

Un métier sur le balan

L'hypothèse est ancrée autant dans la recherche que dans l'expérience des enseignants de tous les degrés : dans nos démocraties avancées, une seule chose sera bientôt permanente : « le branle et l'inconstance » comme l'annonçait Montaigne (1580). À l'école et à propos de l'école, les jours de morosité sont ceux des griefs contre la répétition des réformes subies et inabouties, ceux des doutes intérieurs sur le travail qu'on fait ou qu'on aspire à faire, surtout en cas de conflits à ce propos, entre collègues, avec les usagers ou la direction. Tant d'irritations peuvent user. Merci donc aux jours plus gais : ceux où l'on peut (enfin) œuvrer à sa façon, avec le droit de choisir entre ce que l'institution propose et ce qu'on a soi-même imaginé, malgré des parents et des confrères ne voyant midi qu'à leur porte, et nous priant de répondre à leurs attentes pour ne pas les fragiliser.

En fait, tout balance, même notre rapport à l'incertitude et au tâtonnement. Les compromis nous rendent heureux lorsqu'ils penchent de notre côté, maussades s'ils contredisent *notre* conception du métier. Devant ces paradoxes, le métier lui-même peut devenir le tyran dont se débarrasser : à la fois trop capricieux pour qu'une routine s'installe, et trop contraignant pour laisser vivre la créativité. Mais sauve-t-on une cause en la supprimant, ou en redoublant – pour la défendre – de combativité ?

Un métier ?

Méfions-nous des mots et de leurs commodités : penser l'enseignement comme un métier n'est pas évident. Les faux débats – est-ce une science ou un art ? – en disent long sur notre besoin

de l'ancrer davantage dans le réel, donc de le sortir de son pré carré en le comparant à d'autres activités. Le diplôme de restaurateur ou de juriste ne vaut que si une communauté de professionnels se reconnaît et se revendique sous cet intitulé. Que deviendrait la formation des cuisiniers si les gérants de brasserie, de trattorias ou de *steakhouse* réclamaient chacun la leur au nom de leur préférence pour la gastronomie au beurre, à l'huile ou aux sauces salées-sucrées ? Et qui protégera le titre d'avocat si les experts en droit pénal, social, commercial, fiscal, familial ou international estiment ne rien avoir à partager, dès lors que le contenu de leur travail est différencié ?

Ce qui vaut dans chaque corporation s'applique *a priori* à l'enseignement, mais deux raisonnements peuvent contester l'analogie : d'abord celui de la tradition académique, pour qui un latiniste, un biologiste, un musicien ont si peu de choses en commun que chacun reste juge et maître de sa spécialité, sans compte à rendre aux autres disciplines ; ensuite celui d'un management déqualifiant, ignorant les corps constitués pour définir et évaluer des « emplois », des « postes » ou des « fonctions » soumis à des impératifs de gestion. Voilà deux premiers points de fuite à écarter.

Si un métier est plus qu'un gagne-pain et qu'une vocation, il requiert un répertoire de savoirs, de techniques et de règles définissant le travail « bien fait », établi par un collectif résistant à la fois aux dérives intérieures et aux menaces extérieures. « *On fait d'autant mieux son métier*, prévenait Bourdieu (2012), *qu'on le maîtrise sur le plan conscient, qu'on est capable de porter à l'explicitation les principes pratiques qu'on met en œuvre dans sa pratique, qu'on a transformé en règles des schèmes, posé des règles qui peuvent devenir des règles collectives et être utilisées même par les adversaires comme un rappel à l'ordre.* » Notre certificat d'aptitude vaut protection mais aussi prescription, garantie pour nous comme pour nos mandants.

Ne prenons donc l'enseignement ni pour une vocation mystique, ni pour une fonction d'exécution, mais pour un métier

(sinon comme un autre, au moins autant qu'un autre) revendiquant sa compétence comme un droit *et* une obligation. Si chaque professeur fait ce qu'il entend ou si le ministère lui dicte ses conduites, nul besoin de métier (de connaissances, de procédures, de déontologie) à apprendre et à développer. C'est entre ces bornes que se situe la zone de la qualification partagée, de l'activité protégée socialement et contrôlée professionnellement : protégée parce qu'elle profite à la collectivité ; contrôlée parce que le profit n'est crédible que s'il est vérifié.

