



HAL
open science

Crise dans l'espace scolaire : les incertitudes d'une communauté de pratiques

Frédérique Marie Prot

► **To cite this version:**

Frédérique Marie Prot. Crise dans l'espace scolaire : les incertitudes d'une communauté de pratiques. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2017, 60, pp.161-171. 10.3917/spir.060.0161 . hal-02942252

HAL Id: hal-02942252

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02942252>

Submitted on 17 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CRISE DANS L'ESPACE SCOLAIRE

LES INCERTITUDES D'UNE COMMUNAUTE DE PRATIQUES

Résumé : L'évolution de la société moderne et le développement du marché plongent les éducateurs dans l'incertitude. Dans un contexte de perte de légitimité des institutions, les missions de l'école sont rendues floues et les acteurs de l'enseignement sont confrontés à un affaiblissement de leur identité professionnelle. Les limites entre espace scolaire, espace familial et espace social sont atténuées par interpénétration de ces différents espaces. La dissymétrie entre l'éducateur et l'éduqué s'en trouve estompée. Les usages de nouvelles technologies envahissantes peuvent être dommageables à la construction du désir d'apprendre. Plus que jamais, la question de la stratégie de l'action doit être pensée dans la complexité des conditions.

Mots-clefs : espace scolaire, crise de l'école, identité professionnelle, formation des professeurs, complexité.

INTRODUCTION

Appartenant aux emplacements qui ont à être absolument "autres", l'école est une *hétérotopie de crise*, c'est-à-dire un lieu sacré réservé aux individus qui s'y trouvent (Foucault, 2001 : 1575), comprenant un système d'ouverture et de fermeture qui, à la fois, l'isole et la rend pénétrable (*ibid.*, 1579). Mais en ce début du XXI^e siècle, nous savons que se déploie, parmi les causes possibles de l'érosion des cadres normatifs, l'organisation d'un marché scolaire concurrentiel menaçant l'école. Nous avons affaire à un véritable processus contemporain de *désacralisation* de l'espace qui concerne le brouillage des distinctions par exemple entre espace privé et espace public, ou espace de la famille et espace social (Foucault, 2001 : 1573). Un courant d'analyse philosophique de l'école considère actuellement que le problème de l'espace scolaire consiste dans le fait suivant : censé être l'emplacement d'une institution irréductible aux autres espaces – le lieu où l'on enseigne –, il est confronté à « une négation de l'idée d'école » (Pirat, 2013 : 29).

Dans un contexte sociologique pouvant être caractérisé par le "déclin de l'institution" (Dubet, 2010), les acteurs de l'école sont plongés dans l'incertitude relativement à leur mission, voire à leur identité. Le travail des professeurs aujourd'hui s'en trouve altéré de telle façon que sévit une perte de repères dans l'exercice de leur profession. Je présenterai d'abord certains éléments d'un débat concernant ce qui pourrait être vu comme l'arrière plan du désarroi professoral : la crise des fonctions respectives des institutions d'éducation que sont la famille, l'école et l'espace public. J'examinerai ensuite deux dimensions de la crise de la communauté éducative : l'effondrement du désir d'apprendre, et le régime de similitude auquel est soumis l'éducateur. J'envisagerai enfin des pistes pour adapter la formation des professeurs au contexte d'incertitude dans lequel ils ont à accomplir leur action.

L'ESPACE SCOLAIRE, UNE HÉTÉROTOPIE EN CRISE

École - Famille - Société :
une distinction philosophico-historique des instances

L'espace scolaire républicain doit pouvoir compter sur ce qui garantit l'accomplissement de sa mission. Depuis au moins Montesquieu¹, il est convenu qu'un régime politique républicain doit s'appuyer fondamentalement sur l'éducation, ou plus exactement, comme l'affirmait Condorcet, sur l'instruction publique contribuant à l'institution du citoyen par le partage des savoirs. L'école est un lieu particulier dans lequel se joue quelque chose de sacré, et d'ailleurs « jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, l'espace religieux a été l'espace de référence pour l'école » (Prairat, 2013 : 23). Entre le XV^e et le XIX^e siècle une population scolaire a été répartie sous un même maître et dans un seul local : cette organisation institutionnelle témoignait « d'une prise de conscience de la particularité de l'enfance » (Ariès, 1973 : 200). C'est en ce sens que l'école peut être vue comme une hétérotopie, un lieu *autre* à distance de l'espace social, un lieu clos, devenu lieu d'un loisir studieux, pour l'enfance ainsi sauvée du monde du travail. En 1841 en France avait été prise la première loi d'interdiction du travail industriel pour les enfants de moins de huit ans, puis en 1874 pour les enfants de moins de douze ans, et c'est en 1882 que l'obligation scolaire fut décrétée jusqu'à l'âge de treize ans. La III^e République fit ainsi aboutir la construction historique de la forme scolaire de socialisation de l'enfance (Vincent, 1994) pour devenir le lieu où l'on socialise et où l'on forme l'individuation psychique. On le voit, par analogie à L'Église, l'École de la République s'est construite autour de « valeurs définies comme sacrées, universelles, incontestable et "hors du monde" » (Dubet, 2017).

