

# Former les maîtres à l'Université : pour quoi faire ?

## Entretien avec Yann-Eric Dizerens<sup>1</sup>

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2006

*Quel est l'apport de la formation initiale universitaire à la pratique réflexive ?*

Tout l'enjeu du rapport entre la formation initiale et la pratique effective, c'est de voir s'il y a un espace pour réfléchir la pratique. C'est-à-dire pour l'observer telle qu'elle est ; la comprendre pour la critiquer. Est-ce qu'il y a un espace qui prend la pratique elle-même comme objet ? Est-ce que le métier n'est pas seulement une activité que le futur enseignant doit s'approprier ? Une formation qui développe une pratique réflexive, c'est une formation dans laquelle les espaces pour réfléchir à la pratique sont présents ; on cesse de pédaler pour descendre par moments du vélo.

*Pour vous, ce processus se passe de quelle manière ? C'est en développant une pratique réflexive au sein de la formation que les étudiants vont avoir les outils, par la suite, pour le faire dans leur pratique ?*

Oui, c'est mieux si vous prétendez qu'un professionnel compétent a une capacité d'interroger sa propre pratique de manière individuelle et collective. Si vous prétendez que c'est ça qui fait en grande partie la compétence, alors vous avez évidemment intérêt à y préparer d'emblée les futurs professionnels. Cela pose toutes les questions du dosage entre l'expérience pratique et l'appropriation de la pratique par le détour théorique. Cela évoque également la problématisation du monde vécu par la discussion, le savoir savant, l'analyse, etc. Alors, vous avez évidemment intérêt à le faire en formation si vous voulez que ça se fasse par la suite dans le cours de l'action. Ou plutôt : à le faire *dès* la formation.

*En quoi l'université peut-elle participer à cela ?*

Alors, pour commencer, qu'est-ce que l'université ? Pour moi, ce qui importe, c'est le rapport entre la pratique et la théorie. C'est la relation entre ce qu'on fait et les outils que l'on a pour penser ce que l'on fait. En particulier des savoirs élaborés... scientifiquement élaborés. Si vous voulez réfléchir à votre pratique au-delà du sens commun, vous devez la confronter à des connaissances qui ne sont pas de l'ordre du sens commun. Par exemple, dans le grand public, on dit que faire redoubler un élève peut l'aider. Personnellement, j'ai pratiqué l'enseignement en faisant ce genre de choses. Il faut des recherches qui sont extrêmement décontextualisées et qui sont faites par des gens qui n'ont, à la limite, aucune pratique de l'enseignement – mais qui consacrent leur temps à analyser des données sur les effets objectifs du redoublement – pour interroger l'évidence du redoublement. Cela permet de douter : certains ne le font pas, bien sûr, mais pour initier un doute, c'est nécessaire. Alors, ça veut dire que vous devez

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de son mémoire en sciences de l'éducation : L'universitarisation de la formation initiale des enseignants primaires contribue-t-elle à la professionnalisation du métier ? (Université de Genève, 2007)

aller puiser la connaissance ailleurs que dans le cercle étroit de la pratique et des praticiens. En résumé, le dialogue entre praticiens est nécessaire, mais il ne suffit pas. Vous avez besoin de quelque chose qui vous sorte du milieu, qui provoque d'autres questions. Ceci peut éventuellement apporter des réponses sur les pratiques qui marchent, qui ne marchent pas, qu'on peut faire ou ne doit pas faire. Donc ce qui est important, pour moi, c'est le rapport entre le savoir savant et la pratique. Il se trouve que c'est à l'université que ce type de savoir est historiquement présent.

*A priori, pour la pratique réflexive ce serait exactement la même chose dans un autre Institut de formation des maîtres ? Ou y a-t-il une particularité propre à l'Université ?*

Si vous parlez d'une institution de formation assumée par l'employeur, non, ce n'est pas la même chose. Le rapport au savoir savant et à la critique des normes établies y est particulier. Les savoirs enseignés peuvent être proches des savoirs savants, bien sûr, mais la liberté de penser a ses limites. La liberté de penser sa pratique est relative. Dans toute institution qui se respecte, un certain nombre de pratiques sont tolérées, d'autres ne le sont pas. Il y a des choses qui sont attendues et d'autres qui le sont moins. Un certain nombre de contraintes, de choix ont été faits, etc., Cela implique que les pratiques acceptables sont normées, constituées, instituées. Il y a des choses qu'on doit faire et d'autres à ne pas faire au sein d'une école.

