

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	18 (1996)
Heft:	2
Artikel:	Les compétences professionnelles des maîtres dans un cadre politique et psychologique: au service d'une finalité pédagogique
Autor:	Marc, Pierre
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786154

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les compétences professionnelles des maîtres dans un cadre politique et psychologique: au service d'une finalité pédagogique¹

Pierre Marc

Toute définition de l'acte d'enseigner est fondée sur un moteur explicite, moteur que grands pédagogues et chercheurs peuvent aider l'enseignant à construire et à aménager au fil du temps. Former un enseignant s'enracine dans un projet sur l'être humain à construire; ce projet s'exprime dans le cadre où fonctionne cet enseignant, cadre que définissent structures sociales («l'externe») et structures psychologiques («l'interne»). Une compréhension minimale de ces structures oblige à des études précises en sciences humaines et sociales. Enfin, les formations disciplinaire et didactique du corps enseignant constituent ses instruments de choix. Il s'agit donc de mettre en œuvre des outils (le comment) dans un contexte (ou cadre) pour se rapprocher d'un but préalablement posé (d'où l'importance déterminante du pourquoi).

Il est dommage que décideurs et formateurs n'aient pas tous saisi ces fondements, par exemple la nécessité pour l'enseignant de conceptualiser pour analyser les phénomènes auxquels il doit faire face – mais cette conceptualisation est apportée par l'Université –, par exemple encore le fait qu'un enseignant doit de nos jours être formé à la recherche (apporter une réponse unique à des situations d'enseignement n'a plus de sens dans une situation où tout change) – mais cette compétence à la recherche est apportée par l'Université –, par exemple enfin dans l'introduction d'une liberté académique nécessaire à des formations définies par cette double exigence (de conceptualisation et de recherche) tournée vers une finalité – car celle-ci ne se décrète pas et qu'aucun lieu de formation ne saurait l'imposer.

Il existe cent manières d'aborder la difficile question de la formation des maîtres. Ne serait-ce déjà qu'en distinguant les lieux dont on se préoccupe

(école enfantine, école primaire, école secondaire, gymnase/lycée, école professionnelle, université, etc.) ou les contenus sur lesquels on désire mettre l'accent (formation académique dans les branches enseignées, didactiques générale ou spéciales, des disciplines, apports «psycho-socio-pédagogiques» de natures variées, etc.), il est certain que les réflexions menées sont très différentes. Or tant d'autres points de vue peuvent aussi être mis en avant ! Si bien que pour rédiger les pages suivantes il fallait choisir un axe – le plus possible fondateur d'un approfondissement à nos yeux essentiel.

Le paragraphe précédent, qui paraît relever du truisme et pourrait figurer en tête de tout écrit ou presque, était ici nécessaire parce que nous avons choisi de partir du constat que les écrits relatifs à la formation des maîtres sont d'une abondance peu commune mais que, malgré tout, quelques uns d'entre eux sont fortement privilégiés par un public qui, si concerné soit-il, ignore la plupart des autres productions. Comme la focalisation sur quelques perspectives parmi cent autres ne saurait être gratuite, l'examen de cette focalisation livre probablement un sens caché et risque de renouveler la réflexion sur les finalités de l'acte d'enseigner, et par là celle sur les formations d'enseignants. Et si ces interrogations ne sont pas neuves, force est de reconnaître qu'on ne saurait en faire l'économie sous peine d'entretenir les aspects les plus reproductifs de l'école – ceux que machinalement l'on huile jour après jour, sans y penser.

I. Une explosion bibliographique et des modes éphémères

Les écrits relatifs à la formation des maîtres sont d'un nombre tel qu'il n'est guère possible que le spécialiste, et même le plus attentif et entêté, les maîtrise tous. Dans le cadre d'une prochaine publication – encore une – visant à revenir sur quelques unes des interrogations centrales en matière de formation des enseignants, nous avons repéré des *dizaines de milliers* de références sur la question... Afin de fournir malgré tout au lecteur des titres représentatifs et accessibles sur la question tout en ne transformant pas cette bibliographie en centaines de pages fastidieuses, nous n'y avons conservé que les titres de *livres de langue française*, acceptant donc d'abandonner des milliers de références. Ces seuls livres sont environ au nombre de 400². Le chiffre est intéressant parce qu'il souligne l'impossibilité de maîtrise juste signalée. Que le lecteur (obsessionnel si possible...) imagine un peu ce qui l'attend: après avoir lu un livre français par jour ouvrable pendant deux années, il ne lui restera plus que quelques milliers d'articles à lire en langue française, des dizaines de milliers de titres en anglais, de nouveau quelques milliers en allemand, puis plusieurs centaines en italien, etc. Quand il aura achevé cette tâche, et nous n'avons retenu que quatre langues, nul doute que des centaines de références seront de nouveau parues, etc.³

S'il est vrai qu'un tel décompte peut déprimer, et en conséquence bientôt faire sourire..., on ne saurait douter qu'il est porteur de sens et qu'il a des conséquences. Notons d'abord que cette abondance et cette accumulation

dessinent un monde moins fait de la richesse scientifique qu'elles pourraient suggérer que de légèreté, voire d'imposture, vis-à-vis d'un thème matériellement immaîtrisable au plan bibliographique. Mais on observera surtout que toute pléthore, qu'il s'agisse de travaux scientifiques ou d'autre chose, entraîne soit des attitudes psychologiques de refus et de fermeture devant une multiplicité indigeste, soit des phénomènes de mode et d'adhésion à un courant parmi quantité d'autres; tout comme, devant les multiples possibilités d'«Internet», le choix de quelques entrées procure évidemment un soulagement psychologique, de la même manière, depuis des années, nous observons comment des praticiens en quête d'éclairages sur la formation des maîtres sortent stupéfaits de leur recherche: certains tournent le dos à un thème décidément boulimique, d'autres pénètrent dans l'un des domaines que spécifient quelques auteurs – mais qui varie au fil des ans. Sur les milliers d'enseignants primaires et secondaires avec lesquels nous avons eu et avons la chance de travailler depuis un quart de siècle, nous n'en avons pas connu qui suivent un autre chemin: soit l'abandon, soit l'adhésion à un courant de pensée. Cette observation banale n'est en rien négative vis-à-vis des maîtres. Encore une fois, c'est pour éviter l'indigestion que ceux-ci, en formation initiale ou continue, décontenancés par l'abondance, évitent le dégoût ou l'immobilisme en se tournant vers l'un des courants les plus prégnants de l'époque considérée⁴.

Autre phénomène intéressant, on dirait qu'assez peu de personnes soient gênées par le fait que ces prégnances changent périodiquement: éloges successifs d'une pédagogie générale, d'une sociologie structurelle, de didactiques générale et disciplinaires..., engouements successifs pour la pédagogie institutionnelle et l'autogestion pédagogique, pour la non-directivité, pour la pédagogie par objectifs, pour la communication, passions intenses pour la psychanalyse, l'approche systémique, l'analyse transactionnelle, la programmation neuro-linguistique... Que d'idéologies, de types d'approches, de techniques se succèdent en un tiers de siècle... Manifestement domine l'adage «tout nouveau, tout beau», la conviction, qui stimule une intense fuite en avant dans trop de sciences humaines et sociales, que le courant de pensée le plus fraîchement apparu est le plus pertinent.