C'est en s'inscrivant dans cette conception que Prairat définit le lieu scolaire comme « un lieu original, un lieu spécifique, irréductible à un autre espace » (Prairat, 2013 : 30). Si cet emplacement pour l'enfance est essentiellement le lieu qui en assure l'instruction, c'est que la famille n'est pas la mieux placée pour développer toutes les dispositions de l'enfant : « ordinairement les parents ne se soucient que d'une chose, que leurs enfants réussissent bien dans le monde » (Kant, 1967 : 108). L'école n'est ni l'espace domestique ni l'espace public, c'est un lieu séparé, détaché des activités sociales. Les familles confient leurs enfants à une institution de l'État, il s'opère ainsi un transfert de responsabilité car l'instruction exige un tiers-lieu. Comme l'avait expliqué Hegel dans un Discours de 1811, l'école est ainsi à l'interface entre la maison et l'espace public : « l'école est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde » (Hegel, 1990 : 108). Cette institution s'intercale entre le monde et le domaine privé pour permettre la transition entre la famille et le monde, car « dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit » (Arendt, 1972 : 242). On voit que cet espace nommé prépolitique par Arendt, résulte d'une clarification de sa fonction symbolique. L'école a à être cet autre lieu : un lieu entièrement dévolu pour les "nouveaux venus" à ce qu'Arendt appelle, dans son article de 1958 *The Crisis in Education* (publié dans *Partisan Review*) une « présentation du monde ».

¹ Voir le Chapitre 5 du Livre IV de *L'Esprit des lois*.

“*Industries de programmes*” (Stiegler)

et “*programme institutionnel*” (Dubet) : *confusion des instances ?*

Mais le problème aujourd’hui est que l’espace scolaire est devenu en quelque sorte perméable. Loin d’être un sanctuaire protégé des agitations et des passions du monde, l’école républicaine doit faire face à l’érosion de son propre cadre institutionnel. Quels processus seraient impliqués dans la manifestation de ce déclin de l’institution scolaire ?

D’abord, selon Prairat, cette hétérotopie fonctionne désormais sur le modèle économique, par « organisation d’un marché scolaire concurrentiel, libre accès à des offres de formation présentées à grands renforts de publicités, place faite aux techniques de management pour administrer les établissements, éloge sans frein de la performance et de l’évaluation » (Prairat, 2013 : 29). L’interrogation que l’on peut porter sur la société actuelle est qu’y règnent contrôle continu et communication instantanée : c’est en cela que les institutions y sont entrées en crise. Car utilisant les techniques de marketing, la société de marché tend à devenir une société de contrôle sur « l’individuation psychique et collective, pour l’adapter aux besoins immédiats des marchés en les dépolitisant, en les désocialisant et en les désymbolisant » (Stiegler, 2008a : 157).

Stiegler appelle *individuation collective*, le devenir social d’une unité collective. Il soutient que l’actuelle société de marché a fait de la culture une industrie, le problème étant que les *industries de programmes* – désignant ces industries culturelles – sont désormais concurrentes de ce qu’il appelle les *institutions de programmes* telle l’école : « la prise de contrôle des *industries* de programmes entre inévitablement en lutte avec les *institutions* de programmes, dont l’école est la principale dans les démocraties industrielles » (*ibid.*).