*Dans une autre institution qui ait pris ses distances comme l'université, ce serait, pareil, alors ?*

Si c'est une institution qui n'est pas l'employeur, et qui dispose de savoirs suffisamment élaborés pour permettre à la fois de connaître la pratique et de l'interroger, elle peut s'appeler comme elle l'entend ! Il se trouve que dans l'espace public tel que je le connais, il n'en a pas d'autre. C'est l'université. Ce peut être des écoles polytechniques ou supérieures ou spécialisées, ou je ne sais quoi d'autre, mais actuellement la formation pédagogique, en Suisse, est encore dans une dépendance forte vis-à-vis de l'employeur. Ce qui a tendance à scolariser le rapport des étudiants à leur formation. Pour moi, ce genre de formation n'offre pas la distance nécessaire face à l'employeur. Dans l'idéal, la formation n'est pas la seule à avoir de l'autonomie : l'employeur a aussi la sienne. Parfois, certains universitaires peuvent avoir de la peine à l'admettre. Le formateur universitaire a son autonomie, mais en même temps, il doit accepter que l'employeur ait sa propre liberté.

*Est-ce que, à part la distance avec l'employeur, l'université n'a donc rien apporté de plus à la formation ?*

Oui, et non. Cette distance avec l'employeur, cette autonomie, c'est fondamental. Du moment que l'employé fait ce qu'il doit faire, l'employeur est satisfait. L'employé doit, là où il est « en fonction », réussir un certain nombre de choses, obtenir des résultats, etc. L'employeur ne va contrôler son activité, il ne va pas sonder ce qu'il pense. La sphère universitaire, c'est l'affaire du savoir. Ça veut dire qu'on porte notre attention ailleurs, on change en partie de critère. On juge moins sur le critère de conformité de l'action que sur celui de la validité de l'affirmation. C'est le critère de la pertinence théorique. À l'université, si vous allez au bout du raisonnement, vous allez chercher avec les étudiants ce qui est vrai et ce qui n'est pas vrai, eu égard au processus de validation du savoir tel qu'on le pratique ici. Après, ce que font les gens, c'est leur affaire et celle de leur hiérarchie. C'est bien tout le problème de l'articulation théorie et pratique, d'ailleurs.

Par exemple, j'ai personnellement suivi des cours à l'université sur le redoublement – ou plutôt sur l'inefficacité du redoublement – à l'époque où j'étais employé dans une institution qui pratiquait le redoublement. À l'université, on me disait « je vais vous démontrer que c'est inefficace ». On

ne me disait pas que c'était interdit de le faire : on m'informait : « voilà, tirez-en les conclusions qui s'imposent ». Le professeur, à l'époque, disait « voilà l'inefficacité de cette mesure ». En échange, évidemment, l'employeur pouvait contraindre - et nous contraignait d'ailleurs - à mettre des notes aux élèves, à faire redoubler les élèves mal classés à la fin de l'année. Si on disait à l'institution « j'ai bien écouté les chercheurs, ils me démontrent que vous avez tort », l'inspecteur disait « vous pouvez penser ce que vous voulez, cher Monsieur, mais ici, vous faites ce que je vous dis ». À la limite, l'inspecteur pouvait me dire, « je suis assez d'accord avec vous, mais ici, vous faites ce que je vous dis ». Et on ne peut pas réinventer à nous tout seul l'institution. Dans l'institution, il y a des pratiques et leurs théories, à l'université, des théories éventuellement concurrentes. C'est une transformation pour l'université aussi d'avoir accueilli en son sein des formations professionnelles. Ce n'est pas uniquement les apports du savoir savant pour la formation qui comptent, il y a également un certain nombre d'intérêts à importer les formations professionnelles à l'université.