Entre genre et styles

Comment réunir un enseignant de maternelle, une institutrice, un professeur d'éducation physique ou d'anglais, des maîtres spécialisés ou de soutien, travaillant en collège public, en école confessionnelle ou en lycée professionnel ? Tous ont tâche d'enseigner, donc tous ont le droit et le devoir de se ranger sous l'autorité de ce que l'ergonomie appelle un « genre » de travail, quel que soit le « style » personnel que chacun voudra bien adopter. De quoi ce genre est-il fait ?

- De phénomènes à connaître et à nommer pour les prendre en charge : ce que pédagogie et didactique appellent par exemple la « transposition » des savoirs (à rendre enseignables), la « scénarisation » des situations (structurant les interactions), la « dévolution » des problèmes (aux élèves à impliquer), l'« institutionnalisation » de leurs apprentissages (explicitement validés) (Reuter, 2010).
- De techniques, de procédures ou de méthodes plus ou moins partagées : ce que l'histoire de l'école et de ses variantes a stabilisé sous la forme de la leçon, de l'exposé magistral, du cours dialogué, de l'exercice accompagné, de la situation-problème, de la séquence didactique, de la pédagogie de projet, de la dissertation, de la récitation ou de l'examen noté (Bru, 2006).
- Finalement de valeurs et de règles déontologiques qui ont tendance aujourd'hui à se redéfinir et à davantage se

discuter : l'éducabilité des élèves, la protection de leur personnalité, les droits des usagers, le devoir de réserve et de neutralité, l'absence de discrimination, la coopération professionnelle, l'évaluation du travail et le perfectionnement des pratiques (Prairat, 2009).

Nous reviendrons sur ces points. Ils résument une évolution et les hésitations démocratiques qui l'accompagnent. L'école a toujours eu pour rôle – à la suite de la religion, et dans le cadre des institutions laïques – de participer à la production des normes de véracité, de moralité et de rationalité constitutives des nations modernes : autant celles de leur organisation intérieure que de leur rapport plus ou moins coopératif aux affaires extérieures. Mais ce pouvoir institutionnel a maintenant décliné, pour le meilleur ou pour le pire suivant le côté où nous sommes de l'autorité.

Les citoyens revendiquent leur libre arbitre et leur droit à la singularité. Ils veulent bien suivre les règles, mais si elles les avantagent ou s'ils les jugent malgré tout fondées. La globalisation du monde brouille les frontières, les identités et les évidences héritées. Les catégories du bien et du mal sont de moins en moins données, de plus en plus discutées ou implicitement négociées. Le monde enseignant est confronté à ce mouvement de fond, qu'il lui plaise ou non. Et il risque – là aussi bon gré mal gré – de se diviser à ce propos : faut-il réagir par le repli, ou redoubler de volonté dans la conquête des esprits ?

Sur le balan ?

Cela irait sans dire, mais confirmons-le en ces temps troublés : l'enseignement n'est ni démodé ni intangible, comme ceux qui dénoncent sa crise peuvent tour à tour le déplorer. Il est plus modestement « *sur le balan* », pour parler comme les Suisses romands. Chargé tantôt de hâter le changement (par la « *révolution numérique* » ou la « *culture de l'évaluation* »), tantôt de modérer ses emballements (par la « *sanctuarisation* » de l'école et une pédagogie de la « *décélération* »), il peut être en même

temps défendu et renouvelé comme contre-pouvoir nécessaire à nos sociétés.

Pour Philippe Perrenoud (1996), ignorer le monde qui vient ou s'y fondre complètement serait chaque fois ne peser sur rien. C'est parce que l'école peut à la fois reproduire et modifier nos manières de penser qu'elle a toujours affronté des dilemmes : entre la personne et la société (quel intérêt préférer ?), entre l'unité et la diversité (comment concilier cohésion et pluralisme ?), entre la dépendance et l'autonomie (parce que l'éducation contraint pour libérer), entre l'invariance et le changement (puisque l'avenir se prépare par la connaissance du passé), entre l'ouverture et la fermeture (pour doser leurs deux nécessités), entre l'harmonie et le conflit (parce que l'apprentissage exige déséquilibre et sécurité), l'égalité et la différence (pour que les choix personnels ne découlent pas de discriminations cachées). C'est un équilibre au carré (un équilibre entre des équilibres) que nous devons chercher. Projet à haut risque lorsque le simplisme et la manière forte tiennent le haut du pavé.