Or, pour Dubet, bien que le monde actuel soit aux prises avec une offensive économique libérale, le néo-libéralisme ne saurait être l’unique cause des difficultés effectives de l’école. Défini comme « un dispositif symbolique et pratique chargé d’instituer des sujets » (2010), ce qu’il appelle quant à lui le « programme institutionnel » est le modèle de socialisation de la forme scolaire actuelle, issu de la modernité. On peut le caractériser comme « une structure stable de l’information, mais dont les contenus peuvent varier de manière infinie » (Dubet, 2010). L’analyse de Dubet est qu’il se détermine indépendamment de son contenu culturel et se définit selon quatre critères : sa valeur et ses principes « définis comme “sacrés”, homogènes et n’ayant pas besoin d’être justifiés » ; sa vocation « il faut respecter le maître non en tant qu’individu singulier, mais en tant que représentant de principes supérieurs » ; son école comme « sanctuaire hors du monde » et enfin sa finalité fondée sur la conviction que « la liberté naît de la soumission à une figure de l’universel » (Dubet, 2010). Le *programme institutionnel* accorde alors une légitimité à l’enseignant fondée sur l’autorité de l’institution elle-même. Il offre en cela la possibilité à l’école de ne pas endosser les difficultés provenant de l’environnement social. Enfin, reposant sur des principes partagés ainsi que sur la vocation de ses recrues, l’institution scolaire peut relever d’une organisation simple, reposant sur un « ordre mécanique bien plus que sur un ordre organique » (Dubet, 2010). Mais la modernité est devenue contradictoire avec le programme institutionnel : « On admettra évidemment que les mutations et les crises engendrées par la globalisation libérale ne sont pas sans effets sur l’école ; ce n’est pas la faute de l’école s’il y a du chômage, ce n’est pas sa faute si la pauvreté s’installe dans une partie de la population et si la culture véhiculée par les médias semble souvent avilissante » (Dubet, 2010). Entrant en concurrence avec lui, elle le désagrège progressivement. Or, même si le sociologue accorde une part non négli-

geable du déclin des institutions aux politiques ultralibérales, il lui semble qu'une partie des difficultés de l'institution ne soit pas externe à elle-même mais issue de modifications intrinsèques.

Cependant, il est intéressant de noter que le danger des industries de programmes dont parle Stiegler vient du contrôle qu'elles exercent sur les programmes comportementaux qui régulent la vie collective. Elles en dessaisissent donc le système éducatif, pour les adapter aux besoins immédiats du marché. L'utilisation massive des médias analogiques puis numériques – qu'il nomme des psychotechnologies – œuvrent pour assurer le contrôle comportemental des individus, programmer leurs désirs et capter leur attention : « ce que la civilisation a accumulé de plus précieux, les industries audiovisuelles le défont systématiquement, quotidiennement, avec les techniques les plus brutales et les plus vulgaires tout en accusant les familles et le système éducatif de cet effondrement. C'est cette incurie qui constitue la cause première de l'extrême affaiblissement des établissements d'enseignement aussi bien que de la structure familiale » (Stiegler, 2008b : 135-136). Cette évolution rend donc très incertaine la fonction qui fut assignée au système éducatif qui était de faire adopter des « programmes », des conduites, des savoir-faire et des savoir-vivre selon la terminologie de Stiegler, destinés à former l'attention des élèves à l'école.

Sur cette question de normes de conduite, Dubet juge que l'affaiblissement du *programme institutionnel* donnerait forcément lieu à la légitimité du *choix* : « Comment maintenir un principe de non-choix scolaire dans une société qui laisse les individus choisir leur style de vie, leur religion, leurs goûts, leur sexualité même ? Comment éviter la diversification de l'offre scolaire quand chacun revendique le droit de faire reconnaître sa propre identité ? » (Dubet, 2010). Mais face au déclin du *programme institutionnel*, il s'agirait alors de refonder un projet scolaire qui ne reposerait pas uniquement sur une réponse de type libéral : « Cette "sortie par le haut" exige une grande capacité politique et, en France, c'est elle qui fait le plus défaut alors que la construction des systèmes scolaires a toujours été le "triomphe de la volonté" contre les "lois" du marché » (Dubet, 2010).

En effet, désormais, comme le remarquait déjà Deleuze en 1990, l'éducation risque d'être « de moins en moins un milieu clos, se distinguant du milieu professionnel comme autre milieu clos » (Deleuze, 1990 : 237). En quelque sorte, les institutions fonctionnent en milieu ouvert et l'éducation tend à prendre la forme d'une "éducation permanente"² (*ibid.*). Nous observons clairement que l'école est une institution de formation de plus en plus discutée. Illitch (1971) déjà avait imaginé une disparition de l'institution d'instruction au profit d'une éducation permanente par accumulation d'expériences tout au long de la vie de l'individu. Or, objecte Prairat, « on n'enseigne pas seul en pleine nature ou dans son salon, n'en déplaise aux héritiers de Jean-Jacques Rousseau et à ceux d'Ivan Illitch, ces enseignants improbables qui prétendent vendre leur talent sur le libre marché de la connaissance. L'enseignement a besoin d'une institution capable d'exclure du lieu de l'étude les critères qui n'ont aucune légitimité » (Prairat, 2013 : 11).