*On vient d'aborder la pratique réflexive. Une des définitions que j'ai retenue dans mon mémoire est qu'un travail qui passe du statut de métier à celui de profession se voit réduire sa quantité globale de prescriptions. Vous venez d'en parler. Selon vous, quel est le lien entre les formations universitaires et la diminution de la prescription ?*

Dans une profession, ce qui va d'abord orienter la travail, c'est un certain nombre de connaissances factuelles, de théories, de savoirs savants et d'expériences, plus un certain nombre de règles de déontologie qui appartiennent aussi à la profession. Cet ensemble oriente la profession en termes de finalité. Par exemple, une profession comme la médecine est assez facilement finalisée. On dira qu'il faut que les gens se portent mieux quand ils sortent de l'hôpital que lorsqu'ils y sont entrés, qu'ils soient soignés. À partir de là, vous avez une finalité très forte : le médecin compétent va prendre les bonnes décisions, seul ou collectivement, pour que les patients se portent mieux à la sortie. Il reste à mobiliser un certain nombre de savoirs, de normes d'action ; dans une profession bien finalisée, il y a relativement peu de prescriptions édictées par une autorité qui imposerait des normes. Le prescripteur, c'est le savoir. On sait par exemple que la saignée est inefficace, donc on évite de la pratiquer. Un médecin qui fait les choses réputées dangereuses sur la base du savoir commun, c'est un médecin qui peut être radié de l'ordre des médecins. Dans le métier d'enseignant, on est encore très loin de cette logique-là. On évoque souvent, pour cela, la fragilité d'un corpus de savoirs qui serait considéré comme validés, partagés, capables de servir de base au travail enseignant. On le voit bien actuellement dans le débat sur les théories d'apprentissage. L'idée même qu'il pourrait y avoir des choses à savoir sur la manière dont apprennent les enfants, même cette idée-là, est considérée par certains comme une hérésie. Certains disent « moi, je dois enseigner, les enfants n'ont qu'à écouter, et ils sauront à l'arrivée ; ceux qui ne savent pas, c'est qu'ils écoutent mal, qu'ils travaillent mal, qu'ils naissent mal... À la limite, ce sont leurs parents qui les ont mal élevés, qui ne leur ont pas appris à écouter ou à penser juste. » Dans un tel scénario, vous n'avez guère besoin d'étudier les subtilités de la didactique.

Je pense qu'il y a aussi un autre problème, peut-être plus en amont et qui moins souvent repéré : c'est la fragilité de la finalité elle-même. Chez les médecins, le critère est relativement facile à lire. Et assez consensuel. Être mieux après qu'avant le traitement. Il faut souffrir moins, que la fièvre soit tombée. Une tumeur est encore là, ou elle est résorbée. En matière d'éducation, les conflits de finalités sont tellement insolubles que cela

empêche de fixer un véritable cap. Personne n'est d'accord sur l'endroit où aller. C'est ce qui fait la force des médecins. En matière scolaire, c'est assez décourageant. Le savoir de base pour tous les élèves à 15 ans ? Tout le monde dit que cela qu'il faut, mais le pense-t-on vraiment ? Il y a ceux qui ont peur d'oublier les élites, ceux qui pensent que tous les élèves ne sont pas capables, ceux qui affirment que les pédagogues sont des mous et qu'on vient à l'école pour apprendre l'échec... Vient-on pour apprendre l'échec ou pour apprendre à lire ? Ce n'est pas le même projet. Est-ce important que 15, 30, 80, 95% de la population parle trois langues ? Qui va trancher ? Qui va arbitrer ?

*Mais est-ce qu'on ne peut pas participer à faire diminuer la dose massive de prescriptions qu'il y a dans les classes ?*

Je pense que oui, mais ce n'est pas gagné d'avance. L'idée d'avoir une formation à l'université, c'est d'augmenter le ratio d'autonomie des enseignants. C'est d'augmenter leur taux d'intolérance à la prescription ou plus exactement à l'argument d'autorité. La plainte des enseignants, le fait qu'ils dénoncent des prescriptions, c'est assez répandu dans l'institution. Mais précisément parce que les prescriptions ont un statut arbitraire. Il y a très peu d'unanimité sur le fait qu'une norme est ou non intelligente. L'idée d'une formation universitaire, c'est de former des personnes qui ont leur propre capacité de penser. Donc, la formation, doit encore une fois être en proche du savoir savant, y compris dans la dimension théorique que certains étudiants peuvent considérer comme superflue, surtout dans un premier temps, parce que cela n'a pas d'impact direct sur la pratique. Cela ne permet peut-être pas de résoudre tout de suite un problème que l'on a avec un élève, mais une formation théorique offre une conception de ce qu'est l'enseignement, de ce que veut dire apprendre à l'école, de ce qu'est une institution scolaire, etc. C'est très important que la corporation développe cette connaissance pour résister collectivement à toutes sortes de pressions qui viennent d'ailleurs. Par exemple, c'est tout l'enjeu de la formation des enseignants en histoire de l'éducation. À chaque fois qu'on donne un cours d'histoire - le type même de cours que l'on peut trouver peu opérant pour la pratique immédiate - on entend que ça ne sert à rien, surtout pas à faire le lien entre les enjeux contemporains et ceux d'hier. Mais, en même temps, si vous n'avez pas une bonne connaissance de ce qu'a été l'école, d'où elle vient, où elle est, vous avez peu d'outils pour intervenir dans le débat public. Quant aux effets objectifs de cette formation, je ne suis pas particulièrement impressionné par la capacité de mobilisation des jeunes enseignants, aujourd'hui sur le terrain. Lesquels se lèveraient comme un seul homme pour dire non à une prescription aberrante ? Pour refuser le n'importe quoi ? Pour dire « la recherche en éducation montre que les choses se passent comme ceci, pas comme cela, etc. » On voit quelques exceptions. Mais pas forcément plus que chez les aînés. Je ne suis pas sûr qu'il y ait une immense différence.

