Une question empirique : ce savoir, est-il ou non *utilisé* ? En rabattant un enjeu sur l'autre, on crée la confusion. Si Zurich choisit Internet et l'anglais, c'est parce qu'elle les préfère à l'écriture cursive et au français. La priorité se discute, mais en fonction de ce que l'on juge *souhaitable* d'enseigner. À souhait constant, il reste à passer à l'action. À réaliser l'intention. Français ou anglais : peu importe la seconde langue si au bout de la méthode on ne sait pas la parler. Pour devenir compétent, le savoir théorique n'est jamais suffisant. Il y faut une pratique, des moments d'exercice, d'entraînement, de simulation. Les écoles de langue et bien d'autres formations ont compris ce principe. Elles articulent cours et stages, leçons hors contexte et contextualisation. C'est le principe dominant d'une pédagogie interactive : combiner théories et pratiques pour que les savoirs – y compris les plus abstraits – soient mobilisés en cours d'apprentissage. Plus ce travail est régulier, mieux les ressources sont intégrées. Plus elles sont et mieux elles seront *utilisées*. C'est à cela que les maîtres sont invités : une redéfinition de leur mandat, de leur travail, de leur identité (Tardif & Lessard, 1999).

2.3. Entre pratique et théorie : les problèmes et leur résolution

Il ne faut pas sous-estimer la difficulté. Si les savoirs ne font pas les compétences, on doit bien en disposer pour ensuite les mobiliser. Faire l'impasse sur ce détour, c'est aller directement d'une pratique à l'autre et sonner le glas de la scolarité. Mesurer une plate-bande ou lancer un moteur de recherche, voilà deux opérations qui peuvent « s'acquérir » de différentes façons. D'abord « sur le tas », au contact des experts, par imitation. Ce genre d'apprentissage a précédé l'école et se passe volontiers de longues explications. L'artisan à l'apprenti, la mère à sa fille, l'aîné au cadet : nous avons tous un jour « transmis une pratique », montré un art de faire, une recette, un tour de main. Cela ne fait pas de nous des

enseignants. À l'école, la visée est différente. L'expertise du maître n'est pas imitable. Elle demande plus que de l'habileté, plus que du savoir-faire : des connaissances théoriques de haut niveau, impossibles à « reconstruire » dans le feu de l'action.

Prenons l'horticulteur : sur le champ, il peut montrer un dosage ou la valeur d'un arpent ; il n'a pas le temps d'enseigner le système métrique ou le concept de proportion. Sinon, il parle plus qu'il n'agit, ce qui fait chuter le rendement. En situation, prime à la production. Les questions et les problèmes, plus vite on les résout, mieux cela vaut. Comprendre les détails, donner des explications, comparer les méthodes et les instruments : c'est à l'école qu'on a le *loisir* de cette suspension. *Skholê*, en grec, c'est « loisir ». Rendre *loisible* l'apprentissage, *licite* l'interruption : c'est comme cela qu'est née l'institution. C'est comme cela aussi qu'elle durera ou non.

J'ai dit plus haut que le problème était peut-être la solution. Entre pratiques et savoirs, il y a moins une contradiction qu'un espace de formation. Quand Freinet instaure le jardin scolaire (le journal scolaire, les ateliers scolaires, etc.), il prend une option. Contre le verbalisme et la coupure scolastique, il dresse le *tâtonnement expérimental*, le *travail qui illumine*, la *classe coopérative*. Par la pédagogie de projet, il réintègre la pratique au cœur de l'école. Étudier les animaux, c'est entretenir les ruches. Apprendre la géométrie, c'est mesurer les tuteurs et planter les tomates au cordeau. Ce qui donne sens au travail scolaire, ce n'est pas le génie du maître, la carotte du diplôme ou le bâton de la notation. C'est le rapport entre pratique et savoir, logique de production et logique de formation. En gérant une station météo, on rencontre des problèmes qui demandent résolution (« comment mesurer la vitesse du vent ? ») ; on exploite toute l'année des ressources scientifiques (températures, pressions, évaporation), mathématiques (nombres, moyennes, taux), graphiques et linguistiques (courbes, tableaux, bulletins d'information). C'est le va-et-vient entre moment de la mobilisation (gérer la station) et moment de la construction (comprendre le concept de pression) qui structure l'enseignement. Le maître peut conduire tout le mouvement. Il peut aussi s'appuyer sur le conseil de classe, ce qui crée de nouveaux problèmes (« c'est encore Paul qui règle le baromètre ! ») et la recherche de nouvelles solutions (« comment mieux partager les responsabilités ? »).