Néanmoins, la conception même du modèle de socialisation évolue et, observe Dubet, « on ne sépare plus aussi facilement l'élève de l'enfant, l'être de raison et l'individu singulier (2017). Avec l'émergence de l'individuation dont on

² Dans son acception générale l'éducation permanente prétend promouvoir, en dehors des structures traditionnelles d'enseignement et des systèmes éducatifs institutionnels, une éducation visant l'amélioration du système social. Comme on le sait, Deleuze utilise cette notion de façon critique dans le cadre de ce qu'il appelle une société de contrôle.

présuppose qu'il préexiste au travail de socialisation institutionnelle, on observe une contestation de l'institution scolaire menée par des familles décidant le retrait de l'école et l'instruction à domicile. Il s'agit d'un mouvement faisant écho à ce qui est ressenti dans notre société comme un malaise de l'école publique : une tendance significative au parentalisme – désignant le temps réservé aux enfants dans la famille – et au maternage se déploie, déjà installée dans le monde anglo-saxon sous la forme du *homeschooling*. Les causes d'un tel phénomène sont certainement variées, mais l'on pointe en premier lieu la mise en doute de la capacité de l'école publique à assurer ses missions, que ce soit celle de la nécessaire sérénité du climat scolaire ou celle de l'efficacité de l'enseignement – les incivilités, parfois les violences à l'école, et l'importance du risque d'échec dans les apprentissages. Tout cela se joue actuellement sur fond de désacralisation de l'ordre scolaire (Prairat, 2003).

L'ÉROSION D'UNE PROFESSION ?

Parmi les sources possibles de la difficulté à enseigner, et qui plongent les enseignants dans l'incertitude de leur identité professionnelle, je tenterai à présent de faire droit à deux idées qui méritent d'être travaillées.

Le désir d'apprendre en question

La première est liée à un phénomène sociétal relevant d'une perte de désir pour le monde de la connaissance : « Il y aurait un travail quasi anthropologique à engager pour comprendre la perte d'aura de la vie intellectuelle dans nos sociétés et comment celle-ci affecte, comme par rebond, l'école et la vie professorale » (Prairat, 2014 : 19) alors que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde (Arendt, 1972 : 250).

Mais l'intention d'enseigner peut se caractériser par une transmission qui va au-delà de la transmission. Ce qui est transmis n'est pas uniquement ce qui relève des savoirs dont l'enseignant est le spécialiste. Il s'agit aussi et surtout de transmettre « la passion d'apprendre et la joie de savoir » (Prairat, 2013 : 14). Ainsi, la triangulation savoir-élève-professeur ne saurait faire l'économie du désir, moteur du dynamisme qui se noue dans la relation pédagogique à partir du « rapport intime et passionné que l'enseignant entretient avec le savoir qu'il a la charge de transmettre. Le rapport au monde pour le nouveau-venu est donc un rapport doublement médiatisé, il l'est d'abord par la présence physique du professeur qui est là, en face de lui » (*ibid.*). On voit bien par là que des émotions circulent dans la relation didactique, même si ce sont des émotions *cognitives* car leurs objets sont *épistémiques*. Ce que les élèves perçoivent dans l'émotion c'est la valeur d'un objet culturel, et la valeur de ce qui est compris. Or, « ce sont les émotions du pédagogue qui forment celles de l'élève. Les réactions émotionnelles du premier définissent un *modèle* pour le second » (Pouivet, 2008 : 133). Le problème est que les évolutions actuelles de l'éducation scolaire ne favorisent pas forcément le développement, chez les professeurs, des vertus épistémiques. Certaines de ces formes peuvent même l'entraver (*ibid.* : 129). Meirieu corrobore ces mêmes analyses philosophiques de la *libido sciendi*. Car le maître transmet son propre rapport au savoir : « enseigner est un métier étrange : la maîtrise des connaissances doit permettre de se mettre à la place de ceux qui doivent acquérir. Mieux encore : de refaire le chemin avec chacun des élèves, dans des situations inévitablement singulières et qui sollicitent donc, au quotidien, des trésors d'inventivité » (Meirieu, 2017 : 17). Or, dans une récente étude, Reuter montre que le décrochage sco-

laire provient partiellement des sentiments et des émotions ressenties relatifs à certaines disciplines ou certains contenus. Selon lui, les enseignants pourraient prévenir ce phénomène « en prenant conscience de leur importance (il suffit d'ailleurs qu'ils convoquent leurs souvenirs d'élèves ou ceux des élèves ...) et en agissant sur les fonctionnements disciplinaires » (Reuter, 2017 : 21).