*Donc, la formation peut, selon vous, participer à faire réagir par des dimensions théoriques qui ont été abordées durant la formation. Est-ce que l'on arrive à*

C'est une question intéressante. Je réponds parce que je suis contraint par votre question. Mais je ne fais que des hypothèses. Je ne vois pas en quoi l'université pourrait directement agir sur le prescripteur. Et je crois d'ailleurs que la régulation dans le système scolaire vient d'abord du prescrit, donc de l'enseignant aux prises avec les normes. Quand l'autorité scolaire fait des tentatives d'ouvrir le jeu, d'avoir des prescriptions plus larges, des invitations ou des incitations différées, la réaction du prescrit a un impact sur le travail

*faire réagir avant les prescriptions, en amont ?*

du prescripteur. C'est évident. Par exemple, les signes de l'apprentissage : quand le prescripteur dit « on ne veut plus vous dire ce que vous devez faire semaine par semaine, par mois ou même année par année, parce que, petit à petit, c'est comme ça que les choses vont évoluer ; on vous dit ce que les enfants doivent avoir appris au bout de deux ans ou quatre ans ». Cela veut dire que le prescripteur remplace une série de normes extrêmement détaillées par une injonction forte : il y a un certain nombre d'objectifs à atteindre au terme de la période, et une certaine liberté pour les enseignants. *A priori*, on va dans le sens de la professionnalisation. Mais, en même temps, les professionnels de la base peuvent réagir de façon plus ou moins engageante pour celui qui a pris la décision de leur accorder cette liberté, cela peut être délicat. D'abord, vous aurez des réactions comme « soyez plus clair, s'il vous plaît », « soyez plus précis », « protégez-nous », « pouvez-vous nous aider, afin que les parents angoissés arrêtent de nous harceler ». C'est déjà tout un pan à lui seul. Le pan explicite : la revendication qui remonte et qui dit « arrêtez, c'est beaucoup trop vague, c'est trop de flou, de liberté ». Mais il y a aussi tout ce qui ne sera pas revendiqué. Il y a ceux qui seront ravis de cette nouvelle autonomie et qui vont dire c'est très bien : « enfin, on nous lâche la bride ». Des fois, l'autorité voit des choses sur le terrain qui l'inquiètent. « Il faut que l'on prescrive, non pas parce qu'on nous le demande, mais parce que, nous, on voit des dérives. On va rétablir des balises, des injonctions, des épreuves cantonales, etc. Moitié parce qu'on nous le demande, moitié parce qu'on ne nous le demande pas, mais qu'on constate les besoins sur le terrain. » Et donc, le rôle de la formation, le type de formation, il intervient à deux niveaux : la capacité des personnes et des enseignants à assumer leur marge d'autonomie, à ne pas revendiquer des prescriptions détaillées en permanence, et puis aussi, évidemment, leurs compétences. C'est tout le problème de l'espace possible entre logique du manuel et programmes scolaires pluriannuels. Dans la logique du manuel, l'enseignant est guidé chapitre par chapitre, il est pris par la main. On lit avec les élèves, page par page. Chaque leçon, chaque exercice suit le précédent dans une forme de logique. L'enseignant n'a donc pas à se soucier de cette logique. Maintenant, on dit aux enseignants « au bout des quatre ans de premier cycle, il faut que les enfants sachent écrire des textes simples ». C'est beaucoup moins balisé.