Constat là encore facile à faire lorsqu'on est formateur – et formateur échappant au moins en partie à ces lignes de «plus grande pente» livresque. Constat dérangeant, mais constat dans lequel on aurait tort, comme on va le voir, de ne discerner que le jeu habituel aux mouvements éditionnels et médiatiques, souvent – mais non exclusivement – parisiens dans le monde francophone, qui décident de l'excellence culturelle d'une oeuvre. Certes ces mouvements sont là, et bien là, et leur importance est déterminante. Mais plutôt que de ne discerner dans ces modes et rumeurs que le type habituel de fonctionnement à nos sociétés (consommation, diffusion), plutôt que de s'en indigner, de couper les ponts et fermer les portes, cherchons le sens (ou au moins l'un des sens) de ces déferlements et de ces choix fugaces. On peut bien sûr s'indigner, par exemple de ce que telle perspective minoritaire ignorée n'a rien à envier aux courants actuellement dominants, ou parce que

maintes analyses qui semblent fondamentales restent inaperçues, etc. Mais soulignons aussi qu'il y a lieu de se féliciter de ces pénétrations si diversifiées des milieux concernés, enseignants notamment, puisque tous ces mouvements favorisent le développement de réflexions qui, si «orientées» soient-elles, n'en sont pas moins dynamisantes pour le monde de l'éducation en général et de l'école en particulier.

II. Le *comment* privilégié au détriment du *pourquoi*, ou la négation de la dimension politique du statut enseignant

Puisqu'il s'agit moins d'insérer ce propos au sein d'un historique de la formation des maîtres que de l'illustrer afin d'en saisir le poids ici et maintenant, on se bornera à différencier l'une par rapport à l'autre deux attitudes qui ont dominé les travaux francophones, la première il y a une vingtaine d'années, la seconde de nos jours:

- d'une part une sociologie structurelle de l'école qui naît dans les années 60, se développe prodigieusement dans les années 70 et s'estompe au début des années 80, et selon laquelle la formation des maîtres peut/doit inclure une approche idéologique et favoriser le militantisme politique du corps enseignant, en vue d'une démocratisation de l'école;
- de l'autre une restauration de diverses approches centrées sur les sciences de l'éducation (considérations de pédagogie générale aurait-on probablement dit jadis) et la construction de didactiques de branches, ce double ancrage des formations ayant pris le relais de l'option précédente et misant sur la «professionnalisation» du corps enseignant⁵.

Présenté de manière aussi succincte, ce double exemple pourra paraître schématique, d'autant que l'opposition qui semble le caractériser mérite d'être affinée. Il montre pourtant magistralement que des valeurs massivement dominantes en matière de formation des maîtres ont pu radicalement changer en quinze à vingt années. Dans cette *évolution idéologique*, les anciens éléments non directement assimilables par le nouveau point de vue dominant sont laissés de côté, «oubliés» ou court-circuités de l'implication socio-politique qui les spécifia pendant deux décennies pour tant d'auteurs. Souvenons-nous comment les ouvrages de pédagogie nés dans les années 70 ne pouvaient qu'évoquer, généralement chiffres à l'appui, cette idée alors largement acceptée dans les milieux spécialisés que la réussite scolaire des élèves n'est pas indépendante, statistiquement, de leur origine sociale. Or les travaux édités dans les années 80, et en tout cas depuis une dizaine d'années, évoquent de moins en moins cette corrélation, quand bien même ils émanent d'auteurs qui eux-mêmes l'ont précédemment mise en évidence et lui ont apporté un traitement; les titres dès lors les plus lus depuis une décennie sont le fait de spécialistes dont tout laisse penser qu'ils connaissent très bien l'existence de ce lien mais jugent bon de ne plus/pas mettre l'accent sur lui⁶.

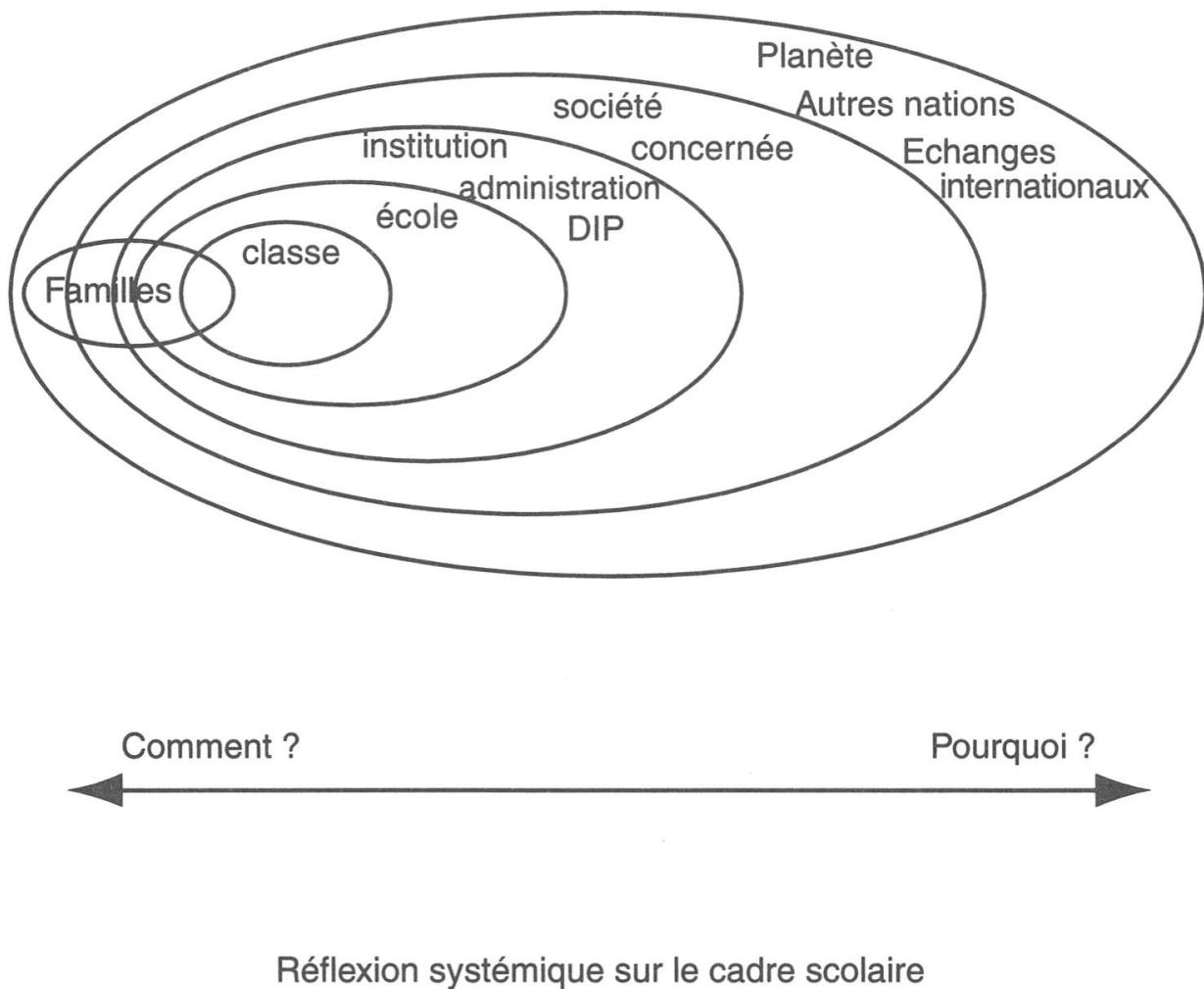
Une des raisons pour lesquelles cette explication rencontreraient progressivement moins d'adhésions réside dans le fait qu'on ne saurait pas trop qu'en faire quand on travaille en classe; on lui objecte de ne proposer aucun remaniement pédagogique, de n'être en rien opérationnelle et, au bout du compte, démobilisatrice. Le fait qu'il ait fallu près de vingt ans pour que la majorité des chercheurs et amateurs d'écrits centrés sur la formation des enseignants s'aperçoive que cette approche est peu opérationnelle ne manque néanmoins pas d'intérêt et appelle à nouveau d'invoquer la variable socio-politique elle-même précédemment explicative... Le désintérêt progressif de tant d'auteurs et de tant d'usagers de l'école pour cette description explicative de la structure scolaire n'est sans doute pas indépendant des évolutions idéologiques et politiques massives dont la période concernée a été le théâtre (et qui débouche sur ce que l'on appelle communément, et de manière simpliste, la «mort du communisme»).