En réalité, le contexte que nous avons esquissé en première partie provoque au découragement la profession enseignante. Pour Dubet, c'est un sentiment de mépris qui est à la fois partagé par les élèves et les enseignants. Soulignant les problèmes inhérents au métier de l'enseignement, il souligne la difficulté d'échafauder une relation pédagogique là où les professeurs sont remis en question dans leur fonction elle-même. Il observe qu'aujourd'hui « les élèves ne s'intéresseraient pas à la culture et ne seraient "tenus" que par un bachotage ritualiste, alors que les enseignants ne s'intéresseraient qu'aux performances des élèves et au programme » (Dubet, 2017).

Régime de similitude versus relation dissymétrique

La deuxième idée que je propose de considérer est liée au déséquilibre qui a pu s'installer dans la relation pédagogique. Du mouvement de l'Éducation Nouvelle au XX^e siècle est issue la paradoxale conviction que plus le maître enseigne, moins l'élève apprend, et de nos jours le développement de la pédagogie des projets interdisciplinaires est suspecté par certains comme menaçant la transmission des savoirs. Peut-on imaginer que l'élève apprenne sans que le maître enseigne ?

Il est difficile d'admettre une équivalence de statut entre l'élève et le professeur. Certes, toute activité didactique est une coaction, les deux instances « Professeur » et « Élève » coopèrent car leur activité partagée nécessite que chacun joue son rôle. Les actions du Professeur prennent source dans les actions de l'Élève, mais l'action didactique est une action conjointe qui doit être conçue comme un jeu profondément dissymétrique (Sensevy, 2011 : 65), même si ce qui est à l'initiative du maître n'est pas censé annuler pour autant la sphère d'initiative de l'élève. Car l'action d'enseigner suppose deux agents, dont l'un fait faire à l'autre mais les deux agissent (Prairat, 2013 : 17).

Or Prairat souligne ce qu'il appelle un estompement de la relation d'ordre dans les pratiques actuelles, c'est-à-dire des rapports de dissymétrie entre les élèves et le maître, plongeant ce dernier dans la perplexité et l'embarras. Cet estompement résulte lui-même de l'affaiblissement des rapports d'altérité dans nos sociétés modernes : « ce régime de similitude tend à gommer la distance symbolique requise par l'acte d'enseigner » (Prairat, 2013 : 19). Ce problème de l'éducation tient au fait, comme l'explique Arendt, qu'elle doit s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni par la tradition (Arendt, 1972 : 250).

De plus, l'érosion de l'autorité dans la sphère familiale est telle que beaucoup de parents craignent d'exercer une gouvernementalité traumatisante. Or, c'est le manque de direction qui met l'enfant en danger : « la responsabilisation aussi suppose une autorité, *tu dois décider tout seul je te l'impose*. De façon générale, les jeunes ont besoin de s'affronter à une autorité pour se structurer, mais elle ne peut plus prendre la même forme que par le passé » (Tisseron, 2009 : 23). De nos jours, les enfants rencontrent dans l'espace familial et social une grande variété de références, ce qui les conduit à réclamer de la part de leurs parents de justifier leurs exigences. En outre, « les jeunes attendent bien plus de leurs camarades que des adultes en termes d'apprentissage, même s'ils pensent que ceux-ci sont mieux placés pour leur fixer des objectifs » (*ibid.* : 40).

La nouvelle culture n'étant plus verticale mais horizontale, cette réalité pose un problème dans le rapport des jeunes non seulement à l'autorité mais au savoir, et comme le déplore un enseignant, de plus en plus d'étudiants confondent étudier et consommer, « ne cherchent qu'un savoir pré-formaté, pré-digéré, qui entassent les documents et les « copier-coller » en zigzaguant sur le Net » (Laurent-Faucon, 2008). Les technologies peuvent certainement être un auxiliaire didactique, mais « elles ne sauraient occuper toute la place, car l'enseignement, en son cœur, est coprésence, échanges de vive voix, relation interpersonnelle » (Prairat, 2013 : 14). Si l'on pousse plus loin l'examen de l'exposition aux nouvelles technologies, il faut redouter que la consommation audiovisuelle précoce n'induisse « chez l'enfant une modification de la formation des circuits synaptiques – c'est à dire de son développement cérébral – qui a pour conséquence un déficit attentionnel » (Stiegler, 2009 : 69). Cette sorte d'égalitarisme porté dans la sphère médiane qu'est l'école contribue à déconcerter les praticiens.