La limite de cette pédagogie, c'est qu'en partant de l'activité elle prend le risque d'y rester. C'est l'enjeu du dosage. Parfois, le maître prend l'initiative : il pose une question qui demande résolution. Parfois, il inverse le contrat : il propose une activité et demande aux élèves de se questionner. Résolution de problème et problématisation (Fabre, 1999 ; Audigier, 2001) : ce qui est chaque fois recherché, c'est le lien entre théorie et pratique, usage du savoir et usage du monde. Ecrire un roman (français) ; comparer deux collections (mathématiques) ; reconstituer le voyage de Colomb (histoire-géographie) ; créer une chorégraphie (musique et éducation physique) : dans chaque discipline, on place les élèves devant des obstacles nouveaux, afin qu'ils ressentent le besoin d'en savoir plus et d'être plus compétents. Il n'y a plus de face-à-face, puisque le savoir du maître est maintenant réclamé. À condition bien sûr que la *dévolution* ait bien opéré : que la question posée, les élèves l'aient endossée (Brousseau, 1986 ; Maulini, 2004).

3. ...de (une science, un art, etc.) »

Supposons que nous soyons d'accord : le métier du maître, c'est moins de **faire acquérir** un savoir **ou** une pratique que de **combiner** l'un et l'autre pour **conduire** les élèves à se poser les bonnes questions. Cela ne dit pas où sont les problèmes qui valent, ceux qui méritent d'abord attention. C'est le privilège du Petit Larousse : le titulaire y enseigne une science, un art, *et cætera*. Cela évite de faire des choix. Mais des problèmes, il y en a à foison. Des problèmes politiques, des problèmes économiques. Des problèmes sociaux, culturels,

religieux, techniques, écologiques, *et cætera*. Qui va dire par lequel commencer ? C'est le dernier enjeu. Il nous ramène au premier.

Ouvrez votre journal : les jeunes ne lisent plus, les sciences de ne les intéressent plus, ils mangent mal, se soignent mal, conduisent mal et *se* conduisent mal ? C'est la faute à leurs parents, mais surtout à l'école qui devrait prendre les devants. Parfois, il faut « renforcer les fondamentaux ». Ou alors « s'adapter aux temps nouveaux ». Il faut ajouter des technologies *et* de la philosophie, des langues vivantes *et* des lettres romanes, de l'éducation aux religions, à la santé, à la sexualité, à l'environnement, à la circulation routière, aux premiers secours, à la citoyenneté... Plus nous sommes angoissés, plus nous implorons l'école, mère toute-puissante et pourtant mal aimée. Cela serait comique si personne n'en souffrait. C'est parfois dramatique, parce que la pression pour « élever le niveau » sans aucune compensation met tout le monde en porte-à-faux : les élèves en difficulté, qui s'épuisent dans cette course effrénée ; leurs maîtres avec eux, qui sanctionnent les échecs et font face comme ils peuvent aux « déçus de l'égalité ».

Ce n'est pas simple au primaire. Encore moins au secondaire. Des sciences (physique, chimie, biologie, géologie, histoire, *etc.*), des arts (dessin, peinture, sculpture, musique, cinéma, *etc.*), des langues (français, allemand, anglais, grec, latin, italien, *etc.*), il y en a pour tous les goûts. Et pour chaque priorité, un lobby disciplinaire. Ôtez une heure de sport. Passez en option deux périodes de grec ancien. Il y aura toujours un spécialiste pour monter au créneau. Pour vous accuser de brader l'essentiel, de confondre les priorités. Comment lui reprocher de croire à ce qu'il fait ? Le problème, ce n'est pas le conflit. C'est l'absence d'un lobby : celui de la « formation équilibrée » et de la « culture pour tous », celles dont tout le monde se réclame mais dont personne n'a tout seul les clefs (Romian, 2000).

Prenons Edgar Morin. Lorsqu'on lui demande ses priorités pour l'éducation, il répond toujours en trois temps : 1. Il y a trop d'éparpillement, de séparations, de cloisonnements. Il faut *relier* les disciplines au lieu d'alourdir l'emploi du temps. 2. Le principe supérieur n'est pas tel ou tel savoir. C'est la faculté de *poser des problèmes* et de leur trouver des solutions. 3. La liste des grandes questions n'est pas illimitée. Elle rappelle en partie nos premières curiosités : naturelles, existentielles, indisciplinées.