Ce changement idéologique progressif des valeurs n'est pas simplement de nature politique, au sens étroit du terme. Il se retrouve dans de nombreux secteurs (dont certains concernent très directement la formation des enseignants) avec pour caractéristique essentielle une *opéronalisation rapide* de prescriptions apportées par le modèle en émergence⁷. Quand la psychanalyse s'essouffle, l'analyse transactionnelle vient à point nommé la «secourir»; quand celle-ci à son tour convainc moins, la programmation neuro-linguistique se répand; quand le psychologue social ou le sociologue trouvent moins de vertus à l'approche structurelle, il leur arrive de privilégier l'injonction systémique...

En d'autres termes, on est entré dans une période qui priviliege le «*comment faire*» plutôt que le «*pourquoi le faire*». Pour le dire en simplifiant encore, alors que, pendant longtemps, les «praticiens» objectent au «théoricien» de la formation que ses extravagances les laissent démunis en classe, ils lui demandent maintenant comment agir au jour le jour, et s'en désintéressent s'il persiste à leur apporter les descriptions analytiques (qu'il s'agisse de l'*«intérieur»* ou de l'*«extérieur»* de la personne) qui fondent sa spécialité disciplinaire et son orientation académique. Pour prendre deux interpellations que nous avons entendues, et qui illustrent bien les exemples précédents, que répondre au maître qui demande à l'universitaire quoi faire des notions psychanalytique de transfert ou sociologique d'*habitus* avec ses vingt ou trente élèves. Aux «praticiens» qui ainsi l'interrogent, il arrive que le «théoricien» réponde et qu'alors se mettent en place des collaborations étroites qui faisaient le plus souvent défaut il y a vingt ans – à preuve les apparitions progressives de didactiques de branche inconnues ou presque jadis. Plutôt que de fonder l'échange pédagogique sur le concept, il s'agit surtout de partir de ce que vit le professionnel et des problèmes qu'il rencontre quotidiennement pour voir (ensuite) si des notions disponibles au marché des sciences humaines et sociales apportent un discours éclairant et sont utilisables en vue d'un aménagement pédagogique, voire d'une réforme.

En une décennie ou à peine plus, plusieurs lieux de formation de maîtres ont ainsi connu une révolution et ont généré des contenus nettement plus

intégrés aux pratiques que par le passé – c'est-à-dire des discours *dans* et non *sur* le pédagogique. On ne saurait nier que de telles recherches ont ouvert la pratique pédagogique à une réflexion renouvelée et lui ont apporté une coloration «professionnelle» nouvelle. Elles butent pourtant sur de réelles limites dont on traitera à partir d'un exemple qui, illustré à l'aide d'un schéma d'inspiration systémique, montre combien de tels renouvellements de choix formatifs impliquent bel et bien des choix idéologiques.



Un des avantages considérables de l'approche systémique provient de sa capacité de globalisation des phénomènes sur lesquels elle se penche grâce à leur recontextualisation générale. Ce que montre le schéma ci-contre, banal pour le systémicien, c'est qu'il n'est pas pertinent d'admettre que les observations faites dans une salle de classe puissent être indépendantes du système général de relations dans lequel cette classe se trouve: l'institution qui

l'abrite, la société où s'insère celle-ci, les mouvements mondiaux qui ne peuvent manquer de caractériser le fonctionnement de cette société, etc. Le fait en outre qu'au sein des familles des élèves retentissent toutes ces variables, des plus locales aux plus générales, montre combien le travail de l'enseignant dans sa classe est largement lié à toutes ces variables. Un système scolaire peut donc être considéré comme la résultante de ces variables, une caisse où toutes résonnent et où le son audible n'est jamais indépendant d'aucune d'entre elles; des facteurs apparemment bien éloignés de la salle de classe influencent considérablement les fonctionnements intra-scolaires.

Il suffit de penser par exemple aux pourcentages, caractéristiques de chaque région ou pays, des orientations dans telle et telle filière, et par là aux taux d'«excellence» ou d'«intelligence» des écoliers, à la densité d'établissements scolaires dans cette région ou ce pays, etc. Cette influence de l'économie et du marché du travail sur l'école est connue et explique sa structuration d'ensemble et les grandes lignes de force qui caractérisent statistiquement les flux d'élèves qui la traversent.

On insistera sur le fait que, sous cette structuration statistiquement repérable, enfants et parents vivent comme ils le peuvent. Dans une communication sur l'évaluation des écoliers, nous relations récemment le cas précis, et d'apparence singulière, d'une élève de douze ans dont les baisses vertigineuses et imprévisibles de performances inquiétaient le corps enseignant, d'autant qu'elles se manifestaient au moment même où elle affrontait avec ses camarades les procédures officielles de sélection des élèves; l'un des maîtres s'aperçut très vite que ces contre-performances n'étaient pas indépendantes de la mise au chômage du père – elle-même due à la «décentralisation» vers un Sud-Est asiatique à main-d'œuvre bon marché de l'entreprise qui l'employait par le passé⁸.

Comment l'institution scolaire, imprégnée des lectures pédagogiques qui y sont à l'heure actuelle dominantes, réagit-elle face à une telle situation? Dûment formé par/sous ces lectures, l'enseignant va-t-il préconiser une prise en charge personnalisée de la fillette (les motifs ne manquent pas: inattention, désintérêt, erreurs, baisse générale de performances mais, aussi, petites agressions sur les camarades), et quel type de prise en charge (soutien pédagogique, consultation psychologique, psychothérapie...), va-t-il personnellement redoubler d'efforts pédagogiques et didactiques à son endroit, aura-t-il tendance à se centrer sur la partie émergée de l'iceberg (celle qui est observable en classe) ou à analyser la situation dans son ensemble, baissera-t-il les bras quand il prendra conscience de l'impact de la mise au chômage du père, tentera-t-il une démarche pour réinsérer ce père, développera-t-il un militantisme en vue de lutter contre les fuites de main-d'œuvre hors d'Europe, etc.?

Si banal soit-il, ce cas est *éprouvant* – aux deux sens du terme: il met à l'épreuve cet enseignant et la formation dont il a bénéficié, et il l'émeut en le plaçant dans une situation affectivement délicate. Aucun des zélateurs de quelque courant pédagogique et de quelque type de formation des maîtres n'est en mesure, face à ce genre de situation, d'apporter à l'enseignant *une*

réponse définitive; sans doute estimera-t-il, parmi toutes les «solutions» qu'on a rapidement énumérées, voire parmi d'autres, que la réponse A est la meilleure; mais le fait que son spécialiste-collègue estime quant à lui que la solution B est préférable, et qu'un troisième propose la solution C, démontre qu'aucune approche n'est en l'occurrence totalement satisfaisante et, même, qu'une formation excellemment «professionnaliste» ne réduit en rien l'incertitude générée par des phénomènes dont la dimension socio-économico-politique est patente.

Le maître pourra bien sûr, dans la panoplie psychologique, sociologique, pédagogique et didactique dont on l'a pourvu⁹, choisir une réponse «professionnelle»; mais si, comme on peut le craindre, cette réponse reste inefficace, ou peu opérante, en viendra-t-il à une argumentation plus idéologique – dont il peut parfaitement débattre avec une collégienne de douze ans – et résolument politique – qui appelle alors une réponse sociale beaucoup plus générale («faire de la politique», être militant, exalter un humanisme, etc.).

Le titre de ces lignes vise à attirer l'attention sur ce fait qu'en caractérisant le corps enseignant par sa «professionnalisation» ou par sa compétence didactique et pédagogique, on occulte (délibérément?) la dimension éminemment politique de sa fonction. Parce qu'il est formateur, constructeur des individus jeunes d'une société, l'enseignant est un agent social, un gestionnaire de la vie de la cité et, au sens propre et étymologique du terme, un homme politique. Sans doute peut-on lui conseiller, ou lui prescrire, ou lui intimer l'ordre de se suffire des seules manifestations de compétences disciplinaires et didactiques, et l'on comprend tout l'intérêt que les politiques officiels ne peuvent manquer de trouver à une telle limitation, mais ceci n'empêche que tout maître d'école exerce une responsabilité politique, qu'il le veuille ou non, qu'il en soit fier, y soit indifférent ou en ait honte, qu'il brandisse celle-ci comme emblème, l'ignore ou tente de la cacher.