ENSEIGNER : UN RÉGIME D'INCERTITUDES

Le problème de l'enseignement dans le contexte d'incertitudes actuelles est qu'aucune stratégie ne peut découler d'un programme prédéterminé qu'il suffirait d'appliquer. Comme le dit Morin, le mot stratégie s'oppose à celui de programme. En effet « le domaine de l'action est très aléatoire, très incertain. (...) il nous impose la réflexion sur sa complexité même » (Morin, 2005 : 107). Si l'enseignant peut s'appuyer sur des fragments d'actions programmées, il doit cependant exercer sa stratégie dans les aléas et les imprévus de l'action.

Dans ce régime d'incertitudes, Prairat rappelle qu'enseigner « est une activité que l'on n'est jamais sûr de réussir » (Prairat, 2013 : 6). En effet, si l'idée d'*enseigner à* suppose celle, pour l'élève, d'un apprentissage qui aurait réussi, elle renvoie aussi, comme nous l'avons vu, à celle d'une intention de transmettre qui peut se solder par un échec. La responsabilité du professeur – et éventuellement du chercheur – est d'essayer de comprendre comment rendre possible la relation *enseigner-apprendre*.

Dans une perspective plus générale, la prise en compte des réalités de la *complexité* dans le monde actuel, selon Morin, doit relever plusieurs défis. En considérant l'enchevêtrement de divers facteurs qui se combinent dans tout phénomène humain et les liens indissolubles entre ordre et désordre, il s'agit de penser l'événement dans ce qu'il a de créateur, de singulier. Parmi les cinq principes que Morin propose pour transformer l'organisation de l'école, le cinquième principe est sans doute celui qui manque le plus à notre enseignement : *apprendre à affronter l'incertitude* (Morin, 1999). En effet, l'enseignement est action, décision, choix, c'est aussi un pari et une stratégie, « or dans la notion de pari il y a la conscience du risque et de l'incertitude » (Morin, 2005 : 105). On ne peut espérer s'engager dans l'action d'enseigner simplement en suivant un protocole qui offrirait toutes les garanties de réussite et nous épargnerait toute erreur. De façon générale, comme y insiste Wittgenstein, ce n'est pas en appliquant une règle que nous apprenons à faire correctement quelque chose mais en le pratiquant (Wittgenstein, 1976).

Dans le contexte où se dessine la menace d'une dissolution du paradigme de la transmission (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014), nous pouvons saisir l'importance d'une véritable *formation éthique* des professeurs. La raison en est qu'à l'heure de l'individualisme démocratique mais surtout des effets destructeurs du

marché, ce qui manque le plus aux enseignants est désormais leur capacité à acquérir une identité professionnelle.

La professionnalisation des enseignants appelle donc une formation portant sur « ce qui doit être impérativement fait ou évité » (Praitat, 2014 : 70). Par exemple, dans la tension éducative, le désir inconscient de l'enfant devenant le manipulateur hystérique de l'éducateur peut être de lui faire perdre ses nerfs, le faire devenir lui-même enfant. Or quand un éducateur craque, il n'est plus éducateur. Dolto s'est employée à convaincre qu'être adulte ce n'est pas montrer à l'enfant qu'on est le plus fort mais que l'on doit toujours essayer de rester maître de ses pulsions. Il est intéressant de noter que selon Dubet, il s'agit d'observer l'institution pour elle-même. Le renforcement du professionnalisme des enseignants au détriment du modèle de la vocation contribue à son déclin et par-là même ébranle la construction d'une identité professionnelle solide. Dès lors, la vocation évolue, elle consiste à « se réaliser soi-même subjectivement à travers sa compétence professionnelle » (Dubet, 2010). La crise de l'institution s'observe actuellement par une forte crise de recrutement, et les formes symboliques relatives au *métier* dépassent les enjeux matériels. Pour le sociologue, l'enseignement souffre de l'image d'une profession considérée comme ardue, face à des publics difficiles et à une pression bureaucratique croissante. D'ailleurs, la souffrance à enseigner est évoquée par les professeurs eux-mêmes lors de témoignages éloquents. Claudine Blanchart-Laville déclare en outre que dans cette profession où la pression et les attentes sont importantes, on constate paradoxalement que « les moyens de mesurer l'efficacité réelle du travail sont faibles, pour ainsi dire nuls. Dans cet écart s'engouffre facilement la peur de l'incompétence, la peur d'usurper une place et de pouvoir être démasqué de cette usurpation à tout moment » (Blanchart-Laville, 2001 : 90).