Pour Edgar Morin (1977), l'incertitude et l'ambiguïté ne sont pas des défauts à combattre, mais le résultat et la condition du progrès de la pensée. Les superstitions s'en sont d'abord remises au merveilleux ou aux dieux pour expliquer la création. Le positivisme crut que la science pouvait nous dicter notre action. Mais les systèmes clos ont montré leurs limites. La complexité (de la nature et de la culture) est maintenant telle qu'elle requiert en retour une « *pensée complexe* » : une intelligence ouverte, assumant que les antagonismes sont constitutifs de la réalité et que s'en saisir réflexivement est nécessaire pour conjurer le mieux possible « *optimisme de la volonté* » et « *réalisme de l'intelligence* » comme Antonio Gramsci (1929) le préconisait.

Si la démocratie est un système politique par principe inachevé, tourné vers un avenir qu'elle doit elle-même produire, régulé par des expériences et des discussions dont personne ne détient le dernier mot, alors elle ne peut qu'intégrer le conflit, la négativité, la problématicité dans sa définition. Les régressions

constatables – individualistes d'un côté, populistes par réaction – peuvent certes inciter au doute et à des compromis opportunistes. Notre introduction l'a ébauché. Mais que sont ces phénomènes sinon un antagonisme de plus à penser dans l'espoir de le dépasser ?

D'autres subordinations

Croire qu'un peu de bonne volonté, une méthode miracle ou un ministre providentiel nous protégeront de la marche du monde est absurde, puisque les tensions qui en résultent ont fait la preuve de leur pérennité, et surtout de leur rôle actif dans la production, la diffusion et l'usage des savoirs. Admettons plutôt que la complexité augmente à mesure que nous doutons des effets de nos actions, que nos critères de justice sont problématisés, que nos solidarités se négocient, qu'elles dépendent d'autorités elles-mêmes contestées. Les notions de culture commune, de bien commun et même de communauté de destin sont précarisées ? Les solutions locales et globales semblent de plus en plus interdépendantes et en même temps difficiles à concilier ? Nous pourrions reculer, mais la solution sera-t-elle dans *moins* ou dans *plus* de savoir distribué ?

Si le métier d'enseignant se trouve et se sent en ce moment sous pression, ce n'est ni qu'il s'invente un problème, ni qu'il en serait responsable comme on l'entend souvent. C'est seulement que le succès de l'école a fait sa banalisation, comme celui de la démocratie fait l'affrontement de moins en moins hiérarchisé (voire policé) des opinions. Le code Soleil (1923) avait jadis la prétention d'« *exposer, sous une forme méthodique et pratique, tout ce qu'un maître a besoin de savoir sur sa fonction* ». On peut dire qu'il ne doutait pas de sa légitimité. Ni de celle de l'instituteur chargé de la répercuter. Ainsi équipé, le hussard noir doit être « *convaincu de la grandeur de son rôle* ». La République compte sur lui parce qu'elle l'a formé à l'incarner. « *Tout de même, c'est un coin de France qu'on lui confie. Il va en être l'éducateur, le moralisateur, le philosophe. [...] Il doit avoir les capacités nécessaires pour*

devenir le guide intellectuel, moral et social des habitants de son village. » Quel enseignant peut désormais se croire le notable de son quartier ? Et quel formateur d'enseignants peut lui parler sur un ton aussi assuré ? Essayer, c'est être vite rabroué, au nom d'une autonomie refusant de se laisser infantiliser.