*Je vous propose que l'on parle à présent de la collégialité. C'est peut-être l'élément qui a suscité le moindre débat dans la mise en place des réformes. C'est peut-être celui qui fait le plus l'unanimité. Quel lien voyez-vous, toujours, entre l'université et la collégialité?*

Cet aspect de collégialité est fortement lié à une formation de type académique au sens où les pratiques sont discutables. Dans une formation par l'employeur, les pratiques sont beaucoup moins discutables, voire pas discutables du tout. Une formation par l'employeur, c'était une formation dans laquelle les experts de la pédagogie étaient historiquement les inspecteurs. Souvent c'était la même personne. Les pratiques étaient donc peu discutables au double sens du terme : elles étaient imposées ; souvent, on nous rendait visite de manière très normée. On disait aux candidats ce qu'ils devaient faire et les personnes qui venaient nous évaluer dans une classe assumaient avec une facilité presque déconcertante une part de prescription sûre d'elle-même du type « cher Monsieur, faites ainsi... » Il n'était d'ailleurs guère question pour nous que demander « pourquoi ». L'inspecteur nous demandait de faire les choses comme ça : son argument, c'était son autorité. Deuxièmement, les choses n'étaient pas discutables non plus sur un plan horizontal, au niveau des collègues. En ordonnée, ce n'était

pas contestable parce que l'autorité scolaire s'imposait à nous ; en abscisse, ce n'était pas discutabile parce que chacun était responsable de sa classe. Si l'on demandait à un collègue, « mais finalement, pourquoi tu fais ça », on pouvait nous répondre de nous mêler de nos affaires. « Je fais ce que je dois faire, et toi ce que tu dois faire ». En clair, je suis redevable de mes pratiques auprès de l'inspecteur et toi, je n'ai pas comptes à te rendre. « Qui es-tu, toi, pour m'interroger sur ma pratique ? ». Alors évidemment, aujourd'hui, nous sommes dans une logique un peu différente.

Les enseignants expérimentés reconnaissent volontiers cette compétence aux jeunes qui sortent de l'université : ils ont une vraie capacité de collaboration. Désormais, on est supposé rencontrer des enseignants qui sont davantage capables, non pas de discuter de tout, mais justement de discuter, y compris de ce qui vaut la peine d'être discuté. Les jeunes ont peut-être un rapport au savoir un peu différent. Peut-être qu'on vous l'a déjà dit à propos de la collégialité : un des véritables enjeux des réformes, ce n'est pas le travail collectif, c'est l'*organisation* collective du travail. Et ça, c'est un palier plus complexe encore.

*Il y a aussi au niveau de la méthode de travail qu'il y a peut-être des apports pour la collégialité ? Les voyez-vous ?*

Pour moi, la méthode est, encore une fois, subordonnée à l'objectif de formation. Si, à l'université, on a une dynamique de travail interactif, de travail qui accorde une grande importance à la lecture personnelle des étudiants, aux débats d'idées, de la confrontation, à l'analyse collective des cas, etc., c'est encore une fois parce que la pratique réflexive est forcément collective. Contrairement à ce que l'on peut lui faire parfois comme procès, ce n'est pas une espèce de vision utopique d'un sujet autosuffisant, d'un sujet pratique qui se paierait le luxe de réfléchir tout seul à sa pratique, donc qui serait au-dessus de la mêlée. Non, ce n'est pas du tout ça. L'existentialisme fait comme si la conscience venait d'elle-même au sujet. En fait, c'est plutôt la confrontation entre les sujets qui va créer des débats. Cela veut dire que vous avez commencé à vous poser des questions en discutant à propos du monde. Le processus est forcément collectif. À l'université, on collectiviste parce que la science fonctionne comme ça. Dans tous les domaines de recherche, cela fonctionne comme ça. C'est la communauté des chercheurs qui discute et qui affirme, par exemple, « la théorie de la gravitation universelle est reconnue valide tant que l'un de nous n'a pas démontré le contraire ». Le jour où quelqu'un arrive avec un bon argument et réfute la physique quantique, à ce moment-là, la communauté de chercheurs va rediscuter les fondements de la théorie actuellement valide. C'est forcément collectif. À l'université, on fait ça : on collectiviste beaucoup. Y compris d'ailleurs quand on est seul avec un livre, parce que l'on est seul en face de quelqu'un (l'auteur) avec qui l'on dialogue en silence.