Quelle perspective de réforme peut-on envisager ? Dans un tel contexte, Praitat voit d'abord ce qu'il appelle un déontologisme tempéré comme rendant possible une délimitation clarifiante et rassurante des responsabilités du professeur dans l'exercice de son métier (Praitat, 2013). Réfléchissant sur le système de formation du corps enseignant, Dubet suggère une refonte en profondeur du système avec une orientation beaucoup plus précoce des choix professionnels³ sans pour autant réduire le temps de formation. Il considère que cela permettrait aux étudiants de faire ce choix par envie et non par dépit comme c'est actuellement le cas (Dubet, 2014). Une telle formation ne saurait en effet se réaliser par simple édicition des normes déontologiques de la profession. On peut faire l'hypothèse qu'il faudrait y favoriser une expérience et une pratique – sans doute collective dans l'exercice coopératif de la formation –, dont la nature éthique puisse inviter à la délibération, à l'activité réflexive et aux expériences de pensée. Moreau envisage par exemple des « structures de discussion au sein desquelles les normes éthiques des actes pédagogiques pourraient être discutées à travers des résolutions de problèmes, et les résultats de ces discussions publiés au sein de la communauté des acteurs de l'éducation » (Moreau, 2009 : 373). L'enjeu d'une telle formation serait

³ Pour obtenir le statut de professeur des écoles, en plus de la réussite au concours du CRPE, il faut nécessairement :

- effectuer, en tant que fonctionnaire stagiaire, un stage rémunéré d'un an à l'issue duquel un jury déterminera la titularisation.
- détenir un diplôme de master ou un titre équivalent.

de libérer la parole enseignante de ses incertitudes, mieux de provoquer la certitude plénière de la nécessité des échanges dialogiques (Kambouchner, 2013, 53).

L'introduction, en formation des maîtres, de ce que Foucault appelle le champ de la technologie de soi, ne serait-il pas une perspective féconde ? Foucault défend l'idée d'un nécessaire *gouvernement de soi* : il s'agit de se commander à soi-même grâce à une intensification du rapport à soi par lequel on se constitue comme sujet de ses actes car « les techniques orientées vers la découverte et la formulation de la vérité sur soi-même sont extrêmement importantes » (Foucault, 2013 : 39-40). L'*exercice perfectionniste* d'origine religieuse ou éthique prend une signification différente dans son transfert à l'institution scolaire : ne permettrait-il pas aux professeurs de construire une *confiance en soi* plus que jamais désirable dans l'exercice de leur métier ?

CONCLUSION

Dans un contexte marqué par une dégradation de la légitimité des institutions en général et de l'institution scolaire en particulier, les professeurs se voient confier une mission austère. L'organisation d'un marché scolaire concurrentiel les plonge dans l'incertitude relativement à leur mission, voire à leur identité. Notre société connaît une situation de crise et il faut reconnaître que « toute crise est un accroissement d'incertitudes. La prédictivité diminue. Les désordres deviennent menaçants. (...) il faut inventer des stratégies pour sortir de la crise » (Morin, 2005 : 110). Les événements, entendus comme des possibilités imprévisibles qui s'imposent à nous de façon irrémédiable, exigent de nous une réponse.

Il est donc souhaitable de rechercher des moyens de faciliter l'engagement et les décisions qui incombent à l'action du professeur. Nous avons vu que Prairat propose de penser les termes d'une déontologie permettant « d'organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repères pour décider, s'orienter et agir dans des contextes de travail brouillés et difficiles » (Prairat, 2013 : 134). On craindrait sans doute qu'un cadre déontologique enferme la profession dans un carcan protocolaire, mais elle pourrait être un guide pour assumer les responsabilités de l'action stratégique. De manière générale, et dans un monde essentiellement incertain, il nous semble justifié de ne pas négliger l'apport de la philosophie à la construction des problèmes. Marion propose de se munir de repères fiables, ce que les philosophes appellent des *principes*. Ainsi, ils « ne constituent pas des valeurs ou des convictions, mais offrent des idées simples sur lesquelles je peux m'appuyer en toutes circonstances » (Marion, 2017 : 70). On voit qu'il ne s'agirait pas de soumettre un « prêt-à-penser » idéologique, ni même de diffuser des prescriptions successives. L'idée serait plutôt de mettre en œuvre une formation permettant aux futurs enseignants d'exercer pleinement leurs responsabilités éducatives, dans une pluralité de situations et de contextes. Comme le suggère Gohier « L'éthique réflexive permet à la personne d'avoir à la fois une meilleure compréhension des normes prescrites et d'exercer une distance par rapport à celles-ci, dans un jugement contextualisé, voire de les transgresser, en toute connaissance de cause et en étant capable de justifier sa décision » (Gohier, 2009 : 20). Bien que le droit pose des limites pour situer l'action pertinente, c'est au professeur que reviennent, en dernière instance, les décisions d'action. Les améliorations apportées dans la formation des maîtres leur permettraient d'affronter mieux la complexité. Nous pourrions en attendre l'institution d'une sorte de *sagesse collective* venant en soutien des fragilités individuelles des enseignants confrontés à l'imprévu des situations.