Si se gouverner soi-même devient le but de l'éducation, le gouvernement par les autres devient forcément moins surplombant. Et plus notre pouvoir grandit de modifier notre destin, plus le problème se pose radicalement. L'ère de l'anthropocène serait celle où nous produisons nous-mêmes notre environnement. Par la génomique, c'est nous que nous manipulons. Certains prophètes nous promettent l'immortalité, d'autres l'autodestruction. Yuval Harari (2014) vient de conclure sa *Brève histoire de l'humanité* en se demandant si nous avons vraiment les moyens de nous autodéterminer : « *Y a-t-il rien de plus dangereux que des dieux insatisfaits et irresponsables qui ne savent pas ce qu'ils veulent ?* » Malgré, ou plutôt à cause des inégalités d'accès aux opportunités, notre espèce dépend de plus en plus d'elle-même : elle est libre, puissante mais aussi anxieuse comme jamais. Pressée de se réinventer, sans tables de la loi à appliquer. L'école a pu jadis produire les normes du vrai, du bon et du beau, mais elle a elle-même voulu les rendre discutables en enseignant l'esprit critique, le débat scientifique, l'histoire comparée ou le pluralisme des goûts, des cultures et des manières de faire communauté.

Autant dire que nos anciens « repères » se trouvent affectés. Pour Jürgen Habermas (1991), deux perspectives s'offrent principalement à nous : régresser – par peur de la démocratie, de l'incertitude et de leur complexité – vers des morales « *substantielles* », des définitions apparemment fortes mais dogmatiques du bien et du mal ; ou poursuivre plutôt notre exploration d'une éthique « *procédurale* », où le progrès sera *toujours discutable* puisqu'en débattre à égalité place chaque participant sous la contrainte non violente du meilleur argument jusqu'ici avancé. Le rôle de l'école et de l'enseignement reprend alors du galon, mais dans une version révisée de la subordination, où le

maître crédible doit composer – pour éviter autant l’arrogance que l’insignifiance – entre verticale de l’autorité et horizontalité de sa reconnaissance.

Ni Zorro, ni zéro

L’histoire nous montre une direction. Mais confirmons-la au moyen de la fiction. Car que se passe-t-il lorsque le métier d’instruire n’est pas effectivement pratiqué, mais mis en scène sous forme de fables, de paraboles, de personnages imaginés ? Dans la bande dessinée ou au cinéma – ces banques d’images et de messages que la jeunesse est la première à consommer –, les « instits » ou les « profs » occupent une place singulière : moitié caricatures de vieillards, moitié superhéros rédempteurs, les seconds inversant les traits ridicules des premiers. Entre l’enseignant *Zorro* (généreux et tout-puissant) et l’enseignant *zéro* (dépressif et par là déprimant), le choix est vite opéré. Mais c’est un choix fantasmé, entre deux parodies d’autant plus amusantes qu’elles sont introuvables dans les faits. La limite de l’art populaire est donc sa distance au vrai métier. Mais le rire advient si les exagérations ne reposent pas sur rien, donc qu’elles renvoient à des sentiments que les enseignants peuvent vivre sans toujours les mettre en mots.

Procédons par sondage. Du côté des *zéros*, des maîtresses d’école comme celle du Petit Nicolas français (Gosciny et Sempé), du Genevois Titeuf (Zep) ou de l’Américain Calvin (Watterson). Comme dans *Annie Hall* de Woody Allen, toutes ces tutrices sont de vieilles dames déplaisantes pour de jeunes garçons. Et dans le camp des *Zorro* (le choix est grand), le vacataire Victor Novak (*L’Instiit*), le rebelle John Keating (*Le Cercle des poètes disparus*) ou l’US marine Louanne Johnson (*Esprits rebelles*). Si les genres sont moins déséquilibrés, c’est que la seconde cohorte incarne la modernité.

L’échantillonnage est facile, tant chaque faction est homogène, et tant est nette leur opposition. Physiquement d’abord, les institutrices revêches sont âgées, voûtées, grisonnantes et

myopes (mais pas sourdes !), disgracieuses en vérité. L'autre camp est au contraire avenant, jeune, vif et athlétique ; il roule à moto, saute sur les bureaux, pratique les arts martiaux ; bref, les enseignants séduisants sont rapides, souples, forts et beaux.