Plusieurs auteurs, d'origines et courants très divers, ont insisté sur cette caractéristique, de Makarenko à Freinet, des tenants de la pédagogie institutionnelle à ceux de l'autogestion, des défenseurs des idées du «mouvement de mai-juin 1968» à plusieurs de ces sociologues qu'on évoquait plus haut, etc. Il n'y a donc aucune originalité à évoquer cette dimension du statut de l'enseignant – dimension obligée et inévitable mais qu'on tend à gommer depuis une vingtaine d'années. On disait alors que «l'enseignant qui ne fait pas de politique fait la politique du pouvoir en place» – que celui-ci soit de droite ou de gauche. Il ne s'agissait d'ailleurs pas vraiment, sauf excès momentané, de dénoncer que le corps enseignant soit porteur de ce genre de caractéristique; c'est le fait qu'il refuse de s'en apercevoir qui était stigmatisé, et plus encore qu'ayant saisi cette caractéristique incontournable de sa profession il s'offre le luxe de l'ignorer, de la contourner ou de s'en servir du haut de ses compétences professionnelles, disant par exemple qu'il laisse libre le jeu des «dons» des élèves, des institutions de compensation, etc.¹⁰.

D'un système scolaire à l'autre, il est vrai, les caractéristiques de l'institution facilitent plus ou moins le gommage de cette dimension politique. Dans un pays comme la Suisse, où le nombre de systèmes scolaires égale

celui des cantons, il est intéressant d'observer combien les évaluations et procédures de sélection des élèves sont au centre du rôle politique du maître. Ici l'orientation est finalement laissée à la libre décision des familles, là elle est toujours fortement dépendante des avis des enseignants, là encore le rôle de l'état est prépondérant... Nous nous souviendrons longtemps de cette toute jeune institutrice qui, à force d'attention et d'encouragements de tous les instants, parvient à amener une jeune immigrée portugaise de ses élèves à un devenir scolaire socialement plus valorisant que ce à quoi elle pouvait préalablement s'attendre sans ces efforts (dans le canton où exerce cette institutrice, l'écolière était tout droit «destinée» à une section préprofessionnelle alors que le soutien consenti l'amène à fréquenter une section prégymnasielle). Histoire banale à l'extrême jusqu'au moment où cette maîtresse se rend compte que, dans son canton, des répartitions numériques relativement stables dans ces deux types de sections impliquent que ce qu'elle apporte ainsi à l'une, en réalité elle le prend à l'autre – statistiquement bien sûr. Prise de conscience difficile et douloureuse, au cœur de la partie la plus visible de sa fonction politique d'enseignante... et prise de conscience rendue plus pénible encore par cet autre constat que, dès l'instant où elle se désintéresse de tels cas particuliers («puisque c'est comme ça je ferai dorénavant comme mes collègues» a-t-elle conclu un peu durement), alors elle devient l'alliée objective des familles dont les enfants n'ont pas scolairement besoin d'un soutien et, au sein des familles autochtones ainsi désignées, plus encore de celles dont l'origine sociale valorise «le penser, le sentir et l'agir» de la sous-culture scolaire¹¹.

Bref, ainsi qu'on l'a déjà dit, et ne serait-ce que parce que la fréquentation de l'école influence le plus souvent le parcours professionnel ultérieur des élèves, le maître est un politique. Il peut oublier qu'il l'est mais, dans la structure dans laquelle il travaille, il ne peut pas ne pas être un politique. Lorsqu'un adulte apprend à un enfant que $2+2=4$, on peut se considérer en situation d'apprentissage; lorsqu'un instituteur apprend la même chose à son élève, il est un politique puisqu'il le fait dans une structure scolaire qui implique une sélection – qu'on l'éducore ou non en «orientation».

III. La spécialité disciplinaire-didactique dans un cadre allant du sociologique au psychanalytique, sous une finalité pédagogique: l'articulation entre le pourquoi et le comment

Il ne s'agit pas de conclure des développements précédents que la tâche du maître serait exclusivement politique. Nous insistons sur cette dimension parce qu'il se trouve qu'elle est de nos jours sous-estimée, et trop souvent *délibérément* sous-estimée, mais bien d'autres maîtrises sont nécessaires qui apportent au corps enseignant des compétences capitales d'une part, et qui accroissent sa crédibilité dans un monde où les enseignants sont habitués aux plus dures des critiques d'autre part. Ne pas prendre conscience du poids de la variable politique est dommageable mais oublier le poids

d'autres variables l'est bien autant. Autrement dit, si, d'un côté, l'enseignant travaille dans un CADRE que définissent des variables que sciences sociales et humaines permettent de ventiler des approches «les plus macrosociales» aux analyses «les plus micro-psychologiques», dans ce cadre, d'un autre côté, l'enseignant est porteur de divers SAVOIRS: cette (ces) branche(s) où il excelle mais aussi la manière dont il la(les) vit et l'(les)enseigne¹².

Il est dès lors vain de se lancer dans des calculs de priorités ou de préséances visant à dire que tel type de formation est préférable, ou premier, ou exclusif, par rapport à tel autre. Les champs des sciences humaines et sociales lui permettant de saisir le *cadre* où il travaille doivent dans sa formation se juxtaposer en tout instant aux approches disciplinaires et didactiques les plus élaborées relativement à ses *savoirs*. Et l'on voit bien qu'à seulement approfondir le *cadre* il développe des analyses qui ne garantissent en rien son travail de transmetteur et que, tout en étant un didacticien brillant et reconnu quant à ses *savoirs*, il peut aussi être le simple pion du contexte social, économique et politique dans lequel il travaille.

A propos des savoirs: la formation du spécialiste disciplinaire-didacticien est une condition nécessaire mais non suffisante

On ne saurait oublier que le travail du maître passe fondamentalement par la connaissance de la discipline qu'il enseigne et par l'approfondissement didactique de cette discipline. A cet égard, les priorités psychanalytique et sociologique (structurelle) ne jouent pas dans notre esprit le rôle exclusif que lui attribuèrent parfois quelques psychanalystes et quelques sociologues. L'insistance développée ci-dessus résulte plus de la constatation que le temps imparti aux formations est (souvent) insuffisant que du désir de mettre des contenus académiques en évidence par rapport à d'autres. Quand on dispose, et c'est un cas que nous connaissons bien, d'un total d'une centaine d'heures pour développer une formation à l'enseignement secondaire... pour le demi-siècle à venir (puisque aussi bien la formation continue ultérieure est laissée à l'appréciation de chacun), alors il s'agit bel et bien de déterminer une priorité quant à ce qu'on traitera durant ces cent heures... Certes on n'y mettra pas (seulement) de la psychanalyse ou de la sociologie structurelle, pour reprendre les directions les plus évoquées ci-dessus, et sur lesquelles on va revenir, mais on essaiera de s'organiser afin que les raisons essentielles qui expliquent leur importance restent dans les esprits.

Avec la didactique (et au fond la didactique de branche plus que la didactique générale), on parle de ce qui illustre probablement le mieux la tâche de l'enseignant aux yeux du grand public. Beaucoup d'auteurs ont suffisamment montré la pertinence des approches didactiques disciplinaires pour qu'il ne soit pas ici nécessaire de «prendre la défense» de cette direction de réflexion. Que le didacticien garde toutefois à l'esprit les considérations psychanalytiques et sociologiques précédentes puisque c'est à l'intérieur

des phénomènes qu'elles décrivent qu'il travaille. Si «bon pédagogue» soit-il, et bien sûr qu'il l'est souvent, il doit se souvenir qu'il travaille avec des sujets constitués *et en construction*, et que les sélections scolaires continueront d'exister (avec les variations institutionnelles qui tiennent au canton d'exercice – pour parler suisse) quels que soient son effort et la pertinence de son approche. Ainsi, s'il n'y a guère d'impossibilité à ce que 90 ou 95 % des enfants d'une classe d'âge maîtrisent le théorème de Pythagore ou l'accord du participe passé, il est bien impossible que tous ces enfants soient dans le contexte romand actuel titulaires un jour d'une maturité.