Frédérique Marie PROT

LISEC, EA2310, équipe Normes et Valeurs
Université de Lorraine

Abstract : The evolution of modern society and the development of the market plunge educators into uncertainty. In the context of the loss of legitimacy of the institutions, the tasks of the school are made blurred and the actors of education are confronted with a weakening of their professional identity. The boundaries between school space, family space and social space are attenuated by interpenetration of these different spaces. The dissymmetry between the educator and the educated is thus blurred. Uses of new invasive technologies can be damaging to building the desire to learn. More than ever, the question of the strategy of action must be thought in the complexity of the conditions.

Keywords : school crisis, school identity, professional identity, teacher training, complexity.

Bibliographie

- Ariès P. (1973) *La vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Le Seuil.
- Arendt H. (1972) *La crise de la culture* (trad. C. Vezin). Paris : Gallimard. [édition originale (1961) *Between Past and Future*. New-York: Penguin Books].
- Blais M-C., Gauchet M. & Ottavi D. (2014) *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Blanchart-Laville C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Deleuze G. (1990) *Pourparlers*. Paris : Minuit.
- Dubet F. (2010) « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? » – *Éducation et Sociétés* 1, 25 (17-34).
<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-1-page-17.htm>
- Dubet F. (2014) « Recruter des profs à bac+5, c'est une erreur » – *L'obs*.
<http://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/rue89-le-grand-entretien/20140618.RUE4209/francois-dubet-recruter-les-profs-a-bac-5-c-est-une-erreur.html>
- Dubet F. (2017) *L'expérience sociologique*. Paris : La Découverte.
- Foucault M. (2001) *Dits et écrits II. 1976-1988*. Paris : Gallimard. [Conférence au cercle d'études architecturales, prononcée le 14 mars 1967, publiée en 1984 dans *Architecture, Mouvement, Continuité* 5 (46-49)].
- Foucault M. (2013) *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris : Vrin. [Conférences prononcées à Dartmouth College, 1980].
- Gohier C. (2009) « Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien » – in : F. Jutras et C. Gohier (éds.) *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (7-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hegel G. W. F. (1990) *Textes pédagogiques* (trad. B. Bourgeois). Paris : Vrin. [« Discours du Gymnase » du 2 septembre 1811, Nuremberg].
- Illitch I. (1971) *Une société sans école* (trad. G. H. Durand). Paris : Le Seuil.
- Kambouchner D. (2013) *L'école, question philosophique*. Paris : Fayard.
- Kant E. (1967) *Réflexions sur l'éducation* (trad. A. Philonenko). Paris : Vrin. [éd. originale (1803). *Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink*. Königsberg : Friedrich Nicolovius].
- Laurent-Faucon A. (2008) *Affronter l'incertitude*.
<http://alain.laurent-faucon.over-blog.com/article-26031014.html>

- Meirieu P. (2017) « Le plaisir d'enseigner » – *Le Nouvel Éducateur* 232 (12-14).
- Marion J.-L. (2017) « L'événement c'est l'impossible qui se réalise » – *Philosophie magazine* 108 (66-70).
- Morin E. (1999) Entretien avec Edgar Morin. *Sciences Humaines* 24
<http://alain.laurent-faucon.over-blog.com/2015/01/imprevu-incertitude-complexite.html>
- Morin E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.
- Pouivet R. (2008) « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation » – *Éducation et Didactique* 2, 3 (123-139).
- Prairat E. (2003) La lente désacralisation de l'ordre scolaire. *Esprit*, 290, 138-151.
- Prairat E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Prairat E. (2014) *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : PUN-Édulor.
- Reuter Y. (2017) « Aimer/détester une matière : une approche inédite du décrochage scolaire » – *Le Nouvel Éducateur* 232 (20-21).
- Stiegler B. (2008a) *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.
- Stiegler B. (2008b) *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- Tisseron S. & Stiegler B. (2009) *Faut-il interdire les écrans aux enfants*. Paris : Mordicus.
- Vincent G. (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Wittgenstein L. (1976) *De la certitude* (trad. J. Fauve). Paris : Gallimard.