Mais l'essentiel est immatériel, et ne se lit que dans les interactions. Les mégères sont compassées, pointilleuses, rigides, acariâtres, soupçonneuses, ennuyeuses : tristes et attristantes par osmose. Cloîtrées à vie dans l'école, elles ne savent rien et ne veulent rien connaître de la vie des enfants. Elles leur imposent une rigidité sans concession, ou elles tentent de le faire tant ils s'efforcent de les duper dans leur dos ou de les chahuter par devant. Les jeunes maîtres suscitent au contraire engouement, ardeur et motivation. Ils sont optimistes, ouverts, souriants, hardis, entreprenants, créatifs, voire utilement déviants. On les suit sans hésiter, puisqu'ils savent nous mener juste là où nous serons heureux d'arriver. Ils sont bien mieux que bons : excellents. Ils dépassent les attentes, ils inventent un enseignement (par projets, défis, disruptions) jusqu'ici inexistant, celui qui fait souffler dans l'école un vent nouveau.

La leçon du professeur Keating

Les contes de fées sont factices pour mieux dire la vérité. Par exemple qu'un ogre et un méchant loup sont dangereux pour la jeunesse, mais qu'ils ont le mérite de lui montrer les dents. Ou qu'il faut se méfier des faux gentils, ceux qui vous séduisent pour vous perdre plus efficacement. Si Kaa hypnotise Mowgli (en chantant) et si le flûtiste de Hamelin enchante les enfants (pour les noyer finalement), c'est parce qu'ils savent avancer masqués, en cachant le mal qu'ils fomentent sous un bien apparent. Dans les *feel good movies*, le héros est toujours honnête et l'épilogue heureux, mais tout cela ne trompe que les esprits candides, ceux qui confondent les faits et les féeries. Dans la vraie vie, tomber sur un enseignant « chouette », « sympa » ou « cool » peut plaire sur le moment et se payer plus tard, surtout si le charmeur a pris

sa popularité pour une compétence, et l'entrain de ses élèves pour le but plutôt que le moyen de son enseignement.

Laissons les caricatures : l'école n'est pas habitée par une moitié de despotes et une moitié de démagogues, comme certaines images mais aussi le débat public font parfois mine de le penser. C'est chaque enseignant, tous les jours, à chaque moment, qui peut craindre de verser d'un côté ou de l'autre, pire même de ne pas savoir se fixer. « *Quand suis-je trop ou pas assez exigeant ? Les élèves ont du plaisir, mais est-ce bon signe ou inquiétant ? Quelle pénible leçon de grammaire : peut-on rendre le complément de phrase captivant ? Mon directeur m'interdit le tutoiement : pourquoi puisqu'il me rapproche des élèves qui décrocheraient sinon ?* » Ces alternatives sont peut-être bien ou mal posées. Elles font au moins voir que nouer le bon lien est une préoccupation de plus en plus vive en éducation, non seulement parce qu'il faut sans cesse l'ajuster, mais aussi parce que les professionnels le voudraient apaisé sans se le faire dicter.

Ce que Jérôme Bruner (1996) a appelé l'« enrôlement » des élèves dans les tâches n'est pas qu'une technique de guidage : c'est aussi et d'abord un choix normatif. Par sa maïeutique, Socrate s'arrogeait le pouvoir de questionner ses disciples pour créer leur ignorance, donc leur apprentissage volontaire par le besoin subjectif de la combler. Seulement, il monopolisait l'interrogation. Les pédagogues se sont depuis efforcés de marier étayage et désétayage de l'activité, conduite du tuteur et initiatives progressives des tutorés. En jouant de son charisme, le professeur Keating ira jusqu'à provoquer une révolte : ses élèves reconnaissants salueront son départ debout sur leurs tables, au mépris des cris du recteur Nolan venu le remplacer. Mais si le héros doit quitter son poste, c'est que le plus sensible de ses admirateurs s'est donné la mort après un triomphe désespérant dans *Le Songe d'une nuit d'été* : sa passion du théâtre fut aussi son martyre, entre l'incitation professorale d'un côté, de l'autre un interdit paternel campé sur le respect des convenances et la soumission à l'autorité.