De ce point de vue se pose un problème auquel on n'apporte le plus souvent qu'une réponse idéologique, liée à notre engagement personnel d'enseignant. Lorsqu'un maître, férus dans sa branche et excellent didacticien il va de soi, se désintéresse à peu près systématiquement des deux variables précédentes (construction du sujet, structure institutionnelle), en disant par exemple qu'il n'y peut rien, que ce n'est pas son affaire ou sa spécialité, que le pouvoir en place a été démocratiquement élu – qui décide des taux de répartition des élèves dans les diverses sections... –, ce maître ne va-t-il pas d'emblée à l'encontre de toute excellence didactique? *Car il accepte (plus ou moins) explicitement que seul un taux donné d'enfants (c'est-à-dire le pourcentage officiellement arrêté...) puissent être capables de bénéficier de ses enseignements; il admet que ses compétences didactiques soient institutionnellement minorées et qu'elles restent par décision politico-administrative en deçà de ce qu'elles pourraient réaliser*¹³.

Excellences disciplinaire et didactique, bien sûr. Mais une nécessaire vigilance du maître dans l'école exige une réflexion constante dans les deux directions de base, individuelle et sociale, largement autant que dans la discipline qu'il enseigne et que dans le domaine de la didactique. Si bien que nous parvenons à une définition, qu'on reverra, des exigences de la formation enseignante: *une didactique toujours plus précise à l'intention d'un élève-sujet en construction dans une structure institutionnelle précise*. C'est une définition dont bien des formateurs se suffisent, sur lesquels on ne saurait jeter l'anathème. Encore faut-il préciser un peu plus cette articulation élève-social et préciser immédiatement que manque une *dynamique* à cette définition.

A propos du cadre: les sciences de l'éducation au service d'une pédagogie

S'assigner des priorités en matière de formation des maîtres est une entreprise dangereuse en ce qu'elle pousse à oublier qu'il s'agit de former le corps enseignant dans *chacune* des diverses directions de formation qui existent – tout en sachant que dans chacune d'entre elles le parcours ne sera d'abord que modeste. Le plus utile est que toutes les directions d'analyse soient présentes dès le début de toute formation d'enseignants. La liberté professionnelle nécessaire à chaque enseignant l'amènera ensuite à des

approfondissements dictés par son initiative; mais il ne pourra choisir au fur et à mesure de ses besoins et réflexions les directions qu'il jugera les plus profitables que s'il sait qu'existent ces directions¹⁴.

Sans doute est-ce ici qu'il est le plus nécessaire de dire et redire que la formation de l'enseignant procède d'une idée déterminée et affichée de l'homme que l'on désire former ou, s'il est difficile de s'accorder sur un modèle tout à fait précis, que cette formation soit organisée autour de quelques vecteurs, de quelques grandes lignes de force qui s'attirent l'adhésion de la population, qui leur attribue une évidente priorité. Plus loin que les sélections des élèves prises plus haut comme première illustration, c'est cette finalité éducative qui exige une implication politique réelle du corps enseignant, et grâce à laquelle il est loisible de restaurer à sa place perdue le terme de *pédagogie* («conduire l'enfant», du latin *conducere*).

Prenons un exemple. Tant qu'on exalte le mot «démocratie», en se gardant de le définir trop précisément, les citoyens des pays occidentaux sont susceptibles de se mettre d'accord: notre école doit former des «démocrates»; peut-être y a-t-il encore accord lorsqu'on souligne qu'une démocratie implique la sauvegarde de bulletins de vote maniés par des personnes susceptibles d'œuvrer à leur information¹⁵. Dans un ordre d'idées à nos yeux tout à fait parallèle, une majorité s'accorde pour penser que cet effort vers l'information ne saurait s'exercer seulement sur le monde qui nous entoure mais qu'il importe aussi de l'appliquer à notre propre monde intérieur, et par là de mieux comprendre celui de nos élèves¹⁶.

C'est à partir d'une telle réflexion sur un être humain susceptible de se situer face à son monde extérieur et à son monde intérieur qu'il est loisible de penser une finalité de l'éducation et non pas seulement un nourrissage disciplinaire s'apparentant plus à la pantomime alimentaire qu'à l'apport culturel. Plus loin, mais on a conscience qu'on entre dans une perspective où recueillir un avis nettement dominant est difficile, on se demandera comment on articule ces tentatives d'élucidation vis-à-vis de l'extérieur et de l'intérieur à la problématique de l'insertion de l'individu au social et aux sollicitations que le social adresse à l'individu¹⁷. Même si le choix interactionniste nous semble le mieux argumentable, il reste qu'une position personnaliste, humaniste, démocratique tend à privilégier l'individu, et qu'elle est de loin plus souvent brandie dans les institutions de formation que la position inverse, moins explicitée, qui vise à asservir l'individu au social au nom de politiques sommaires, d'économies extrémistes, d'une «idéologie du don» et d'un néo-behaviorisme douteux. C'est bien entendu à ce niveau que le *pédagogique* nécessite la compréhension du *cadre* dans lequel on travaille.

Un professeur de sciences du lycée tend souvent à estimer que l'apport du didacticien est celui qui lui convient le mieux alors que le maître spécialisé qui s'occupe d'enfants «en difficulté» est plus sensible aux ouvertures que lui apporte le psychanalyste sur ses élèves ou le sociologue sur leur appartenance sociale. Le premier se tournera peut-être plus facilement vers des approfondissements disciplinaires et pédagogiques, soit vers une interrogation sur

le *comment*, alors que le second ressentira plus d'attrance vers les discours relatifs *au pourquoi*, c'est-à-dire à sa propre finalité dans le *cadre* où il travaille. Pour être quelque peu schématiques, ces exemples n'en existent pas moins: l'enseignant se recycle ou se forme en fonction de ses propres points de vue, des difficultés majeures qu'il rencontre et selon les attentes qu'il a vis-à-vis de telle et telle spécialisation. En d'autres termes, l'«équation personnelle» de chacun et son lieu de travail expliquent largement des choix qu'il serait sommaire et dommageable de transformer en vérités définitives.

C'est dire, et répéter, qu'il n'existe pas plus d'apprentissage sans apprenant, ou sans enseignant, que n'existe de situation d'apprentissage sans le cadre institutionnel où elle s'insère, lui-même structuré par le cadre social d'ensemble dans lequel est appelé à advenir l'apprenti. C'est dans une relation et dans un contexte que le maître favorise un apprentissage. C'est là que se placent les interrogations qui résultent des chiffres et descriptifs structuraux que nous livre la sociologie de l'éducation depuis des décennies, et que se placent également les polémiques qui distinguent, et opposent parfois, nombre de spécialistes de la formation des maîtres.

Il s'agit donc de décider si la structure de l'école dans laquelle travaillent enseignants et autres spécialistes, de la formation des maîtres notamment, constitue un savoir essentiel, dont il convient ou non d'informer l'ensemble des acteurs qui y travaillent¹⁸. A passer sous silence cette structuration d'ensemble de nos institutions auprès des personnes en formation, il nous semble qu'on tronque délibérément une formation, et ceci de manière injustifiable. Or on peut citer bien des lieux de formation de maîtres primaires et secondaires où ces contenus sont délibérément tus... et, parmi eux, des institutions dont les principaux protagonistes connaissent de manière précise ces structurations socio-politiques.