*Dans l'ancienne formation, la plupart des étudiants travaillaient de manière autonome. C'est, maintenant, le contraire. La plupart du*

Effectivement, l'essentiel du travail ne se faisait pas de manière collective. On était rarement amené à confronter nos points de vue avec nos collègues. Mais attention, ne dessinons pas un avenir radieux contre un passé désastreux. Par exemple, l'émergence du savoir savant et des débats qui l'accompagnent est le résultat d'une longue évolution. La science a toujours été un peu présente. La dynamique de problématisation était aussi présente. Par exemple, on avait une année d'études au sein de l'université. Dans des

*travail se fait en petits groupes. Est-ce que l'université force le travail collectif pour développer des compétences professionnelles futures ?*

*Est ce que vous voyez un dernier élément dans la forme de l'université qui pourrait participer à cela ?*

*Abordons à présent la question de l'autonomie. Et ce qu'il n'y aurait pas, dans la méthode de formation universitaire, des éléments qui favoriseraient la prise d'autonomie et la prise de responsabilité ?*

petits groupes, certains formateurs nous laissaient le temps pour poser des problèmes et chercher des réponses, certains étaient plus prospectifs que d'autres. Mais c'est vrai qu'il y avait une grosse part de travail autonome. Nous faisons déjà six mois de remplacement : plus seul que ça, on ne trouve pas.

Tout le dispositif est très collectivisé. Il y a les réseaux de formateurs terrains, les coformations. Il y a les modules donnés à plusieurs formateurs. Il y a aussi la manière dont les formateurs de terrain eux-mêmes parlent de la pratique aux étudiants ; cela doit jouer très fort. La façon dont les étudiants sont socialisés à ce qu'est une pratique et la manière dont on peut leur en parler, je pense que ça peut les inciter à être collégial sur le terrain. Par exemple, les jeunes enseignants ont tendance à beaucoup questionner, à venir vers les anciens qui ne comprennent pas toujours cette démarche, surtout s'ils n'ont pas été formateurs de terrain. Parce que le rapport aux formateurs de terrain est un rapport particulier. Dans le cas où un étudiant aurait un formateur de terrain très ouvert qui lui laisserait beaucoup d'espace, ça doit beaucoup contribuer à la collégialité ensuite.

Pour moi le premier critère est un critère de vérité : vrai-faux. La pratique réflexive aborde la question du vrai et du faux. Est-ce vrai, par exemple, que la pédagogie explicite est plus efficace que la pédagogie implicite? Vient ensuite, la prescription : juste-injuste. Ces deux choses sont différentes. Et la troisième variable, la collégialité, porte sur la subjectivité des personnes, et leur capacité à parler de leur pratique de façon authentique, de façon sincère, en demandant aux autres ce qu'ils pensent. On est sur les trois piliers de la raison discursive définis par Weber. Tout ça a un lien avec l'autonomie du sujet, le développement des personnes, leur capacité à penser par elles-mêmes : ce qui est vrai ou faux, bien ou mal, authentique ou non. Alors, est-ce que les étudiants sortent de leur formation autonomes ou pas? Par exemple, l'arrogance, pour moi, ce n'est pas l'autonomie. C'est d'ailleurs un des procès qu'on fait volontiers à l'université : elle produit des demi-savants qui parlent avec des mots que personne ne comprend. Bien sûr, on peut dire à ses interlocuteurs « ce que vous me dites est erroné, j'ai un bagage théoriquement suffisant, je peux me passer de vos conseils, etc. » Mais un pilote qui prétend qu'il n'a pas besoin de conseils et qui envoie son Boeing à la mer n'est pas autonome, il est incompetent. En matière d'aviation, on a peut-être – à nouveau – des finalités moins ambiguës. Il faut faire décoller l'avion puis le faire atterrir et si, en gros, vous avez fait ça correctement, vous êtes un bon pilote. Les critères sont assez lisibles. En pédagogie, on ne sait pas ce qu'est un bon atterrissage ni quel aéroport on veut viser... Vous avez même des intellectuels qui affirment que si des avions explosent en vol, c'est normal et nécessaire ! Ils disent que tous les avions ne peuvent pas arriver à bon port, sinon l'école est laxiste. Si tous les élèves atteignent les objectifs, c'est que quelque chose cloche. Il faut des échecs pour valider les réussites. Allez définir l'autonomie professionnelle dans un monde où aucun *nomos* n'est possible...