L'enseignant eut-il tort ou raison d'attiser ce conflit de loyauté ? Outrepassa-t-il son rôle en valorisant l'inspiration contre l'obéissance, même artificielle et calculée ? Aurait-il failli au contraire en renonçant à s'impliquer, sous couvert de ne rien bousculer (« *secouer* » selon Albert Thierry) ? Le mérite du film est de suspendre la réponse, et de concilier autant que possible la complexité du réel et le drame de la fiction : en situation ordinaire, comment trouver et même estimer le bon dosage entre rupture et continuité, affranchissement et intégration, libre arbitre et solidarité ? Le final ambigu laisse chaque spectateur trancher, mais dans un inconfort où il peut d'abord se demander si la solution sans défaut a des chances d'exister... Soit nous trouvons ces subtilités fatigantes, et nous cherchons refuge dans la simplicité d'une méthode, inédite ou éprouvée ; soit nous refusons de renoncer, et nous voilà contraints de devenir de plus en plus compétents, donc d'apprendre à agir de plus en plus finement.

L'effet réel des idéaux

Car il n'y a que trois options : si Keating est coupable d'irresponsabilité, son sort est mérité ; s'il n'est que la victime secondaire d'un monde périmé, son combat d'avant-garde devient légitime ; et s'il y a plutôt « *conflit de normes* » au cœur du scénario, son cœur peut balancer entre l'obligation de protéger ses élèves et celle de les amener à se défendre plus tard eux-mêmes, lorsque les choses auront ou non changé... mais sans qu'il puisse le pronostiquer. Qui peut dire qui est le fautif dans un choc entre deux loyautés ?

Cette conclusion pourrait désarçonner. Elle sonne *a priori* comme un « ni oui ni non, bien au contraire... », cultivant la confusion et autorisant la lâcheté. On peut y voir l'apologie d'un doute justifiant d'engourdir l'action et d'affaiblir la profession. Mais en quoi constater un dilemme dissuade-t-il de l'affronter ? Pour se lancer et durer dans l'enseignement, mieux vaut l'embrasser comme il est, avec ses obstacles et ses perplexités. Ils obligent à penser, ce qui n'est pas scandaleux dans ce métier.

Le monde change ? Tant mieux ou tant pis : le rôle de l'école n'est pas de le blâmer ou de lui donner un prix, mais d'en prendre acte, et de faire de chaque problème une occasion de raisonner. C'est ce que Daniel Hameline (2002) appelle un pragmatisme « *dénié* » : celui de l'équilibre jamais assuré entre ce qu'il faut bien faire et ce qu'il est bon de savoir pour bien le faire. Entre engagement et lucidité.

Ce premier chapitre l'illustre d'emblée : les utopies, les rêves, les espérances jouent un rôle en éducation, mais les vertus de ce rôle doivent se vérifier, pas se décréter. Elles se mesurent au soutien (ou aux embarras) que les idées apportent réellement à l'école et aux enseignants. Sinon les fantasmes de perfection bloquent le travail d'amélioration, en se donnant au passage le beau rôle de donneurs de leçon. Le réalisme théorique n'est pas le contraire de l'idéal pratique, encore moins un renoncement politique : il ne s'oppose qu'aux idéalizations, aux projections de notre pensée parant telle ou telle idée de toutes les vertus, ignorant ses limites et ses contradictions.

Le savoir, la culture, le langage, la nature, la justice, l'égalité, l'efficacité, la laïcité, l'autorité, la République et même l'enseignement ou l'école peuvent l'un après l'autre se voir dotés de toutes les qualités. Mais en vérité rien n'est jamais parfait. En tout cas sur terre. Le pédopsychiatre Donald Winnicott (1958) a même affirmé que l'idée de perfection pouvait prendre l'éduqué au piège d'un éducateur incapable de faillir, donc d'offrir à autrui l'occasion d'exister. Si le bien, le mieux ou l'idéal se définissent provisoirement, dans la singularité des situations et par la confrontation des arguments, alors nous avons besoin des deux courages de prendre position *et* de tout faire pour qu'autrui nous convainque d'en changer le cas échéant.