Il n'est pas contestable que, ces structures, chacun les porte aussi dans la tête. Si bien qu'on ne saurait avancer vers quelque renouvellement dans l'école sans consentir un travail personnel sur cette intériorisation. Tout formateur sait qu'il en va ainsi avec *l'habitus*¹⁹. A laisser de côté ce type de contenu, on court le risque d'institutionnaliser un «mensonge à soi-même» chez l'ensemble des acteurs scolaires, à supposer que le formateur lui-même ne s'y complaise pas plus ou moins tacitement. Il n'est évidemment pas exclu que certains de nos interlocuteurs soient insatisfaits de nos structures, par là dévoilées, et s'engagent dans un militantisme. Et pourquoi pas?²⁰

Toutes ces considérations ne prennent un sens professionnel profond qu'animées par un projet pédagogique d'ensemble grâce auquel l'enseignant s'autorise à vivre en tant qu'éducateur plus qu'en seul fonctionnaire attendant sa retraite dans une sérénité plus ou moins relative. Or, au-delà de toutes les critiques, parfois très dures, qu'ils ont reçues, les «grands pédagogues» nous proposent précisément des modèles de réflexion importants à ce niveau. Ils ne nous les proposent pas tous, et d'autres restent à cerner, décrire et explorer, et il va de soi que toutes ces «variations sur un thème» n'ont pas à être sanctifiées du fait de leur origine prestigieuse, ni dans les finalités que nous présentent les «grands pédagogues», ni dans les didac-

tiques qui en découlent (ceux qui en doutent pourront par exemple découvrir les constructions «psychologiques» de Freinet pour illustrer le premier cas ou l'aspect répétitif de la méthode du grand Pestalozzi pour illustrer le second...).

Les sciences de l'éducation semblent un temps avoir tourné le dos à ces pages qu'écrivirent Pestalozzi, Robin, Makarenko, Freinet, Korczak, Neill et tant d'autres. Ces principes et engagements pédagogiques, nous les avons pour notre part constamment jugés fondamentaux et nous les reprenons de manière systématique avec nos étudiants. On peut se demander quelles sont les causes de la désaffection qu'elles ont connue et du récent regain de faveur dont elles bénéficient. Quand l'essentiel de ce qui est censé qualifier «l'enseignant de demain» file droit vers une technicité en apparence complexification (professionnalisation, conceptualisation, efficacité, européanisation, etc.), longuement épiloguer sur les élans et emphases de ces concepteurs d'antan ne manque évidemment pas d'interroger. D'autant qu'on ne captive pas grand monde à les présenter dans une seule perspective historique ou monographique. Les «grands pédagogues» ont pourtant gardé la vertu de passionner tout auditoire d'enseignants dès qu'il est question des finalités qu'ils plaçaient au cœur de leur action journalière.

Ce qu'amène la «pédagogie» (en grande partie, il faut bien le reconnaître, hors des sciences de l'éducation), c'est une vision porteuse de signification pour chaque heure passée au contact de l'élève, c'est la tentation d'un refus systématique de l'impensé ou du peu pensé, lorsqu'il arrive qu'il traverse le travail de l'enseignant, c'est la nécessité impérieuse d'être chaque instant directement nourri par un sens dont on attend qu'il organise l'acte d'enseigner loin des routines machinales et des répétitions irréfléchies, c'est, même, le choix d'un militantisme dans telle ou telle institution (organisations de parents, syndicats, etc.) lorsqu'un changement des structures qui sont incompatibles avec le déploiement de ce sens est espéré. En effet, l'approche des «grands pédagogues» s'oppose souvent à l'ordre en place; les plus célèbres d'entre eux ont même eu de graves déboires avec l'autorité, à commencer par Pestalozzi, sans oublier les Freinet, Ferrer, Korczak, etc. Ce que tous nous apportent, c'est une sorte d'autorisation d'être en désaccord avec les grandes structures de l'institution (et avec les grands vecteurs organisateurs de notre monde social); ils confortent notre timide désir de nous exprimer quant à ces structures et nous insufflent la force de prendre la parole, de souligner notre conviction qu'*une centration sur l'humain plus que sur l'institutionnel est porteuse de sens*. Car il n'y a guère de «grand pédagogue» qui place au bout du compte le social avant l'individu. Travaillant au jour le jour au contact des personnes, son rôle le pousse à être personnaliste (le cas échéant sans connaître du tout ce que fut ce courant d'idées). Voilà qui peut l'amener à s'opposer aux décisions répétitives d'institutions conservatrices et de ces politiques pour lesquels une réélection compte toujours plus qu'une novation, celle-ci étant le plus souvent appelée de leurs voeux quand elle est susceptible de conforter celle-là.

Définition et remarques conclusives

Autrement dit, on ne voit pas que puisse exister une définition de l'acte d'enseigner qui ne soit pas fondée sur un moteur explicite, moteur que les grands pédagogues, mais aussi quelques chercheurs contemporains, sont susceptibles d'aider l'enseignant à construire et à aménager au fil du temps. En conséquence, ceci signifie que *former un enseignant s'enracine dans un projet sur l'être humain à construire; ce projet n'est exprimable qu'en fonction du cadre dans lequel fonctionne cet enseignant, à la fois du côté des structures sociales («l'externe») et des structures psychologiques («l'inténe»), ce qui nécessite une compréhension minimale de ces structures et oblige à des voyages studieux au sein des sciences humaines et sociales; enfin, faut-il le préciser, les formations disciplinaire et didactique du corps enseignant constituent ensuite ses instruments de choix.* Autrement dit, il s'agit de mettre en œuvre des outils (le comment) dans un contexte (ou cadre) pour se rapprocher d'un but préalablement posé (d'où l'importance déterminante du pourquoi). Cette option peut se synthétiser par ce bref schéma, qui résume une progression:

1. Le POURQUOI

**Projet pédagogique:
vers un sens de l'acte d'enseigner**

2. Le CADRE

**Connaissance du cadre institutionnel
et du cadre scolaire dans lesquels se
déroule cet acte**

3. Le COMMENT

**Formation disciplinaire
Formation didactique**

Plusieurs éléments freinent la réalisation d'un tel modèle et certaines des étapes ci-dessus sont absentes de quelques formations actuelles. Le premier frein tient au fait que le projet pédagogique des maîtres, laissé à leur libre appréciation, ne fait pas l'objet de confrontations et concertations systématiques, alors que tout lieu de formation est avant toute chose, fondamentalement, un lieu de débat sur le sens de l'acte d'enseigner. Le deuxième frein résulte de l'ignorance dans laquelle il arrive qu'on laisse le corps enseignant des contextes sociologique et psychologique dans lesquels il est appelé à travailler; parfois, la mise en place de ce frein est manifestement délibérée et se trouve facilitée du fait que des apprentissages complexes, et à vrai dire inachevables, n'attirent pas spontanément les futurs maîtres. Par contre, au troisième étage, le frein lié à une connaissance insuffisante de la matière à enseigner, et de la didactique qui lui est la plus appropriée, est probablement celui contre lequel les institutions de formation travaillent le plus; il existe toutefois dans la mesure où, si la maîtrise des savoirs, déjà, n'est pas une

mince affaire, la construction de didactiques toujours plus précises est difficile (et n'est qu'embryonnaire dans quelques secteurs).

On soulignera aussi que l'absence d'un seul de ces étages (que nous aimions voir aborder conjointement durant la totalité du temps de formation à disposition) hypothèque l'ensemble de la perspective privilégiée par le schéma: lorsqu'on est enseignant, oublier le but qu'on s'est assigné autant que ne pas saisir son cadre de travail ou qu'être insuffisamment compétent quant aux savoirs et savoir-faire, un seul de ces avatars suffit à supprimer la dynamique escomptée, à rendre l'édifice boîteux et à favoriser les conduites répétitives. *Viser un but dans un contexte grâce à des savoirs devient effectivement insensé si le but est oublié, si le contexte est inconnu et/ou si les savoirs sont absents...*

Dans une telle perspective, les phénomènes de mode qu'on évoquait au début de ces lignes, s'il reste vrai qu'ils ont l'avantage de stimuler la réflexion, présentent également l'inconvénient de la focaliser dans une (ou deux) direction(s) au détriment, voire à l'exclusion, des autres; on a vu qu'à l'heure actuelle le *pourquoi* de la formation tend à être peu développé et que l'étude de la dimension politique de la fonction enseignante est sous-représentée; une telle appréhension de ce statut risque de le limiter et de le rétrécir, aux yeux des maîtres eux-mêmes, à sa dimension technicienne et professionnelle. Il y a une vingtaine d'années, il est arrivé que prédomine une approche inverse.