À une pensée qui isole et sépare, il faut substituer une pensée qui distingue et relie. À une pensée disjonctive et réductrice, il faut substituer une pensée du complexe, au sens originnaire du terme complexus : ce qui est tissé ensemble. (...) La première finalité de l'enseignement a été formulée par Montaigne : mieux vaut une tête bien faite que bien pleine. Ce que signifie « une tête bien pleine » est clair : c'est une tête où le savoir est accumulé, empilé, et ne dispose pas d'un principe de sélection et d'organisation qui lui donne sens. « Une tête bien faite » signifie que, plutôt que d'accumuler le savoir, il est beaucoup plus important de disposer à la fois : d'une aptitude générale à poser et traiter des problèmes ; des principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner sens. (...) Plutôt que de casser les curiosités naturelles qui sont celles de toute conscience qui s'éveille, il faudrait partir des interrogations premières : qu'est-ce que l'être humain ? La vie ? La société ? Le monde ? La finalité de la « tête bien faite » serait favorisée par un programme interrogatif qui partirait de l'être humain. (Morin, 1999, p. 23, 87, 101)

Un « programme interrogatif qui partirait de l'être humain ». Morin (2000a) a décliné ce viatique en sept grands questionnements : 1. La connaissance humaine, l'erreur, l'illusion (que savons-nous ?). 2. Les principes de pertinence dans la connaissance (comment le savons-nous ?). 3. La condition humaine, l'humain dans l'humain (qu'est-ce que l'homme ?). 4. La compréhension humaine, ses obstacles (qu'est-ce qui relie les hommes ?). 5. L'affrontement des incertitudes (comment décider ?). 6. L'ère planétaire et l'identité terrienne (comment nous sauver ?). 7. L'éthique du genre humain (comment nous allier ?). Cet heptalogue est soutenu par l'UNESCO, qui le présente comme une utopie *lumineuse* nous aidant à *regarder l'avenir en face*. En attendant, c'est l'OCDE et ses épreuves standardisées qui font la norme

et les classements. L'auteur reste donc modeste et nous ramène à nos moutons : pour Morin, on ne peut pas réformer l'école sans repenser aussi la formation des enseignants.

Si quelque part on avait l'audace et le courage de commencer à faire une réforme de l'enseignement se fondant sur ces noyaux de connaissance, peut-être y aurait-il quelques espoirs. Mais je crois que cette réforme nécessite une pensée qui relie, une pensée complexe, car comment réformer l'éducation si l'on n'a pas réformé les esprits au préalable, et comment réformer les esprits si l'on n'a pas réformé le système d'éducation. Marx disait : « Qui éduquera les éducateurs ? » Il faudrait qu'ils s'éduquent eux-mêmes mais ils n'en ont pas tellement envie, et il faudrait qu'ils voient les besoins qui existent dans la société. (Morin, 2000b, p. 53)



C'est un paradoxe bien connu des enseignants. On le leur reproche d'ailleurs souvent : comment peuvent-ils « préparer » leurs élèves au monde tel qu'il est, eux qui ne sont guère sortis des murs de l'école ? Bien sûr, tous les maîtres ne viennent pas du même moule. Certains sont fils d'instituteur, d'autres d'architecte ou de coiffeur. Parfois, ils ont bourlingué. Ils ont voyagé, milité, travaillé pour payer leurs études. Ils n'ont pas tous connu le confort d'une scolarité sans embûche. Mais au total, il faut bien l'avouer : ceux qui « font l'école », l'école les a faits. Le système a tendance à s'auto-reproduire. Quels que soient les à-coups, on ne devient pas enseignant si nos maîtres nous ont rejetés. Cahin-caha, tous nous avons appris, tous – peu ou prou – nous avons « réussi ». Nous connaissons l'institution. Nous lui trouvons du bon. Comment douter d'elle puisqu'elle a signifié ce que nous valons ?

Bien sûr, il y a aujourd'hui d'autres hiérarchies. Enseigner, tout le monde dit que c'est un noble métier, mais tout le monde ne se précipite pas pour l'exercer. Le sommet de la réussite, c'est moins d'instruire les jeunes gens que de gagner des millions en spéculant ou en crevant les écrans. Que l'ascension sociale semble passer par *Star Academy*, c'est pour bien des maîtres un motif d'agacement. Comment enseigner la grammaire et la trigonométrie à des jeunes qui préfèrent le hip-hop et les messages codés ? Comment prôner le travail, la patience et le respect dans une société des loisirs, de la vitesse et de la concurrence généralisée ?