La professionnalisation, sinon quoi ?

Résumons. Enseigner est et demeurera un métier si ses praticiens s'efforcent de le définir entre eux, de s'en porter garants

devant la société, d'ancrer sa formation dans un patrimoine de pratiques et de savoirs à la fois revendiqué et renouvelé par la profession. Il est aujourd'hui sur le balan parce que le processus de démocratisation dont il fut le moteur entraîne paradoxalement sa remise en question. Des fantasmes d'ordre parfait (ancien ou nouveau) peuvent circuler, mais ils expriment un désir de simplicité d'autant plus ardent qu'il est difficile à combler en réalité. Marcel Gauchet (2002) a théorisé le « *désenchantement du monde* », la sortie de la religion et le deuil des utopies de substitution : sa conclusion est que nous nous sommes astreints (mais en serons-nous capables ?) à la discussion perpétuelle, à la récursivité, à l'autolégitimation de « *la démocratie contre elle-même* » comme de « *l'école à l'école d'elle-même* ». En incitant ses élèves à interpeller l'institution, Albert Thierry ne faisait qu'augurer l'extension du domaine de la perplexité.

L'histoire qui vient n'est donc pas écrite. Nous avons à l'inventer. La vérité n'est pas dite. À nous d'y contribuer. Nous savons que René Descartes (1637) voulut faire du doute la première certitude d'une connaissance « *assurée* », mais Charles S. Peirce (1898) a ensuite montré que le vrai était plutôt le but d'une pensée sûre de rien, sauf de son besoin de « *persévérer* ». Aucun paradis terrestre ou Grand Soir ne restaurera la certitude et la tranquillité (si elles ont existé). Jacques et Mona Ozouf (1992) terminent leur histoire de *La République des instituteurs* en mettant en garde contre l'excès de romantisme : « [...] *qu'on fasse de l'école républicaine une occasion de déploration ou un sujet de fierté, on partage une conviction identique, celle d'une école toute-puissante où aucun intervalle ne sépare les résultats des intentions.* » Le réalisme est moins rayonnant, mais plus persévérant.

Le sentiment de confusion peut donc être pénible à vivre, mais tant l'histoire de l'école que les fictions à son propos nous mettent en garde contre deux fausses solutions : d'abord celle d'un retour nostalgique à l'ordre, l'uniformité et la sévérité d'antan (quand la maîtresse tapait sur les doigts de cancre occupés en échange à lui damer le pion) ; ensuite celle d'une métamorphose chimérique, remplaçant le poids des institutions par le

talent et le charisme d'entrepreneurs privés (comme au cinéma, quand *Superman* vient tous nous sauver). La force d'un métier lui vient de « *savoir-faire transmis de génération en génération, considérés comme appartenant non pas aux individus mais à la communauté entière* » et celle de chacun de ses représentants de « *la façon dont il satisfait les besoins de la communauté par son travail, [en veillant] à ce que les biens qu'il produit soient à la hauteur de ces savoirs publics* » (Lochmann, 2019).

La voie est étroite mais nécessaire à trouver entre deux menaces qui peuvent mutuellement se renforcer, mais dont le point commun est de tirer les métiers établis vers leur prolétarianisation, soit par une verticale du pouvoir rebureaucratisant les procédures, soit par une dérégulation isolant chaque employé de ses pairs pour mieux lui dicter sa conduite et l'évaluer. Dans ce champ de forces valorisant l'obéissance et la concurrence plutôt que le libre arbitre et la solidarité, la professionnalisation a parfois eu mauvaise réputation, parce qu'elle donnait l'impression de prendre les enseignants de haut. Mais plus le climat se tend, mieux elle se défend. Ses deux antithèses (autoritaire et libertaire) aident à l'apprécier pour ce qu'elle est : une tentative peut-être exigeante mais elle-même précaire de conjuguer l'autonomie des professionnels et la fiabilité de leur travail pour les usagers (Tardif et Lessard, 1999). Approchons-nous donc de ce travail, pour voir ce qu'il est et comment il évolue en réalité : entre ses contraintes et ses aspirations, y compris quand les enseignants ne sont pas d'accord à ce propos.