Une autre observation doit être prise en considération dans ces réflexions conclusives. Elle résulte d'une tendance, dont nous avons vu le développement depuis quelques années dans plusieurs lieux de formation de maîtres primaires et secondaires, selon laquelle le contentement du futur maître serait un indice important d'une formation pertinente, ou efficace. S'il va bien entendu de soi que son mécontentement ne saurait être recherché en tant que tel (!), sa satisfaction ne peut à elle seule tenir lieu de démonstration que les choix formatifs qu'il a testés furent les meilleurs. Ce type de croyance ne peut guère relever que du phénomène de mode déjà longuement signalé: les satisfactions juxtaposées du formateur et du formant, si agréables soient-elles pour tout le monde, expriment l'existence d'un accord minimal sur le processus parcouru et ne renseignent pas, ou très partiellement, sur sa valeur intrinsèque. De ce point de vue, quantité d'interactions humaines entraînent de la satisfaction chez les partenaires sans qu'on puisse rien conclure quant à la pertinence de ces interactions si aucun autre indice d'analyse n'est présent.

Les lecteurs qui trouveraient quelque vertu au schéma conclusif présenté dans cet article en auront probablement déjà tiré une conclusion qui n'y a pas encore été exposée: c'est qu'on ne saurait être enseignant sans être chercheur et qu'on court le risque, en se refusant à l'être, de n'être bientôt plus que le répétiteur ...de son propre passé scolaire. Cette recherche, sans doute, il s'agirait d'en définir les caractéristiques exactes et, peut-être, de distinguer entre elles recherches fondamentale et appliquée. En tout cas, chacun des trois étages qui spécifient notre modèle appellent une formation perma-

nente et une recherche constante, qu'il s'agisse de finalités, de compréhension des contextes ou de transmission d'une branche.

Voilà qui, en cette fin de siècle en Suisse, est susceptible de valoriser un regard nouveau sur les nombreuses réformes cantonales en cours. Pour en rester à la seule Suisse romande, il est à craindre que les autonomies cantonales ne soient une nouvelle fois préjudiciables à l'harmonisation des formations en cours de rénovation. Le choix universitaire qui caractérise Genève signe cette compréhension qu'être enseignant, c'est être chercheur. Les responsables qui partout ailleurs se livrent à de subtiles constructions et équilibres dans des travaux complexes, qui ne peuvent évidemment être indépendants de processus d'influence entre institutions existantes, et par là entre personnes, ces responsables ont à soupeser cette importance de la recherche, à saisir que c'est dans l'Université que se développent organiquement toutes les recherches fondamentales susceptibles de nourrir en profondeur les recherches appliquées à l'éducation et à l'enseignement et que, par conséquent, la formation des enseignants exige de toute évidence une dimension universitaire. Sans doute peut-on imaginer que celle-ci, dont le principe paraît accepté, soit intégrée dans les Hautes Ecoles Pédagogiques qu'on est ici et là sur le point de créer – et après tout il y a aussi des universitaires en dehors de l'Université – mais c'est là une solution transitoire; elle résulte d'opportunités qui pourraient être analysées comme telles et de considérations qui mériteraient d'être approfondies. Les HEP qui fonctionneront main dans la main avec l'Université auront peut-être un bel avenir; mais le choix devant lequel nos cantons sont placés pourrait se rapprocher des décisions maintenant prises dans les pays francophones...

Notes

- ¹ A l'inverse de ce que nous dit un premier lecteur, le titre de ces lignes n'est en rien provocateur. Qu'à le lire sommairement on puisse en retirer cette impression est d'ailleurs en soi révélateur. On revient bien entendu sur le sens de cette «politisation» inhérente au statut de l'enseignant.
- ² Le lecteur intéressé se procurera cette liste auprès de l'éditeur.
- ³ A cette énormité des nombres de titres correspond une expansion qu'en d'autres moments on aurait qualifiée de réjouissante des numéros spéciaux de revues spécialisées et même la création, par certains éditeurs, de revues exclusivement centrées sur la formation des enseignants, sur la bibliographie qui lui est relative et sur les didactiques de branches.

- ⁴ Nous avons résolu de ne pas citer de nom d'auteur dans ces pages, pas plus ceux des auteurs connus qu'inconnus, pas plus ceux des amis que les autres. Constatons toutefois la grosseur de certains tirages et le nombre de leurs rééditions en ayant en tête ces grosses et nombres chez les auteurs qui furent les plus lus il y a dix ou vingt ans. Si les propos ont indiscutablement changé, la demande, elle, est toujours là, qui crée ces impressionnantes succès d'édition.
- ⁵ Si dominants soient-ils à une époque donnée, ces courants ne sont évidemment pas si exclusifs qu'ils éliminent tous les autres; certains chercheurs travaillaient dans un cadre de pédagogie générale dans les années 70 quand d'autres approfondissent vingt ans plus tard une sociologie de la structure de l'école... C'est dire que cette comparaison grossière s'arrête à la seule observation de maxima d'extension de ces deux courants.
- ⁶ Précisons encore que dans le même temps des statistiques montrant la liaison en question paraissent régulièrement mais qu'on dirait qu'elles ont perdu le pouvoir d'attirer l'attention du corps enseignant. En tout cas ces chiffres sont toujours moins commentés dans les publications à gros tirage.
- ⁷ Les faits de pouvoir ainsi rapidement «opérer» et d'être «efficace» sont dans notre esprit indépendants, ce que confirment d'une part les difficultés qu'il y a à définir «opérationnalisation» et «efficacité», d'autre part l'absence fréquente d'une tentative de vérification que cette «opérationnalisation» a eu un effet tangible et mesurable.
- ⁸ S'il est vrai que cet exemple n'est pas la règle, et qu'il illustre un cas précis, on aurait tort de le décréter par trop particulier; les mises au chômage des parents affectent toujours les comportements scolaires des enfants. En prenant cet exemple comme unique illustration des relations directes qui lient les faits éducatifs aux phénomènes sociaux et internationaux, il va néanmoins de soi qu'on limite le sens d'ensemble très général de ces relations.
- ⁹ Ces quatre «iques» sont d'une lourdeur peu commune... On nous en excusera puisque leur accumulation ne vise aucun effet formel; ils nous semblent en effet recouvrir l'essentiel des formations actuelles des professionnels de l'éducation, et nous y revenons plus loin.
- ¹⁰ Nous comprenons pour notre part la colère et les excès verbaux de certains de ces bouillonnants porteurs de convictions, d'autant que, dans des secteurs relativement proches, socialement caractérisés par une importance comparable du pôle relation (par exemple ceux de l'assistance sociale ou de l'éducation spécialisée), les spécialistes réussissent à «oublier» un peu moins cette caractéristique.
- ¹¹ Il est intéressant de noter que ce genre d'exemple, rapporté dans une assemblée, se voit ordinairement objecter quantité d'arguments («la petite Portugaise était douée», «ce n'est pas vrai, l'école est démocratique», «cette maîtresse était bien naïve», «on peut être très heureux en exerçant un métier manuel»...) dont nous ne voulons pas/plus traiter. Nous rapportons simplement la pénible «prise de conscience» par une enseignante de sa fonction politique – alors que ces objections émanent inversement de ceux qui s'efforcent de la nier.
- ¹² Les considérations liées au disciplinaire et au didactique sont volontairement peu développées parce que plus répandues que les précédentes; elles sont notamment liées aux réflexions issues du Séminaire de 3e cycle en Sciences de l'éducation qui s'est déroulé à Jongny/Vevey du 20 au 24 mars 1995, organisé par M. Cifali, P. Marc et Ph. Perrenoud. Centrée sur des interventions de J.-P. Astolfi, F. Imbert, Ph. Meirieu et R. Sirota (cités par ordre alphabétique), la semaine a permis à ces spécialistes de mettre l'accent sur la didactique de branche, la psychanalyse, la pédagogie et la sociologie (cet ordre n'a pas de sens particulier et suit seulement l'ordre alphabétique des auteurs).
- ¹³ Ce n'est pas dire que l'effort didactique soit inutile ou stérile. D'autant que le collègue qui, à l'inverse du précédent, renâcle devant la didactique parce que l'existence de ce pourcentage limité de «réussite» le démobilise (l'éclairage de l'école en terme de reproduction a