*Une des trois hypothèses de recherche de mon mémoire est que la formation universitaire participe à augmenter la qualité effective de travail des enseignants. N'y aurait-il pas d'autres niveaux, mis à part celui de la pratique, dans lesquels l'université contribue ?*

*Donc, c'est presque indirect pour vous. C'est induit, mais ce n'est pas recherché. La reconnaissance sociale et économique vient presque malgré le reste, le niveau de la pratique professionnelle.*

*Merci. Voulez-vous conclure sur un dernier élément ?*

Je suis d'avis qu'une formation universitaire doit favoriser le développement de la pratique parce que c'est cette dimension-là qui favorise une meilleure formation des élèves. Le sort des enseignants, c'est autre chose. Si un enseignant mal formé et complètement dépendant de sa hiérarchie formait mieux les élèves qu'un enseignant professionnalisé, on serait tous partisans d'une formation courte et immédiatement pratique. Pour concevoir une formation, on ne pense pas seulement au sort des professionnels, mais aussi voire d'abord à celui de leurs futurs interlocuteurs. Je pense que les enseignants sont des gens intègres, qui ont choisi cette profession parce qu'elle est porteuse d'un projet social. Si les enseignants militent pour une formation professionnelle adossée aux sciences de l'éducation, c'est parce qu'ils pensent que ça contribue à une meilleure formation pour leurs élèves. Tout comme les médecins militent pour leur autonomie parce qu'ils pensent ainsi mieux soigner les patients. Si vous avez un corps médical ou pédagogique plus compétent, collectivement bien formé et bien équipé, avec des savoirs *ad hoc*, un code de déontologie, le souci d'être au service de la société, il devient normal que cette profession soit valorisée socialement, donc économiquement.

Lorsque, l'année passée, l'association professionnelle a voté en faveur d'une maîtrise universitaire, certains enseignants se sont abstenus ou ont voté non. Ils l'ont fait parce qu'ils ne sont pas convaincus du fait que la formation universitaire soit meilleure pour eux et leurs élèves. Ils ont d'autres considérations. Sur le fond, je pense qu'il est important que les enseignants aient une formation reconnue socialement et économiquement d'une part et, d'autre part, un haut niveau de qualification. Cela permet d'être collectivement assez fort et au clair avec soi-même pour défendre un projet d'école qui aille dans le sens des intérêts des élèves les plus faibles. Plus les enseignants seront prolétarisés, moins ils seront sûrs d'eux-mêmes, plus ils seront fragiles. À l'époque, il y a 10 ans, quand on a passé la formation à l'université, certains militants de gauche disaient qu'en faisant cela, on couperait les enseignants des couches populaires. Parce qu'historiquement des gens des classes moyennes ou populaires ont réussi en devenant instituteurs, cela faisait une forme de proximité avec l'école primaire. Quant à moi, j'ai toujours défendu l'idée que ce qui était important pour les élèves des classes défavorisées, c'était d'avoir des enseignants de qualité pour les aider à bien apprendre. Je ne crois pas à la vision romantique du maître d'école compétent du seul fait de son origine ou de sa vocation. Les médecins n'en discuteraient même pas ailleurs : ils riraient, tout simplement. Les deux choses vont de pair. Le problème n'est pas d'élever le statut social des enseignants. Le problème, c'est l'importance objective qu'une collectivité publique accorde, au jour d'aujourd'hui, à l'instruction de tous ses enfants. Est-ce qu'elle fait ce qu'elle dit, c'est-à-dire qu'elle gère l'éducation comme une priorité nationale ? Dans certaines publications, on peut lire des envolées très lyriques ; qui érigent la formation de base en priorité de l'existence humaine. Mais dans les faits...

Je conclurais en disant que votre question de recherche porte sur l'apport de la formation universitaire à la professionnalisation. Mais, évidemment, il y a une boucle et je suis très attaché à cette boucle. Une des idées-clés pour

laquelle nous avons dû batailler et pour laquelle nous bataillons encore, ici, à Genève, c'est que la formation influe sur la profession et a donc un effet en retour sur la production du savoir en sciences de l'éducation. Donc, si, un jour, on a, à Genève, une faculté d'éducation, ce sera un endroit qui sera suffisamment diversifié, quantitativement et qualitativement. Si la profession devient de plus en plus soucieuse de son développement, elle posera des questions de plus en plus pointues à la recherche. Tout cela va se jouer dans notre capacité collective de nous étonner lorsqu'on nous traite comme des exécutants.