Dire qu'ils vivent dans un monde protégé, c'est prendre les enseignants à contre-pied. Leur sentiment dominant, c'est plutôt que l'école est menacée et qu'il est de moins en moins facile d'exercer. Vrai problème ou faux-fuyant ? Un peu des deux, certainement. Méfions-nous des lamentations : une école prostrée ne fera jamais face aux « besoins de la société ». Mais ne soyons pas naïfs non plus : ces besoins sont contradictoires, incertains, aucun ne fait l'unanimité (LIFE, 2003). C'est ça, la complexité. Un jour l'école est au bord de l'implosion. Il faut venir en aide aux enseignants, derniers remparts contre la violence et le désintérêt des enfants, l'insolence et l'égoïsme de leurs parents, les réformes parachutées d'en haut. L'autre jour, il faut retourner le raisonnement : moderniser le système, l'adapter à son temps, contrôler les pratiques, payer les fonctionnaires au mérite, casser leurs privilèges et promouvoir les innovations pour augmenter le rendement. Peut-on défendre un sanctuaire et le transformer en même temps ? Apprendre un métier en pleine *redéfinition* ? Cela demande un effort de décentration. Les cantons suisses, en tout cas, veulent des maîtres *au service de la société, experts de durabilité et de la prise en charge du changement*, préparés par leur formation à *faire face à des défis contradictoires, des exigences plus élevées que la normale et à une reconnaissance qui n'est pas toujours à la hauteur* (CDIP ; 2003).

Je l'ai dit d'entrée : quelle que soit leur motivation, les maîtres sont objectivement producteurs et produits de l'institution. Ils ne sont pas les mieux placés pour la mettre en question. Ce n'est pas un crime, bien sûr. Juste un constat, et peut-être un sujet de réflexion. Ils sont rares, n'est-ce pas, les métiers où le moindre débutant a déjà quinze ou vingt ans d'expérience lorsqu'il entre en formation ? ! L'expérience d'un élève qui n'a vu que le devant du spectacle, qui ignore ses coulisses, le travail d'arrière-fond qui précède, qui suit, qui *sous-*

tend la représentation. Au début, c'est le piège à éviter : ne pas croire que l'on sait tout de la maison, que l'on voit bien ce qu'est une école, un bon maître, une juste sélection. Être compétent, disent les ergonomes, c'est s'y *connaître* en enseignement. Si l'on a déjà les réponses, à quoi sert la formation ? On apprend beaucoup mieux si l'on se pose des questions. Si l'on suspend son jugement et que l'on s'étonne activement de ce que les choses sont ce qu'elles sont. Comment nous éduquer nous-mêmes ? En cherchant les problèmes (Morin). Par une pratique réflexive (Perrenoud). Par la prise en compte des objections d'autrui (Meirieu). C'est parce que le monde n'est pas parfait que Claire veut faire « évoluer [ses] pratiques professionnelles ». *Pour renouveler l'esprit de l'enseignement, il faudrait d'abord être mécontent du présent*, disait Roorda (1925/2003, p. 116, 158). Et lui, il croyait au grand soir : *La grande réforme que j'espère se fera peut-être en l'an 2000...*

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In Ch. Gohier & S. Laurin (Ed.). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 141-192). Montréal : Les Editions Logiques.
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-114. Repris dans : J. Brun (Ed.) (1996). *Didactique des mathématiques* (pp. 45-97). Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- CDIP - Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2003). *Profession enseignante – lignes directrices. Thèses. Base de discussion*. Berne : CDIP.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne & Genève : Payot.
- Davidenkoff, E. & Perucca B. (2003). *La République des enseignants*. Paris : Jacob-Duvernet.
- Debarbieux, E. (2000). La violence à l'école. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école. L'état des savoirs* (pp. 399-406). Paris : La Découverte.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle*. Paris : OCDE & Odile Jacob.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Petite collection Maspero.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi : essai sur la tutelle scolaire*. Paris : Éditions ouvrières.
- Houssaye, J. (Ed.) (1999). *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- Kahn, P. (2001). *Condorcet. L'école de la raison*. Paris : Hachette.
- Lelièvre, C. (2004). *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*. Paris : Retz.
- LIFE (2003). *L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique Sociale.
- Maulini, O. (2003). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *Educateur*, numéro spécial "Un siècle d'enseignement en Suisse Romande" (2), mars, 33-37.
- Maulini, O. (2004). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.), *Transformer l'école. Regards multiples* (pp. 127-146). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1997). Le maître : de la transmission à la médiation. In A. Bentolila (Ed.). *L'école et ses maîtres : Actes VII des Entretiens* (pp. 79-97). Paris : Nathan.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2000a). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2000b). *A propos des sept savoirs*. Nantes : Editions Pleins Feux.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.

- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue ? Devenez trilingue ! *Educateur*, 13, 31-36.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2003). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. In Ph. Perrenoud, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* (pp. 135-155). Lyon : Chronique sociale.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France (Que sais-je ?).
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Romian, H. (Ed.) (2000). *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*. Paris : Hachette & Institut de recherche de la FSU.
- Roorda, H. (1925/2003). *Le roseau pensotant. Avant la grande réforme de l'An 2000*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?* Paris : Fayard.
- Vygotski, L. S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.). *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.