- souvent eu cet effet), celui-là renforce aussi, à son corps défendant, une structure inégale-taire, qu'ici on tente de démocratiser, qu'ailleurs on ne touche pas.
- ¹⁴ L'enseignant n'envisage pas d'approfondir sa connaissance des structures sociales de nos sociétés si à aucun moment lors de sa formation il n'en a été fait mention et si jamais le rôle de l'école en pareille matière n'a été mis en évidence; si, inversement, il a été longuement formé au cartonnage ou au macramé, il n'est pas exclu qu'il songe à se perfectionner dans ces techniques. Etant entendu qu'on ne prêtera aucune intention maligne à ces exemples...
- ¹⁵ Autrement dit, plus on vote en étant informé et plus il est loisible de parler de démocratie. Ceci ne veut malheureusement pas dire qu'il soit facile d'être informé. Interrogation qui prolonge donc cet exemple: notre école est-elle démocratique si elle se suffit à former des citoyens qui ne savent pas que s'informer exige des efforts?
- ¹⁶ Si tant de responsables de l'information excellent à nous faire prendre des vessies pour des lanternes, et ainsi à dénaturer l'idéal démocratique de nos sociétés, chaque individu est effectivement susceptible de déformer le monde et les informations en fonction de sa propre équation personnelle. Si nous avons utilisé le mot de psychanalyse, c'est parce que nous observons que l'inconscient existe et que, ne le prenant pas en compte, certaines approches de l'être humain se suffisent de vues sommaires et incomplètes; à ce niveau, certes, une majorité devient difficile à réunir.
- ¹⁷ Un enseignant du secondaire nous objectait récemment – après mille autres – qu'il s'agit là d'une considération de théoricien et que, lui, attendu qu'il était chaque matin par sa pratique, ne risquait guère de s'y arrêter longuement. Discours connu... auquel nous répondîmes à l'emporte-pièce qu'à ne pas se poser la question il avait (à son insu?) choisi de privilégier le social par rapport à l'individu. A lui, donc, de voir si ce choix est délibéré ou non. Le lecteur qui verrait là une simple provocation est amicalement invité à approfondir sa propre position.
- ¹⁸ Ce savoir se condense en des phrases du type: dans tel canton, quand ils ont tel âge, x % des élèves se trouvent dans les sections préprofessionnelles et y % dans les sections pré-gymnasielles alors que choix individuels ou familiaux pousseraient beaucoup plus d'enfants vers les sections prégymnasielles. On touche au phénomène de reproduction (la notion d'habitus est évoquée plus loin) lorsqu'on en vient à insister sur le lien entre ces répartitions et les origines socio-professionnelles des élèves, à celui de violence symbolique et à la notion d'idéologie du don quand il s'agit de saisir pourquoi ces répartitions sont acceptées par des populations entières, etc.
- ¹⁹ Il est particulièrement révélateur que cette célèbre notion, pendant une grosse décennie considérée à plusieurs étages sociaux comme finement analytique, et brillante, ait pu être ensuite critiquée de n'être qu'une option politique – comme si les statistiques sur lesquelles elle s'érige étaient inventées dans un but polémique et comme si l'on s'arrogait dès lors le droit de ne plus les étudier... Jusqu'à plus ample informé, nous retenons la théorie de l'habitus comme correctement descriptive de la rencontre entre l'individu et l'institutionnel et, en tant que telle (sinon chez son zélateur ou son lecteur), étrangère à toute prise de position politique.
- ²⁰ La capacité des DIP romands à réfléchir sur ce nœud central de l'école et des formations de maîtres varie beaucoup, et se cristallise entre autres questions sur celle de l'universitarisation des formations des maîtres primaires et secondaires. Un seul exemple, sur lequel on reviendra dans un bref épilogue: une réflexion en ce sens a cours à Genève (par exemple, la loi elle-même y parle de démocratisation des études et de lutte contre les inégalités) alors qu'ailleurs elle ne constitue, au moins momentanément, qu'une préoccupation secondaire ou ...inconnue.

Berufliche Kompetenzen der Lehrer in einem politischen und psychologischen Umfeld: im Dienste einer pädagogischen Finalität

Zusammenfassung

Jegliche Definition des Lehrens beruht auf einem expliziten inneren Antrieb. Die großen Pädagogen und einige zeitgenössische Forscher können den Lehrern helfen, diesen inneren Antrieb zu finden und regelmäßig zu revidieren. Das heißt, daß auch die Lehrerausbildung auf einem Projekt des zu bildenden Menschen basiert und dieses Projekt kann nur im Rahmen des Umfeldes zum Ausdruck kommen, in dem der Lehrer handelt. Das Umfeld wird durch die sozialen und psychologischen Strukturen (das «Externe» und das «Interne») gegeben, was eine minimale Einsicht in diese Strukturen und in die Sozial- und Humanwissenschaft notwendig macht. Schließlich bildet die fachspezifische und didaktische Ausbildung der Lehrer später ihr bestes «Handwerkszeug». Man muß in einem bestimmten Kontext (oder Umfeld) Werkzeuge schaffen (das wie), um sich einem zuvor gesteckten Ziel zu nähern (daher die zwingende Notwendigkeit des warum).

Le competenze professionali dell'insegnante in un quadro di riferimento politico e psicologico: al servizio di una finalità pedagogica

Riassunto

Non può esistere una definizione dell'atto di insegnare che non sia fondata su un movente esplicito, una sorta di motore che i docenti possono costruire e costantemente attualizzare grazie all'aiuto dei grandi pedagogisti, ma anche di qualche ricercatore contemporaneo. Ciò significa che la formazione dell'insegnante debba trovare le sue radici in un progetto attinente alla realizzazione dell'essere umano. Questo progetto si esprimerà in funzione del contesto sociale (“esterno”) e psicologico (“interno”) specifico dell'insegnante. Ciò implica una comprensione minima delle relative strutture e obbliga ad un viaggio di studio all'interno delle scienze umane e sociali. Infine occorre precisare che la formazione disciplinare e didattica fornisce all'insegnante un repertorio di strumenti. Detto in altri termini: si tratta per l'insegnante di utilizzare degli strumenti in un contesto specifico per realizzare degli obiettivi prestabiliti.

Professional competence of teachers in a political and psychological framework: serving an educational goal

Summary

Any definition of the teaching act must be founded on an explicit force, which can be built and periodically redefined by great educational thinkers, contemporary researchers and teachers. Actually, teacher training is rooted in a project of the construction of a human being. This project can be worked on only within the framework in which the teacher functions, taking into account social structures as well as psychological ones (the «exterior» and the «interior»). This implies some understanding of the structures and some reference to social and human sciences. On the other hand, the disciplinary and didactical training will provide the teacher with the necessary skills needed for his everyday teaching. Thus, teacher training requires to think about the context (the «where») and the tools (the «how») a teacher needs to achieve his goals (hence the importance of the «why»).